# LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM

## Contribuições da Linguística para a Educação de Surdos



ORGANIZADORES

Amarildo João Espíndola

Taynan Alécio da Silva

Juliana Fernandes Montalvão Mateus

EDITORA RIES

# LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

**Organizadores**
Amarildo João Espíndola
Taynan Alécio da Silva
Juliana Fernandes Montalvão Mateus

# LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

1ª edição

PARANAVAÍ – PARANÁ – BRASIL
2026

**EDITORA RIES — IMAGENS DOS ESTUDOS SURDOS**
Paranavaí – Paraná – Brasil
www.editoraries.com.br - contato@editoraries.com.br

**Editor-chefe:** Taynan Alécio da Silva
**Revisão textual:** Os autores
**Design da capa:** Canva

© 2026 Editora RIES — Imagens dos Estudos Surdos
© 2026 dos autores

**LICENÇA DE USO**
Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). É permitida a reprodução total ou parcial, o compartilhamento, a adaptação e a distribuição do conteúdo, em qualquer meio ou formato, inclusive para fins comerciais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores e à Editora RIES — Imagens dos Estudos Surdos, indicada a licença e informadas eventuais alterações.

Linguagem, ensino e aprendizagem [livro eletrônico] :
contribuições da linguística para a educação de surdos / organizadores Amarildo João Espíndola, Taynan Alécio da Silva, Juliana Fernandes Montalvão Mateus. -- 1. ed. -- Paranavaí, PR : Ed. da Autora, 2026.
PDF

Bibliografia
ISBN 978-65-02-33132-3

1. Aprendizagem 2. Educação bilíngue de surdos 3. Educação de surdos 4. Educação inclusiva 5. Língua Brasileira de Sinais 6. Lingua de sinais - Estudo e ensino 7. Linguística I. Espíndola, Amarildo João. II. Silva, Taynan Alécio da. III. Mateus, Juliana Fernandes Montalvão.

26-391094.0 CDD-371.912

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação de surdos 371.912

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

# Conselho Editorial





## Pesquisadores Surdos

Profª. Drª. Andrea Carolina Bernal Mazacotte
Profª. Drª. Carla Damasceno de Morais
Prof. Me. Carlos Roberto Martins
Prof. Dr. Daltro Roque Carvalho da Silva Junior
Prof. Me. Daniel Lopes Romeu
Profª. Drª. Débora Gonçalves Ribeiro Dias
Prof. Me. Diego Alexandre Hackl
Prof. Me. Eduardo Alberto Megda
Prof. Me. Geraldo Venceslau de Lima Júnior
Prof. Me. Gleison Fabian Rocha
Profª. Mª. Hannah Araújo Rosendo
Prof. Me. Helio Alves de Melo Neto
Profª. Drª. Ivonne Azevedo Makhoul
Profª. Drª. Jaqueline Boldo
Prof. Dr. Magno Prado Gama Prates
Profª. Mª. Marceli Lucia Paveglio Romeu
Profª. Mª. Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo
Profª. Mª. Silvia Saraiva de França Calixto
Prof. Me. Tales Douglas Moreira Nogueira

## Pesquisadores Ouvintes

Prof. Me. Adão Rodrigues de Sousa
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins
Profª. Drª. Clarice Fabiano Costa Palavissini
Profª. Drª. Ivanilda de Almeida Meira Novaes
Profª. Mª. Isabela Marinho Menezes
Profª. Mª. Késia Caroline da Silva Santos
Profª. Mª. Maria Luiza da Luz Munhoz
Prof. Me. Paulo Vinícius Trevisan
Prof. Me. Robson Erivelton Pereira
Prof. Me. William Velozo Francioni
Profª. Mª. Luziete Cristina da Silva
Profª. Mª. Regiane Abrahão
Prof. Me. Rodrigo Medeiros
Profª. Mª. Rosinéia dos Santos Aragão Sanches
Prof. Me. Vinicius Lubel Orizio

# SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 ..... 13
**FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, BILINGUISMO E PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**
*Marcia Francisca Diogo Rodrigues*

CAPÍTULO 2 ..... 64
**LINGUÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
*Ríguel Brum de Paula*

CAPÍTULO 3 ..... 110
**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS SURDAS: LIBRAS, INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO**
*Marcia Francisca Diogo Rodrigues*

CAPÍTULO 4 ..... 145
**LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA (L1) NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: AQUISIÇÃO, ENSINO E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO**
*Pammelleye Katherinne Françoise Rebecca Jenniffer S L Machado*

CAPÍTULO 5 ..... 179
**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA SURDOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, LETRAMENTO VISUAL E EDUCAÇÃO BILÍNGUE**
*Delcimar Filipin*

CAPÍTULO 6 ..... 218
**BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS: PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS, POLÍTICAS E EDUCACIONAIS**
*Bruno Bueno Lima de Sousa*

CAPÍTULO 7 ..... 258
**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DIVERSIDADE, ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
*Amarildo João Espíndola*

CAPÍTULO 8 ..... 296
**FONOLOGIA E MORFOSSINTAXE DA LIBRAS NO ENSINO: FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
*Juliana Fernandes Montalvão Mateus*

CAPÍTULO 9 ..... 332
**SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA DA LIBRAS NA COMUNICAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS, INTERAÇÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**
*Davi Pereira da Silva Júnior*

CAPÍTULO 10 ..... 370
**LETRAMENTO DE ESTUDANTES SURDOS: DESAFIOS LINGUÍSTICOS, VISUALIDADE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES**
*Antonio Mateus Toledo*

CAPÍTULO 11 ..... 409
**ANÁLISE DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, IDENTIDADES, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**
*Rivael Mateus Fabricio*

CAPÍTULO 12 ..... 448
**MULTIMODALIDADE E RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS: VISUALIDADE, APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES**
*Cleonice Rodrigues Silva*

CAPÍTULO 13 ..... 490
**INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS, COMUNICACIONAIS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
*Delcimar Filipin*

CAPÍTULO 14 ..... 526
**TECNOLOGIAS DIGITAIS E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, MULTIMODALIDADE, ACESSIBILIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES**
*Marcia Francisca Diogo Rodrigues*

CAPÍTULO 15 ..... 565
**FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, BILINGUISMO E PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**
*Marcia Francisca Diogo Rodrigues*

CAPÍTULO 16 ..... 604
**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: LIBRAS, DIREITOS LINGUÍSTICOS, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**
*Ríguel Brum de Paula*

CAPÍTULO 17 ..... 643
**PROCESSOS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ATUAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DO TRADUTOR-INTÉRPRETE**
*Daniel de Resende Santos*

CAPÍTULO 18 ..... 679
**AQUISIÇÃO TARDIA DA LINGUAGEM EM SURDOS: IMPACTOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM**
*Hegon Henrique Cardoso Favacho*

CAPÍTULO 19 ..... 721
**GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS: LEITURA, ESCRITA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES**
*Indira Isis Bernardes*

CAPÍTULO 20 ..... 762
**PRÁTICAS DE LETRAMENTO VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: VISUALIDADE, MULTIMODALIDADE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**
*Indira Isis Bernardes*

# APRESENTAÇÃO

A obra que ora se apresenta ao público leitor emerge de um contexto de profundas transformações no campo da educação de surdos no Brasil. Nos últimos anos, testemunhamos avanços legais e políticos significativos, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a instituição da modalidade de educação bilíngue de surdos pela Lei nº 14.191/2021. No entanto, a distância entre o que está assegurado nos documentos normativos e o que efetivamente ocorre nas salas de aula, nos espaços de planejamento pedagógico e nas políticas de formação docente ainda se apresenta como um desafio estrutural e diário.

É nesse contexto que esta coletânea se insere, organizada a partir do compromisso ético, político e científico de seus organizadores e autores com a construção de uma educação linguística verdadeiramente acessível, crítica e significativa para os estudantes surdos. A proposta central desta obra é oferecer um panorama abrangente e aprofundado sobre como os conhecimentos produzidos no campo da Linguística — em suas mais variadas vertentes, da fonologia à análise do discurso, da sociolinguística à linguística aplicada — podem iluminar e fundamentar práticas pedagógicas mais coerentes com a experiência visual, linguística e cultural das comunidades surdas.

Os vinte capítulos que compõem este livro foram escritos por pesquisadores, professores e profissionais surdos e ouvintes, que compartilham a convicção de que a Libras é uma língua natural, completa e indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social, identitário e educacional das pessoas surdas. Coletivamente, os textos analisam desde os fundamentos da aquisição da linguagem na infância surda até o uso de tecnologias digitais e a organização de práticas pedagógicas bilíngues, perpassando temas como o ensino do português como segunda língua (L2), o letramento visual, a variação linguística, a multimodalidade, a interação em sala de aula e as políticas linguísticas.

A estrutura da obra foi pensada para percorrer um caminho lógico e formativo. Iniciamos com discussões sobre os fundamentos linguísticos e os processos de aquisição da Libras (Capítulos 1 a 4), avançamos para as especificidades do ensino de português como L2 e do bilinguismo (Capítulos 5 e 6), e então nos aprofundamos em análises de níveis linguísticos específicos e suas implicações pedagógicas, como a variação, a fonologia, a morfossintaxe, a semântica e a pragmática (Capítulos 7 a 9). A segunda metade da obra dedica-se a temas aplicados e contemporâneos, como letramento, análise do discurso, multimodalidade, interação, tecnologias e recursos visuais (Capítulos 10 a 14). Esperamos que essa organização permita ao leitor tanto uma visão panorâmica do campo quanto a possibilidade de aprofundamento em temas específicos de seu interesse.

Este livro destina-se a um público amplo e diversificado: estudantes de graduação e pós-graduação em Letras-Libras, Pedagogia, Linguística e Educação; professores da educação básica e do ensino superior que atuam ou desejam atuar na educação de surdos; tradutores e intérpretes de Libras; profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE); gestores públicos responsáveis pela implementação de políticas educacionais bilíngues; e, fundamentalmente, pesquisadores surdos que vêm construindo conhecimento e protagonismo dentro do campo acadêmico. Que esta obra possa servir como fonte de estudo, inspiração e ferramenta para a transformação das práticas educacionais, contribuindo para a consolidação de uma educação que celebre a diferença linguística e assegure o direito pleno à aprendizagem e à participação de todos os estudantes surdos.

*Boa leitura e que os debates aqui propostos ecoem para além destas páginas!*

***Os Organizadores***

# PREFÁCIO

É com grande honra e senso de responsabilidade que apresento esta coletânea, um trabalho coletivo que chega em um momento crucial para a educação de surdos no Brasil. O reconhecimento legal da Libras e da educação bilíngue, conquistado por meio de muita luta do movimento surdo, inaugurou uma nova era de possibilidades. No entanto, o desafio que se coloca agora é o de preencher essa promessa legal com práticas pedagógicas concretas, fundamentadas e transformadoras.

Linguagem, Ensino e Aprendizagem: Contribuições da Linguística para a Educação de Surdos nos convida a uma reflexão essencial: como os conhecimentos científicos sobre as línguas podem orientar a construção de escolas que sejam, de fato, espaços de acolhimento, desenvolvimento e produção de conhecimento para os estudantes surdos? A resposta proposta por esta obra é clara: a centralidade da Libras não é uma questão secundária ou uma adaptação metodológica, mas o próprio alicerce sobre o qual a educação de surdos deve ser edificada.

Ao percorrer os capítulos, o leitor será conduzido por uma jornada que transita com maestria entre a teoria e a prática. Partindo dos processos de aquisição da linguagem na primeira infância, passando pela complexidade do bilinguismo e da aprendizagem do português como segunda língua, até chegar às discussões mais contemporâneas sobre variação linguística, multimodalidade e tecnologias, a obra traça um mapa abrangente dos desafios e das potencialidades deste campo. Não se trata, porém, de um mapa estático, mas de um convite à exploração, à discussão e à construção de novos caminhos.

Os autores, em sua maioria pesquisadores e professores diretamente envolvidos com as realidades escolares e comunitárias, evitam as armadilhas de um discurso idealizado ou de uma visão corretiva da surdez. Em vez disso, partem do reconhecimento da diferença linguística e cultural como ponto de partida para propor

práticas pedagógicas que valorizem a visualidade, a interação em Libras e a construção de sentidos de forma dialógica. A obra nos lembra, constantemente, que o fracasso escolar de muitos estudantes surdos não decorre de uma suposta incapacidade, mas sim de barreiras linguísticas e metodológicas que precisam ser identificadas e derrubadas.

Destaco, ainda, a importância da diversidade de vozes que compõem este livro. A presença de pesquisadores surdos, que escrevem a partir de suas experiências e de suas pesquisas, não é apenas um detalhe, mas um ato político e epistemológico. Ela reafirma que a produção de conhecimento sobre a educação de surdos não pode prescindir da participação e do protagonismo daqueles que vivenciam a surdez em primeira pessoa, assegurando que as discussões teóricas estejam profundamente enraizadas nas experiências concretas das comunidades surdas.

Este livro não oferece fórmulas prontas ou soluções simplistas, mas sim princípios, análises e exemplos que podem subsidiar a prática docente, a gestão escolar, a formulação de políticas públicas e a formação inicial e continuada de professores. Ele nos desafia a pensar a educação bilíngue como um projeto de sociedade, que valoriza a diversidade linguística como um patrimônio a ser celebrado e não como um problema a ser corrigido.

Que este livro seja uma ferramenta de trabalho, uma fonte de inspiração e um instrumento de luta para todos aqueles que acreditam em uma educação mais justa, inclusiva e linguisticamente respeitosa para os surdos brasileiros. É com essa confiança no poder transformador da educação e do conhecimento que convido todos à leitura.

*Uma excelente e provocativa leitura a todos!*

*Amarildo João Espíndola*
*Doutor em Literatura*
*Universidade de Brasília (UnB)*
*Brasília, 2026*

## CAPÍTULO 1

# FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, BILINGUISMO E PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
*Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)*

**RESUMO:** Este artigo analisa os fundamentos linguísticos da educação de surdos, destacando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Discute-se o reconhecimento da Libras como língua natural, visual-espacial e indispensável ao desenvolvimento educacional dos estudantes surdos. O estudo aborda a aquisição precoce da língua de sinais, a organização de ambientes bilíngues e a necessidade de superar práticas que subordinam a Libras ao português. Também examina as especificidades do ensino, da leitura, da escrita e da avaliação do português como L2, considerando as relações entre sistemas linguísticos de modalidades distintas. Com base em estudos acadêmicos e marcos legais brasileiros, evidencia-se que a educação bilíngue exige professores qualificados, interlocutores sinalizantes, participação de profissionais surdos e práticas pedagógicas visualmente acessíveis. Conclui-se que os direitos linguísticos somente se efetivam quando a Libras ocupa posição central na instrução, na interação, na produção de conhecimentos e na formação identitária dos sujeitos surdos.

**Palavras-chave:** Libras; Educação de surdos; Educação bilíngue; Português como segunda língua; Direitos linguísticos.

## INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo de investigação atravessado por questões linguísticas, educacionais, culturais e políticas que exigem compreender a surdez para além de perspectivas centradas exclusivamente na condição audiologia. No âmbito educacional, essa compreensão implica reconhecer que o acesso ao conhecimento escolar está diretamente relacionado às condições linguísticas oferecidas aos estudantes surdos e ao estatuto atribuído à Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino. A consolidação de uma perspectiva linguística da educação de surdos desloca, portanto, o debate de modelos orientados predominantemente pela normalização da pessoa surda para abordagens que consideram a língua de sinais como elemento fundamental para a constituição linguística, cognitiva, social e educacional desses sujeitos. Nesse sentido, compreender os fundamentos linguísticos envolvidos na escolarização de estudantes surdos pressupõe analisar a Libras em seu estatuto de língua natural, as relações estabelecidas entre primeira e segunda língua e as especificidades do ensino do português escrito em contextos bilíngues (Senna, 2019; Lodi, 2013).

O reconhecimento da Libras como língua natural representa um dos fundamentos indispensáveis para a construção de propostas educacionais linguisticamente adequadas. Tal reconhecimento não pode restringir-se à presença da língua de sinais no ambiente escolar

ou à sua utilização como recurso auxiliar para acessar conteúdos transmitidos prioritariamente em português. A Libras apresenta organização linguística própria e participa de processos de produção de sentidos, interação social, constituição identitária e desenvolvimento do pensamento. Por essa razão, sua inserção na educação de surdos necessita ocorrer de modo compatível com seu estatuto linguístico, evitando interpretações que subordinem seu funcionamento aos parâmetros estruturais das línguas orais. Senna (2019) adverte que, embora tenha ocorrido avanço no reconhecimento da Libras como língua natural, permanecem formas de interpretá-la a partir de concepções construídas com base na palavra e nas línguas faladas. Esse movimento pode limitar a compreensão de sua autonomia linguística e repercutir diretamente sobre as formas pelas quais o estudante surdo é compreendido no processo escolar.

Desse modo, uma educação orientada por fundamentos linguísticos requer reconhecer as diferenças de modalidade existentes entre a Libras e a língua portuguesa sem convertê-las em relações hierárquicas. Enquanto o português se organiza em modalidade oral-auditiva e, no âmbito escolar dos surdos, é acessado principalmente em sua modalidade escrita, a Libras organiza-se em modalidade visual-espacial, mobilizando recursos linguísticos articulados à visualidade e ao espaço. As diferenças entre essas línguas não indicam maior ou menor complexidade linguística, mas formas distintas de

organização e realização da linguagem. Salles e Naves (2021), ao analisarem o bilinguismo de pessoas surdas, destacam a necessidade de considerar propriedades gramaticais da Libras e suas relações com a aquisição do português escrito como segunda língua. Essa perspectiva permite compreender que determinados fenômenos presentes na produção escrita de estudantes surdos precisam ser examinados à luz das relações entre L1 e L2 e das diferenças de modalidade existentes entre as duas línguas, e não simplesmente classificados como insuficiências linguísticas.

A centralidade da Libras torna-se ainda mais significativa quando se considera o processo de aquisição da linguagem. Para crianças surdas, especialmente aquelas que não dispõem de interlocutores sinalizantes em seus ambientes familiares, a instituição educacional pode constituir um dos primeiros espaços sistemáticos de interação em língua de sinais. A existência de ambientes linguisticamente acessíveis, com interlocutores fluentes, professores bilíngues, profissionais surdos e oportunidades efetivas de interação entre pares, assume papel decisivo na ampliação das experiências linguísticas durante a infância. Martins, Albres e Sousa (2015) ressaltam a relevância da aquisição precoce da língua de sinais mediada por interações dialógicas, defendendo espaços educacionais nos quais a Libras possa assumir efetivamente a condição de língua de instrução.

Na mesma direção, Garrutti e Moreira (2022) demonstram que as interações em Libras entre crianças surdas e entre essas crianças e seus professores favorecem a apropriação da língua no cotidiano educacional. As autoras evidenciam a importância da organização de ambientes linguísticos e culturalmente preparados, nos quais a Libras seja utilizada como primeira língua e circule em situações reais de interação. Tal compreensão reforça que a aquisição linguística não pode ser concebida simplesmente como aprendizagem de sinais isolados ou domínio de um repertório lexical destinado ao cumprimento de atividades escolares. Trata-se de possibilitar experiências discursivas pelas quais a criança possa participar de práticas sociais, compartilhar conceitos, estabelecer relações, produzir sentidos e ampliar progressivamente suas possibilidades de interação com o mundo.

A discussão sobre a Libras como primeira língua encontra-se, por conseguinte, diretamente relacionada ao conceito de educação bilíngue de surdos. Entretanto, o bilinguismo não pode ser reduzido à simples coexistência de Libras e português dentro da mesma escola. Lodi (2013) identifica diferenças importantes nas concepções de educação bilíngue presentes nas políticas educacionais brasileiras e argumenta que a presença formal de duas línguas não assegura que ambas ocupem lugares linguisticamente adequados no processo educativo. Quando o português permanece como língua central de

organização da escolarização e a Libras é incorporada apenas como instrumento de acessibilidade, tradução ou apoio, reproduz-se uma relação assimétrica entre as línguas. Uma proposta efetivamente bilíngue requer que a Libras tenha condições reais de constituir-se como língua de interação, instrução e produção de conhecimentos e que o português escrito seja ensinado considerando sua condição de segunda língua para os estudantes surdos (Lodi, 2013).

Tal perspectiva permite distinguir o acesso formal às duas línguas da construção de um ambiente educacional verdadeiramente bilíngue. A existência de intérpretes, disciplinas de Libras ou materiais traduzidos, embora possa integrar políticas de acessibilidade, não substitui a necessidade de uma organização pedagógica fundamentada nas especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Nascimento e Costa (2014) situam a escola bilíngue no interior das reivindicações históricas dos movimentos surdos e destacam princípios que colocam a Libras e o português escrito em posições funcionalmente diferenciadas no processo educacional. Assim, a educação bilíngue necessita contemplar não apenas quais línguas estão presentes, mas sobretudo quais funções educacionais, sociais e discursivas são atribuídas a cada uma delas.

As políticas linguísticas e educacionais relacionadas à surdez também são atravessadas por disputas acerca das concepções de língua, diferença, inclusão e escolarização. Thoma (2016) assinala a

coexistência de diferentes discursos sobre a educação bilíngue de surdos, produzidos por documentos oficiais, especialistas e lideranças surdas. Essas diferentes formulações demonstram que a organização educacional dos estudantes surdos não constitui uma questão meramente metodológica. Ao contrário, envolve decisões acerca do espaço ocupado pela Libras, das formas de participação dos sujeitos surdos, das práticas pedagógicas legitimadas e do próprio modo como a diferença linguística é compreendida pelas instituições. Dessa maneira, discutir fundamentos linguísticos da educação de surdos significa também reconhecer que escolhas aparentemente pedagógicas podem expressar determinadas políticas de língua e determinadas concepções sobre quem são os sujeitos autorizados a produzir e compartilhar conhecimento na escola (Thoma, 2016).

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 constituíram importantes REFERÊNCIAS para o reconhecimento linguístico da Libras e para a ampliação das discussões relativas à educação bilíngue. O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu orientações relacionadas à formação de profissionais, à presença da Libras nos processos educacionais e ao ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. Contudo, a existência de dispositivos normativos, por si só, não elimina as tensões entre modelos de escolarização que conferem diferentes posições à Libras e ao português. Conforme discutido por Lodi (2013), a educação

bilíngue precisa ser compreendida como uma questão que articula língua, cultura e organização social, não sendo suficiente considerar o bilinguismo somente como a utilização de dois códigos linguísticos dentro do espaço escolar. Salles e Naves (2021) também destacam a relevância do reconhecimento jurídico da Libras e do direito à educação bilíngue, relacionando esses avanços à necessidade de consolidação dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas.

Nesse cenário, o ensino da língua portuguesa demanda particular atenção. Para estudantes surdos que têm a Libras como primeira língua, o português escrito não deve ser abordado a partir dos mesmos pressupostos utilizados no ensino da língua materna de estudantes ouvintes. Essa distinção é fundamental porque a aprendizagem de uma segunda língua envolve relações específicas entre sistemas linguísticos, experiências de linguagem, processos de transferência e formas particulares de construção da competência linguística. Salles e Naves (2021) analisam o português escrito como L2 considerando a influência de propriedades da Libras nos diferentes estágios de desenvolvimento linguístico. Para as autoras, a análise científica desses processos fornece elementos para que o trabalho pedagógico deixe de fundamentar-se na mera identificação de desvios em relação à norma do português e passe a considerar as características linguísticas envolvidas na aquisição da segunda língua.

Essa mudança de perspectiva possui consequências importantes para a avaliação da produção escrita de estudantes surdos. Estruturas que se distanciam das formas esperadas no português escrito não devem ser automaticamente compreendidas como evidências de ausência de linguagem, incapacidade cognitiva ou desconhecimento absoluto da língua. A produção em L2 pode revelar hipóteses linguísticas construídas pelo aprendiz, relações estabelecidas entre as propriedades de sua primeira língua e as da língua-alvo e diferentes etapas do processo de desenvolvimento linguístico. Salles e Naves (2021), ao examinarem fenômenos relacionados ao sistema pronominal e aos verbos na aquisição do português escrito por surdos, evidenciam diferenças estruturais entre Libras e português que precisam ser consideradas na elaboração das práticas de ensino. O conhecimento linguístico torna-se, assim, ferramenta importante para interpretar as produções dos estudantes e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas.

A aprendizagem do português escrito também não pode ser reduzida à memorização de regras gramaticais descontextualizadas. Almeida e Lacerda (2019), ao investigarem práticas de escrita desenvolvidas coletivamente com participantes surdos, observaram avanços na organização textual relacionados à coesão, à coerência, à estrutura sintática e ao emprego de diferentes elementos linguísticos. As interações mediadas pela Libras mostraram-se decisivas para que

os participantes refletissem sobre o funcionamento do português escrito e construíssem sentidos por meio da segunda língua. A língua de sinais, nessa perspectiva, não constitui obstáculo para o desenvolvimento da escrita; ao contrário, oferece uma base linguística a partir da qual os estudantes podem estabelecer relações, discutir sentidos e compreender propriedades discursivas e estruturais da língua portuguesa (Almeida; Lacerda, 2019).

A leitura apresenta desafios semelhantes. Em situações educacionais bilíngues, ler um texto em português não significa simplesmente substituir palavras escritas por sinais correspondentes. O processo envolve construção de sentidos, mobilização de conhecimentos linguísticos e discursivos e trânsito entre línguas que apresentam modalidades e estruturas distintas. Silva (2014), ao analisar práticas de leitura em uma turma de estudantes surdos, identificou a importância de estratégias pedagógicas que considerem as diferenças entre Libras e português e as formas pelas quais os participantes transitam entre essas línguas durante as interações. A pesquisa evidencia que a relação entre Libras e português no cotidiano escolar é complexa e demanda práticas de ensino capazes de reconhecer a leitura como processo social, linguístico e discursivo, evitando procedimentos baseados exclusivamente em correspondências lexicais entre sinais e palavras.

As discussões contemporâneas sobre educação linguística de surdos também têm problematizado modelos rígidos de separação entre as línguas, sem que isso implique negar as especificidades estruturais da Libras e do português. Nogueira (2023), ao analisar situações de produção escrita envolvendo jovens e adultos surdos, destaca práticas translíngues pelas quais diferentes recursos linguísticos e semióticos são mobilizados durante a realização das atividades. A translinguagem permite observar que sujeitos bilíngues não utilizam necessariamente seus repertórios linguísticos de maneira compartimentada em todas as situações comunicativas. No campo educacional, esse debate amplia a análise das formas pelas quais estudantes surdos mobilizam Libras, português escrito e outros recursos visuais na construção de sentidos, ao mesmo tempo em que problematiza concepções de competência linguística baseadas exclusivamente na aproximação a modelos monolíngues de proficiência (Nogueira, 2023).

Reconhecer a complexidade dessas práticas, entretanto, não significa apagar a necessidade de assegurar à Libras um espaço efetivo enquanto primeira língua e língua de instrução. Morais e Martins (2020) observam que determinadas propostas bilíngues procuram romper com modelos educacionais que continuam mantendo a língua portuguesa no centro do processo de escolarização. As experiências analisadas pelas autoras evidenciam a importância de professores

bilíngues, instrutores ou profissionais surdos, intérpretes quando necessários e práticas pedagógicas organizadas de maneira a favorecer o desenvolvimento linguístico em Libras e o acesso aos conteúdos escolares. Portanto, uma educação bilíngue consistente depende tanto do reconhecimento político das línguas quanto da criação de condições institucionais concretas para que a Libras circule como língua de ensino, aprendizagem e interação.

Diante dessas questões, os fundamentos linguísticos assumem papel central na formação dos profissionais que atuam na educação de surdos. Conhecimentos sobre propriedades das línguas de sinais, aquisição da linguagem, bilinguismo, desenvolvimento de segunda língua, leitura, escrita e relações entre línguas de modalidades distintas oferecem instrumentos para superar interpretações que atribuem as dificuldades escolares exclusivamente ao estudante surdo. A ausência desses conhecimentos pode favorecer práticas baseadas na comparação direta entre o desempenho linguístico do surdo e o padrão monolíngue do estudante ouvinte, desconsiderando as condições concretas de acesso à primeira língua, a qualidade das experiências linguísticas oferecidas ao longo da escolarização e as especificidades próprias da aquisição do português escrito como L2. Silva e Silva (2016) destacam que a condição bilíngue e bicultural dos estudantes surdos exige práticas educacionais diferenciadas que partam da língua de sinais, enquanto Salles e Naves (2021) defendem a utilização de

princípios e resultados da investigação linguística como fundamento para o planejamento pedagógico.

Nessa perspectiva, a relação entre Libras e português precisa ser construída pedagogicamente sem que uma língua seja tomada como medida de legitimidade da outra. A Libras oferece condições para a interação, a produção discursiva e a construção de conhecimentos, enquanto o domínio do português escrito amplia possibilidades de participação em diferentes práticas acadêmicas, profissionais, institucionais e sociais. O desafio educacional consiste em construir condições para que esses processos ocorram sem substituir a primeira língua pela segunda e sem transformar o ensino do português em instrumento de normalização linguística. Almeida e Lacerda (2019) ressaltam que práticas de leitura e produção textual podem ser desenvolvidas tomando a língua de sinais como base para a compreensão e significação dos processos envolvidos na língua portuguesa escrita. Essa orientação contribui para deslocar o ensino de uma lógica baseada na correção isolada de formas linguísticas para práticas que favoreçam reflexão, interação, produção de sentidos e desenvolvimento progressivo da competência em L2.

A problemática que orienta esta discussão situa-se, portanto, na necessidade de compreender de que maneira os fundamentos linguísticos da Libras, do bilinguismo e da aquisição do português escrito como segunda língua podem contribuir para a organização de

práticas educacionais mais coerentes com as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Parte-se do entendimento de que os desafios observados na escolarização desse público não podem ser explicados exclusivamente por características individuais, mas precisam ser analisados em relação às condições de acesso linguístico, às concepções de língua presentes nas instituições, às funções atribuídas à Libras e ao português e às metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos linguísticos que sustentam a educação bilíngue de surdos, articulando o reconhecimento da Libras como língua natural e primeira língua, as especificidades do bilinguismo dos sujeitos surdos e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. Busca-se discutir como conhecimentos produzidos no campo da Linguística e da educação de surdos podem contribuir para compreender os processos de aquisição, leitura e escrita e para fundamentar práticas pedagógicas que respeitem as diferenças entre Libras e português. Trata-se de um estudo de natureza teórico-bibliográfica, desenvolvido a partir da interlocução com pesquisas sobre estatuto linguístico da Libras, aquisição da linguagem, políticas de educação bilíngue, português como L2, práticas de leitura e escrita e educação linguística de surdos, tomando essas produções como base para a reflexão acerca das relações entre língua, escolarização e direito à educação.

A discussão proposta assume, desse modo, que assegurar uma educação linguisticamente adequada aos estudantes surdos ultrapassa a incorporação formal da Libras ao espaço escolar. Requer reconhecer sua legitimidade linguística, assegurar condições efetivas para sua aquisição e circulação, compreender o bilinguismo em sua complexidade e organizar o ensino do português escrito segundo princípios próprios da aprendizagem de uma segunda língua. A articulação entre esses elementos possibilita situar o estudante surdo não como sujeito que necessita compensar uma ausência linguística, mas como participante de experiências educacionais constituídas por línguas distintas, modalidades diferentes e práticas sociais específicas. É a partir desse entendimento que os fundamentos linguísticos podem contribuir para a consolidação de uma educação de surdos orientada pelo direito à língua, pela produção de conhecimentos e pelo reconhecimento das singularidades linguísticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão dos fundamentos linguísticos da educação de surdos requer, inicialmente, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma língua natural dotada de organização própria e capaz de desempenhar plenamente as funções linguísticas, sociais, culturais e cognitivas necessárias à constituição dos sujeitos. Esse entendimento

representa uma ruptura com concepções que historicamente associaram a linguagem humana à produção oral e que, consequentemente, interpretaram a experiência linguística das pessoas surdas a partir de parâmetros definidos pelas línguas faladas. A diferença entre as modalidades oral-auditiva e visual-espacial não estabelece uma distinção quanto à legitimidade das línguas, mas evidencia formas distintas de organização e materialização da linguagem.

Senna (2019, p. 497) observa que, embora a Libras seja reconhecida como língua, ainda existem tensões decorrentes de sua inserção em uma cultura escolar historicamente organizada a partir da palavra e das línguas orais. Para o autor, a legitimidade de uma língua encontra-se relacionada à cultura na qual ela se institui, o que significa que o estatuto linguístico da Libras não pode ser dissociado das experiências psicossociais, históricas e culturais da comunidade surda. A questão, portanto, não se limita ao reconhecimento formal de um sistema linguístico, mas alcança as representações sociais que determinam quais formas de linguagem são consideradas legítimas nos espaços escolares.

Nessa direção, a presença da Libras no espaço educacional não deve representar somente uma adaptação metodológica para estudantes que não acessam plenamente a língua oral. Trata-se de reconhecer que os sujeitos surdos usuários da língua de sinais

produzem enunciados, conhecimentos e relações sociais a partir de uma experiência linguística visual-espacial. Senna (2019) adverte que a tentativa de interpretar a Libras exclusivamente por modelos oriundos das línguas faladas pode produzir uma forma de subordinação epistemológica, uma vez que suas propriedades passam a ser avaliadas segundo parâmetros que não necessariamente correspondem à sua própria organização.

O autor explicita essa problemática ao afirmar:

> Ocorre, porém, que surdos usuários correntes de Libras organizam enunciados e consequentemente, sua representação de mundo, de forma singular com relação aos usuários das línguas faladas. Essa forma de organização peculiar à Libras está diretamente relacionada à cultura surda, à identidade primária do sujeito surdo. Ao negá-la, em favor de uma inexistente analogia com a estrutura e o funcionamento da fala, nega-se à Libras um pleno estatuto linguístico, autônomo e legítimo. Paralelamente, nega-se ao sujeito surdo o pleno estatuto como sujeito intelectual, como aluno, como pessoa. (Senna, 2019, p. 499).

A afirmação permite situar a língua como uma dimensão constitutiva da escolarização e não meramente como instrumento de comunicação. O reconhecimento da Libras como sistema linguístico autônomo modifica a própria concepção de estudante surdo presente nas práticas educacionais. Em vez de compreender esse estudante por aquilo que supostamente lhe falta em relação ao padrão ouvinte, passa-se a considerá-lo a partir de suas possibilidades de participação em

experiências linguísticas organizadas visualmente. Nesse sentido, o pleno estatuto linguístico da Libras possui implicações pedagógicas e sociais, porque interfere nas formas de pertencimento, participação e produção de conhecimento no interior das instituições.

A concepção de língua mobilizada na educação de surdos necessita ainda ultrapassar interpretações que a reduzem a um conjunto abstrato de formas gramaticais. Martins, Albres e Sousa (2015, p. 107) adotam uma perspectiva dialógica segundo a qual a língua existe efetivamente nas interações entre os sujeitos. Nessa compreensão, os enunciados encontram-se vinculados aos contextos sociais e históricos nos quais são produzidos, e a constituição linguística ocorre nas relações que cada sujeito estabelece com seus interlocutores.

Esse fundamento assume particular relevância para a infância surda, pois a existência de uma língua compartilhada é condição para que ocorram interações discursivamente significativas. As autoras assinalam que, para muitas crianças surdas, a escola pode converter-se em espaço privilegiado de aquisição da linguagem quando existem falantes da língua de sinais, especialmente porque uma parcela dessas crianças nasce em famílias ouvintes que desconhecem a Libras (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 108).

A perspectiva dialógica também oferece fundamentos para afastar práticas educacionais centradas na apresentação fragmentada

de vocabulário ou em correspondências mecânicas entre sinais e palavras. A constituição da linguagem implica participar de situações reais de interlocução, produzir enunciados, responder aos discursos dos outros e construir sentidos socialmente compartilhados. Nesse ponto, é pertinente a afirmação de Bakhtin de que "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos" (Bakhtin, 2006, p. 265 *apud* Almeida; Lacerda, 2019, p. 902). Trata-se de uma citação de citação que reforça a compreensão de que a língua se realiza no uso social e não exclusivamente no domínio de estruturas normativas.

Tal concepção é particularmente produtiva para a educação de surdos porque desloca a análise das supostas limitações individuais para as condições concretas de interlocução oferecidas nos espaços educativos. Não basta que a Libras esteja formalmente prevista na organização escolar; torna-se necessário que possa ser efetivamente utilizada na interação entre estudantes, docentes e demais participantes do processo educacional.

A aquisição da linguagem constitui um dos eixos centrais para compreender por que a Libras deve ocupar posição fundamental na escolarização dos estudantes surdos. A questão não se resume à escolha de uma língua para transmissão dos conteúdos curriculares, uma vez que as experiências linguísticas participam do desenvolvimento das formas de representação, das interações sociais, da elaboração de conceitos e da constituição dos sujeitos.

Garrutti e Moreira (2022, p. 4) argumentam, fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, que os sistemas simbólicos exercem papel central no desenvolvimento humano. No caso da criança surda, a Libras constitui um desses sistemas, permitindo a representação da realidade e o acesso ao patrimônio cultural por intermédio de relações socialmente compartilhadas. A linguagem apresenta, portanto, uma função que ultrapassa a comunicação imediata e se relaciona às próprias possibilidades de organização do pensamento e apropriação de conhecimentos.

A modalidade visual-espacial não constitui impedimento para o processo de desenvolvimento da linguagem. Garrutti e Moreira (2022, p. 5) sustentam que crianças surdas e ouvintes passam por processos de socioconstrução da linguagem que podem ocorrer mediante sistemas linguísticos de modalidades diferentes, desde que existam interlocutores capazes de promover interações em códigos plenamente acessíveis às crianças. Assim, uma criança surda imersa em ambiente de circulação da língua de sinais pode desenvolver suas experiências de linguagem de maneira semelhante à criança ouvinte inserida em ambiente no qual circula uma língua oral-auditiva.

A dificuldade emerge, nessa perspectiva, não de uma impossibilidade linguística inerente à surdez, mas da restrição do acesso a uma língua plenamente acessível. Quando a criança surda permanece por períodos prolongados sem experiências consistentes

em Libras, podem ocorrer prejuízos decorrentes da limitação das interações e não simplesmente da condição sensorial. A distinção é conceitualmente importante, pois impede que consequências produzidas por ambientes linguisticamente insuficientes sejam atribuídas à surdez em si.

Garrutti e Moreira (2022, p. 6) verificam que situações de interação limitada podem repercutir na socioconstrução da linguagem, na formação de conceitos e no desenvolvimento do pensamento verbal. Por essa razão, as autoras defendem a organização, desde a educação infantil, de espaços educativos bilíngues nos quais a língua de sinais seja utilizada na mediação pedagógica e nas interações entre pares.

A importância das condições sociais para a aquisição linguística também é destacada por Martins, Albres e Sousa (2015). A interação com adultos sinalizantes e com outras crianças surdas proporciona situações em que a língua pode ser apropriada em contextos concretos de produção de sentidos. O brincar, por exemplo, constitui uma atividade na qual a linguagem se articula à imaginação, à interação e à apropriação das formas socioculturais. Nesse processo, a Libras não aparece como conteúdo isolado, mas como língua por meio da qual as crianças significam objetos, acontecimentos, sujeitos e relações.

De acordo com Martins, Albres e Sousa (2015, p. 110), as condições sociais de interação dialógica e as experiências concretas das crianças com a linguagem precisam ser consideradas na análise dos processos de aquisição. O contato com interlocutores sinalizantes possibilita que sinais, expressões faciais, movimentos corporais e outros elementos constitutivos da Libras circulem em práticas comunicativas efetivas.

Essa concepção converge com os estudos do bilinguismo apresentados por Salles e Naves (2021). As autoras consideram a língua de sinais como L1 dos surdos, em função de sua adequação à condição perceptual visual-espacial, enquanto o português escrito assume posição de L2 no contexto educacional. A definição não representa uma simples ordem curricular, mas expressa relações entre modalidade, aquisição linguística e condições de acesso à linguagem.

Para Salles e Naves:

> A discussão sobre a situação linguística e educacional dos surdos tem sido amplamente abordada, sob diferentes enfoques, em diferentes abordagens teóricas. Eulália Fernandes (1990), pioneira no olhar sobre essa temática e na investigação da aquisição e do desenvolvimento da linguagem por pessoas surdas, evidencia a necessidade de propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, em observância às fases naturais de sua aquisição. [...] Dessa forma, a educação bilíngue é um requisito para o desenvolvimento acadêmico dos surdos. (Salles; Naves, 2021, p. 398).

A defesa do acesso precoce à língua de sinais decorre, portanto, da centralidade da linguagem para o desenvolvimento dos sujeitos. Não se trata apenas de proporcionar à criança surda um meio alternativo de comunicação, mas de garantir condições para que ela participe de relações sociais por meio de uma língua plenamente acessível, desenvolva conhecimentos linguísticos, construa conceitos e posteriormente estabeleça relações sistemáticas com uma segunda língua.

Esse entendimento permite questionar concepções que subordinam a aquisição da Libras ao desempenho do estudante em português ou que autorizam a língua de sinais somente quando outras estratégias não alcançam os resultados esperados. Garrutti e Moreira (2022, p. 3) identificam que a Libras ainda pode ser colocada em posição secundária em determinados contextos, produzindo situações de acesso tardio a uma língua visual-espacial capaz de sustentar as interações da criança surda.

A relação entre L1 e L2 precisa, assim, ser compreendida sequencial e funcionalmente, sem pressupor que as línguas permaneçam isoladas durante toda a experiência do sujeito. Uma primeira língua consolidada oferece conhecimentos de linguagem que podem participar da aprendizagem de novas práticas linguísticas. Na educação de surdos, isso implica considerar a Libras como fundamento para o acesso ao português escrito, e não como uma etapa

temporária que deveria desaparecer à medida que o estudante desenvolvesse maior domínio da língua majoritária.

O conceito de educação bilíngue necessita ser analisado com precisão porque a presença de duas línguas em determinada instituição não garante, por si mesma, a existência de um modelo educacional bilíngue. As funções atribuídas à Libras e ao português, as condições de circulação de cada língua e a organização do trabalho pedagógico são elementos determinantes para caracterizar uma proposta dessa natureza.

Lodi (2013, p. 53) assinala que o Decreto nº 5.626/2005 enfatizou processos educacionais específicos relacionados às pessoas surdas e estabeleceu orientações para a formação dos profissionais envolvidos nesse campo. Segundo a autora, essa organização encontra-se vinculada à trajetória histórica de luta pela conquista dos direitos linguísticos das comunidades surdas e contribui para deslocar a educação de surdos das discussões exclusivamente vinculadas à educação especial, constituindo-a também como campo específico de saber.

A distinção torna-se relevante porque a diferença linguística exige respostas educacionais que não se esgotam na disponibilização de recursos de acessibilidade. O Decreto nº 5.626/2005, conforme discutido por Lodi (2013, p. 54), reconhece a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa como línguas de instrução em escolas e

classes bilíngues. A interpretação realizada pela autora enfatiza que, principalmente nos primeiros anos de escolarização, a Libras precisa funcionar como língua de interlocução entre professores e estudantes.

Lodi explicita essa relação nos seguintes termos:

> O Decreto dispõe que, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deva ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues. Depreende-se assim que os espaços previstos para a escolarização inicial devam ser organizados de forma que a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares [...]. Dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional. (Lodi, 2013, p. 54-55).

Essa organização permite diferenciar língua de instrução, língua de interlocução e ensino de língua. A Libras não deveria comparecer somente em momentos específicos ou por meio da tradução de conteúdos originalmente produzidos em português, pois sua função central é mediar relações educativas e discursivas. Da mesma forma, reconhecer o português escrito como L2 exige organizar seu ensino mediante procedimentos coerentes com a aprendizagem de uma segunda língua.

Lodi (2013, p. 55) observa que o Decreto nº 5.626/2005 prevê mecanismos avaliativos que reconheçam a singularidade linguística presente na produção escrita dos estudantes surdos. A avaliação do

português necessita considerar sua condição de L2, atribuindo relevância aos aspectos semânticos e às particularidades manifestadas na forma escrita.

Nascimento e Costa (2014, p. 162) também criticam a associação automática entre educação bilíngue e simples matrícula conjunta de alunos surdos e ouvintes. Para os autores, a existência de estudantes falantes de línguas diferentes no mesmo espaço não transforma necessariamente uma instituição em escola bilíngue. O elemento fundamental encontra-se na utilização das duas línguas no processo de ensino e na organização institucional destinada a garantir as condições de participação linguística dos estudantes.

Na perspectiva dos autores, a questão linguística constitui o principal diferencial da educação de surdos. Nascimento e Costa (2014, p. 163) argumentam que a educação bilíngue não pode ser reduzida à presença ocasional de profissionais com conhecimentos básicos de Libras ou à simples inserção de intérpretes em modelos educacionais originalmente planejados para estudantes ouvintes. A inclusão linguística depende de condições estruturais mais amplas e de profissionais capazes de atuar efetivamente em contextos bilíngues.

Além da organização linguística, a visualidade é destacada como princípio relevante. Nascimento e Costa (2014, p. 165) defendem que as características visuais da experiência linguística dos sujeitos surdos devem repercutir na construção dos currículos,

metodologias e práticas avaliativas. Libras e português escrito constituem formas visualmente acessíveis de interação com o conhecimento, de modo que a proposta pedagógica precisa reconhecer essa condição em sua organização.

Ao abordar o bilinguismo, entretanto, torna-se necessário evitar concepções simplificadas que tratem a educação bilíngue como realidade homogênea. Thoma (2016, p. 759) chama atenção para as ambiguidades existentes nas políticas educacionais brasileiras. A autora identifica, por um lado, a educação bilíngue como resultado da luta pelo direito à língua de sinais e à língua portuguesa e, por outro, como espaço de disputas acerca das concepções de surdez, inclusão e diferença.

Os diferentes discursos presentes no campo educacional produzem consequências concretas para a posição atribuída à Libras. Thoma (2016, p. 761) observa que determinados discursos vinculados à inclusão tendem a compreender a língua de sinais como recurso de acessibilidade, enquanto documentos produzidos no âmbito do movimento surdo enfatizam a necessidade de ambientes linguisticamente adequados, nos quais a Libras possa ser adquirida e utilizada em interações com pares surdos.

Essa diferença ultrapassa uma disputa terminológica. Tratar a Libras apenas como recurso de acesso significa conservar o português como centro do processo educacional e inserir a língua de sinais

posteriormente, geralmente por meio da tradução. Reconhecê-la como língua de instrução, por sua vez, implica reorganizar tempos, espaços, práticas pedagógicas, currículos e relações entre os diferentes profissionais.

Por essa razão, a educação bilíngue necessita ser entendida também no campo dos direitos linguísticos. A oficialização da Libras e sua regulamentação ampliaram as possibilidades de reconhecimento dos surdos como participantes de uma comunidade linguística, bem como seu direito ao uso da língua de sinais na educação (Thoma, 2016, p. 761).

A discussão evidencia que a educação bilíngue não pode ser caracterizada unicamente pela soma Libras + português. O princípio central encontra-se na construção de relações funcionalmente diferenciadas entre as línguas: a Libras como língua plenamente acessível para interação e mediação dos conhecimentos e o português, especialmente na modalidade escrita, como segunda língua cuja aprendizagem integra a escolarização e amplia a participação dos estudantes em diferentes esferas sociais.

O ensino do português escrito constitui um dos principais desafios da educação linguística de surdos, sobretudo quando sua organização permanece vinculada a pressupostos de ensino de primeira língua. A especificidade desse processo decorre da relação estabelecida entre uma língua visual-espacial, considerada L1, e uma

língua de modalidade distinta, cujo principal acesso educacional para a pessoa surda ocorre pela escrita.

Salles e Naves (2021, p. 394) analisam o bilinguismo dos surdos considerando explicitamente a relação entre Libras como L1 e português escrito como L2. As autoras investigam fenômenos de transferência entre as línguas, características da interlíngua e aspectos relacionados às diferenças de modalidade, sustentando que a identificação dessas propriedades pode contribuir para a elaboração de estratégias pedagógicas fundamentadas em conhecimentos linguísticos científicos.

O bilinguismo, nessa perspectiva, não representa situação excepcional. Salles e Naves (2021, p. 396-397), retomando diferentes estudos, observam que o contato linguístico e o uso de mais de uma língua são fenômenos recorrentes nas comunidades humanas. O bilinguismo manifesta-se de formas variadas, sendo inadequado tomar o monolinguismo como parâmetro absoluto para avaliar os repertórios linguísticos dos indivíduos.

No caso das pessoas surdas, a relação entre as línguas apresenta particularidades decorrentes da modalidade. Salles e Naves (2021, p. 395) destacam que a linguagem pode manifestar-se tanto pela modalidade oral-auditiva quanto pela visual-espacial. Na Libras, os sinais são produzidos pelas mãos em articulação com recursos não

manuais, como movimentos do corpo, direção do olhar e movimentos de cabeça, acessíveis visualmente.

Essa diferença de modalidade precisa ser considerada na interpretação das produções dos aprendizes de português L2. Não se mostra adequado analisar toda construção divergente do português padrão como evidência de ausência de conhecimento linguístico. Algumas formas podem indicar hipóteses construídas pelo aprendiz ou relações estabelecidas entre os sistemas linguísticos durante o processo de aquisição.

Salles e Naves defendem:

> As condições que propiciam a imersão são determinantes para o desenvolvimento da segunda língua, sendo a educação linguística um meio de promover a experiência linguística de forma controlada, pela adoção de uma metodologia baseada no acesso aos padrões de estruturação linguística e na concepção de língua como prática social. (Salles; Naves, 2021, p. 398).

Dessa forma, a aprendizagem do português L2 precisa articular conhecimento estrutural e situações socialmente significativas de uso. O ensino não deve ser concebido exclusivamente como exposição a regras gramaticais, mas também não implica abandonar a reflexão acerca da organização linguística da língua-alvo. A questão central reside em construir situações nas quais o estudante compreenda como os recursos do português operam na produção dos sentidos e possa compará-los, quando pertinente, aos recursos disponíveis em sua L1.

A literatura examinada alerta, ainda, contra a ideia de que a língua de sinais constituiria uma forma de deficiência verbal. Karnopp sustenta a necessidade de "varrer a ilusão da 'deficiência verbal'" na análise das relações entre Libras e português (Karnopp, 2005, p. 78 *apud* Salles; Naves, 2021, p. 398). Segundo a discussão recuperada por Salles e Naves, práticas educacionais podem reduzir a Libras à tradução dos enunciados do português e subordiná-la à sintaxe da língua majoritária, procedimento que não respeita as propriedades linguísticas das línguas envolvidas.

Almeida e Lacerda (2019, p. 900) também enfatizam que o processo de significação do português escrito precisa partir da primeira língua do estudante surdo. A aquisição da escrita apresenta percurso distinto daquele experienciado pelo ouvinte que já possui a língua portuguesa oral como primeira língua. Enquanto o ouvinte estabelece relações entre modalidades de uma língua que conhece, o estudante surdo pode estar aprendendo simultaneamente novos recursos gramaticais, discursivos e textuais pertencentes a uma segunda língua.

As autoras sintetizam essa questão:

> Reconhecer que o processo de significação se dá a partir da primeira língua do surdo para a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, é imprescindível para a retomada de posições e consequente correção de inadequações. A aquisição da escrita, imersa no processo de aquisição da linguagem, tem para o surdo

> um caminho diverso do ouvinte: enquanto este reconstrói a história de sua relação com a linguagem por meio da língua oral, o surdo percorre tal caminho orientando-se pela língua de sinais. (Almeida; Lacerda, 2019, p. 900).

Essa constatação produz consequências diretas para o trabalho docente. Marcas da Libras nas primeiras produções em português não podem ser tratadas simplesmente como erros resultantes de incapacidade do estudante. Almeida e Lacerda (2019, p. 900) observam que as produções iniciais podem apresentar características da língua de sinais, pois os estudantes se apoiam nos conhecimentos previamente construídos em sua L1. Cabe ao processo pedagógico criar condições para que o aprendiz compreenda progressivamente as formas de enunciação e organização do português escrito.

Essa perspectiva distingue correção mecânica de reflexão linguística. O estudante necessita ter oportunidades de compreender por que determinada estrutura é utilizada, quais efeitos de sentido produz e de que maneira aparece em diferentes gêneros discursivos. Almeida e Lacerda (2019, p. 901) fundamentam sua proposta em uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, segundo a qual o ensino de língua precisa considerar o texto em seu funcionamento, contexto de produção, leitura e circulação.

O português escrito como L2 deve, portanto, ser trabalhado por meio de práticas de leitura e produção textual que possibilitem a relação entre conhecimentos já construídos em Libras e novas formas

de significação em português. Almeida e Lacerda (2019, p. 902-903) afirmam que a experiência do estudante surdo com a escrita precisa ser colocada em diálogo com a língua de sinais, permitindo que processos históricos, sociais, discursivos e ideológicos relacionados às línguas sejam significados e ressignificados.

As autoras observam ainda que práticas de leitura e produção em Libras podem oferecer base linguística para a aprendizagem do português escrito. A leitura em L2 passa a ser compreendida como atividade de construção de sentidos, e não como simples decodificação de palavras ou tradução de unidades lexicais. O estudante pode mobilizar conhecimentos discursivos construídos em Libras para interpretar a organização dos textos escritos e, gradualmente, ampliar sua compreensão dos modos de enunciação próprios da segunda língua (Almeida; Lacerda, 2019, p. 903).

O ensino do português L2 exige considerar que leitura e escrita constituem práticas sociais desenvolvidas em contextos concretos. Essa abordagem amplia a análise para além das habilidades individuais, permitindo compreender como os significados são construídos nas interações entre professores, estudantes, textos e repertórios linguísticos.

Silva (2014, p. 907) compreende a leitura não apenas como processo linguístico-cognitivo, mas também como atividade social. Os significados construídos durante a leitura dependem dos contextos, das

formas de participação e das interações estabelecidas entre os membros de determinado grupo. Na educação de surdos, essa perspectiva assume importância adicional porque estudantes e professores transitam entre Libras e português durante as práticas de leitura.

A leitura escolar não se realiza de modo independente das condições linguísticas de participação. Silva (2014, p. 910) destaca que o acesso às práticas de letramento demanda mais do que a presença física em uma sala de aula: implica oportunidades efetivas para interagir com textos e com a linguagem de maneiras compatíveis com o desenvolvimento da leitura.

No contexto dos estudantes surdos, a Libras pode desempenhar função fundamental na construção coletiva das interpretações, na explicação de informações implícitas, na discussão das escolhas lexicais e na compreensão das relações discursivas. Desse modo, as práticas de leitura precisam favorecer formas de interação nas quais seja possível analisar o texto em português sem impedir que os estudantes mobilizem sua primeira língua na elaboração dos sentidos.

Esse trânsito entre Libras e português não implica, necessariamente, ausência de diferenciação entre as línguas. Trata-se de reconhecer que sujeitos bilíngues podem mobilizar recursos linguísticos variados para atender às demandas comunicativas e educacionais das situações em que estão inseridos. O desafio

pedagógico consiste em utilizar essas possibilidades sem transformar a Libras em uma versão sinalizada do português e sem abandonar o ensino sistemático das características da língua escrita.

As pesquisas mais recentes sobre translinguagem ampliam esse debate ao questionar interpretações excessivamente centradas no produto da aprendizagem. Nogueira (2023, p. 4) observa que os estudos sobre educação linguística de surdos têm utilizado conceitos como interlíngua e interferência para analisar as marcas da língua de sinais nas produções escritas e compreender os processos de aquisição do português. Entretanto, a autora apresenta a perspectiva translíngue como possibilidade de deslocar a análise para os processos e para os diferentes recursos mobilizados pelos sujeitos durante a interação.

A noção de interlíngua tradicionalmente descreve um sistema transitório construído pelo aprendiz, situado entre a L1 e a língua-alvo. Nogueira (2023, p. 5) destaca que, em determinados trabalhos, as marcas da primeira língua são interpretadas como interferências que precisariam ser progressivamente superadas até a estabilização da segunda língua. A autora problematiza modelos nos quais a competência é medida exclusivamente pelo grau de aproximação do aprendiz a um padrão monolíngue idealizado.

Essa crítica não significa negar que Libras e português possuam organizações próprias nem que o estudante necessite desenvolver conhecimentos específicos da língua portuguesa escrita.

O que se questiona é a utilização de um parâmetro no qual todas as práticas que não correspondem imediatamente ao modelo esperado sejam consideradas indícios de incompetência.

A perspectiva translíngue desloca a atenção para a maneira como os sujeitos utilizam seus repertórios na resolução de demandas concretas. Nogueira (2023, p. 6) considera que essa orientação pode favorecer a análise das práticas linguísticas complexas de sujeitos surdos bi/multilíngues, reconhecendo recursos comunicativos e semióticos que aparecem de maneira situada.

Tal abordagem permite interpretar com maior cuidado fenômenos observados nas atividades de produção textual. Em vez de compreender toda aproximação entre Libras e português como contaminação ou erro, torna-se possível investigar quais recursos o estudante mobiliza para construir conhecimento, resolver problemas linguísticos e participar das interações. Nogueira (2023, p. 3) sustenta que as práticas de linguagem consideradas inicialmente “incomuns” podem revelar competências importantes quando examinadas dentro dos processos em que ocorrem, em lugar de serem avaliadas apenas pelo produto linguístico final.

Esse princípio aproxima-se dos resultados observados por Almeida e Lacerda (2019) nas atividades de produção coletiva de textos. As interações mediadas pela Libras possibilitaram reflexões acerca de coesão, coerência, organização sintática e usos de diferentes

elementos do português. As autoras identificam que a escrita foi construída mediante negociações entre os participantes e não simplesmente por assimilação de regras gramaticais previamente apresentadas.

Assim, a aprendizagem do português escrito precisa integrar dimensão estrutural, discursiva e interacional. O conhecimento das propriedades linguísticas não deixa de ser necessário, mas passa a ser inserido em situações nas quais o estudante compreende seu funcionamento em práticas concretas. A reflexão gramatical adquire significado quando articulada aos problemas encontrados durante a leitura e a produção dos textos.

A literatura analisada permite compreender que os fundamentos linguísticos da educação de surdos estão organizados em torno de princípios interdependentes. O primeiro consiste no reconhecimento da Libras como língua natural com estatuto linguístico próprio. O segundo diz respeito à necessidade de garantir condições efetivas para a aquisição e o desenvolvimento da primeira língua. O terceiro situa a educação bilíngue como organização educacional na qual as línguas desempenham funções claramente reconhecidas. Por fim, o ensino do português necessita assumir explicitamente sua condição de ensino de L2.

Esses princípios impedem que as dificuldades educacionais dos estudantes surdos sejam atribuídas automaticamente à condição da

surdez. A análise precisa considerar as experiências linguísticas construídas ao longo da vida, o período em que ocorreu o acesso à Libras, a existência ou não de interlocutores sinalizantes, as metodologias utilizadas no ensino do português e as próprias condições institucionais de escolarização.

Quando o estudante chega à escola sem ter tido acesso pleno a uma primeira língua, a instituição encontra uma situação muito distinta daquela em que a criança já dispõe de repertório linguístico consolidado. Garrutti e Moreira (2022, p. 6) destacam que muitas crianças surdas brasileiras têm seu primeiro contato sistemático com a Libras somente nos espaços educacionais. Nesses casos, a escola assume simultaneamente funções relativas à aquisição da primeira língua, à formação de conceitos e à aprendizagem dos conhecimentos escolares.

Por outro lado, quando o estudante dispõe de conhecimentos sólidos em Libras, a língua de sinais pode constituir a base a partir da qual novos conhecimentos são elaborados e o português escrito é progressivamente apropriado. Nascimento e Costa recuperam essa concepção ao defenderem que o bilinguismo de surdos pressupõe acesso pleno à língua de sinais como primeira língua e atribuição de funções sociais significativas à segunda língua (Sánchez, 2002 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 166).

Nesse sentido, a formação docente para a educação de surdos precisa contemplar conhecimentos linguísticos que permitam compreender as relações entre L1 e L2. Não é suficiente apresentar ao professor listas de metodologias supostamente específicas sem que exista compreensão acerca das razões linguísticas que as fundamentam. O profissional necessita distinguir as estruturas das línguas envolvidas, interpretar as produções dos aprendizes dentro de processos de aquisição, reconhecer as características da modalidade visual-espacial e organizar práticas de leitura e escrita que permitam reflexão sobre a língua-alvo.

Ao mesmo tempo, o conhecimento linguístico não deve conduzir a práticas excessivamente estruturalistas que desconsiderem os usos sociais da linguagem. As contribuições de Almeida e Lacerda (2019), Silva (2014) e Nogueira (2023) demonstram que leitura, escrita e aprendizagem de línguas ocorrem em interações concretas nas quais circulam diferentes discursos, recursos semióticos e repertórios. Uma pedagogia linguisticamente fundamentada precisa articular sistematização e uso, estrutura e discurso, conhecimento gramatical e prática social.

Também se mostra necessário evitar que a avaliação do estudante surdo seja conduzida exclusivamente por parâmetros monolíngues. O sujeito bilíngue não corresponde à soma de dois indivíduos monolíngues, e o desenvolvimento de uma segunda língua

não ocorre necessariamente pela reprodução imediata das formas utilizadas por seus falantes nativos. A produção em L2 constitui processo que envolve hipóteses, reformulações, interações e progressiva ampliação dos conhecimentos linguísticos.

A educação de surdos fundamentada linguisticamente demanda, portanto, condições institucionais coerentes com essa complexidade: circulação efetiva da Libras, professores linguisticamente preparados, interação com pares surdos, acesso a práticas discursivas em língua de sinais, ensino sistemático do português escrito como L2 e formas de avaliação que reconheçam a situação bilíngue dos estudantes. A presença isolada de um intérprete ou a tradução eventual de conteúdo não substituem esse conjunto de condições.

A reflexão desenvolvida por Lodi (2013), Nascimento e Costa (2014) e Thoma (2016) evidencia ainda que a organização bilíngue é inseparável das políticas linguísticas. Decidir qual língua funcionará como língua de instrução, qual será ensinada como segunda língua, quem poderá utilizá-las e em quais situações são decisões que distribuem possibilidades de participação dentro da escola. Por essa razão, a valorização da Libras não pode permanecer somente no plano discursivo; deve materializar-se nas práticas institucionais e pedagógicas.

Nessa perspectiva, o português escrito não perde importância. Ao contrário, seu ensino passa a receber tratamento teoricamente mais consistente ao ser reconhecido como aprendizagem de uma segunda língua. Tal reconhecimento permite abandonar tanto práticas que atribuem à Libras responsabilidade pelas dificuldades de escrita quanto metodologias que procuram ensinar português aos surdos como se estes fossem falantes nativos da modalidade oral da língua.

O ensino da L2 deve ampliar a autonomia do estudante para participar de práticas de leitura e escrita em diferentes contextos, sem exigir o abandono de sua primeira língua. Libras e português podem desempenhar funções diferentes e complementares na trajetória acadêmica, social e profissional dos sujeitos surdos. A consolidação de competências em português escrito pode ser favorecida justamente quando existe uma base linguística consistente em Libras e quando as relações entre as duas línguas são pedagogicamente explicitadas.

Desse modo, os fundamentos linguísticos discutidos indicam que uma proposta educacional adequada aos sujeitos surdos deve partir da língua acessível ao estudante, reconhecer a complexidade do bilinguismo, assegurar ambientes de interação em Libras e organizar o ensino do português escrito como L2. A compreensão dessas relações fornece bases para superar modelos centrados na correção da diferença e avançar em direção a práticas nas quais as singularidades linguísticas dos estudantes sejam consideradas componentes

constitutivos do processo educacional, e não obstáculos a serem eliminados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste estudo evidenciam que os fundamentos linguísticos constituem elemento indispensável para compreender a educação de surdos em uma perspectiva que ultrapasse concepções centradas exclusivamente na deficiência auditiva. A análise da Libras, do bilinguismo e do ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua demonstra que a escolarização de estudantes surdos precisa ser organizada a partir do reconhecimento de suas especificidades linguísticas, das condições concretas de aquisição da linguagem e das diferentes funções assumidas pelas línguas presentes no processo educacional.

O reconhecimento da Libras como língua natural, visual-espacial e dotada de organização linguística própria representa um princípio fundamental para essa compreensão. Não se trata somente de assegurar sua presença formal no espaço escolar, mas de garantir condições para que seja utilizada como língua de interação, construção de conhecimentos, constituição de subjetividades e mediação das práticas pedagógicas. A redução da Libras a um instrumento auxiliar, recurso de acessibilidade ou mecanismo de tradução do português

mantém relações assimétricas entre as línguas e limita a efetivação de uma proposta genuinamente bilíngue.

A literatura analisada também permite afirmar que o acesso à língua de sinais desde os primeiros anos de vida possui relevância significativa para o desenvolvimento linguístico da criança surda. As interações estabelecidas com adultos sinalizantes, professores bilíngues, profissionais surdos e pares usuários da Libras favorecem a apropriação de uma língua plenamente acessível e ampliam as possibilidades de participação em práticas sociais e educacionais. Nesse sentido, dificuldades decorrentes de experiências linguísticas tardias ou insuficientes não podem ser atribuídas automaticamente à condição da surdez, uma vez que estão diretamente relacionadas às oportunidades de interação linguística proporcionadas ao sujeito.

Compreender a Libras como primeira língua implica, consequentemente, redimensionar o significado da educação bilíngue. O bilinguismo dos surdos não pode ser definido pela simples coexistência física de Libras e português em uma mesma instituição. Uma proposta educacional bilíngue requer que as línguas ocupem funções linguisticamente e pedagogicamente definidas, reconhecendo a Libras como língua prioritária de interlocução e de acesso aos conhecimentos e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal organização pressupõe profissionais qualificados, ambientes

linguísticos adequados, interação entre pares surdos e práticas pedagógicas compatíveis com a modalidade visual-espacial.

A análise das políticas educacionais demonstra, entretanto, que ainda existem tensões entre diferentes concepções de educação bilíngue. De um lado, encontram-se perspectivas que tratam a Libras predominantemente como recurso de acessibilidade no interior de estruturas escolares organizadas pela língua portuguesa; de outro, posicionamentos oriundos dos estudos sobre surdez e dos movimentos surdos reivindicam ambientes nos quais a língua de sinais possua centralidade efetiva. Essas divergências evidenciam que as decisões relativas às línguas presentes na escola constituem também decisões políticas, uma vez que determinam as possibilidades de participação, interação e produção de conhecimentos pelos estudantes.

No que se refere ao português escrito, os estudos examinados apontam para a necessidade de abandonar modelos de ensino fundamentados nos mesmos pressupostos destinados aos estudantes ouvintes que possuem a língua portuguesa como primeira língua. Para o estudante surdo usuário da Libras, a aprendizagem da escrita em português envolve o desenvolvimento de uma segunda língua de modalidade distinta. Tal condição requer metodologias próprias, capazes de considerar os conhecimentos construídos na L1, as diferenças estruturais entre as línguas e os processos específicos envolvidos na aquisição da L2.

As produções escritas dos estudantes surdos precisam, por essa razão, ser analisadas como parte de um processo de desenvolvimento linguístico. Marcas relacionadas à organização da Libras, hipóteses formuladas sobre as estruturas do português e construções divergentes do padrão esperado não devem ser imediatamente interpretadas como ausência de competência linguística. A compreensão desses fenômenos demanda conhecimentos acerca das relações entre primeira e segunda língua e permite que o professor planeje intervenções capazes de promover reflexão linguística, ampliação das experiências de leitura e progressivo domínio dos recursos discursivos e gramaticais da língua portuguesa.

As práticas de leitura e escrita assumem papel central nesse processo. O ensino do português como L2 precisa privilegiar situações significativas de uso da linguagem, nas quais os estudantes possam compreender, interpretar e produzir diferentes gêneros textuais. A Libras constitui importante base para a discussão de sentidos, elaboração de conceitos e compreensão dos textos em português. Portanto, não deve ser entendida como interferência que necessita ser eliminada, mas como parte do repertório linguístico que pode participar produtivamente da aprendizagem da segunda língua.

As contribuições contemporâneas relacionadas às práticas translíngues também ampliam a compreensão dos repertórios mobilizados pelos estudantes surdos. Ao deslocar a atenção

exclusivamente do produto linguístico final para os processos de construção de sentidos, torna-se possível observar como Libras, português escrito e diferentes recursos visuais e semióticos podem participar das interações educacionais. Essa perspectiva não elimina a necessidade de ensinar sistematicamente a língua portuguesa, mas contribui para evitar avaliações orientadas exclusivamente por parâmetros monolíngues e para reconhecer a complexidade dos repertórios de sujeitos bilíngues.

Nesse contexto, a formação de professores constitui dimensão essencial para a efetivação da educação bilíngue. O trabalho educacional com estudantes surdos demanda conhecimentos que ultrapassem o domínio elementar da Libras. Torna-se necessário compreender aspectos linguísticos da língua de sinais, processos de aquisição de primeira e segunda língua, diferenças de modalidade, práticas de leitura e escrita, bilinguismo e princípios metodológicos relacionados ao ensino do português como L2. A ausência desses conhecimentos pode favorecer interpretações equivocadas acerca das produções linguísticas dos estudantes e reproduzir práticas pedagógicas fundamentadas em expectativas monolíngues.

Dessa maneira, os fundamentos linguísticos analisados permitem defender uma educação de surdos na qual o direito à língua esteja articulado ao direito ao conhecimento. Garantir o acesso à Libras significa criar condições para que os sujeitos surdos possam

interagir, aprender, construir conceitos, produzir discursos e participar das diferentes práticas sociais. Paralelamente, assegurar um ensino adequado da língua portuguesa escrita como segunda língua amplia possibilidades de participação acadêmica, profissional e social sem exigir que o estudante abandone ou subordine sua primeira língua.

Conclui-se, portanto, que Libras, bilinguismo e português como segunda língua não devem ser compreendidos como componentes independentes da educação de surdos, mas como dimensões inter-relacionadas de uma mesma política linguística e educacional. Uma proposta efetivamente bilíngue depende do reconhecimento da Libras em seu pleno estatuto linguístico, da garantia de sua aquisição e circulação, da organização de ambientes visualmente acessíveis e do desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino do português escrito.

A consolidação dessa perspectiva exige superar práticas baseadas na normalização linguística e avançar na construção de processos educacionais que reconheçam os estudantes surdos como sujeitos linguisticamente constituídos. Mais do que inserir duas línguas no currículo, a educação bilíngue demanda condições institucionais para que essas línguas possam cumprir funções distintas e complementares na formação dos estudantes. Dessa forma, os conhecimentos produzidos pela Linguística e pelos estudos da educação de surdos oferecem fundamentos capazes de contribuir para

práticas pedagógicas mais coerentes com a diversidade linguística, com os direitos das comunidades surdas e com uma escolarização orientada pela participação, pela produção de conhecimentos e pelo respeito às diferentes formas de existência linguística.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 899-917, maio/ago. 2019. DOI: 10.1590/01031813865357943669l. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813865357943669l. Acesso em: 15 jul. 2026.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 22 jul. 2026.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e**

**Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e234024, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248234024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024. Acesso em: 25 jul. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004. Acesso em: 29 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507805. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805. Acesso em: 31 jul. 2026.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0089. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089. Acesso em: 3 ago. 2026.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021. Acesso em: 6 ago. 2026.

NOGUEIRA, Aryane S. “É para escrever o português ou a Libras?”: nuances da translinguagem na educação linguística de surdos. **D.E.L.T.A. – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-28, 2023, e202359805. DOI: 10.1590/1678-460X202359805. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-460X202359805. Acesso em: 8 ago. 2026.

SALLES, Heloisa Maria M. Lima; NAVES, Rozana Reigota. Bilinguismo dos surdos: Libras e português L2 (escrito) no contexto educacional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 393-412, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i2.40924. Disponível em: https://doi.org/10.26512/les.v22i2.40924. Acesso em: 11 ago. 2026.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O estatuto linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a superação do estigma na educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 487-500, jul./set. 2019. DOI: 10.1590/S1413-65382519000300009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000300009. Acesso em: 13 ago. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. DOI: 10.1590/2175-3539/2016/0201917. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2016/0201917. Acesso em: 15 ago. 2026.

SILVA, Giselli Mara da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014. DOI: 10.1590/1984-

639820145558. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-639820145558. Acesso em: 18 ago. 2026.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661087. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661087. Acesso em: 20 ago. 2026.

## CAPÍTULO 2

# LINGUÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ríguel Brum de Paula [1]

*Graduado em Letras – Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Turismo pela Universidade Presidente Antônio Carlos, em Minas Gerais. Possui Pós-Graduação em Docência em Libras, com ênfase em Tradução e Interpretação, pela Faculdade Afirmativo, em Cuiabá/MT, e Pós-Graduação em Gestão Pública, pela Faculdade ALFFA, em Cuiabá/MT. Professor nas redes estadual e municipal de ensino, desenvolvendo atividades nas áreas de Libras, política, educação, inclusão e acessibilidade*

**RESUMO** Este artigo discute as contribuições da Linguística Aplicada para a educação de surdos, com ênfase na articulação entre Libras, Língua Portuguesa como segunda língua e práticas pedagógicas bilíngues. Parte-se da compreensão da Libras como língua de instrução, interação e construção de conhecimentos, reconhecendo sua centralidade nos processos de escolarização de estudantes surdos. Analisa-se o ensino do português escrito como L2, considerando especificidades linguísticas, práticas de letramento, produção textual, gêneros discursivos, mediação docente e estratégias visuais. Também são abordadas a importância da pedagogia visual, dos recursos multimodais e das tecnologias educacionais na ampliação do acesso ao conteúdo. O estudo evidencia que práticas efetivamente bilíngues exigem formação docente específica, materiais adequados e metodologias sensíveis às diferenças linguísticas e culturais. Conclui-se que a Linguística Aplicada oferece fundamentos relevantes para superar abordagens normalizadoras e promover uma educação de surdos mais acessível, crítica, significativa e socialmente participativa em diferentes contextos escolares, acadêmicos, culturais e profissionais.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada; Educação de Surdos; Libras; Português como Segunda Língua; Práticas Pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo de investigação marcado por transformações linguísticas, educacionais, culturais e políticas que modificaram significativamente os modos de compreender os sujeitos surdos, suas línguas e seus processos de escolarização. Durante longo período, a organização das práticas educacionais esteve fortemente vinculada a perspectivas que tomavam a oralidade como referência central para o desenvolvimento linguístico e escolar, produzindo metodologias pouco sensíveis às especificidades dos estudantes surdos. A consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas brasileiras e o avanço das discussões relativas à educação bilíngue produziram deslocamentos importantes nesse cenário, especialmente no que se refere ao reconhecimento da diferença linguística e à necessidade de conceber a Língua Portuguesa escrita a partir de princípios próprios do ensino de uma segunda língua.

Essas transformações permitem aproximar a educação de surdos do campo da Linguística Aplicada, compreendida não como mera aplicação de teorias linguísticas a situações educacionais, mas como área de produção de conhecimentos voltada para problemas concretos relacionados aos usos sociais da linguagem. No ensino destinado a estudantes surdos, tal perspectiva possibilita analisar as relações entre Libras e Língua Portuguesa, os processos de leitura e

escrita, as práticas de letramento, a formação docente, a produção de materiais didáticos e as condições sociais e institucionais que interferem no ensino e na aprendizagem das línguas.

Oliveira e Barbosa (2020) situam explicitamente essa discussão no âmbito da Linguística Aplicada ao argumentarem que o ensino da Língua Portuguesa para surdos deve considerar o contexto educacional, social, político, cultural e identitário da comunidade surda. As autoras entendem que a Linguística Aplicada oferece possibilidades para a construção de perspectivas inovadoras acerca da aprendizagem do português como segunda língua, principalmente quando são reconhecidas as particularidades da escrita de estudantes cuja experiência linguística se desenvolve prioritariamente por meio de uma língua de modalidade visual-espacial.

Nessa direção, a Linguística Aplicada adquire especial relevância porque permite questionar concepções homogêneas de língua e práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade dos sujeitos participantes do processo educacional. Ao recuperar a perspectiva crítica atribuída a Pennycook, Oliveira e Barbosa destacam que a área pode contribuir "tanto para criticar quanto transformar" as REFERÊNCIAS e práticas relacionadas ao ensino (Pennycook, 1998, p. 25 *apud* Oliveira; Barbosa, 2020, p. 225). A formulação evidencia que não basta identificar dificuldades no ensino do português para surdos; é necessário problematizar as condições em

que essas dificuldades são produzidas e elaborar alternativas pedagógicas coerentes com as experiências linguísticas dos estudantes.

Discussões contemporâneas sobre Linguística Aplicada e educação de surdos também evidenciam a centralidade da formação docente. Sousa et al. (2024) observam que o campo pode contribuir desde a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem até a formação inicial e continuada de professores, tendo em vista a necessidade de práticas educacionais que reconheçam a língua de sinais, a diversidade linguística e as especificidades culturais dos estudantes surdos. Essa abordagem exige que a formação profissional ultrapasse conhecimentos introdutórios sobre Libras e contemple dimensões linguísticas, socioculturais, metodológicas e pedagógicas relacionadas à educação bilíngue.

A questão torna-se particularmente significativa quando se considera a relação entre Libras e Língua Portuguesa no processo de escolarização. Em uma perspectiva bilíngue, as duas línguas não ocupam posições idênticas no desenvolvimento dos estudantes. A Libras constitui a língua que deve possibilitar interação, construção conceitual, acesso aos conhecimentos e participação discursiva, enquanto a Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, configura-se como segunda língua. Pereira (2014) sustenta que o conhecimento de mundo constituído por meio da língua de sinais

oferece condições para que o estudante surdo desenvolva posteriormente conhecimentos da Língua Portuguesa. O processo não deve, portanto, ser interpretado como simples transferência de sinais para palavras ou como aprendizagem baseada predominantemente em correspondências lexicais.

Silva (2017) amplia essa compreensão ao apresentar os surdos brasileiros como aprendizes e usuários de português como segunda língua, destacando que a educação bilíngue deve assegurar tanto o acesso pleno à Libras quanto oportunidades efetivas de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Para a autora, as especificidades desses aprendizes envolvem a apreensão visual da escrita, a mediação da Libras no processo de aprendizagem, as características particulares de suas produções textuais e a necessidade de procedimentos avaliativos compatíveis com a situação linguística do estudante.

Essa compreensão contrapõe-se à reprodução de metodologias originalmente formuladas para estudantes ouvintes que adquiriram o português oral como primeira língua antes da escolarização. Soler e Martins (2022) observam que ainda permanecem problemas metodológicos quando a Língua Portuguesa é ensinada ao estudante surdo como se fosse sua língua materna. As autoras propõem ampliar a reflexão sobre a articulação entre Libras e português, entendendo a primeira como língua matriz das experiências linguísticas de muitos

sujeitos surdos e problematizando os limites de modelos pedagógicos que desconsideram essa condição.

Além disso, os processos de leitura e escrita não podem ser reduzidos à aprendizagem de estruturas gramaticais isoladas. Estudos sobre letramento demonstram que os sujeitos participam de práticas sociais de linguagem atravessadas por diferentes finalidades, gêneros discursivos, interlocutores e contextos socioculturais. Para estudantes surdos, essas práticas envolvem permanentemente relações entre Libras, português escrito, recursos visuais e diferentes formas de produção de significados. Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) afirmam que os letramentos dos surdos são constituídos em práticas sociais que envolvem Libras e português, línguas que coexistem no mesmo espaço social, porém marcadas por relações socioculturais e ideológicas nem sempre simétricas.

O avanço das tecnologias digitais acrescenta outras dimensões a esse debate. Vídeos em Libras, imagens, infográficos, legendas, materiais multimodais e recursos digitais podem ampliar as possibilidades de acesso aos conhecimentos, desde que sejam planejados com critérios linguísticos e pedagógicos. Sordi e Santos (2024), ao analisarem um vídeo didático direcionado a crianças surdas, demonstram que conhecimentos linguísticos, tecnológicos e visuais são fundamentais para a produção de materiais educacionais capazes de efetivamente favorecer o letramento visual.

Nesse mesmo movimento, a presença do professor surdo e a produção de materiais didáticos bilíngues assumem importância significativa. Tavares e Höfling (2024) relacionam o letramento visual ao modo como pessoas surdas percebem e significam o mundo, defendendo materiais capazes de articular Libras, Língua Portuguesa escrita e recursos visuais. Essa perspectiva desloca o componente visual da condição de simples complemento estético para reconhecê-lo como dimensão constitutiva da prática pedagógica.

Diante desse conjunto de questões, o presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições da Linguística Aplicada para a educação de surdos, enfatizando as relações entre Libras, Língua Portuguesa como segunda língua e práticas pedagógicas. Busca-se analisar, de forma articulada, a concepção bilíngue da educação de surdos, o lugar da Libras nos processos de ensino e aprendizagem, os fundamentos do ensino do português escrito como L2, os letramentos, a produção textual, a visualidade, os materiais didáticos e a formação docente. O estudo fundamenta-se em produção bibliográfica da área, especialmente em pesquisas brasileiras que analisam práticas escolares e universitárias desenvolvidas com estudantes surdos.

A discussão organiza-se a partir da compreensão de que uma educação linguisticamente adequada não se realiza pela mera presença simultânea de duas línguas na instituição escolar. Ela pressupõe o reconhecimento das diferentes funções exercidas pela Libras e pela

Língua Portuguesa, a valorização das experiências visuais dos estudantes, a formação de professores, a elaboração de materiais apropriados e a construção de situações de aprendizagem em que os sujeitos surdos possam participar ativamente da produção de sentidos. Assim, a Linguística Aplicada apresenta-se como um campo particularmente fecundo para compreender e transformar práticas de linguagem na educação de surdos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A aproximação entre a Linguística Aplicada e a educação de surdos possibilita analisar os processos educacionais para além de uma concepção estritamente estrutural da língua. Nesse campo, a linguagem é compreendida em sua relação com os sujeitos, os contextos sociais, as práticas discursivas, as relações culturais e as condições concretas nas quais o ensino e a aprendizagem são produzidos. Tal perspectiva mostra-se especialmente produtiva para a educação de surdos, uma vez que os processos de escolarização desses sujeitos são atravessados pela coexistência de línguas de modalidades distintas, por políticas linguísticas, por experiências de bilinguismo e por disputas históricas relacionadas ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

A Linguística Aplicada, nesse sentido, não se limita à transferência de conhecimentos provenientes da Linguística para a

sala de aula. Seu caráter problematizador permite investigar situações em que a linguagem se encontra associada a questões educacionais, sociais e culturais. Quando direcionada à educação de surdos, possibilita discutir, entre outros aspectos, o lugar ocupado pela Libras no processo de escolarização, o ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua, a formação de professores, as práticas de leitura e produção textual, os processos de letramento e as formas de circulação dos conhecimentos em ambientes bilíngues.

Oliveira e Barbosa (2020) situam explicitamente o ensino de Língua Portuguesa para surdos no campo da Linguística Aplicada ao defenderem que as práticas educativas precisam considerar o contexto educacional, social, político, cultural e identitário no qual se insere a comunidade surda. A relevância da área encontra-se, assim, na possibilidade de produzir uma reflexão crítica sobre concepções de língua e sobre metodologias historicamente destinadas aos estudantes surdos, especialmente quando o português escrito é compreendido como segunda língua.

Nessa perspectiva, a educação linguística não pode ser fundamentada em uma representação homogênea dos estudantes. A condição linguística de uma pessoa surda não decorre simplesmente de sua situação auditiva, uma vez que suas experiências são constituídas por diferentes níveis de contato com Libras, Língua Portuguesa, práticas familiares, processos de escolarização e

comunidades surdas. Alguns estudantes têm contato precoce com a língua de sinais, enquanto outros chegam à escola sem aquisição consolidada de uma primeira língua. Outros apresentam repertórios construídos pela oralização, pela Libras e pela Língua Portuguesa escrita. Consequentemente, uma abordagem aplicada precisa reconhecer a heterogeneidade dessas trajetórias e evitar metodologias baseadas em um aluno surdo abstrato e uniforme.

Silva, Franco e Barbosa (2024, p. 4), ao discutirem práticas de letramento e ensino de português como segunda língua, adotam uma perspectiva socioantropológica da surdez e produzem um importante deslocamento em relação aos modelos normalizadores. Conforme os autores:

> Neste trabalho, os surdos são vistos sob uma perspectiva socioantropológica da surdez (Skliar, 1997), a partir da qual se compreende a comunidade surda como um grupo minoritarizado, que constrói, ao longo de suas interações, diferentes formas de ser, agir e pensar, ou seja, constroem culturas surdas. Essa visão sobre os surdos e suas culturas nos permite conceber também suas práticas de letramento por outra perspectiva: se antes as práticas de leitura e escrita dos surdos eram vistas por uma perspectiva normalizadora, na qual sua forma de ler e escrever deveria ser corrigida para se aproximar de um modelo ouvinte de leitura e escrita; atualmente buscamos compreender essas práticas na visão dos próprios surdos, observando como, em contextos diversos, eles constroem diferentes práticas de letramento e quais significados dão a essas práticas. (Silva; Franco; Barbosa, 2024, p. 4).

A formulação desloca o ponto de partida das análises. Em vez de considerar a escrita produzida pelo estudante surdo exclusivamente em comparação com a produção de um falante nativo de português oral, torna-se necessário compreender como esse sujeito se apropria de uma segunda língua a partir de experiências construídas predominantemente em outra modalidade linguística. Isso significa que determinados fenômenos presentes na escrita não podem ser explicados como ausência de capacidade cognitiva, mas precisam ser investigados como parte de processos de aprendizagem e de contato linguístico.

Tal posicionamento guarda relação direta com a Linguística Aplicada porque coloca no centro da discussão as práticas reais de linguagem. A escrita deixa de ser considerada apenas produto para correção e passa a constituir objeto de investigação acerca dos modos pelos quais os sujeitos constroem sentidos. A análise educacional volta-se, assim, para a interação, para a produção discursiva, para as condições de acesso às línguas e para a maneira como o ensino é organizado.

Sousa *et al*. (2024) igualmente aproximam a Linguística Aplicada da educação de surdos ao destacar sua relevância para a formação docente e para o processo de ensino-aprendizagem. Para os autores, a perspectiva bilíngue e multicultural exige que se reconheça a língua de sinais como língua natural e que as práticas educacionais

considerem as identidades linguísticas e culturais dos estudantes. Tal entendimento repercute diretamente na formação inicial e continuada de professores, pois o conhecimento superficial da Libras não é suficiente para organizar práticas efetivamente bilíngues.

Uma perspectiva aplicada à educação de surdos precisa, portanto, problematizar a própria ideia de dificuldade de aprendizagem. Quando estudantes permanecem durante anos na escola sem desenvolver adequadamente leitura e escrita em português, não se pode atribuir automaticamente o resultado à surdez. Devem ser examinadas as oportunidades de aquisição da Libras, a formação dos professores, a língua utilizada para explicar os conteúdos, os materiais didáticos, as metodologias, as estratégias de leitura e escrita e as formas de avaliação.

Essa compreensão encontra respaldo em Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 34), que relacionam resultados acadêmicos insuficientes às condições de escolarização historicamente oferecidas aos estudantes. Os autores salientam que garantir legalmente um direito linguístico não significa assegurar sua concretização nas instituições, sobretudo quando inexistem ambientes efetivamente bilíngues ou quando a língua de sinais permanece em posição secundária no cotidiano escolar.

A Linguística Aplicada contribui, portanto, para modificar a direção da pergunta educacional. Em lugar de investigar apenas por

que determinado estudante surdo não domina o português, torna-se necessário questionar de que maneira essa língua lhe foi apresentada, quais conhecimentos linguísticos foram pressupostos pelo professor, qual papel foi atribuído à Libras e quais práticas sociais de leitura e escrita lhe foram disponibilizadas.

A educação bilíngue de surdos pressupõe uma compreensão clara acerca das diferentes funções desempenhadas pelas línguas no processo escolar. Para estudantes surdos sinalizantes, a Libras não deve ocupar a posição de recurso auxiliar utilizado apenas para tornar compreensíveis explicações originalmente formuladas em Língua Portuguesa. Trata-se de uma língua que possibilita interação, produção discursiva, construção conceitual e participação social.

A Língua Brasileira de Sinais apresenta estrutura linguística própria e modalidade visual-espacial, constituindo-se como meio legítimo de expressão e produção de conhecimentos. O reconhecimento desse estatuto possui consequências pedagógicas importantes. Se a Libras constitui a língua por meio da qual muitos estudantes surdos acessam mais plenamente as interações e os conhecimentos, ela precisa estar presente no planejamento curricular, nas relações entre professores e estudantes, na elaboração de materiais, nas explicações dos conceitos e nas atividades de avaliação.

Almeida, Santos e Lacerda (2015) destacam que a proposta bilíngue busca assegurar o desenvolvimento cognitivo e linguístico do

estudante a partir da língua de sinais, conjuntamente com a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua. Os autores enfatizam a importância do contato entre pares surdos, da construção da identidade e do domínio das línguas pelos profissionais responsáveis pelo ensino.

Ao recuperarem uma formulação de Lacerda e Lodi, apresentam-se os fundamentos de uma escolarização bilíngue que não se restringe à simples presença formal de duas línguas. Trata-se também de uma citação, uma vez que o texto de Lacerda e Lodi é acessado por intermédio do estudo de Almeida, Santos e Lacerda:

> Tal proposta educacional defende [...] que seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, oral e/ou escrita, tendo por base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. Dessa forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, língua de sinais e a língua portuguesa, e o modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas. (Lacerda; Lodi, 2014, p. 12 *apud* Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 34).

A citação evidencia que o bilinguismo educacional envolve muito mais do que disponibilizar interpretação em Libras durante aulas planejadas exclusivamente em português. Requer condições para que as línguas exerçam funções pedagógicas efetivas, além de profissionais capazes de compreender seus diferentes modos de

funcionamento. A formação linguística do professor deve possibilitar distinguir as estruturas da Libras e da Língua Portuguesa e compreender como os estudantes transitam entre essas línguas durante atividades de leitura, escrita e construção de conceitos.

Silva (2014, p. 905-906) chama atenção para a complexidade desse trânsito ao analisar práticas de leitura em uma turma de estudantes surdos. A investigação mostrou que a mediação da Libras ocupa posição central na construção dos sentidos de textos escritos e que estratégias didáticas precisam considerar as diferenças entre as duas línguas. A pesquisa também identificou a ocorrência de português sinalizado e de diferentes formas de mescla linguística nas interações escolares.

Não se deve confundir, portanto, educação bilíngue com utilização de sinais organizados segundo a estrutura gramatical da Língua Portuguesa. Silva (2014, p. 906) observa que práticas desse tipo podem prejudicar a compreensão quando a estrutura do português é imposta à sinalização, produzindo formas que não correspondem adequadamente ao funcionamento da Libras. A relação entre as duas línguas precisa ser trabalhada por meio de procedimentos linguísticos conscientes, e não mediante equivalências automáticas entre palavras e sinais.

A própria condição bilíngue ou multilíngue dos sujeitos surdos precisa ser analisada de maneira dinâmica. Silva, Franco e Barbosa

(2024, p. 4) observam que os surdos sinalizantes participam de práticas nas quais Libras e português são empregados cotidianamente. O uso da Libras pode ocorrer na leitura compartilhada de um texto em português, na explicação de conceitos, na discussão de vocabulário ou na elaboração coletiva de ideias que posteriormente serão registradas pela escrita.

Consequentemente, o trânsito entre línguas não constitui uma anormalidade a ser eliminada, mas uma característica dos contextos bilíngues. O problema surge quando esse trânsito ocorre sem que os participantes tenham domínio suficiente das línguas ou quando uma delas é estruturalmente subordinada à outra.

O bilinguismo destinado aos surdos envolve ainda uma dimensão política. Barbosa, Cavalcanti e Sousa (2022, p. 51) indicam que a consolidação de perspectivas bilíngues no Brasil produziu mudanças que ultrapassam a utilização de duas línguas, envolvendo também respeito às minorias linguísticas, às identidades e às diferenças culturais. Dessa forma, o bilinguismo deve ser entendido como mudança educacional, linguística, cultural e social.

Sob essa perspectiva, a valorização da Libras não representa impedimento para a aprendizagem do português. Ao contrário, o desenvolvimento da primeira língua oferece bases importantes para organizar conhecimentos, formular conceitos, compreender gêneros

discursivos e discutir os sentidos que serão posteriormente mobilizados na leitura e na escrita em português.

Fernandes, citada por Almeida, Santos e Lacerda, afirma que "a língua de sinais exerce função semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelos surdos" (Fernandes, 2006, p. 134 *apud* Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 38), uma vez que possibilita a construção de significados e conhecimentos necessários à apropriação da língua escrita.

A formulação permite compreender por que não é necessário estabelecer a oralização como requisito para o domínio da escrita. A experiência linguística constituída pela Libras pode fornecer as condições conceituais e discursivas necessárias para a aprendizagem da Língua Portuguesa, desde que os processos de ensino sejam organizados de maneira coerente com a condição bilíngue dos estudantes.

Compreender o português como segunda língua representa uma mudança fundamental no ensino destinado a sujeitos surdos. Essa mudança implica abandonar o pressuposto de que o estudante ingressa na escola dominando oralmente a Língua Portuguesa e necessita apenas aprender sua representação gráfica. Para muitos estudantes surdos, a modalidade escrita constitui a principal forma de acesso ao português, fazendo com que o processo de aprendizagem apresente

características distintas da alfabetização de crianças ouvintes falantes dessa língua.

Pereira (2014, p. 143-144) problematiza metodologias historicamente construídas a partir da concepção de língua como código e da proibição da língua de sinais. A autora propõe uma perspectiva discursivo-interacionista em que a Libras é considerada primeira língua e em que os conhecimentos de mundo nela constituídos oferecem suporte para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

A inversão metodológica é significativa. Em vez de partir da correspondência entre sons e grafemas, parte-se de significados já construídos por uma língua plenamente acessível ao sujeito. O estudante pode inicialmente discutir um tema em Libras, compreender conceitos e relações discursivas e, posteriormente, analisar como determinados sentidos são construídos na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Silva (2017, p. 130) igualmente considera o português como segunda língua dos surdos brasileiros e enfatiza a necessidade de reconhecer suas especificidades enquanto aprendizes. Entre os elementos destacados estão a apreensão visual da escrita, a mediação da Libras no aprendizado do português, os usos sociais da escrita e a necessidade de avaliação coerente com a situação linguística do aluno.

Nesse processo, não se deve interpretar as características da produção textual de um estudante surdo como resultado imediato de deficiência. É necessário considerar que se trata de uma pessoa produzindo textos em uma língua distinta daquela que ocupa posição central em sua experiência linguística cotidiana. Marcas da Libras na escrita podem aparecer em diferentes estágios de aprendizagem, especialmente na organização sintática, no emprego de elementos funcionais e nos mecanismos de coesão.

Almeida e Lacerda (2019, p. 900) defendem que reconhecer o percurso específico pelo qual os estudantes surdos se apropriam da escrita é indispensável para realizar intervenções pedagógicas adequadas. Ao contrário do ouvinte que reconstrói pela escrita relações já vivenciadas na língua oral, o sujeito surdo pode realizar esse percurso orientado pela língua de sinais.

Isso não significa abandonar o ensino das convenções da Língua Portuguesa. O objetivo de uma proposta de L2 é justamente possibilitar que o estudante amplie progressivamente seu domínio da escrita e participe de diferentes práticas sociais, acadêmicas e profissionais. O que se altera é o caminho pedagógico percorrido para alcançar esse objetivo.

Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 36) observam que o acesso ao português escrito constitui também um direito dos estudantes surdos. A Língua Portuguesa circula amplamente em

documentos, livros, avaliações, ambientes acadêmicos, meios digitais e atividades profissionais. Não assegurar condições adequadas para sua aprendizagem pode criar novas formas de exclusão.

A aprendizagem da escrita, entretanto, precisa ser orientada por práticas significativas. A leitura de textos autênticos, a discussão de gêneros discursivos, a produção textual contextualizada e a reflexão sobre o funcionamento linguístico apresentam maior potencial educacional do que atividades baseadas exclusivamente em listas de palavras ou frases desarticuladas de uma situação comunicativa.

Silva, Franco e Barbosa (2024, p. 3-4), em experiência realizada com estudantes do curso de Letras-Libras, demonstram a possibilidade de organizar disciplinas específicas de Português como Segunda Língua e Português para Fins Acadêmicos. As disciplinas analisadas foram direcionadas à participação em diferentes práticas de letramento, envolvendo leitura e escrita de gêneros diversos e respeitando a singularidade linguística dos estudantes surdos.

Esse exemplo evidencia a importância de ampliar o ensino de PL2 para todos os níveis de escolarização. O ingresso no ensino superior não elimina automaticamente as demandas relacionadas à segunda língua. Ao contrário, novas exigências surgem, como leitura de textos científicos, produção de resumos, artigos, relatórios, projetos, trabalhos acadêmicos e participação em avaliações.

Uma concepção de português como L2 deve, portanto, considerar objetivos distintos segundo o nível educacional e as necessidades dos estudantes. Na Educação Básica, podem ser priorizados gêneros relacionados ao cotidiano, à escolarização e à participação social. No ensino superior, acrescentam-se os letramentos acadêmicos e profissionais. Em ambos os contextos, a Libras permanece como importante língua de interlocução e de produção de sentidos.

A noção de letramento permite ampliar significativamente a discussão sobre o ensino de português para estudantes surdos. Diferentemente de uma concepção que limita o aprendizado ao domínio de mecanismos de codificação e decodificação, os estudos do letramento compreendem leitura e escrita como práticas sociais. Os textos são produzidos e interpretados por sujeitos concretos, em determinadas situações, para finalidades específicas e por meio de diferentes gêneros discursivos.

Essa compreensão possui especial relevância na educação de surdos porque as práticas letradas podem ocorrer mediante a articulação entre línguas e modalidades distintas. O estudante pode realizar a leitura de um texto em português, discutir seu conteúdo em Libras, produzir uma explicação sinalizada, relacioná-lo a imagens e posteriormente produzir outro texto escrito. Consequentemente, não

se pode reduzir a competência letrada ao desempenho isolado na escrita.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 131) observam que Libras e Língua Portuguesa compartilham diferentes espaços e tempos das práticas sociais, embora se encontrem historicamente atravessadas por relações socioculturais e ideológicas assimétricas. Os letramentos desenvolvidos pelos sujeitos surdos precisam, portanto, ser compreendidos no diálogo entre essas línguas.

Ao aprofundarem essa concepção, as autoras afirmam:

Essa concepção aplicada ao letramento de surdos implica, então, conceber que as comunidades surdas participam, nas diferentes esferas de atividade humana, de práticas sociais de linguagem em duas línguas: em Libras, que é uma língua ágrafa, e em língua portuguesa, de materialidade oral e escrita. Portanto, essa particularidade linguístico-discursiva coloca invariavelmente em relação os letramentos desenvolvidos nas práticas sociais em Libras com aqueles relacionados à escrita da língua portuguesa. Neste sentido, as práticas de letramento que eles desenvolvem não devem ser identificadas ou reduzidas à competência de escrita. (Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 134).

A citação evidencia que a participação na cultura letrada envolve muito mais do que produzir textos formalmente adequados. Implica compreender os discursos que circulam socialmente,

posicionar-se diante deles, estabelecer relações entre textos, reconhecer finalidades e participar de situações em que diferentes formas de linguagem são mobilizadas.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 134) defendem, ainda, que o desenvolvimento das práticas discursivas em Libras depende de interações com outros usuários da língua, inclusive adultos surdos, uma vez que a imersão em diferentes gêneros e situações comunicativas oferece experiências que posteriormente podem dialogar com a Língua Portuguesa escrita.

A presença de pares surdos, nesse sentido, possui valor linguístico e pedagógico. Em ambientes nos quais crianças e jovens encontram outros sujeitos proficientes em Libras, ampliam-se as oportunidades de vivenciar narrativas, argumentações, explicações, conversas e gêneros discursivos distintos. Essa experiência constitui repertório importante para a aprendizagem de novas práticas de linguagem.

Silva (2014, p. 909-910) também compreende leitura e letramento como atividades socialmente construídas. A análise da sala de aula evidencia que os significados dos textos são negociados durante as interações e que participar de práticas de leitura exige oportunidades efetivas de interação com o texto e com a linguagem.

Ao citar Bloome, Silva salienta que o acesso às práticas letradas não se resume à presença física do estudante na sala de aula,

pois “envolve obter oportunidades de interagir com o texto ou a linguagem nas formas apropriadas para o desenvolvimento da leitura escolar” (Bloome, 1987, p. 101 *apud* Silva, 2014, p. 910).

Essa compreensão possui repercussões importantes para propostas inclusivas. Um estudante surdo pode estar matriculado em uma sala comum e permanecer excluído de boa parte dos acontecimentos discursivos quando não existe uma língua compartilhada com seus interlocutores. A participação física, portanto, não é equivalente à acessibilidade linguística.

Nos processos de letramento, a Libras pode assumir a função de língua de discussão e produção de significados. O estudante pode formular hipóteses, negociar interpretações, explicar relações entre partes de um texto e relacionar informações aos seus conhecimentos prévios. Posteriormente, tais construções podem sustentar a leitura e a escrita em português.

A produção textual em Língua Portuguesa demanda do aprendiz conhecimentos discursivos, lexicais, sintáticos e pragmáticos. Quando se trata de estudantes surdos que aprendem português como segunda língua, tais conhecimentos precisam ser desenvolvidos por meio de um percurso pedagógico que considere a experiência linguística constituída pela Libras.

O trabalho com textos não deve ter como objetivo inicial apenas localizar desvios gramaticais. A escrita precisa ser

compreendida como processo que envolve planejamento, produção, leitura, revisão e reescrita. Durante esse percurso, o professor pode identificar hipóteses formuladas pelo estudante e criar situações para que determinadas estruturas sejam compreendidas e reelaboradas.

Almeida e Lacerda (2019) analisaram processos de escrita coletiva desenvolvidos com estudantes surdos em oficinas de Língua Portuguesa. A Libras foi utilizada como língua de interlocução e os participantes colaboraram na reconstrução de uma narrativa. Os resultados apontaram avanços em aspectos relacionados à sequência lógica, coesão, coerência e organização sintática.

A dimensão coletiva possui especial importância porque permite que os estudantes discutam alternativas e compartilhem conhecimentos. Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 52) descrevem situações em que pares surdos auxiliavam o colega responsável pelo registro escrito, mobilizando Libras, datilologia e conhecimentos prévios sobre o português. O conhecimento era construído por meio da negociação entre os participantes.

Recorrendo a Guarinello, os autores sustentam que o ensino da escrita deve valorizar sua dimensão discursiva e permitir a formulação de hipóteses. Nessa concepção, "o professor deve ser o orientador, o mediador, o parceiro e o cúmplice na construção dessa língua" (Guarinello, 2006, p. 365 *apud* Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 38).

A mediação não significa ausência de ensino das formas convencionais. Ao contrário, o professor intervém para que o estudante desenvolva progressivamente maior domínio da língua escrita, porém as correções são realizadas dentro de contextos de produção de sentidos. Um problema de concordância, por exemplo, pode ser trabalhado durante a revisão de um texto em que tal estrutura efetivamente exerce função comunicativa.

Cruz e Meireles (2018, p. 188-189) defendem o trabalho com gêneros discursivos e materiais autênticos na produção textual de graduandos surdos. A proposta analisada utiliza Libras como língua de instrução e organiza atividades de Língua Portuguesa escrita a partir das demandas específicas do grupo. As autoras indicam a necessidade de estratégias e recursos visuais coerentes com o perfil dos estudantes.

O ensino por gêneros contribui para contextualizar a aprendizagem. Um anúncio, uma notícia, uma carta, um relato, um texto acadêmico ou uma postagem digital possuem finalidades, interlocutores, estruturas composicionais e escolhas linguísticas específicas. Ao compreender essas características, o estudante aprende a língua articulada a suas funções sociais.

Outro aspecto indispensável é a preparação discursiva antes da escrita. Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 52) relatam que a produção textual foi precedida de debates em Libras e da exploração dos textos trabalhados. A escrita somente foi iniciada depois que

condições conceituais e discursivas haviam sido construídas, demonstrando que solicitar um texto sem desenvolver conhecimentos sobre o assunto e o gênero pode transformar a tarefa em mero exercício de avaliação.

A produção textual, nesse sentido, precisa ser compreendida como processo de aprendizagem, e não apenas como instrumento para medir conhecimentos já adquiridos.

Uma prática pedagógica voltada a estudantes surdos precisa considerar a experiência visual como dimensão constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem. A visualidade, entretanto, não deve ser compreendida apenas como utilização ocasional de fotografias ou desenhos. Trata-se de organizar a comunicação, o espaço, os materiais, a apresentação dos conceitos e os recursos linguísticos de maneira coerente com os modos visuais de acesso à informação.

Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 40) defendem que o professor pode utilizar linguagens não verbais para contextualizar atividades e introduzir conceitos que posteriormente serão aprofundados pela língua de sinais. Nesse processo, Libras e pedagogia visual permitem a exploração prévia de conhecimentos e conceitos complexos.

Recorrendo a Campello, os autores destacam que, “com características viso-espaciais, a LSB inscreve-se no lugar da

visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada às propostas educacionais e às práticas sociais" (Campello, 2007, p. 113 *apud* Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 40).

O uso pedagógico da imagem requer, entretanto, planejamento. Recursos visuais excessivos ou desvinculados dos objetivos podem dificultar a atenção em vez de favorecer a aprendizagem. A imagem precisa desempenhar função conceitual ou discursiva, relacionando-se ao conteúdo, à Libras e à Língua Portuguesa escrita.

Sordi e Santos (2024, p. 8) identificam alguns componentes importantes para vídeos didáticos direcionados a estudantes surdos: presença da Libras, elementos visuais e estética, datilologia, legendas em Língua Portuguesa e planejamento do conteúdo. As autoras ressaltam particularmente que a Libras não deve ser incorporada superficialmente, uma vez que se encontra relacionada à organização do pensamento e à atribuição de significados.

A própria alfabetização visual exige formação específica. Recuperando Dondis, Sordi e Santos apresentam o alfabetismo visual como capacidade de compreender e compartilhar significados para além das respostas intuitivas às imagens (Dondis, 2007, p. 227 *apud* Sordi; Santos, 2024, p. 6). De forma semelhante, Santaella relaciona a alfabetização visual à aprendizagem de formas de ler as imagens, identificar seus elementos constitutivos e compreender como

representam a realidade (Santaella, 2012, p. 13 *apud* Sordi; Santos, 2024, p. 6).

Esses elementos demonstram que a visualidade também precisa ser ensinada. O estudante não interpreta automaticamente todas as formas de representação gráfica apenas por ser surdo. Diagramas, gráficos, mapas, fotografias, infográficos e vídeos possuem convenções próprias que precisam ser exploradas pedagogicamente.

Ao analisarem a utilização de vídeos didáticos, Sordi e Santos (2024) defendem a articulação entre recursos tecnológicos, formação docente e diversidade linguística:

> A partir dessas observações, torna-se evidente a necessidade de desenvolver e promover materiais educacionais que valorizem e incorporem o letramento visual na educação de surdos. Isso inclui a formação de professores capacitados para utilizar ferramentas tecnológicas e digitais que auxiliem na produção de materiais acessíveis e eficazes. A criação de vídeos didáticos que atendam às necessidades específicas dos alunos surdos, contemplando a diversidade linguística e cultural, é fundamental para garantir uma educação acessível e de qualidade para todos. (Sordi; Santos, 2024, p. 20).

A tecnologia, portanto, não deve ser entendida como solução autônoma para os problemas educacionais. Sua contribuição depende do modo como é pedagogicamente utilizada. Um vídeo pode conter Libras e permanecer inadequado se a sinalização não estiver integrada

ao conteúdo, se a organização visual dificultar a atenção ou se as legendas não forem compatíveis com os objetivos da atividade.

Materiais multimodais podem, por outro lado, ampliar significativamente a autonomia dos estudantes. Vídeos em Libras podem ser revistos; textos podem ser acompanhados por explicações sinalizadas; glossários podem utilizar recursos audiovisuais; atividades digitais podem combinar textos, imagens e sinais. Silva, Franco e Barbosa (2024, p. 4) descrevem, por exemplo, a elaboração de materiais de Português como Segunda Língua constituídos por atividades escritas acompanhadas de links para vídeos explicativos em Libras.

Essa integração revela possibilidades importantes para o desenvolvimento de materiais realmente bilíngues, nos quais Libras e português não apareçam como simples duplicações, mas desempenhem funções complementares no processo de construção do conhecimento.

A formação docente constitui condição fundamental para a efetivação de práticas bilíngues. O reconhecimento legal da Libras e a existência de políticas destinadas à escolarização de pessoas surdas não garantem, por si mesmos, que os professores disponham dos conhecimentos linguísticos e pedagógicos necessários.

Atuar no ensino de português para surdos exige compreender que se trata de ensino de segunda língua. Consequentemente,

conhecimentos tradicionais da formação em Língua Portuguesa precisam ser articulados aos estudos sobre aquisição de L2, bilinguismo, Libras, letramentos, gêneros discursivos e educação de surdos.

Soler e Martins (2022, p. 4) observam que metodologias utilizadas para o ensino de português são frequentemente baseadas na pressuposição de que o estudante possui a língua como materna e foi exposto a ela desde as interações familiares iniciais. A reprodução dessa concepção no ensino de sujeitos surdos evidencia uma lacuna de formação profissional e pode resultar em práticas que não correspondem à experiência linguística dos estudantes.

A situação evidencia que aprender vocabulário básico de Libras não torna automaticamente o professor apto a atuar em educação bilíngue. É necessário desenvolver proficiência suficiente para compreender explicações, perguntas, narrativas e argumentações dos estudantes, assim como conhecer diferenças estruturais entre Libras e português.

Silva (2014, p. 925) relaciona parte das dificuldades observadas no contato linguístico em sala de aula às oportunidades insuficientes de formação docente. Mesmo profissionais que participaram de cursos de Libras e de educação de surdos podem apresentar lacunas no domínio da língua e nos processos de reflexão sobre tradução e ensino.

A formação precisa abranger também a elaboração e avaliação de materiais. Sordi e Santos (2024, p. 20) defendem professores capazes de mobilizar ferramentas tecnológicas e digitais na produção de recursos adequados à diversidade linguística e cultural. Isso exige formação que articule conhecimento tecnológico, linguístico e pedagógico, em vez de tratar cada dimensão isoladamente.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de espaços de colaboração profissional. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019, p. 578-579), ao investigarem narrativas de docentes, identificaram a necessidade de compartilhamento de saberes teóricos e práticos e de planejamento de atividades que atendam às especificidades do português escrito como segunda língua para surdos.

O professor precisa assumir também uma postura investigativa sobre sua própria prática. A Linguística Aplicada oferece condições para que acontecimentos cotidianos da sala de aula sejam analisados como problemas de linguagem. Uma dificuldade de leitura, por exemplo, pode ser examinada em relação ao gênero utilizado, à compreensão do vocabulário, à mediação em Libras, aos conhecimentos prévios e ao próprio modo como a tarefa foi organizada.

Silva, Franco e Barbosa (2024) apresentam uma experiência em que materiais desenvolvidos especificamente para PL2 foram aplicados durante estágio docente, acompanhados de registros em

notas de campo. A análise das situações permitiu observar a importância da Libras como língua de interação, a construção coletiva dos sentidos das palavras e a complexidade do trânsito entre as línguas.

Essa articulação entre ensino, investigação e reflexão profissional apresenta-se como caminho consistente para a formação docente. Em vez de aplicar metodologias fixas, o professor observa respostas dos estudantes, identifica problemas, reestrutura estratégias e produz conhecimentos a partir da experiência pedagógica.

O conjunto das pesquisas analisadas permite compreender que Libras, português como segunda língua e práticas pedagógicas constituem dimensões indissociáveis de uma educação linguisticamente comprometida com estudantes surdos. Não é suficiente reconhecer formalmente o português como L2 se o ensino continua organizado segundo pressupostos de língua materna. De maneira semelhante, não é suficiente reconhecer a Libras como primeira língua se ela ocupa posição periférica nas práticas de sala de aula.

A primeira condição consiste em assegurar que a Libras exerça efetivamente função de interlocução e construção de conhecimentos. Nas oficinas estudadas por Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 40), a Libras foi utilizada como língua de instrução exatamente porque o trabalho adotava uma perspectiva bilíngue que reconhecia a língua de sinais como forma de acesso aos conhecimentos.

A segunda condição consiste em tratar a Língua Portuguesa escrita como língua que precisa ser sistematicamente ensinada. Isso significa criar oportunidades frequentes de leitura, produção textual, discussão de gêneros, ampliação lexical e reflexão linguística. O fato de o português ser uma L2 não reduz a necessidade de seu ensino; ao contrário, exige maior planejamento pedagógico.

A terceira condição encontra-se na relação entre as duas línguas. A Libras pode mediar a compreensão dos conceitos e dos gêneros, mas o ensino precisa conduzir o estudante à compreensão do funcionamento específico da Língua Portuguesa. Comparações linguísticas podem ser produtivas quando explicitam diferenças sem estabelecer relações de superioridade entre as línguas.

Maquieira, Thewes e Fronza (2020, p. 46-47) alertam para atividades que acabam tratando a Língua Portuguesa escrita como primeira língua do estudante surdo. Para as autoras, propostas bilíngues precisam considerar as particularidades de cada língua e suas respectivas funções antes mesmo da elaboração das atividades didáticas.

A quarta condição refere-se à contextualização. Vocabulário, gramática e escrita tornam-se mais significativos quando inseridos em textos e situações concretas. Almeida, Santos e Lacerda (2015) demonstram, por exemplo, a construção coletiva do conceito de

“aventura” mediante narrativas em Libras, filmes, discussão entre participantes e posterior associação ao termo escrito em português.

A quinta condição é reconhecer a interação como princípio de aprendizagem. O conhecimento linguístico pode ser desenvolvido por meio da colaboração entre estudantes e da mediação docente. A escrita coletiva permite que hipóteses sejam explicitadas, comparadas e reformuladas, transformando a sala de aula em espaço de reflexão sobre as línguas.

A sexta condição refere-se ao letramento visual. Imagens e tecnologias devem ser utilizadas de maneira planejada e associadas aos conceitos estudados. O componente visual não substitui a linguagem, mas amplia as possibilidades de construção e representação de significados.

Por fim, a Linguística Aplicada possibilita compreender que as práticas pedagógicas precisam ser constantemente examinadas em relação aos efeitos que produzem. Quando um estudante apresenta dificuldades persistentes, é necessário analisar não somente o resultado, mas as condições de aprendizagem que foram oferecidas. Essa postura evita atribuir à surdez aquilo que pode decorrer da ausência de acesso linguístico, da metodologia inadequada ou da insuficiência de formação profissional.

A educação bilíngue, nessa perspectiva, não se define simplesmente pela coexistência institucional de Libras e Língua

Portuguesa. Ela se concretiza quando os estudantes podem construir conhecimentos mediante uma língua plenamente acessível, desenvolver progressivamente sua competência na Língua Portuguesa escrita e participar de práticas sociais de leitura, escrita e produção de significados. É justamente nessa articulação entre sujeitos, línguas, práticas sociais e processos educacionais que a Linguística Aplicada apresenta uma de suas contribuições mais significativas para a educação de surdos.

**Coniderações finais**

A análise desenvolvida permite compreender que a aproximação entre a Linguística Aplicada e a educação de surdos oferece fundamentos relevantes para repensar concepções de língua, ensino e aprendizagem historicamente presentes nos processos de escolarização desses sujeitos. Ao considerar a linguagem como prática social, situada e atravessada por dimensões culturais, identitárias e políticas, torna-se possível superar perspectivas que atribuem exclusivamente ao estudante surdo as dificuldades observadas na apropriação da Língua Portuguesa escrita. Em lugar dessa interpretação, evidencia-se a necessidade de examinar as condições linguísticas e pedagógicas oferecidas ao longo de sua trajetória escolar.

Nesse contexto, a Libras assume posição central. Seu reconhecimento como língua de interação, instrução e construção de conhecimentos constitui condição indispensável para a efetivação de uma proposta educacional bilíngue. Não se trata de utilizar sinais apenas como apoio à Língua Portuguesa, mas de garantir que os estudantes possam desenvolver conceitos, participar das interações escolares, formular hipóteses, discutir textos e produzir sentidos por meio de uma língua plenamente acessível. As pesquisas analisadas demonstram que ambientes nos quais a Libras é efetivamente utilizada favorecem a participação dos sujeitos e ampliam as possibilidades de desenvolvimento da leitura e da escrita.

O ensino da Língua Portuguesa, por sua vez, precisa ser compreendido a partir de sua condição de segunda língua para estudantes surdos sinalizantes. Essa compreensão provoca mudanças importantes no planejamento pedagógico, na seleção dos materiais, na avaliação e nos procedimentos utilizados para trabalhar leitura e produção textual. O processo não pode ser organizado com base no pressuposto de que o estudante já domina oralmente o português e necessita somente aprender sua representação escrita. Para muitos sujeitos surdos, a escrita constitui a principal modalidade de acesso à língua majoritária, o que exige estratégias próprias de ensino de L2.

Nesse sentido, o conhecimento construído em Libras pode funcionar como base para o desenvolvimento da Língua Portuguesa

escrita. A aprendizagem torna-se mais consistente quando conceitos e conteúdos são inicialmente compreendidos em uma língua acessível e, posteriormente, relacionados às formas linguísticas e discursivas do português. Essa relação não deve ser reduzida à substituição de palavras por sinais, mas construída por meio de comparações linguísticas, leitura contextualizada, exploração de gêneros discursivos e produção de textos socialmente significativos.

As práticas de letramento analisadas também evidenciam que a leitura e a escrita não podem ser tratadas apenas como domínio de regras gramaticais. Os sujeitos surdos participam de práticas sociais que colocam Libras e Língua Portuguesa em constante relação, mobilizando diferentes recursos linguísticos, visuais e discursivos. Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) demonstram que os letramentos dos surdos se constituem no diálogo entre as duas línguas e não podem ser reduzidos exclusivamente à competência de escrita.

Essa constatação reforça a importância de desenvolver propostas pedagógicas fundamentadas em gêneros discursivos, situações concretas de comunicação, leitura de textos autênticos e processos de produção, revisão e reescrita. A aprendizagem da Língua Portuguesa apresenta maior potencial quando o estudante compreende por que determinado texto é produzido, quem são seus interlocutores, quais finalidades orientam sua circulação e quais recursos linguísticos são utilizados para construir sentidos.

A produção textual precisa, portanto, ser compreendida como processo e não apenas como produto utilizado para identificar erros. As pesquisas examinadas mostram que atividades coletivas, mediadas pela Libras, possibilitam aos estudantes discutir alternativas, compartilhar conhecimentos e formular hipóteses acerca do funcionamento do português. A atuação docente, nesse processo, deve assumir caráter mediador, orientando a reflexão sobre a língua sem desconsiderar os conhecimentos já constituídos pelos estudantes.

Outro aspecto que se mostrou fundamental refere-se à visualidade. As especificidades da experiência visual dos sujeitos surdos precisam ser consideradas na elaboração das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos. Imagens, vídeos, infográficos, esquemas, legendas e outros recursos podem contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, desde que utilizados de forma planejada e articulados aos objetivos educacionais. Sordi e Santos (2024) ressaltam a necessidade de materiais que integrem Libras, recursos visuais, legendas e planejamento de conteúdo, destacando ainda a importância da formação docente para a produção de recursos tecnológicos acessíveis.

Desse modo, o letramento visual não deve ser compreendido como simples ornamentação das atividades. Sua função consiste em ampliar possibilidades de compreensão, interpretação e produção de significados. A utilização pedagógica da imagem demanda escolhas

conscientes, organização das informações e conhecimento acerca das formas pelas quais diferentes recursos visuais representam conceitos.

A formação docente emerge, consequentemente, como um dos elementos decisivos para a consolidação de práticas bilíngues. A oferta de cursos introdutórios de Libras, embora relevante, não é suficiente para preparar professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. São necessários conhecimentos sobre aquisição de L2, diferenças estruturais entre Libras e português, letramentos, gêneros discursivos, avaliação, práticas visuais, tecnologias educacionais e aspectos culturais das comunidades surdas.

Também se torna fundamental compreender que uma educação bilíngue não se concretiza apenas pela presença simultânea de duas línguas no espaço escolar. Sua efetivação depende das funções que cada língua exerce, das condições de circulação da Libras, da formação dos profissionais, da participação de professores e adultos surdos e da existência de materiais pedagógicos adequados. As práticas precisam reconhecer a Libras como língua legítima de produção de conhecimentos e o português escrito como língua que deve ser sistematicamente ensinada e aprendida.

A Linguística Aplicada contribui de maneira significativa para esse processo porque permite analisar os problemas educacionais a partir das práticas concretas de linguagem. Em vez de buscar explicações centradas exclusivamente nas características individuais

do estudante, torna-se possível investigar as relações entre língua, metodologia, formação profissional, materiais, interação e contexto social. Essa mudança de perspectiva favorece uma compreensão mais ampla dos fenômenos envolvidos no ensino de surdos.

As pesquisas examinadas indicam, ainda, que persistem desafios importantes. Permanecem situações em que a Língua Portuguesa é ensinada como primeira língua, em que a Libras ocupa lugar periférico e em que metodologias originalmente elaboradas para estudantes ouvintes são transferidas para sujeitos surdos sem adequações linguísticas. Também se identificam lacunas relacionadas à formação docente e à disponibilidade de materiais bilíngues específicos. Tais questões demonstram que o reconhecimento jurídico e institucional dos direitos linguísticos precisa ser acompanhado de transformações efetivas nas práticas escolares.

Conclui-se, portanto, que uma educação de surdos linguisticamente adequada requer articulação entre Libras, Língua Portuguesa como segunda língua, letramentos, visualidade e práticas pedagógicas bilíngues. A Libras deve assegurar o acesso à interação e aos conhecimentos; o português escrito precisa ser ensinado por metodologias compatíveis com sua condição de L2; e as práticas pedagógicas devem proporcionar experiências reais de leitura, produção textual, reflexão linguística e participação social.

Nessa perspectiva, o objetivo da educação bilíngue não consiste em substituir uma língua por outra nem estabelecer relações hierárquicas entre Libras e português. O desafio reside em criar condições para que os sujeitos surdos ampliem seus repertórios linguísticos e participem de diferentes esferas sociais, acadêmicas, culturais e profissionais. A contribuição da Linguística Aplicada encontra-se justamente na possibilidade de compreender essa complexidade e orientar práticas educacionais que reconheçam os estudantes surdos como sujeitos linguísticos, culturais e produtores de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 899-917, maio/ago. 2019. DOI: 10.1590/01031813865357943669 1. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653579. Acesso em: 2 ago. 2026.

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015. DOI: 10.17058/rea.v23i3.6033. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6033. Acesso em: 3 ago. 2026.

BARBOSA, Marcela Gomes; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Alfabetização e letramento de surdos: mapeamento das contribuições de pesquisas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 50-63, 2022. DOI: 10.21165/el.v51i1.3278. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3278. Acesso em: 5 ago. 2026.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4094. Acesso em: 6 ago. 2026.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; MEIRELES, Rosana Maria do Prado. Produção textual escrita de graduandos surdos a partir de gêneros discursivos e de proposta de ensino bilíngue. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 188-207, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/856. Acesso em: 7 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, ago./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/HBKx7FPNcgjzy7nh86YSJgb/. Acesso em: 8 ago. 2026.

MAQUIEIRA, Josiane dos Santos; THEWES, Jéssica Daiane Levandovski; FRONZA, Cátia de Azevedo. Reflexões sobre atividades de Língua Portuguesa Escrita (LPE) em contexto de escola bilíngue para surdos. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 46-68, maio/ago. 2020. DOI: 10.5007/1984-8420.2020v21n2p46. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/71359. Acesso em: 10 ago. 2026.

OLIVEIRA, Alzenira Aquino de; BARBOSA, Mônica de Gois Silva. Contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de português para surdos. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, n. 36, v. 36, p. 224-252, jul./dez. 2020. DOI: 10.12957/cadsem.2019.55878. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/55878. Acesso em: 11 ago. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 143-157, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37236. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/. Acesso em: 12 ago. 2026.

SILVA, Giselli Mara da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014. DOI: 10.1590/1984-639820145558. Acesso em: 13 ago. 2026.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140. Acesso em: 14 ago. 2026.

SILVA, Giselli Mara da; FRANCO, Thiago Loyola; BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Reflexões sobre o ensino de português como L2 para alunos surdos do curso de Letras-Libras: a construção dos sentidos das palavras. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/43679. Acesso em: 15 ago. 2026.

SOLER, Priscila Silveira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022. DOI: 10.5902/1984686X64603. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64603. Acesso em: 17 ago. 2026.

SORDI, Aline; SANTOS, Lara Ferreira dos. Desafios e estratégias de letramento visual na educação de surdos: análise de vídeo didático. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, 2024. DOI: 10.5902/1984686X87080. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 18 ago. 2026.

SOUSA, Alexandre Melo de; PEREIRA, Ariana Boaventura; OLIVEIRA, Geralda Iris de; MOURA, Indira Simionatto Stedile Assis; ROCHA, Júlio Cesar Barreto; SOUZA, Héverson Duarte de. A Linguística Aplicada e a formação docente para a educação da pessoa surda. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 3, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N3-015. Acesso em: 20 ago. 2026.

TAVARES, Talita Nabas; HÖFLING, Camila. O letramento visual em materiais didáticos bilíng ues para surdos: escolhas e práticas pedagógicas do professor surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 118-133, jan./jun. 2024. DOI: 10.20395/revesp.2024.60.1.118-

133. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1785. Acesso em: 21 ago. 2026.

## CAPÍTULO 3

# AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS SURDAS: LIBRAS, INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
*Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)*

**RESUMO:** Este artigo analisa a aquisição da linguagem em crianças surdas, destacando o papel da Língua Brasileira de Sinais, das interações sociais e das experiências educacionais no desenvolvimento linguístico. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamenta-se em estudos nacionais sobre aquisição precoce e tardia da Libras, privação linguística, participação familiar, convivência com pares surdos, educação infantil bilíngue e aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua. Os resultados evidenciam que a surdez não impede o desenvolvimento da linguagem, desde que a criança tenha acesso contínuo a uma língua natural e plenamente acessível. Ressalta-se que o contato precoce com a Libras favorece a organização do pensamento, a constituição da subjetividade, o desenvolvimento cognitivo e a participação social. Conclui-se que família, escola, comunidade surda e profissionais devem atuar articuladamente para garantir ambientes bilíngues, interlocutores fluentes e práticas pedagógicas visualmente orientadas desde os primeiros anos de vida e culturalmente comprometidas com direitos.

**Palavras-chave:** Aquisição da linguagem; Crianças surdas; Libras; Interação social; Desenvolvimento linguístico.

## INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem constitui um processo decisivo para o desenvolvimento humano, pois participa da organização do pensamento, da constituição da subjetividade, da construção de vínculos sociais e do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. No caso das crianças surdas, essa discussão exige que se ultrapasse a compreensão da surdez como impedimento individual e que se examine, sobretudo, a acessibilidade das experiências linguísticas oferecidas desde os primeiros anos de vida. A ausência de audição, por si só, não impossibilita a aquisição de uma língua; o problema emerge quando a criança não encontra, em seu ambiente familiar, educacional e social, uma língua integralmente acessível à sua experiência visual.

No contexto brasileiro, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha papel central nesse processo. Por sua natureza visuoespacial, ela possibilita que a criança surda participe de interações espontâneas, formule hipóteses, expresse desejos, compartilhe narrativas e desenvolva conceitos sem depender da percepção auditiva. Essa afirmação não representa uma escolha meramente metodológica. Trata-se do reconhecimento de que a aquisição linguística demanda exposição contínua a uma língua natural, interlocutores competentes e situações sociais nas quais a linguagem produza sentidos. Dizeu e Caporali (2005) observam que a

Libras oferece bases linguísticas para o desenvolvimento cognitivo, para a interação social e para a aprendizagem posterior da língua portuguesa.

Entretanto, a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que, no momento do diagnóstico, desconhecem a Libras e as particularidades do desenvolvimento bilíngue. Em muitos casos, orientações iniciais concentram-se na reabilitação auditiva e na aprendizagem da fala, enquanto o contato com uma língua de sinais é adiado. Esse percurso pode fazer com que a criança atravesse parte significativa da infância sem acesso regular a interações linguisticamente completas. Cruz e Quadros (2025) assinalam que crianças surdas sinalizantes frequentemente iniciam a aquisição da Libras tardiamente, circunstância associada a atrasos nos níveis compreensivo e expressivo da linguagem.

É necessário distinguir a surdez da privação linguística. A primeira corresponde a uma condição sensorial e a uma experiência cultural e linguística; a segunda decorre da ausência ou insuficiência de acesso a uma língua durante períodos decisivos do desenvolvimento. Por essa razão, não se deve atribuir automaticamente à criança surda dificuldades produzidas por ambientes pouco acessíveis. Quadros e Lillo-Martin (2021) demonstram que as trajetórias de aquisição das línguas de sinais variam conforme o contexto familiar e comunitário, sendo

particularmente vulneráveis as crianças surdas filhas de pais ouvintes quando não lhes são assegurados interlocutores fluentes e contato precoce com a comunidade surda.

As experiências familiares, escolares e comunitárias não atuam de maneira isolada. A aquisição da linguagem ocorre nas relações sociais e depende da qualidade das interlocuções, da possibilidade de participação da criança e do reconhecimento de seus recursos expressivos. Silva (2008) mostra que, na ausência inicial de uma língua convencional compartilhada, crianças surdas e mães ouvintes constroem gestos, rotinas comunicativas e repertórios multimodais para produzir entendimento. Esses recursos possuem valor interacional, mas não substituem a exposição sistemática a uma língua natural. O desafio consiste em acolher as formas comunicativas já produzidas pela criança e, simultaneamente, ampliar seu acesso à Libras.

Também a escola pode tanto enfrentar quanto reproduzir a privação linguística. A presença ocasional de sinais, de um intérprete ou de atividades traduzidas não caracteriza, por si só, um ambiente bilíngue. É preciso que a Libras circule como língua de interlocução, instrução, brincadeira, organização da rotina e produção cultural. Lacerda, Gràcia e Jarque (2020) ressaltam que o desenvolvimento escolar do estudante surdo depende de seu domínio de uma língua de

sinais, embora as instituições escolares ainda se concentrem mais na língua escrita do que na promoção planejada de interações em Libras.

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo analisar a aquisição da linguagem em crianças surdas, focalizando a Libras, as interações sociais e o desenvolvimento linguístico. Especificamente, busca-se discutir: a) a Libras como primeira língua e direito linguístico; b) as consequências do acesso precoce ou tardio à língua; c) o papel da família, dos pares surdos e dos adultos sinalizantes; d) a contribuição do brincar, das narrativas e de outras práticas simbólicas; e) a responsabilidade da educação infantil e da escola bilíngue; e f) a relação entre a consolidação da Libras e a aprendizagem da língua portuguesa escrita.

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida mediante análise de artigos científicos nacionais sobre aquisição da linguagem, infância surda, interação, bilinguismo e escolarização. O corpus reúne pesquisas empíricas, ensaios teóricos e revisões que permitem relacionar perspectivas linguísticas, histórico-culturais, educacionais e fonoaudiológicas. A análise foi organizada por eixos temáticos, buscando convergências, tensões e implicações pedagógicas entre os estudos, sem reduzir a diversidade das experiências surdas a um único percurso de desenvolvimento.

A relevância da discussão decorre da necessidade de compreender que o desenvolvimento linguístico não pode ser postergado até a criança ingressar na escola ou alcançar determinado desempenho auditivo e oral. O direito à linguagem começa na infância e demanda políticas de identificação, orientação familiar, atendimento bilíngue e convivência com pessoas surdas. Assim, defender o acesso precoce à Libras significa defender condições para que a criança se constitua como sujeito de linguagem, participe das relações sociais e desenvolva, em tempo oportuno, suas potencialidades cognitivas, afetivas, culturais e educacionais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem não se limita à transmissão de informações nem se confunde com a emissão de sons articulados. Ela constitui uma atividade simbólica e social por meio da qual os sujeitos atribuem sentidos ao mundo, regulam a própria ação, constroem memórias e estabelecem relações com outras pessoas. Nessa perspectiva, a aquisição linguística depende da participação em práticas sociais significativas, e não apenas da memorização de vocabulário ou da reprodução de estruturas isoladas.

Rodriguero (2000) relaciona o desenvolvimento da linguagem ao desenvolvimento cognitivo e à educação da pessoa surda, destacando que a surdez não elimina as condições humanas para

adquirir linguagem. O que se modifica é a modalidade pela qual o acesso linguístico se torna mais efetivo. Quando a experiência visual é reconhecida, a criança encontra na língua de sinais uma via adequada à elaboração de significados e à participação social. Portanto, diferenças sensoriais não devem ser interpretadas como inferioridade cognitiva ou incapacidade linguística.

Essa compreensão desloca o centro da análise: em vez de perguntar por que a criança surda não acompanha padrões construídos a partir de crianças ouvintes, deve-se investigar quais línguas, interlocutores e oportunidades lhe foram oferecidos. Dizeu e Caporali (2005, p. 588) sintetizam essa relação ao afirmarem que "a língua de sinais permitirá que a criança surda construa uma auto-imagem positiva, pois além de utilizar uma língua que lhe é própria, vai se integrar à comunidade surda". A passagem evidencia que a língua participa simultaneamente do desenvolvimento linguístico, da identificação cultural e do pertencimento social.

O reconhecimento da criança surda como sujeito implica considerar sua agência nas interações. Mesmo antes de dominar uma língua convencional, ela dirige o olhar, aponta, gesticula, imita ações, utiliza expressões faciais e constrói sinais caseiros. Silva (2008) mostra que esses repertórios emergem da necessidade de entendimento entre crianças surdas e familiares ouvintes. Não se trata de ausência absoluta de linguagem, mas de práticas comunicativas

situadas, cuja expansão depende do encontro com uma comunidade linguística e com modelos acessíveis de língua.

Entretanto, a valorização desses recursos não autoriza a substituição da Libras por sistemas improvisados. Uma língua natural oferece possibilidades gramaticais, discursivas e culturais que ultrapassam os códigos familiares restritos. Mota e Silva (2021) verificaram que crianças surdas filhas de pais ouvintes, em processo tardio de aquisição da Libras, utilizavam gestos, sinais, incorporações e expressões corporais na produção de narrativas. O estudo demonstra a potência dos repertórios multimodais, mas também evidencia a necessidade de ambientes ricos em Libras para que tais recursos sejam reorganizados e ampliados discursivamente.

A constituição do sujeito surdo ocorre em relações atravessadas por concepções sociais de normalidade. Quando profissionais e familiares associam inteligência à fala oral, podem interpretar a expressão visual da criança como incompleta. Essa postura reduz oportunidades de diálogo, porque o adulto passa a priorizar correções e treinamentos em lugar de trocas significativas. Bomfim e Souza (2010) criticam práticas que tratam a língua como código a ser dominado e deixam em segundo plano a constituição do sujeito pela linguagem. Após intervenção formativa com professoras, as autoras observaram maior participação das crianças nas atividades

escolares e familiares, indicando que mudanças na mediação adulta produzem efeitos nas possibilidades comunicativas infantis.

Consequentemente, a avaliação do desenvolvimento linguístico da criança surda deve considerar a língua a que ela teve acesso, a idade de exposição, a frequência das interações, a fluência dos interlocutores e os contextos de uso. Comparações descontextualizadas com padrões orais podem transformar diferenças de modalidade em supostos déficits. Cruz e Quadros (2025) defendem instrumentos de avaliação em língua de sinais e acompanhamento profissional capaz de diferenciar atraso decorrente de privação linguística de desvios associados a fatores intrínsecos. Avaliar em Libras permite observar compreensão, expressão, narrativa, vocabulário e organização gramatical por uma via acessível.

O desenvolvimento linguístico deve, portanto, ser compreendido como resultado da relação entre capacidades humanas e condições sociais de acesso. A criança surda possui potencial para adquirir uma língua e desenvolver funções simbólicas complexas. Todavia, esse potencial não se realiza no vazio: necessita de interlocutores, continuidade, pertencimento e reconhecimento. A Libras não atua como compensação secundária, mas como língua capaz de sustentar a constituição do sujeito e seu ingresso nas práticas culturais.

A aquisição de uma primeira língua ocorre quando a criança participa de interações regulares nas quais a língua é empregada de forma espontânea, diversificada e funcional. Para crianças surdas brasileiras, a Libras pode cumprir essa função porque sua modalidade visuoespacial é perceptivamente acessível. Rezende (2024) ressalta que a Libras, como primeira língua, fornece condições para o desenvolvimento da linguagem e para a posterior aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

O termo "primeira língua" não deve ser interpretado apenas como a primeira variedade encontrada cronologicamente, mas como a língua que oferece bases para a organização linguística, cognitiva e identitária. Uma criança pode ter sido exposta inicialmente ao português oral e, ainda assim, não ter acesso suficiente para adquiri-lo plenamente. Por outro lado, quando encontra a Libras na escola, pode avançar rapidamente, embora tenha perdido oportunidades importantes de interação nos anos anteriores. Assim, a centralidade da Libras decorre de sua acessibilidade, e não de uma oposição automática a outras formas de comunicação.

Quadros e Lillo-Martin (2021) distinguem diferentes contextos de aquisição. Crianças surdas filhas de pais surdos sinalizantes podem ter contato com a língua de sinais desde o nascimento; crianças ouvintes filhas de pais surdos também podem adquiri-la como língua de herança; crianças surdas filhas de pais ouvintes, por sua vez,

frequentemente dependem de serviços educacionais, profissionais bilíngues e espaços comunitários para acessar a Libras. Essa diversidade impede generalizações sobre uma trajetória única da infância surda.

Os estudos de aquisição indicam que a exposição precoce a uma língua de sinais permite percursos comparáveis, em seus princípios gerais, aos observados na aquisição de línguas orais. A criança participa de atenção compartilhada, balbucio manual, produção inicial de sinais, combinação de unidades e expansão gramatical. Cruz e Quadros (2025) explicam que o acompanhamento precisa observar tanto habilidades compreensivas quanto expressivas, pois a simples quantidade de sinais produzidos não representa toda a complexidade do desenvolvimento.

O acesso precoce também possui uma dimensão ética. Não se deve exigir que a família escolha entre Libras e tecnologias auditivas como se fossem alternativas excludentes. A língua de sinais pode ser oferecida imediatamente, enquanto outras decisões clínicas e educacionais são avaliadas. Desse modo, evita-se que o desenvolvimento linguístico fique condicionado ao êxito futuro de procedimentos cuja resposta varia entre indivíduos. Moura et al. (2021) assinalam a consolidação de uma perspectiva fonoaudiológica bilíngue, comprometida com a modalidade gestual-visual e com os direitos das comunidades sinalizantes.

O diagnóstico da surdez deveria iniciar uma rede de acolhimento e acesso linguístico. Isso inclui apresentação da Libras às famílias, contato com adultos surdos, grupos de bebês e crianças, materiais visuais e acompanhamento do desenvolvimento. Orientações centradas apenas em perda auditiva, próteses e oralização podem induzir os responsáveis a adiar a língua de sinais. A família necessita receber informações equilibradas e compreender que aprender Libras não afasta a criança; ao contrário, cria uma via compartilhada para o vínculo, o cuidado e a aprendizagem.

A legislação brasileira reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e a educação bilíngue de surdos foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 14.191/2021. Contudo, o reconhecimento jurídico precisa transformar-se em acesso cotidiano. Rezende (2024) relaciona a garantia da educação bilíngue à responsabilidade estatal de oferecer ensino de qualidade, enquanto Dall'Asen e Pieczkowski (2022) mostram que, na experiência de muitas famílias, a Libras continua chegando apenas com o ingresso escolar.

Essa chegada tardia cria uma contradição: a escola espera que a criança aprenda conteúdos, conviva e se alfabetize ao mesmo tempo em que inicia a aquisição de sua primeira língua. O problema não reside na incapacidade infantil, mas na sobreposição de demandas decorrente da negligência anterior. A garantia do acesso precoce reduz

essa desigualdade e permite que a escola amplie conhecimentos por meio de uma língua já em desenvolvimento, em vez de assumir sozinha a reparação de anos de privação.

A aquisição tardia da Libras constitui um dos temas mais recorrentes nas pesquisas sobre crianças surdas. Ela ocorre quando a exposição consistente a uma língua plenamente acessível se inicia depois dos primeiros anos de vida. Embora crianças e adultos possam aprender línguas em diferentes idades, a ausência de uma primeira língua durante a infância pode repercutir na compreensão, na expressão, na elaboração narrativa, na aprendizagem escolar e na construção de conhecimentos metalinguísticos.

Cruz e Quadros (2025, p. 2) advertem que "a privação linguística pode causar atraso no desenvolvimento da linguagem, mas também efeitos em outras áreas do desenvolvimento". A afirmação não significa determinismo irreversível. Ela evidencia que a linguagem participa de várias funções humanas e que intervenções precoces são preferíveis a medidas reparadoras tardias. Também exige cuidado para que atrasos decorrentes do ambiente não sejam naturalizados como características da surdez.

Silva (2015) investigou sujeitos surdos com diferentes idades de aquisição da Libras e identificou repercussões na compreensão leitora do português. A idade de acesso à língua de sinais mostrou-se relevante, mas não foi o único fator. Contato com surdos fluentes,

apoio familiar, presença da Libras na escolarização e metodologias adequadas de língua portuguesa também interferiram nos resultados. A pesquisa impede explicações simplistas e reforça que o desenvolvimento resulta de uma rede de condições linguísticas e educacionais.

A privação linguística pode ser confundida com transtorno de linguagem, deficiência intelectual ou desinteresse escolar. Quando a criança não compreende instruções, apresenta vocabulário reduzido ou produz narrativas fragmentadas, é indispensável reconstruir sua história de acesso linguístico. Cruz e Quadros (2025) propõem avaliações em Libras capazes de identificar potencialidades, atrasos e possíveis desvios, evitando diagnósticos baseados somente em instrumentos elaborados para crianças ouvintes.

Dall'Asen e Pieczkowski (2022) constataram, por meio de narrativas familiares e docentes, que muitas crianças acessavam a língua de sinais somente na escola. As autoras também identificaram práticas fragmentadas entre professores, intérpretes e atendimento educacional especializado. Esse quadro mostra que colocar diferentes profissionais no mesmo espaço não garante uma política linguística articulada. É necessário definir responsabilidades, assegurar fluência e planejar a circulação da Libras em todas as atividades.

Quadros e Lillo-Martin (2021, p. 219) registram uma realidade preocupante:

> De maneira geral, constatamos que as crianças surdas iniciam o contato com a língua de sinais entre os seis e doze anos de idade na escola. Os interlocutores dessas crianças, que se tornam suas REFERÊNCIAS da Libras, são os professores que sabem pelo menos um pouco dessa língua e os intérpretes de Libras e Língua Portuguesa que atuam nas escolas.

O fragmento evidencia dois problemas interdependentes: o início tardio e a qualidade variável dos modelos linguísticos. Crianças que estão adquirindo uma primeira língua precisam de interlocutores com domínio suficiente para oferecer enunciados complexos, reformulações, narrativas e explicações. Quando a referência linguística é um adulto que também aprendeu Libras tardiamente e a utiliza de maneira limitada, reduzem-se as oportunidades de acesso a repertórios diversificados.

O enfrentamento da privação linguística requer ações em saúde, assistência, educação e políticas linguísticas. Serviços de identificação da surdez precisam encaminhar as famílias imediatamente a programas de Libras. Escolas devem organizar turmas ou redes que garantam pares surdos e profissionais sinalizantes. Adultos surdos precisam participar não apenas como convidados ocasionais, mas como docentes, orientadores linguísticos e REFERÊNCIAS culturais. Essas medidas criam continuidade entre diagnóstico, família, comunidade e escolarização.

Mesmo em situações de aquisição tardia, a intervenção não deve partir da ideia de ausência total. Mota e Silva (2021) demonstram

que crianças utilizam recursos corporais, gestos caseiros, sinais e elementos visuais para construir narrativas. Reconhecer esses repertórios permite estabelecer pontes para a Libras, evitando silenciar formas de expressão que já possuem sentido para a criança. A intervenção linguística deve ampliar, sistematizar e diversificar as possibilidades comunicativas, não substituir a agência infantil por exercícios mecânicos.

A família representa o primeiro espaço de vínculo, cuidado e produção de sentidos. Em famílias ouvintes, o diagnóstico da surdez pode provocar dúvidas e expectativas orientadas pelo desconhecimento. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) mostram que os responsáveis frequentemente se sentem inseguros diante da necessidade de aprender uma nova língua. A qualidade das orientações recebidas nesse momento pode definir se a Libras será incorporada precocemente ou adiada.

Aprender Libras em família não significa alcançar imediatamente desempenho especializado, mas criar condições para interações cada vez mais complexas. Rotinas de alimentação, banho, passeio, brincadeira e leitura podem tornar-se espaços de aquisição quando os adultos compartilham atenção, respondem às iniciativas da criança e usam a língua de forma significativa. A participação de

instrutores surdos, cursos acessíveis e grupos de famílias fortalece esse processo e reduz o isolamento.

Silva (2008) analisa o contexto multilíngue de crianças surdas filhas de pais ouvintes e mostra que diferentes recursos convivem em suas interações. Português oral, leitura labial, gestos, sinais caseiros e Libras podem compor repertórios heterogêneos. A autora contribui para afastar uma visão rígida de fronteiras linguísticas, mas essa heterogeneidade não elimina a desigualdade entre línguas. A Libras precisa ser reconhecida e ampliada para que a criança não permaneça restrita a comunicações dependentes de pessoas familiarizadas com seus gestos particulares.

O encontro com pares surdos é igualmente importante. Crianças aprendem umas com as outras em disputas, brincadeiras, imitações, narrativas e negociações. Martins, Albres e Sousa (2015) descrevem a interação dialógica com outros surdos como condição relevante para a aquisição precoce da língua de sinais. A presença de apenas uma criança surda em uma turma ouvinte pode limitar a conversação espontânea, ainda que exista interpretação das falas do professor.

Garrutti e Moreira (2022) observaram interações entre crianças surdas e professores em uma turma bilíngue de educação infantil. Os resultados mostraram que a apropriação da Libras ocorreu rapidamente nas trocas cotidianas e permitiu o compartilhamento

progressivo de conceitos e práticas da rotina. A investigação confirma que a língua não se desenvolve somente em aulas formais; ela é adquirida quando organiza a vida coletiva.

Adultos surdos exercem função linguística e cultural insubstituível. Sua presença oferece modelos de fluência, maneiras visuais de organizar a atenção, narrativas da comunidade e possibilidades positivas de identificação. Dizeu e Caporali (2005) relacionam a inserção na comunidade surda à construção de processos identificatórios e culturais. Isso não implica afastar a criança de sua família ou da sociedade ouvinte, mas ampliar suas redes de pertencimento.

Bomfim e Souza (2010) demonstram que a mediação intencional, a busca de significado e a valorização do sentimento de competência favoreceram a participação de crianças surdas. A interação produtiva não consiste em fazer pela criança, mas em criar condições para que ela responda, pergunte, escolha e reorganize sentidos. Professores e familiares precisam reconhecer o olhar, o corpo e o espaço como dimensões estruturantes da atenção compartilhada em Libras.

A parceria entre família e escola deve evitar culpabilizações. Pais ouvintes não são responsáveis isoladamente pela desigualdade de acesso; muitas vezes, eles próprios foram privados de informações e serviços. Cabe às políticas públicas disponibilizar formação contínua,

materiais e convivência com a comunidade surda. Ao mesmo tempo, a escola precisa escutar as famílias, conhecer os repertórios domésticos e apoiar a circulação da Libras fora da sala de aula.

Na infância, a linguagem se desenvolve em atividades que articulam corpo, imaginação, objetos e relações sociais. O brincar cria situações nas quais a criança representa papéis, negocia regras, desloca significados e constrói narrativas. Para crianças surdas, tais experiências tornam-se particularmente produtivas quando ocorrem em um ambiente visual compartilhado e em Libras.

Martins, Albres e Sousa (2015) analisam uma cena de educação infantil e defendem que o brincar, mediado pela interação com pares surdos, favorece a aquisição da língua de sinais. As autoras enfatizam a necessidade de professores surdos, colegas surdos e Libras como língua de instrução. Não basta traduzir comandos de uma brincadeira planejada em português; é necessário permitir que as próprias crianças conduzam ações e produzam sentidos em língua de sinais.

Mota e Silva (2021) examinaram narrativas produzidas por quatro crianças surdas, filhas de pais ouvintes, entre cinco e seis anos. As autoras identificaram importância da expressão corporal, das incorporações e de outros recursos para a construção do discurso narrativo. Esses elementos não são ornamentos que acompanham os sinais manuais. Eles integram a gramática e a produção de sentidos

das línguas de sinais e revelam modos visuais de organizar personagens, ações e perspectivas.

O trabalho com histórias precisa considerar essa multimodalidade. Livros ilustrados, vídeos em Libras, dramatizações e recontos podem ampliar vocabulário e estruturas discursivas, desde que não reduzidos à nomeação de figuras. A mediação do adulto deve incentivar antecipações, relações causais, caracterização de personagens e posicionamento da criança. Ao narrar, ela não apenas prática sinais, mas organiza temporalidade, memória e identidade.

O desenho também constitui uma atividade simbólica relevante. Zerbato e Lacerda (2015) analisaram três crianças surdas, com idades entre quatro e sete anos, em aquisição tardia de Libras e em contato inicial com o português escrito. O estudo mostrou que a língua de sinais e o desenho atuavam como recursos sígnicos no desenvolvimento linguístico e cognitivo. A interpretação compartilhada do desenho favorecia a construção de significados e a comunicação de experiências.

Essa perspectiva impede que produções infantis sejam avaliadas exclusivamente por critérios formais. Um desenho, uma dramatização ou uma narrativa sinalizada precisa ser compreendido no contexto da interação e da história linguística da criança. O professor pode perguntar, comentar, retomar sinais e registrar enunciados, transformando a produção em oportunidade de expansão da

linguagem. A resposta da criança indica não apenas o que ela sabe, mas como organiza sentidos com os recursos disponíveis.

Moreira e Rosado (2020) discutem a escrita das línguas de sinais como apoio à aprendizagem da criança surda. Sistemas de escrita de sinais podem ampliar a reflexão metalinguística e registrar produções em Libras, embora sua implementação exija formação e continuidade. O ponto central é reconhecer que a criança surda pode estabelecer relações com diferentes formas de representação sem subordinar toda experiência escrita à sonoridade do português.

As atividades simbólicas precisam ocupar lugar cotidiano na educação infantil, e não apenas momentos comemorativos. Brincadeiras livres, rodas de conversa em Libras, literatura surda, jogos de papéis, desenho e produção audiovisual criam contextos reais de uso da língua. Quanto maior a diversidade de gêneros e interlocutores, maiores são as possibilidades de ampliação linguística.

A educação infantil bilíngue pode constituir um espaço privilegiado de aquisição linguística, desde que sua organização reconheça a Libras como primeira língua e não como recurso auxiliar. Garrutti e Moreira (2022) destacam a necessidade de ambientes culturalmente preparados para o desenvolvimento de crianças surdas. Isso envolve disposição visual do espaço, grupos que permitam interação em Libras, profissionais fluentes e práticas que valorizem a cultura surda.

Marques, Barroco e Silva (2013) defendem o ensino da Libras também às crianças ouvintes, ampliando o número de interlocutores e favorecendo trocas efetivas. A proposta não deve transferir à criança surda a responsabilidade de adaptar-se linguisticamente à turma. Ao contrário, a instituição precisa construir uma comunidade na qual todos possam interagir, resguardando a Libras como língua fundante para o estudante surdo.

Moro (2019) observa que práticas bilíngues podem favorecer capacidades cognitivas e sociais, adaptações curriculares e recursos adequados. Contudo, o uso do termo "bilíngue" deve corresponder a condições concretas. Uma escola não se torna bilíngue apenas porque possui intérprete, oferece uma disciplina de Libras ou exibe cartazes com sinais. É necessário que a Libras seja língua de instrução e de convivência e que o português seja ensinado com objetivos e metodologias de segunda língua.

Lacerda, Gràcia e Jarque (2020) apontam uma lacuna recorrente: a escola utiliza a língua de sinais, mas nem sempre desenvolve uma proposta clara para ampliá-la. O professor bilíngue pode concentrar-se no conteúdo curricular e na escrita do português, supondo que a aquisição da Libras ocorrerá espontaneamente. Para crianças com acesso tardio, entretanto, é necessário planejar atividades comunicativas, acompanhar o desenvolvimento e criar situações discursivas diversificadas.

A mediação pedagógica deve articular intencionalidade e abertura à iniciativa infantil. Bomfim e Souza (2010) observaram mudanças positivas após formação de professoras sobre princípios de mediação e aquisição. Esse resultado indica que a formação docente não pode limitar-se ao vocabulário da Libras; deve incluir conhecimentos sobre desenvolvimento linguístico, atenção visual, gêneros discursivos, cultura surda e estratégias de interação.

Outro desafio é a articulação entre profissionais. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) relatam que professores, intérpretes e atendimento educacional especializado muitas vezes elaboram práticas independentes. Essa fragmentação dificulta a continuidade linguística. Planejamento coletivo, definição de papéis e avaliação compartilhada são necessários para que a criança não receba propostas contraditórias ou permaneça dependente de uma única pessoa sinalizante.

Professores surdos possuem contribuição específica nesse processo. Além da fluência, trazem experiências visuais e culturais que podem orientar a organização do ensino. Sua atuação favorece modelos positivos de identidade e amplia as formas de participação. A presença do professor surdo, contudo, não dispensa a formação em Libras dos demais profissionais nem justifica concentrar nele toda responsabilidade pela linguagem.

O currículo da educação infantil deve considerar campos de experiência por meio da Libras. Exploração do corpo e do espaço, artes visuais, natureza, relações quantitativas e literatura podem ser trabalhadas em interações sinalizadas completas. Recursos visuais são importantes, mas não substituem a língua: imagens, objetos e vídeos precisam integrar práticas discursivas nas quais conceitos sejam discutidos.

A consolidação da Libras cria bases para a aprendizagem do português escrito, embora as duas línguas apresentem modalidades e estruturas distintas. A criança surda não percorre necessariamente um processo apoiado na relação entre som e letra. Suas hipóteses sobre a escrita podem mobilizar recursos visuais, conhecimento discursivo e mediação em Libras.

Peixoto (2006) demonstra que a psicogênese da escrita da criança surda possui especificidades, entre elas a não fonetização, a exploração visuoespacial e o uso de parâmetros da língua de sinais como elementos organizadores. Essas características exigem revisão das práticas alfabetizadoras. Métodos dependentes de consciência fonológica oral não podem ser apresentados como única via legítima de acesso à escrita.

Pereira (2015) acompanhou a aquisição do português escrito por uma criança surda filha de pais ouvintes. A criança adquiriu Libras na escola, em interação com adultos surdos e ouvintes, e participou

desde a educação infantil de práticas discursivas escritas mediadas pela língua de sinais. A autora concluiu que o processo apresentava semelhanças com o de crianças ouvintes, mas os resultados refletiam o uso da visão na elaboração de hipóteses sobre o funcionamento linguístico-discursivo do português.

Silva (2015) relaciona a aquisição tardia da Libras a dificuldades de compreensão leitora, especialmente na identificação da ideia principal. Entretanto, a autora ressalta fatores educacionais e familiares que podem ampliar ou restringir o desempenho. Assim, o ensino do português não deve responsabilizar a estrutura da Libras pelos problemas de escrita. É necessário considerar história de acesso, qualidade do ensino e oportunidades reais de leitura.

O português escrito precisa ser apresentado como língua de uso social. Textos literários, avisos, mensagens, notícias e produções autorais possibilitam compreender funções e gêneros. A Libras pode mediar explicações, discussões e planejamento da escrita. Traduzir palavra por palavra é insuficiente, porque as línguas organizam sentidos de maneiras distintas. O ensino deve promover comparação, reflexão e produção contextualizada.

A alfabetização bilíngue exige materiais que articulem Libras e português sem reduzir uma língua à outra. Vídeos sinalizados, glossários contextualizados, registros de narrativas e escrita colaborativa podem apoiar o processo. Moreira e Rosado (2020)

acrescentam a escrita de sinais como possibilidade de registro da primeira língua e de reflexão sobre sua organização.

Portanto, Libras e português não devem disputar espaço no desenvolvimento infantil. A garantia de uma primeira língua acessível fortalece as condições para aprender outras línguas. A relação bilíngue precisa ser construída com objetivos distintos: aquisição e ampliação da Libras como L1; ensino sistemático do português escrito como L2; e valorização dos repertórios multimodais mobilizados pela criança.

A avaliação de crianças surdas deve ser processual, bilíngue e contextualizada. Instrumentos elaborados exclusivamente para línguas orais podem confundir falta de acesso com alteração intrínseca. Cruz e Quadros (2025) apresentam testes voltados à compreensão e produção em língua de sinais e defendem profissionais capazes de acompanhar bebês e crianças sinalizantes.

Uma avaliação adequada combina observação de interações espontâneas, narrativas, compreensão de instruções, repertório lexical e estruturas gramaticais. Também registra idade e intensidade da exposição à Libras, fluência dos interlocutores e oportunidades de uso. O objetivo não é classificar a criança por comparação rígida, mas orientar intervenções e verificar progressos.

A atuação interprofissional precisa respeitar a centralidade da língua. Fonoaudiólogos, professores, psicólogos e profissionais da saúde podem contribuir, desde que não tratem a Libras como obstáculo

à oralização. Moura *et al*. (2021) defendem a ampliação da Fonoaudiologia bilíngue Libras-português e a elaboração de estratégias de intervenção em língua de sinais.

Quando a criança apresenta dificuldades persistentes mesmo após acesso consistente à Libras, investigações específicas podem ser necessárias. Contudo, o diagnóstico deve ser realizado por profissionais conhecedores da língua e da aquisição bilíngue. A história de privação precisa ser considerada para evitar patologização.

O acompanhamento deve produzir devolutivas acessíveis às famílias e à escola. Recomendações genéricas como "estimular a linguagem" são insuficientes. É necessário indicar como ampliar interlocutores, quais gêneros explorar, que apoios visuais utilizar e como integrar a Libras às rotinas domésticas e pedagógicas.

## Coniderações finais

A análise desenvolvida permite afirmar que a aquisição da linguagem em crianças surdas depende menos da condição auditiva em si do que das oportunidades de acesso a uma língua natural, das interações estabelecidas e da continuidade das experiências linguísticas. A Libras, por sua modalidade visuoespacial, oferece condições plenas para que a criança surda construa significados, organize o pensamento, participe de relações sociais e desenvolva sua subjetividade.

O acesso precoce à Libras deve ser compreendido como direito linguístico e medida de promoção do desenvolvimento. Não é necessário aguardar resultados de processos de oralização, adaptação de dispositivos ou ingresso escolar para iniciar a exposição à língua de sinais. A oferta imediata da Libras não impede outras experiências linguísticas ou clínicas; ao contrário, impede que a criança permaneça sem uma língua acessível enquanto decisões futuras são tomadas.

A distinção entre surdez e privação linguística mostrou-se fundamental. Muitos atrasos atribuídos à criança decorrem de ambientes nos quais a comunicação foi reduzida, fragmentada ou dependente de modalidades pouco acessíveis. Quando a história de exposição não é considerada, corre-se o risco de diagnosticar como incapacidade individual aquilo que foi produzido por desigualdades sociais e institucionais.

As famílias precisam ser acolhidas e apoiadas desde o diagnóstico. Cursos de Libras, convivência com adultos surdos, materiais visuais e redes de outras famílias podem transformar insegurança em participação. A comunicação cotidiana, realizada nas rotinas de cuidado e brincadeira, constitui uma base indispensável para vínculos e aprendizagem. Não se deve culpabilizar pais ouvintes que foram privados de orientação; a responsabilidade pela garantia de acesso é compartilhada pelas políticas de saúde, educação e assistência.

A presença de pares e adultos surdos mostrou-se decisiva. A aquisição ocorre nas trocas espontâneas, nas brincadeiras, nos conflitos e nas narrativas, e não apenas em aulas formais. Professores surdos oferecem modelos linguísticos e culturais, enquanto colegas surdos ampliam as oportunidades de conversação horizontal. A inclusão de uma criança isolada em turma majoritariamente ouvinte, ainda que acompanhada por intérprete, não substitui uma comunidade de interação em Libras.

As práticas simbólicas analisadas — brincar, narrar, desenhar, dramatizar e registrar — evidenciam que o desenvolvimento linguístico se articula ao corpo, à visualidade e à imaginação. A educação infantil precisa assegurar tempo, espaço e interlocutores para essas atividades. Recursos visuais não devem ser usados como substitutos da língua, mas integrados a práticas discursivas em Libras.

A escola bilíngue exige mais do que a presença administrativa de duas línguas. A Libras deve funcionar como língua de instrução, convivência e produção cultural, enquanto o português escrito é ensinado sistematicamente como segunda língua. O planejamento entre professores, profissionais surdos, intérpretes e atendimento especializado precisa ser articulado, evitando a fragmentação observada em diferentes pesquisas.

Quanto à aprendizagem do português, os estudos indicam que uma primeira língua consolidada amplia as condições de reflexão e

construção de sentidos. Crianças surdas podem elaborar hipóteses sobre a escrita por vias visuais e discursivas, sem reproduzir necessariamente percursos baseados na sonoridade. Por isso, práticas alfabetizadoras devem reconhecer a especificidade bilíngue e utilizar a Libras na mediação de gêneros textuais, leitura e produção escrita.

A avaliação linguística deve ser realizada em Libras, considerar compreensão e expressão e reconstruir a história de acesso da criança. Somente depois de garantida exposição consistente torna-se possível diferenciar atrasos associados à privação de possíveis alterações intrínsecas. A formação de profissionais bilíngues e o desenvolvimento de instrumentos adequados são essenciais para intervenções éticas.

Conclui-se que a aquisição da linguagem em crianças surdas é uma questão linguística, educacional, cultural e de direitos humanos. Garantir Libras desde a primeira infância significa assegurar à criança condições de participar do mundo social, construir conhecimentos e reconhecer-se positivamente. O desenvolvimento linguístico não pode depender do acaso de encontrar, tardiamente, uma escola ou um profissional sinalizante. Deve resultar de uma política contínua que articule família, comunidade surda, saúde e educação, reconhecendo a criança surda como sujeito de linguagem desde o nascimento.

## REFERÊNCIAS

BOMFIM, Rute Oliveira do; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Surdez, mediação e linguagem na escola. **Psicologia USP,** São Paulo, v. 21, n. 2, p. 417-437, 2010. DOI: 10.1590/S0103-65642010000200010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000200010. Acesso em: 1 ago. 2026.

CRUZ, Carina Rebello; QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição e avaliação da linguagem na língua de sinais. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 37, n. 2, e70389, 2025. DOI: 10.23925/2176-2724.2025v37i2e70389. Disponível em: https://doi.org/10.23925/2176-2724.2025v37i2e70389. Acesso em: 2 ago. 2026.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0153, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0153. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153. Acesso em: 3 ago. 2026.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014. Acesso em: 4 ago. 2026.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e234024, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248234024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024. Acesso em: 5 ago. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GRÀCIA, Marta; JARQUE, Maria Josep. Línguas de sinais como línguas de interlocução: o lugar das atividades comunicativas no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 299-312, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0162. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162. Acesso em: 6 ago. 2026.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, out./dez. 2013. DOI: 10.1590/S1413-65382013000400003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000400003. Acesso em: 7 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507805. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805. Acesso em: 8 ago. 2026.

MOREIRA, Daniele Santana; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. A importância da escrita das línguas de sinais: mapeando propostas e resultados de aplicação na literatura acadêmica nacional. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 54, p. 187-210, jul./dez. 2020. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1632. Acesso em: 9 ago. 2026.

MORO, Débora Kamila Osório. Aquisição da linguagem da criança surda em escola inclusiva. **Revista de Educação Pública – Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 10, n. 1, p. 184-197, jan./jul. 2019. DOI:

10.30681/reps.v10i1.10176. Disponível em: https://doi.org/10.30681/reps.v10i1.10176. Acesso em: 10 ago. 2026.

MOTA, Aline Messias; SILVA, Ivani Rodrigues. O uso de recursos comunicativos no desenvolvimento narrativo de crianças surdas, filhas de pais ouvintes. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 64-84, jul./dez. 2021. DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-04. Disponível em: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-04. Acesso em: 11 ago. 2026.

MOURA, Maria Cecília de et al. Fonoaudiologia, língua de sinais e bilinguismo para surdos. **CoDAS**, São Paulo, v. 33, n. 1, e20200325, 2021. DOI: 10.1590/2317-1782/20202020325. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020325. Acesso em: 12 ago. 2026.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. DOI: 10.1590/S0101-32622006000200006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200006. Acesso em: 13 ago. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 239-255, jan./jun. 2015. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1310. Acesso em: 14 ago. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de; LILLO-MARTIN, Diane. Língua de herança e privação da língua de sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 213-230, jan./jun. 2021. Disponível em:

https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1648. Acesso em: 15 ago. 2026.

REZENDE, Flávia da Costa Rodrigues. Aquisição de línguas pela criança surda. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 11, n. 8, p. 238-250, 2024. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9698. Acesso em: 16 ago. 2026.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 5, n. 2, p. 99-116, 2000. DOI: 10.1590/S1413-73722000000200008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-73722000000200008. Acesso em: 17 ago. 2026.

SILVA, Ivani Rodrigues. "Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada": o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393-407, jul./dez. 2008. DOI: 10.1590/S0103-18132008000200008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200008. Acesso em: 18 ago. 2026.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, abr./jun. 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000200008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008. Acesso em: 19 ago. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 427-442, out./dez. 2015. DOI: 10.1590/S1413-

65382115000400008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400008. Acesso em: 20 ago. 2026.

## CAPÍTULO 4

# LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA (L1) NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: AQUISIÇÃO, ENSINO E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Pammelleye Katherinne Françoise Rebecca Jenniffer S L Machado [1]
*Graduada em Língua de Sinais Brasileira/ Português como Segunda Língua (LSB-PSL) e pedagogia. Pós-graduada da Educação Bilingue de Surdos. Professora da rede pública da SEEDF*

**RESUMO:** Este artigo analisa a centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) na educação de surdos, considerando sua contribuição para a aquisição da linguagem, o ensino e o desenvolvimento linguístico. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se em estudos nacionais sobre educação bilíngue, aquisição precoce e tardia da Libras, práticas pedagógicas, materiais didáticos, tecnologias e formação docente. Os resultados evidenciam que o acesso precoce à Libras favorece o desenvolvimento cognitivo, identitário, social e educacional, enquanto a exposição tardia pode comprometer a construção de conhecimentos e a aprendizagem do português escrito como segunda língua. Conclui-se que a efetivação da educação bilíngue exige ambientes linguisticamente acessíveis, participação de professores surdos, formação adequada dos profissionais, interação com pares sinalizantes e currículos que reconheçam a Libras simultaneamente como língua de instrução, interação, produção de conhecimentos e objeto de ensino sistemático, assegurando direitos linguísticos e aprendizagem significativa aos estudantes surdos.

**Palavras-chave:** Libras; Primeira língua; Educação de surdos; Aquisição da linguagem; Educação bilíngue.

## INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil é atravessada por disputas históricas acerca da língua, da diferença e das finalidades da escolarização. Durante longo período, propostas oralistas subordinaram a experiência surda à língua oral e converteram a escola em espaço de correção e normalização. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), contudo, deslocou o debate para o direito de os sujeitos surdos constituírem-se linguisticamente por uma língua de modalidade visual-espacial. Compreender a Libras como primeira língua (L1) não corresponde apenas à escolha de um recurso comunicativo: significa reconhecer a língua que organiza interações, favorece a elaboração conceitual, sustenta aprendizagens e possibilita a participação em práticas sociais e culturais.

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou aspectos de seu ensino, da formação profissional e da educação bilíngue. A Lei nº 14.191/2021 incluiu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua. Tais Marcos representam conquistas do movimento surdo, mas a existência formal da legislação não garante ambientes escolares nos quais a Libras circule com centralidade. Fernandes e Moreira (2014) demonstram que as políticas brasileiras permanecem marcadas por

disputas entre a perspectiva linguístico-cultural e concepções inclusivas que frequentemente diluem a especificidade linguística.

A primeira língua oferece instrumentos simbólicos para nomear experiências, estabelecer relações, formular hipóteses e compartilhar conhecimentos. Para a criança surda, uma língua plenamente acessível pela visão permite que a linguagem se desenvolva sem depender integralmente do canal auditivo. Dizeu e Caporali (2005) assinalam que a língua de sinais participa da constituição do sujeito, da cognição, das interações sociais e dos processos identificatórios. O atraso no contato com a Libras, portanto, não deve ser tratado como característica inerente à surdez, mas como consequência de condições sociais que restringem o acesso a interlocutores fluentes e experiências linguísticas significativas.

Essa problemática é particularmente relevante porque muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a Libras. O primeiro contato sistemático com a língua de sinais ocorre, em numerosos casos, apenas no ingresso escolar. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) identificam narrativas nas quais o acesso tardio se associa à falta de orientação, à fragmentação do trabalho pedagógico e à adoção de currículos homogêneos. A escola passa a acumular duas responsabilidades: favorecer a aquisição linguística e ensinar conhecimentos curriculares. Quando não reconhece essa dupla

demanda, tende a interpretar diferenças decorrentes da trajetória linguística como incapacidade individual.

O ensino de Libras como L1 possui características distintas do ensino de Libras como segunda língua para ouvintes. No primeiro caso, trata-se de ampliar usos, gêneros discursivos, repertórios culturais e conhecimentos metalinguísticos de estudantes com diferentes níveis de fluência. Não basta ensinar listas de sinais ou equivalências vocabulares com o português. Silva e Valério (2026) mostram que práticas centradas na correspondência entre sinais e palavras mantêm o português como objetivo principal e reduzem a Libras a uma função auxiliar. Um ensino de L1 comprometido com a formação linguística precisa trabalhar narrativas, argumentação, literatura, variação, gramática, registro em vídeo, escrita de sinais e práticas sociais da comunidade surda.

O presente artigo orienta-se pela questão: de que maneira o reconhecimento e o ensino da Libras como primeira língua contribuem para a aquisição da linguagem, o desenvolvimento linguístico e o processo educacional de estudantes surdos? Objetiva-se analisar a centralidade da Libras como L1, considerando acesso precoce, relações familiares e comunitárias, práticas de ensino, materiais didáticos, formação docente e organização da educação bilíngue. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa, baseada em produções

acadêmicas nacionais diretamente relacionadas à aquisição e ao ensino da Libras.

O REFERENCIAL TEÓRICO foi organizado em seis eixos articulados: Libras e constituição do sujeito; aquisição precoce e acesso tardio; ensino de L1 e currículo; materiais e tecnologias; educação bilíngue e políticas linguísticas; e relação entre Libras L1 e português escrito L2. Defende-se que a Libras deve ocupar, simultaneamente, os lugares de língua de aquisição, interação, instrução, produção de conhecimento e objeto de estudo sistemático.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A designação da Libras como primeira língua não deve ser compreendida exclusivamente pela ordem cronológica em que línguas aparecem na vida de uma criança. No contexto da surdez, L1 refere-se também à língua que apresenta acessibilidade perceptiva, oferece condições de aquisição em interações significativas e assume funções cognitivas, identitárias e culturais. A modalidade visual-espacial permite produção e percepção por configurações de mão, movimentos, localizações, orientações e expressões não manuais. O estatuto de L1 decorre das condições efetivas de acesso e uso, e não de uma suposta inferioridade da língua de sinais perante línguas orais.

Dizeu e Caporali (2005) defendem que adquirir Libras possibilita ao sujeito surdo significar o mundo, participar de relações

dialógicas e construir sua subjetividade. A língua não se reduz à transmissão de mensagens prontas; intervém na organização do pensamento e das funções psicológicas. Quando a criança encontra interlocutores com os quais pode dialogar plenamente, passa a perguntar, narrar, expressar sentimentos, negociar sentidos e apropriar-se de conhecimentos coletivamente produzidos. A condição linguística modifica, assim, as possibilidades de participação social e escolar.

> É imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a Libras como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida. (Dizeu; Caporali, 2005, p. 590).

A citação evidencia que a família não ocupa posição periférica. Conversar cotidianamente, explicar rotinas, acolher dúvidas e compartilhar histórias cria condições para que a criança não dependa apenas de atendimentos pontuais. Reconhecer essa participação não significa culpabilizar famílias pelo atraso linguístico. Muitas recebem informações exclusivamente clínicas e são conduzidas a priorizar tecnologias auditivas ou treinamento da fala, sem conhecer a comunidade surda e os benefícios do bilinguismo. Cabe às políticas

públicas oferecer orientação ética, contato com adultos surdos, cursos de Libras e acompanhamento intersetorial desde a identificação da surdez.

A língua de sinais contribui também para a formação da identidade surda. O contato com pares e adultos surdos permite que a criança encontre REFERÊNCIAS positivas, reconheça experiências compartilhadas e compreenda a diferença linguística sem reduzi-la à falta. A comunidade surda constitui espaço de circulação da Libras, de narrativas históricas, valores, práticas culturais e formas visuais de sentido. Dizeu e Caporali (2005) observam que essa inserção favorece processos identificatórios; Nascimento e Costa (2014) mostram que mobilizações da comunidade transformaram demandas linguísticas em projetos políticos de escola bilíngue.

Nessa perspectiva, a expressão língua materna requer cuidado. Nem toda criança surda aprende Libras com a mãe ou no ambiente doméstico, pois a maioria das famílias é ouvinte. Apesar disso, Libras pode tornar-se a língua de maior domínio, pertencimento e identificação quando são asseguradas interações precoces e contínuas. O elemento decisivo é a existência de ambientes linguisticamente ricos. A escola deve evitar tanto pressupor que todo aluno surdo chega fluente quanto exigir domínio prévio para que ele se beneficie do ensino bilíngue. O próprio espaço educacional precisa responsabilizar-se pela ampliação da competência linguística.

A aquisição da linguagem ocorre nas relações sociais e depende de exposição frequente a uma língua acessível. Crianças surdas filhas de adultos surdos sinalizantes podem adquirir uma língua de sinais em ritmos comparáveis aos de crianças ouvintes que adquirem uma língua oral, desde que participem de interações naturais. A questão central não é a modalidade, mas a qualidade, regularidade e significação do input linguístico. Não se sustenta, portanto, a crença de que Libras prejudicaria oralização ou aprendizagem do português. Uma L1 consolidada fornece base para aprendizagens posteriores e evita que os primeiros anos sejam atravessados por privação linguística.

Dall'Asen e Pieczkowski (2022) mostram que o acesso à Libras ainda ocorre tardiamente e que a escola frequentemente se converte no primeiro ambiente de contato sistemático. As autoras destacam desarticulação entre professores, intérpretes e profissionais do atendimento especializado. A Libras aparece em horários isolados, enquanto o restante do currículo é organizado em português. Essa configuração aumenta a carga de adaptação imposta à criança, que precisa aprender uma língua, compreender a dinâmica institucional e acompanhar conteúdos ao mesmo tempo.

Silva (2015) investigou consequências da aquisição tardia da Libras para a compreensão leitora do português como L2. Os resultados indicam que a idade de aquisição interfere de modo

relevante, mas não atua isoladamente. Contato com surdos fluentes, apoio familiar, presença da língua de sinais na trajetória escolar e metodologias apropriadas também influenciam o desempenho. A autora destaca que "[...] a aquisição da primeira língua de forma consistente em um período considerado normal oferece uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua" (Silva, 2015, p. 275).

O atraso linguístico afeta mais do que vocabulário. Pode restringir a capacidade de acompanhar conversas complexas, compreender relações temporais e causais, produzir narrativas e refletir sobre a própria língua. Na escola, essas dificuldades aparecem na leitura, escrita, resolução de problemas e compreensão de explicações. É inadequado convertê-las em diagnóstico de déficit cognitivo. Elas precisam ser interpretadas à luz das oportunidades linguísticas oferecidas. Quanto mais cedo a criança participa de interações em Libras, maiores são as possibilidades de desenvolver conhecimentos prévios e estratégias de aprendizagem.

Na educação infantil, a aquisição deve estar integrada às atividades, e não constituir exercício mecânico separado da vida da turma. Garrutti e Moreira (2022) observaram interações entre crianças surdas e professoras em ambiente bilíngue e constataram que a aprendizagem da língua acontece rapidamente nas trocas rotineiras. Pares coetâneos contribuem para circulação de sentidos, apropriação

de práticas comuns e participação na rotina. O achado reforça que a presença de várias crianças surdas num mesmo ambiente amplia oportunidades comunicativas dificilmente existentes numa inclusão individualizada.

Martins, Albres e Sousa (2015) atribuem especial importância ao brincar. Nas brincadeiras, a língua é mobilizada para combinar regras, assumir papéis, imaginar situações, resolver conflitos e produzir narrativas. O brincar cria necessidades reais de comunicação e favorece aquisição por interação dialógica com crianças e adultos surdos. Uma educação infantil bilíngue não pode limitar-se à tradução de comandos ou exposição de cartões com sinais; deve organizar tempos, espaços, brinquedos e experiências que incentivem a iniciativa linguística.

O acesso precoce exige também ações anteriores ao ingresso escolar. Serviços de saúde, assistência social e educação precisam orientar famílias sobre as possibilidades linguísticas da criança, sem apresentar Libras e recursos auditivos como escolhas excludentes. A prioridade ética é evitar períodos sem uma língua plenamente acessível. Programas de intervenção devem incluir adultos surdos, professores bilíngues e formação de familiares, garantindo continuidade entre casa, comunidade e escola. Essa rede favorece experiências narrativas, conhecimentos de mundo e segurança comunicativa.

Reflexões contemporâneas sobre desenvolvimento linguístico reforçam que exposição precoce à Libras é necessária ao desenvolvimento cognitivo, psíquico e identitário (Martins; Rosa; Martins, 2025). Tal compreensão desloca a pergunta “qual método fará a criança parecer ouvinte?” para “quais condições garantirão uma língua completa no período oportuno?”. A segunda formulação reconhece a criança como sujeito de direitos e impede que resultados incertos de intervenções clínicas justifiquem o adiamento da língua de sinais.

Reconhecer Libras como L1 não elimina a necessidade de ensiná-la sistematicamente. Falantes de qualquer língua desenvolvem usos cotidianos, mas a escola amplia repertórios, promove reflexão metalinguística e introduz gêneros de diferentes esferas sociais. O ensino como L1 deve partir das competências dos estudantes e promover compreensão e produção de narrativas, descrições, exposições, debates, textos acadêmicos em vídeo, literatura e análise linguística. A língua precisa aparecer como meio de instrução e objeto de conhecimento.

Granemann (2017) afirma que a aprendizagem da Libras nos anos iniciais é preponderante para o acesso aos conteúdos, pois ela funciona como comunicação, informação e instrução. A autora chama atenção para alunos que iniciam a escolarização sem fluência em sua primeira língua. Nesses casos, a prática deve articular aquisição e

ensino formal, sem reduzir expectativas curriculares. É necessário oferecer explicações acessíveis, ampliar vocabulário em contextos discursivos e criar situações em que novos recursos linguísticos sejam empregados para investigar e comunicar conhecimentos.

O currículo precisa contemplar dimensões linguísticas, históricas, culturais e sociais. Barros (2011), ao apresentar experiência curricular do Instituto Nacional de Educação de Surdos, relaciona estrutura gramatical, história dos surdos, identidade, costumes e direitos. Essa amplitude impede que a disciplina se confunda com repertório de sinais temáticos. Aprender L1 envolve compreender a organização da língua, reconhecer variedades, acessar a memória das comunidades e produzir discursos adequados a diferentes interlocutores e finalidades.

A experiência do INES mostra a importância da participação surda na construção curricular. Professores surdos não são apenas modelos de proficiência: produzem conhecimentos pedagógicos, linguísticos e culturais. Souza (2014) defende formação específica para professores de Libras como L1, incluindo história da educação de surdos, metodologia e realidade escolar. Fluência é condição essencial, mas não substitui conhecimento didático. O docente necessita planejar progressões, selecionar gêneros, avaliar produções sinalizadas e intervir de modo coerente com diferentes perfis.

Silva e Valério (2026), em pesquisa etnográfica com turma do quinto ano, identificaram predominância de atividades vocabulares e correspondência direta entre sinais e palavras. Relações de poder posicionavam o professor de Libras como profissional de reforço encarregado de explicar conteúdo ou apoiar português, enquanto a língua majoritária permanecia como objetivo central. O estudo evidencia que incluir uma aula de Libras na grade não assegura educação bilíngue; é preciso definir finalidade, garantir autonomia pedagógica ao docente e articular o componente ao projeto linguístico da escola.

Uma abordagem discursiva supera listas ao trabalhar a língua em práticas integrais. Em vez de apresentar sinais isolados de animais, o professor pode explorar narrativa, comparar personagens, analisar formas de referência, discutir classificadores e incentivar recontos com diferentes pontos de vista. O vocabulário é aprendido em relações sintáticas, semânticas e pragmáticas. A gravação em vídeo permite rever produções, observar escolhas e construir autoavaliação. A análise da Libras deve manter vínculo com usos sociais, evitando simples importação de categorias do português.

A literatura em Libras constitui campo privilegiado para o ensino de L1. Miranda (2025) propõe unidade didática baseada em fábula sinalizada e demonstra que o gênero possibilita trabalhar língua, valores, cidadania, reflexão e diferentes níveis de proficiência.

Narrativas literárias favorecem expressividade corporal, uso do espaço, incorporação de personagens, ritmo e recursos estéticos visuais. Além disso, aproximam estudantes de produções culturais surdas e fortalecem autoria e pertencimento.

A avaliação deve considerar produção em Libras, e não utilizar exclusivamente registros escritos em português. Portfólios de vídeo, apresentações, debates, recontos, explicações conceituais e projetos coletivos oferecem evidências adequadas do desenvolvimento em L1. Critérios podem abranger clareza discursiva, organização espacial, coesão, adequação ao gênero, diversidade lexical e argumentação. Avaliar em Libras permite distinguir dificuldades relativas ao conteúdo daquelas decorrentes do português como L2.

A consolidação do ensino de Libras como L1 depende de materiais coerentes com a modalidade visual-espacial. Materiais elaborados para ouvintes e posteriormente traduzidos podem preservar lógica textual e sonora pouco adequada à experiência surda. Recursos visuais não devem ser decorativos. Imagens, vídeos, mapas conceituais, objetos, dramatizações e escrita de sinais precisam integrar a construção do conhecimento e favorecer relações entre observação, linguagem e reflexão.

Barbosa, Santiago e Silva (2024) analisam materiais destinados ao ensino de Libras como L1 no ensino fundamental. As autoras destacam o planejamento de objetos educativos visuais e

culturais e o emprego da escrita de sinais. A produção envolve princípios, procedimentos sistemáticos e objetivos linguísticos definidos. Esse entendimento afasta a ideia de que qualquer vídeo sinalizado constitui automaticamente bom recurso. É necessário considerar faixa etária, repertório, progressão, legibilidade visual, qualidade da sinalização e possibilidades de interação.

A escrita de sinais pode ampliar formas de registrar, analisar e preservar produções em Libras, sem substituir vídeo nem português escrito. No ensino de L1, permite observar unidades, comparar formas, elaborar anotações e experimentar práticas ligadas à própria língua. Seu uso exige formação docente e escolhas contextualizadas. O objetivo não é criar uma barreira, mas oferecer outro instrumento de reflexão e autoria.

Pereira, Barbosa e Oliveira (2024) discutem tecnologias no ensino de Libras como L1 e reconhecem que recursos digitais ampliam acessibilidade visual. Plataformas de vídeo, aplicativos de edição, acervos e ambientes virtuais favorecem gravação, revisão, compartilhamento e circulação de produções. Possibilitam também contato com sinalizantes de diferentes regiões, gêneros e estilos. Entretanto, tecnologia não substitui interação humana nem corrige isoladamente problemas curriculares. Seu valor depende da intencionalidade pedagógica e da participação ativa.

No planejamento audiovisual, aspectos técnicos têm consequências pedagógicas. Enquadramento deve preservar mãos, braços, tronco e expressões; iluminação e contraste precisam assegurar leitura dos sinais; edição não pode fragmentar movimentos; legendas devem complementar, sem encobrir a sinalização. Um acervo escolar em Libras pode incluir histórias, explicações científicas, entrevistas, registros de projetos e glossários contextualizados. Quando estudantes participam da produção, deixam de ser consumidores e tornam-se autores.

A visualidade manifesta-se também na organização da sala. Disposição circular, iluminação adequada, ausência de obstáculos e estratégias de alternância de turnos são condições de acesso. Uma explicação sinalizada perde eficácia se o aluno divide atenção entre professor, intérprete, quadro e material. O docente deve coordenar tempos de observação e registro, apresentar recursos sequencialmente e assegurar que todos visualizem quem sinaliza. Trata-se de pedagogia visual vinculada à língua, não apenas presença de imagens.

A educação bilíngue pressupõe mais do que presença simultânea de duas línguas. Requer planejamento de funções, tempos, espaços e profissionais, assegurando Libras como L1 e língua de instrução e português escrito como L2. Fernandes e Moreira (2014) argumentam que política linguística deve ocupar posição central na avaliação das propostas. Quando essa variável é secundarizada, a

inclusão física do aluno na escola comum pode ocorrer sem acesso efetivo às interações, conteúdos e práticas culturais.

> A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (Brasil, 2014, p. 6 *apud* Fernandes; Moreira, 2014, p. 58).

A noção de ambiente linguístico é fundamental. Não basta disponibilizar intérprete em algumas aulas se recreio, reuniões, projetos, avisos e relações com a gestão continuam inacessíveis. A Libras precisa circular em toda a instituição e ser utilizada por professores, profissionais, estudantes e comunidade. Isso exige contratação de profissionais fluentes, formação continuada, materiais em Libras, participação de adultos surdos e convivência entre pares. A escola torna-se bilíngue quando sua organização reconhece a língua de sinais como constitutiva do cotidiano, não como adaptação individual.

Nascimento e Costa (2014) analisam a trajetória da comunidade surda de Brasília na implantação de escola pública integral bilíngue. O movimento surdo aparece como a gente que formula princípios e metas, não apenas destinatário de políticas. A

defesa da escola bilíngue decorre de experiências de fracasso em sistemas que privilegiam português e isolam estudantes. A participação comunitária contribui para que decisões sobre currículo, gestão, profissionais e avaliação sejam orientadas por conhecimentos produzidos por sujeitos surdos.

Lacerda, Albres e Drago (2013) analisam a política do município de São Paulo, na qual coexistem escolas municipais bilíngues e escolas regulares inclusivas. As autoras destacam necessidade de profissionais bilíngues, instrutores surdos e intérpretes, bem como condições institucionais de aprendizagem. A coexistência de modelos mostra que a qualidade não pode ser inferida apenas pelo nome da instituição. É necessário examinar qual língua organiza o ensino, quem participa das interações e como estudantes acessam o currículo.

Morais e Martins (2020) interpretam experiências inclusivas bilíngues como espaços de resistência às práticas que mantêm centralidade do português. A resistência produz outros modos de organizar a escola e reconhecer saberes surdos. Escolas-polo, salas bilíngues e projetos municipais podem criar redes de convivência e fortalecer a circulação da Libras. Ao mesmo tempo, precisam evitar que a educação bilíngue seja reduzida a arranjo temporário ou dependente da iniciativa de poucos professores.

O Atendimento Educacional Especializado pode complementar recursos e estratégias, mas não deve assumir sozinho a responsabilidade pelo ensino de Libras e acesso curricular. Santos (2024) chama atenção para formação dos profissionais do AEE e dificuldades das redes públicas. Quando Libras fica confinada à sala de recursos, a sala comum permanece monolíngue e o estudante precisa adaptar-se a práticas inacessíveis. O ensino de L1 demanda componente curricular, tempo pedagógico regular e articulação com todas as áreas.

A implementação da Lei nº 14.191/2021 amplia a responsabilidade dos sistemas desde a educação infantil e ao longo da vida. Persistem, contudo, escassez de professores bilíngues, dispersão territorial, ausência de materiais, avaliação inadequada e compreensão limitada do bilinguismo. Políticas efetivas precisam estabelecer metas de formação, concursos, produção de recursos e acompanhamento da proficiência. Devem também assegurar consulta e participação das comunidades surdas nas decisões.

A centralidade da Libras não implica recusa ao português. A educação bilíngue garante direito às duas línguas, atribuindo-lhes condições de aprendizagem compatíveis com modalidades e funções. Libras oferece base para compreender conceitos, discutir textos e produzir sentidos; português escrito amplia acesso a documentos, literatura, educação superior e espaços sociais. O problema surge

quando português é medida única de inteligência e Libras se converte em instrumento de tradução.

Calixto, Amaral Ribeiro e Ribeiro (2019) analisam narrativas docentes sobre ensino de português escrito em contextos bilíngues. O estudo evidencia desafios de formação e necessidade de compreender português como L2, numa perspectiva intercultural. Isso requer metodologias visuais, comparação entre línguas, trabalho com gêneros e leitura orientada por sentidos. Estratégias concebidas para alfabetização de ouvintes não podem ser transferidas sem considerar que alunos surdos não acessam a língua oral da mesma maneira.

Uma L1 consolidada permite mobilizar conhecimentos linguísticos e conceituais na leitura de L2. Silva (2015) mostra que aquisição tardia pode limitar estratégias de identificação da ideia principal e construção de sentidos. O resultado reforça a necessidade de ensinar leitura explicitamente, utilizando Libras para antecipar temas, discutir hipóteses, explicar estruturas e reconstruir o texto. O objetivo não é traduzir palavra por palavra, mas formar leitores capazes de relacionar informações e compreender finalidades discursivas.

A comparação entre Libras e português pode produzir consciência metalinguística quando evita hierarquização. Professores podem discutir ordens de constituintes, mecanismos de referência, marcação temporal e recursos coesivos, mostrando que as línguas

organizam sentidos por meios distintos. Produções escritas intermediárias devem ser analisadas como parte da aprendizagem de L2, não como prova de incapacidade. O feedback precisa priorizar inteligibilidade, organização discursiva e progressão, avançando gradualmente para convenções.

A formação docente é eixo transversal. Professores de Libras como L1 precisam conhecer aquisição, linguística, literatura e avaliação; professores de português L2 necessitam compreender bilinguismo, visualidade e leitura e escrita de surdos; docentes curriculares devem ensinar em Libras ou atuar em planejamento efetivamente colaborativo. Intérpretes educacionais têm atribuições próprias e não substituem professores bilíngues. Clareza de funções evita que acesso linguístico dependa exclusivamente da tradução.

A articulação entre L1 e L2 pode concretizar-se em projetos nos quais estudantes pesquisem tema em fontes diversas, debatam em Libras, produzam vídeo, leiam textos em português e elaborem versões escritas. Cada língua participa conforme suas possibilidades, sem que uma seja cópia da outra. Essa abordagem favorece autoria, circulação social e aprendizagem curricular. Também reconhece repertórios multimodais, pois alunos podem empregar imagens, diagramas, vídeo, escrita de sinais e português escrito na produção de conhecimento.

A continuidade linguística entre família, comunidade e escola representa uma das condições mais importantes para a consolidação da Libras como L1. Quando o uso da língua fica limitado ao horário escolar, a criança dispõe de poucas oportunidades para narrar acontecimentos domésticos, expressar desejos, compreender decisões e participar das relações afetivas. Dizeu e Caporali (2005) ressaltam que a família exerce papel determinante na transformação da língua de sinais em língua efetivamente funcional no discurso infantil. Isso não exige que pais ouvintes alcancem imediatamente a mesma proficiência de sinalizantes experientes, mas que assumam compromisso contínuo com aprendizagem, interação e respeito à língua da criança.

Programas destinados às famílias devem privilegiar situações comunicativas reais. Cursos baseados exclusivamente na memorização de vocabulário podem produzir conhecimento de sinais isolados sem preparar os participantes para sustentar conversas. Atividades com narrativas familiares, brincadeiras, rotinas, perguntas, explicações e resolução de conflitos tornam a aprendizagem mais significativa. Também é importante oferecer materiais audiovisuais acessíveis, grupos de convivência e acompanhamento por profissionais surdos, permitindo que dúvidas sejam discutidas sem que a surdez seja apresentada como tragédia ou impossibilidade.

O contato com a comunidade surda amplia o repertório que a família sozinha, sobretudo no início, nem sempre consegue

proporcionar. Adultos surdos apresentam modelos linguísticos diversos, compartilham experiências educacionais e ajudam a criança a construir expectativas positivas sobre o futuro. Pares surdos favorecem brincadeiras, cumplicidade visual e negociação de sentidos. Garrutti e Moreira (2022) mostram que as trocas cotidianas entre crianças participam diretamente da apropriação da língua. A convivência, portanto, não é elemento extracurricular; integra o próprio processo de aquisição e desenvolvimento.

Escola e família precisam estabelecer comunicação bilíngue regular. Reuniões, orientações, registros de aprendizagem e eventos devem criar oportunidades para que familiares compreendam os objetivos do currículo de Libras como L1. A instituição pode compartilhar vídeos produzidos pelos estudantes, sugerir práticas domésticas e acolher relatos sobre usos da língua fora da escola. Essa parceria evita que a Libras seja percebida como disciplina isolada e mostra que desenvolvimento linguístico ocorre em múltiplos espaços. Ao mesmo tempo, a escola deve respeitar diferenças entre famílias e oferecer apoio sem julgamentos.

As transições entre etapas educacionais exigem atenção particular. Uma criança que vivenciou ambiente bilíngue na educação infantil pode ingressar no ensino fundamental em escola que depende apenas de intérprete; um adolescente pode perder contato com pares surdos ao mudar de município. Rupturas desse tipo reduzem

frequência e diversidade de interações. Políticas de rede devem mapear trajetórias, articular instituições e garantir que a oferta de Libras não seja interrompida. A continuidade constitui parte do direito linguístico e deve orientar planejamento de matrículas, transporte, equipes e serviços.

A formação de professores é um dos principais desafios para transformar reconhecimento legal em prática. Conhecimento elementar de Libras adquirido em uma disciplina de curta duração não prepara o docente para ministrar conteúdos complexos na língua nem para ensiná-la como L1. Souza (2014) evidencia a especificidade da formação de professores de primeira língua; Granemann (2017) assinala que o docente precisa estudar e pesquisar a aprendizagem da Libras para desenvolver trabalho permanente. A formação inicial deve contemplar proficiência, linguística, aquisição, didática, cultura surda, literatura visual e avaliação.

Professores surdos ocupam posição central nesse processo, mas sua contratação não deve ser acompanhada de isolamento profissional. É necessário assegurar participação no planejamento, acesso à formação continuada, condições para produção de materiais e reconhecimento de autoridade pedagógica. O estudo de Silva e Valério (2026) alerta para relações escolares que subordinam o professor de Libras ao professor regente. Superar essa hierarquia requer definir atribuições, valorizar o componente curricular e garantir

que decisões linguísticas sejam construídas com protagonismo de profissionais surdos.

Professores ouvintes bilíngues também precisam desenvolver competência comunicativa e pedagógica suficiente para sustentar interações diretas, sem transferir toda responsabilidade ao intérprete. Aprender Libras demanda tempo, convivência e uso em situações autênticas. Certificações ou cursos rápidos não devem ser tomados como prova única de capacidade para ensinar. Processos seletivos e formação continuada podem incluir avaliação prática, observação de aulas, mentoria por professores experientes e estudo coletivo de produções dos estudantes.

A colaboração entre professores de Libras, professores de português L2, docentes das áreas, intérpretes e equipe pedagógica deve ocorrer no planejamento, não apenas durante a aula. Objetivos curriculares, conceitos novos, materiais visuais e formas de avaliação precisam ser discutidos previamente. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) identificam justamente a falta de articulação entre profissionais como obstáculo à escolarização. Reuniões sistemáticas permitem evitar traduções improvisadas, antecipar dificuldades e construir coerência entre desenvolvimento de L1 e aprendizagem dos conteúdos.

Outro desafio consiste em reconhecer a heterogeneidade linguística dos estudantes. Numa mesma turma podem existir crianças expostas à Libras desde cedo, alunos que começaram a sinalizar

recentemente, sujeitos com experiências de oralização, estudantes surdocegos e crianças com outras especificidades. Um currículo comum precisa admitir percursos diferenciados, apoio intensivo e estratégias multimodais. Avaliação diagnóstica em Libras ajuda a identificar repertórios sem confundir pouca proficiência com falta de conhecimento. A partir dela, o professor pode organizar agrupamentos, pares colaborativos e atividades com diferentes níveis de complexidade.

A produção e distribuição de materiais permanecem desiguais. Barbosa, Santiago e Silva (2024) e Pereira, Barbosa e Oliveira (2024) demonstram possibilidades de recursos visuais, culturais e tecnológicos, mas muitas escolas não dispõem de acervos, equipamentos ou tempo de produção. Sistemas públicos devem financiar plataformas, bibliotecas audiovisuais e equipes capazes de criar e revisar materiais em Libras. A participação de professores e estudantes surdos na autoria assegura maior adequação linguística e cultural, além de evitar que traduções sejam tomadas como única forma de acessibilidade.

Por fim, a efetivação do ensino de L1 depende de acompanhamento institucional. Não basta verificar se a escola possui profissional ou horário denominado “Libras”. É necessário analisar frequência das interações, progressão curricular, qualidade dos materiais, presença da língua nos espaços coletivos e resultados de

aprendizagem em Libras. Indicadores construídos com a comunidade surda podem orientar avaliação sem reproduzir parâmetros monolíngues. O compromisso é garantir que todo estudante conclua cada etapa com repertório linguístico ampliado, acesso ao conhecimento e capacidade de exercer autoria.

**Coniderações finais**

A análise permite afirmar que Libras como primeira língua constitui condição fundamental para a educação de surdos. Sua importância ultrapassa comunicação imediata: participa da formação do pensamento, subjetividade, identidade, relações sociais e aprendizagem. Quando o acesso ocorre precocemente e em ambientes ricos, a criança dispõe de recursos para construir conhecimentos e aprender outras línguas. Quando ocorre tardiamente, os efeitos observados decorrem de barreiras sociais e institucionais, não de limitação cognitiva inerente à surdez.

Família, comunidade surda e escola possuem responsabilidades complementares. Famílias precisam receber orientação e oportunidades de aprender Libras; adultos e pares surdos oferecem REFERÊNCIAS linguísticas e culturais; escolas devem organizar ambientes nos quais a língua circule em todas as atividades. O contato precoce não pode depender do acaso, da localização familiar

ou da iniciativa individual de um profissional. Deve constituir política pública articulada desde os primeiros anos.

O ensino formal de Libras como L1 é igualmente indispensável. A escola precisa superar vocabulário isolado e correspondências com português. Um currículo deve contemplar gêneros discursivos, literatura, gramática, história, cultura, variação, produção audiovisual, escrita de sinais e reflexão crítica. Materiais e tecnologias ampliam possibilidades quando planejados segundo a modalidade visual-espacial e quando transformam estudantes em produtores de discursos e conhecimentos.

A atuação de professores surdos e profissionais bilíngues ocupa lugar estratégico. Fluência em Libras deve associar-se à formação pedagógica, ao conhecimento sobre aquisição e à capacidade de avaliar produções sinalizadas. O professor de Libras não pode ser reduzido a auxiliar do português ou profissional de reforço. Sua disciplina precisa integrar o currículo com objetivos próprios. Do mesmo modo, intérpretes e profissionais do AEE não substituem organização escolar bilíngue.

As políticas linguísticas articulam direito formal e prática. Embora marcos legais reconheçam Libras e educação bilíngue, há contextos nos quais presença física é confundida com inclusão. A efetividade deve ser avaliada pela possibilidade de participar, compreender, produzir, conviver e aprender em Libras. Escolas

bilíngues, escolas-polo e classes bilíngues podem assumir configurações diferentes, desde que assegurem língua de instrução, pares linguísticos, profissionais qualificados e participação comunitária.

Por fim, afirmar Libras como L1 não significa opor-se ao português escrito, mas criar bases equitativas para o bilinguismo. O português deve ser ensinado como L2 mediante metodologias específicas, tendo Libras como língua de mediação, discussão e elaboração conceitual. Assim, a educação bilíngue deixa de adaptar o estudante a uma escola monolíngue e passa a transformar a instituição. Recomenda-se ampliar pesquisas sobre currículos de Libras L1, avaliação de proficiência, formação de professores surdos, produção de materiais e acompanhamento longitudinal de crianças expostas precocemente à língua de sinais.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Gabriela Otaviani; SANTIAGO, Jaqueline Rodrigues do Nascimento; SILVA, Milena Lago da. Materiais didáticos para o ensino de Libras como L1 para estudantes surdos do ensino fundamental. **Caletroscópio,** Mariana, v. 12, n. 2, p. 28-43, ago./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7484. Acesso em: 21 jul. 2026.

BARROS, Alex Curione de. Currículo em Libras no INES. **Fórum**, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, p. 15-16,

2011. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/332/245. Acesso em: 23 jul. 2026.

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 jul. 2026.

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/l10436.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DdnJztZVSTYbwWbQZnbvYwH/. Acesso em: 31 jul. 2026.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista**

**Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0027, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kqj8bQqgrjHYjYjLx65B63p/. Acesso em: 2 ago. 2026.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/. Acesso em: 4 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Educar em **Revista, Curitiba,** Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/. Acesso em: 6 ago. 2026.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 48, e234024, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/NrFXs9QXZZCwy67Xtf6YhZk/. Acesso em: 8 ago. 2026.

GRANEMANN, Jussara Linhares. Língua Brasileira de Sinais — Libras como L1 para estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. **REVELLI**, Inhumas, v. 9, n. 2, p. 270-282, jun. 2017. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5894. Acesso em: 9 ago. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/. Acesso em: 10 ago. 2026.

MARTINS, Francielle Cantarelli; ROSA, Fabiano Souto; MARTINS, Antonielle Cantarelli. Reflexões críticas sobre o desenvolvimento linguístico de crianças surdas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 222-237, jan./jun. 2025. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.222-237. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1892. Acesso em: 11 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, set./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/7HG5v6gVHqCkDk3w37CsRTg/. Acesso em: 12 ago. 2026.

MIRANDA, Viviane Marques. A fábula no ensino de Libras como L1 para alunos surdos nas séries finais do ensino fundamental: uma proposta de unidade didática. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 96-112, jan./jun. 2025. DOI: https://doi.org/10.5585/cpg.v24n1.28073. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/28073. Acesso em: 13 ago. 2026.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de

resistência**. Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/. Acesso em: 14 ago. 2026.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/vJHG4XQt97wjQjQ56JxZg5Q/. Acesso em: 16 ago. 2026.

PEREIRA, Josevânia Dias Moreira; BARBOSA, Monica de Gois Silva; OLIVEIRA, Alzenira Aquino de. Novas tecnologias no ensino de Libras como L1. **Revista Educação em Páginas,** Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e15537, 2024. DOI: https://doi.org/10.22481/redupa.v3.15537. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/16544. Acesso em: 17 ago. 2026.

SANTOS, Maria Isabel Dórea. O ensino da Libras como L1 no Atendimento Educacional Especializado. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 42, p. 12-29, 2022. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1809. Acesso em: 18 ago. 2026.

SILVA, Giselli Mara da; VALÉRIO, Wesley Klismann Ferreira. Ensino de Libras como primeira língua em uma turma de estudantes surdos: tensões entre língua de sinais e língua majoritária no cotidiano escolar. **Revista da ABRALIN**, v. 24, n. 1, 2026. DOI: https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i1.2327. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2327. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/SQqJXGjF7X5y68sZWK4jNLh/. Acesso em: 21 ago. 2026.

SOUZA, Luiz Carlos dos Santos. Formação de professores de Libras como primeira língua. Fórum, Rio de Janeiro, **Instituto Nacional de Educação de Surdos**, p. 6-9, 2014. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/387/357. Acesso em: 22 ago. 2026.

## CAPÍTULO 5

# O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA SURDOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, LETRAMENTO VISUAL E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Delcimar Filipin [1]

*Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e Assistente Técnico-Pedagógico do Governo de Santa Catarina*

**RESUMO:** Este artigo analisa o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, considerando práticas pedagógicas, letramento visual e educação bilíngue. A discussão, fundamentada em pesquisa bibliográfica, reconhece a Libras como primeira língua, meio de instrução e base para a aprendizagem do português escrito. Examina-se a necessidade de superar métodos centrados na memorização de palavras, na cópia e em exercícios gramaticais descontextualizados, priorizando gêneros discursivos, leitura significativa, produção textual, interação e reescrita. Destacam-se estratégias visuais e multimodais, mediação em Libras, aprendizagem colaborativa e avaliação formativa da interlíngua. Os resultados indicam que o desenvolvimento da escrita depende de acesso linguístico, planejamento curricular, materiais bilíngues e formação docente específica. Conclui-se que uma pedagogia bilíngue e visual amplia a compreensão, a autoria e a participação social dos estudantes surdos, garantindo o português escrito como instrumento de conhecimento, comunicação, autonomia e exercício de direitos em diferentes contextos educacionais e sociais na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa como L2; educação de surdos; Libras; letramento visual; educação bilíngue.

## INTRODUÇÃO

A educação linguística de estudantes surdos ocupa posição central no debate brasileiro sobre direitos, escolarização e participação social. Embora a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tenha sido reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002 e sua presença na educação tenha sido regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, a concretização de uma proposta bilíngue permanece marcada por distâncias entre os princípios normativos e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas. Uma dessas distâncias aparece no ensino da Língua Portuguesa, frequentemente organizado segundo procedimentos concebidos para estudantes ouvintes, mesmo quando se destina a sujeitos cuja primeira língua é de modalidade visual-espacial.

Para os surdos sinalizantes, a aprendizagem da Língua Portuguesa não corresponde à continuidade espontânea de uma língua adquirida pela via oral-auditiva. Trata-se da aprendizagem de uma segunda língua, sobretudo em sua modalidade escrita, mediada por uma primeira língua visual. Essa condição exige reconhecer que Libras e português possuem estruturas, modalidades e formas de circulação distintas. O ensino não pode, portanto, ser reduzido à memorização de vocabulário, à cópia de frases ou ao treinamento descontextualizado de regras gramaticais. Ele precisa promover a inserção do estudante nas práticas sociais de leitura e escrita e

possibilitar que os conhecimentos constituídos em Libras sustentem a compreensão e a produção de sentidos em português.

Pereira (2014) observa que parte significativa das dificuldades atribuídas historicamente aos alunos surdos decorre das concepções de língua e das metodologias utilizadas pela escola. Quando a língua é tratada apenas como código e a Libras é excluída do processo pedagógico, o estudante pode aprender a reconhecer palavras e estruturas isoladas sem compreender o funcionamento discursivo dos textos. Em sentido diferente, uma perspectiva discursivo-interacionista toma a Libras como base para a constituição do conhecimento de mundo, para a interlocução e para a reflexão sobre a segunda língua.

O problema não se limita à escolha de uma técnica de ensino. Ele envolve políticas linguísticas, formação docente, organização curricular, disponibilidade de materiais bilíngues e condições concretas de interação. Muniz (2017) associa os obstáculos do ensino de português como L2 à fragilidade de políticas capazes de garantir educação bilíngue, currículo específico e materiais adequados. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), ao analisarem narrativas de professores da Baixada Fluminense, demonstram que as determinações legais repercutem diretamente no trabalho docente, mas não eliminam as incertezas metodológicas presentes nos anos iniciais e nas salas inclusivas.

A visualidade constitui outro eixo indispensável. O letramento visual não significa apenas acrescentar figuras a exercícios tradicionais, mas organizar relações entre imagens, vídeos, Libras, escrita, gêneros discursivos e experiências sociais. Recursos visuais tornam-se pedagogicamente relevantes quando participam da construção conceitual e oferecem ao estudante condições de formular hipóteses, comparar formas linguísticas e compreender as finalidades sociais dos textos. A revisão de Welter, Vidor e Cruz (2015) indica que textos, imagens, dramatizações, conversas e temas de interesse dos estudantes aparecem entre as estratégias favoráveis à aprendizagem da leitura e da escrita por surdos.

Também é necessário evitar uma compreensão homogênea da experiência surda. Os estudantes chegam à escola com histórias linguísticas diversas: alguns adquirem Libras precocemente; outros têm contato tardio e fragmentado com uma língua plenamente acessível; alguns convivem com comunidades surdas; outros permanecem em ambientes predominantemente ouvintes. As experiências de escolarização, o repertório de leitura, a faixa etária e as condições familiares interferem na aprendizagem. A metodologia de português L2 precisa considerar essas trajetórias sem transformar diferenças linguísticas em incapacidade cognitiva.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar fundamentos e práticas pedagógicas para o ensino da Língua

Portuguesa como segunda língua, em sua modalidade escrita, para estudantes surdos, articulando educação bilíngue, letramento visual, interação em Libras e produção textual. Especificamente, busca-se discutir a função da Libras como língua de instrução e mediação; examinar limites de práticas centradas no código; sistematizar estratégias de leitura e escrita; e refletir sobre formação docente, currículo, avaliação e materiais didáticos.

A discussão possui natureza bibliográfica e interpretativa. O corpus teórico reúne artigos que abordam princípios metodológicos, alfabetização, interlíngua, gêneros textuais, aprendizagem coletiva, práticas visuais, formação de professores e experiências de ensino. Entre os autores mobilizados encontram-se Pereira (2014), Pires (2014), Finau (2014), Almeida, Santos e Lacerda (2015), Welter, Vidor e Cruz (2015), Madeira (2016), Muniz (2017), Steyer, Maquieira e Fronza (2017), Sousa (2018), Almeida e Lacerda (2019), Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019), Freitas (2020), Borges e Härter (2021), Claudio e Quiles (2022) e Prado (2024). A leitura conjunta dessas pesquisas permite compreender o ensino de português L2 como prática linguística, cultural e política, e não como simples adaptação do ensino destinado aos ouvintes.

O texto está organizado em três seções principais. Após esta INTRODUÇÃO, o REFERENCIAL TEÓRICO discute a educação

bilíngue e o estatuto das línguas, as concepções de ensino, a visualidade, a leitura, a escrita, os gêneros discursivos, a interlíngua, as práticas colaborativas, os materiais, a avaliação e a formação docente. Por fim, as Coniderações finais retomam os argumentos centrais e indicam princípios para uma pedagogia comprometida com os direitos linguísticos e com a autoria dos estudantes surdos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A educação bilíngue de surdos parte do reconhecimento de que Libras e Língua Portuguesa não desempenham funções idênticas no percurso escolar. A Libras, quando adquirida como primeira língua, possibilita interação, formação conceitual, acesso ao currículo e constituição de pertencimentos culturais. O português escrito, por sua vez, amplia a participação em práticas sociais da sociedade majoritária e permite acesso a diferentes esferas de circulação do conhecimento. Essa distribuição funcional não estabelece hierarquia entre as línguas; procura garantir condições de aquisição e aprendizagem compatíveis com a modalidade visual de experiência linguística.

Pereira (2014) sustenta que o conhecimento de mundo e de língua constituído em Libras oferece a base para a aprendizagem do português. Esse princípio desloca a Libras de uma função acessória ou tradutória para o centro do processo educativo. Em uma aula de L2, a língua de sinais pode ser utilizada para apresentar o contexto de um

texto, discutir intenções comunicativas, explicitar conceitos, comparar estruturas, formular perguntas e revisar produções. O estudante não precisa suspender sua primeira língua para aprender a segunda; ele mobiliza seus recursos linguísticos para construir novas relações de sentido.

O bilinguismo educacional exige ambientes nos quais as línguas tenham presença real e planejada. Não basta a presença eventual de um intérprete se o currículo, os materiais, a avaliação e a interação continuam organizados exclusivamente em português. Claudio e Quiles (2022) defendem que o ambiente escolar ofereça oportunidades linguísticas ricas em informações e interações, reconhecendo as características e os valores sociais de cada língua. A qualidade do ensino depende, assim, do acesso à Libras, da convivência com pares sinalizantes e de professores capazes de mediar conhecimentos em uma perspectiva bilíngue.

Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) evidenciam que a legislação produz efeitos na formação e na prática docente, especialmente porque estabelece o ensino de português escrito para surdos. Entretanto, a existência da norma não define, por si só, como organizar sequências didáticas, selecionar textos, trabalhar dificuldades linguísticas ou avaliar produções. A realização do direito depende de políticas de formação, de tempo de planejamento, de equipes bilíngues e da produção de orientações curriculares específicas.

A distinção entre primeira e segunda língua também impede que a escrita do estudante surdo seja medida exclusivamente pelos parâmetros de aquisição da criança ouvinte. As condições de acesso são diferentes e podem incluir contato tardio com Libras e experiências restritas de leitura. Freitas (2020) chama atenção para a coexistência de processos de alfabetização em Libras, inclusive mediante sistemas de escrita de sinais, e em português escrito. A alfabetização bilíngue requer clareza sobre os sistemas envolvidos e sobre o fato de que a escrita alfabética não representa diretamente a Libras.

Nessa perspectiva, português L2 não deve significar um currículo simplificado. O estudante surdo tem direito à diversidade textual, à literatura, à escrita acadêmica e às práticas de linguagem valorizadas socialmente. O que se modifica é a via de mediação e a progressão pedagógica. As explicações precisam ser acessíveis em Libras; os textos precisam ser contextualizados; os conhecimentos prévios devem ser ativados; e a reflexão linguística deve emergir de situações comunicativas significativas.

A educação bilíngue assume, ainda, dimensão identitária e política. Muniz (2017) relaciona a efetivação do ensino de L2 à superação da exclusão linguística e à garantia de políticas consistentes. Considerar Libras como língua de instrução significa reconhecer os surdos como sujeitos de uma experiência linguística visual e como

participantes de comunidades que produzem conhecimentos. Essa concepção combate modelos que entendem a surdez apenas como déficit e que subordinam o êxito escolar à aproximação do padrão ouvinte.

Portanto, o estatuto do português como L2 reorganiza objetivos, métodos e responsabilidades. A escola deixa de atribuir o insucesso ao estudante e passa a examinar a acessibilidade das práticas oferecidas. O desafio consiste em assegurar domínio progressivo da escrita sem apagar a primeira língua. Essa articulação constitui o fundamento para as escolhas pedagógicas discutidas nas subseções seguintes.

As práticas de português para surdos foram frequentemente marcadas pela concepção de língua como conjunto de unidades a serem decodificadas. Nessa lógica, predominam lista de palavras, cópias, preenchimento de lacunas e frases isoladas. Embora atividades de sistematização possam integrar o ensino, sua utilização como eixo principal limita a compreensão de que a linguagem se realiza em textos situados socialmente. Pereira (2014) mostra que a decodificação não assegura compreensão: um estudante pode reconhecer palavras e ainda não reconstruir os sentidos do enunciado.

A perspectiva discursivo-interacionista desloca o foco da forma isolada para o uso da linguagem. Ler implica considerar quem escreve, para quem, com qual finalidade, em que suporte e em qual

contexto. Escrever implica assumir uma posição enunciativa, selecionar informações, organizar argumentos e revisar o texto em função do interlocutor. A gramática continua relevante, porém é trabalhada em relação aos efeitos de sentido e às necessidades que surgem durante a leitura e a produção.

Almeida, Santos e Lacerda (2015) analisam estratégias didáticas pautadas na abordagem bilíngue e defendem que as dificuldades de leitura e escrita não sejam naturalizadas como consequências inevitáveis da surdez. Quando Libras participa efetivamente da aula e as tarefas possuem finalidade compreensível, os estudantes podem elaborar hipóteses sobre o português e rever suas escolhas. A mediação docente transforma o erro em material de reflexão, em vez de utilizá-lo apenas para classificação.

O ensino contextualizado requer partir de textos integrais e de gêneros reconhecíveis. Antes de focalizar uma preposição, um pronome ou uma forma verbal, o professor pode explorar o propósito do texto, sua organização e os sentidos construídos. Depois, determinados recursos linguísticos são examinados para compreender como contribuem para coesão, referenciação, temporalidade ou argumentação. Por fim, o estudante retorna ao texto e aplica o conhecimento em uma situação de produção ou revisão.

Lins (2014), ao abordar o emprego do pronome relativo “que” em textos acadêmicos, ilustra a possibilidade de articular conteúdo

gramatical e uso discursivo. O trabalho com estruturas específicas torna-se mais produtivo quando vinculado a gêneros reais e a necessidades observadas na produção dos estudantes. Em vez de apresentar uma regra abstrata seguida de frases artificiais, a oficina permite investigar como o recurso aparece na escrita acadêmica e quais funções desempenha.

Essa mudança exige avaliação diagnóstica. Antes de planejar, o professor precisa conhecer o repertório em Libras, as experiências de leitura, os gêneros já conhecidos e as estratégias utilizadas pelo grupo. Turmas de estudantes surdos não são linguisticamente uniformes. Uma mesma atividade pode ser acessível a quem adquiriu Libras precocemente e excessivamente abstrata para quem ainda está consolidando sua primeira língua. O diagnóstico orienta apoios distintos sem reduzir as expectativas curriculares.

A abordagem textual não elimina o ensino explícito da língua. Ao contrário, oferece motivos para sistematizar. Almeida e Lacerda (2019) registram avanços na organização da escrita de participantes surdos em oficinas de reescrita coletiva, incluindo sequência lógica, coesão, coerência, adequação verbal, preposições e adjetivos. O dado sugere que a reflexão sobre formas linguísticas ganha significado quando responde a problemas concretos de comunicação e narratividade.

A superação do ensino centrado no código também implica ampliar a circulação dos textos produzidos. Cartas, relatos, resenhas, notícias, campanhas, verbetes, trabalhos acadêmicos e publicações digitais devem possuir interlocutores e finalidades. Quando a escrita existe apenas para a correção do professor, reduz-se seu valor social. Quando circula em mural, blog, livro da turma, evento ou comunidade, o estudante pode perceber a revisão como parte do compromisso com o leitor.

Assim, uma concepção discursiva integra forma, sentido e interação. Ela não substitui uma lista de exercícios por outra supostamente visual, mas reorganiza a unidade de ensino. O texto e a situação social tornam-se pontos de partida e de chegada; Libras sustenta a negociação de sentidos; e os elementos linguísticos do português são estudados como recursos para agir discursivamente.

A visualidade é constitutiva do modo pelo qual muitos surdos acessam informações e organizam experiências. No ensino de português L2, seu reconhecimento deve ultrapassar o emprego decorativo de imagens. Letramento visual envolve interpretar, produzir e relacionar significados construídos em diferentes modos: sinais, escrita, fotografias, ilustrações, diagramas, vídeos, disposição espacial e expressões corporais. A atividade pedagógica precisa ensinar o estudante a ler essas relações e a utilizá-las na passagem entre Libras e português.

Welter, Vidor e Cruz (2015), em revisão sobre intervenções de leitura e escrita, destacam textos escritos, imagens, dramatizações, conversas e assuntos de interesse dos estudantes como estratégias facilitadoras. As autoras também mencionam a organização espacial da sala para favorecer a comunicação. Esses resultados mostram que a dimensão visual não se restringe ao material: ela inclui iluminação, disposição dos participantes, possibilidade de contato visual e tempo necessário para alternar a atenção entre professor, intérprete, quadro e texto.

Uma sequência visual pode começar pela apresentação, em Libras, de uma situação social ou narrativa. Fotografias ou trechos de vídeo ajudam a construir o contexto; em seguida, os estudantes levantam hipóteses sobre o gênero e seu conteúdo. A leitura do texto em português é realizada com objetivos definidos, e não palavra por palavra. Recursos como marcação de partes, mapas conceituais, linhas do tempo e quadros de personagens podem apoiar a compreensão sem substituir o contato com o texto integral.

Prado (2024) apresenta o Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos (MEPEVIS), dirigido aos anos iniciais. A proposta sistematiza tipos e fases de ensino e destaca experiências significativas na aprendizagem. Sua contribuição reside em reconhecer que o ensino visual precisa ser planejado e progressivo. Não se trata de oferecer estímulos dispersos, mas de construir relações

entre conceituação, fixação, avaliação e generalização, respeitando o processo de aprendizagem da criança surda.

As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de integração modal. Vídeos em Libras, glossários visuais, documentos colaborativos, animações, legendas e plataformas de autoria podem apoiar a compreensão e a produção. Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019) identificam, na literatura revisada, as tecnologias digitais entre os elementos capazes de contribuir para superar barreiras. Contudo, a tecnologia só se torna acessível quando o desenho da atividade mantém Libras visível, evita excesso de informações simultâneas e define objetivos linguísticos claros.

O letramento visual também envolve criticidade. Imagens não são transparentes ou universais; elas selecionam perspectivas, silenciam elementos e constroem representações. O estudante pode analisar enquadramento, cores, legendas, relação entre texto e imagem e circulação em redes sociais. Essa leitura favorece o desenvolvimento de repertório discursivo e prepara para a produção de gêneros multimodais, como cartazes, infográficos, vídeos legendados e narrativas bilíngues.

Para evitar uma pedagogia baseada em equivalências mecânicas, é importante reconhecer que nem toda palavra portuguesa possui um único sinal correspondente e que um sinal pode assumir sentidos distintos conforme o contexto. A construção conceitual deve

anteceder a associação lexical. O professor pode explorar o conceito em Libras, apresentar exemplos, contrastar usos e somente depois examinar as formas escritas. Esse procedimento reduz a memorização vazia e favorece redes semânticas mais amplas.

A visualidade precisa, ainda, orientar a gestão da atenção. Um estudante não consegue observar simultaneamente uma explicação sinalizada e copiar um conteúdo extenso. O professor deve alternar momentos de exposição, observação, leitura e registro; manter materiais visuais disponíveis; e garantir pausas para perguntas. Essas decisões aparentemente simples têm impacto direto na compreensão e constituem parte da acessibilidade linguística.

Desse modo, o letramento visual articula linguagem, espaço e multimodalidade. Ele não substitui o ensino da escrita, mas cria condições para que o português seja compreendido dentro de uma rede de sentidos acessível. Quanto mais integrada for a relação entre Libras, experiência visual e texto, maiores são as possibilidades de participação do estudante nas práticas de leitura e produção.

A leitura ocupa papel decisivo na aprendizagem do português escrito. Para estudantes que não acessam plenamente a língua pela via auditiva, a exposição frequente a textos diversificados constitui uma das principais formas de observar seu funcionamento. Pereira (2014) recomenda ampliar intensamente as experiências de leitura, pois é por meio delas que os estudantes podem inserir-se no funcionamento

linguístico-discursivo da Língua Portuguesa. Essa exposição, entretanto, precisa ser acompanhada por mediação e objetivos de compreensão.

O ensino de leitura pode organizar-se em três movimentos articulados. Antes da leitura, ativam-se conhecimentos prévios em Libras, examinam-se suporte, título, imagens e autoria, e formulam-se hipóteses. Durante a leitura, localizam-se informações, estabelecem-se relações, identificam-se vozes e observam-se recursos linguísticos relevantes. Depois da leitura, discutem-se interpretações, retomam-se hipóteses e realizam-se produções relacionadas ao gênero. Tal percurso afasta a prática de traduzir cada palavra isoladamente.

Os gêneros discursivos oferecem uma organização concreta para o currículo. Cada gênero reúne finalidades, interlocutores, formas composicionais e recursos linguísticos relativamente recorrentes. O trabalho com carta de reclamação analisado por Pires (2014), por exemplo, permite discutir destinatário, apresentação do problema, argumentos, pedido de providência e fórmulas de encerramento. Ao mesmo tempo, cria uma situação na qual os estudantes colaboram e utilizam a escrita para intervir em uma questão de sua escola.

Steyer, Maquieira e Fronza (2017) refletem sobre atividades de português escrito desenvolvidas com crianças surdas nos anos iniciais. O estudo reforça a necessidade de planejar experiências adequadas à faixa etária e ao contexto bilíngue, considerando Libras e português ao

longo da escolarização. Desde os primeiros anos, as crianças podem interagir com textos reais, compreender suas funções e produzir registros com diferentes níveis de apoio.

A produção textual deve ser compreendida como processo. Planejamento, primeira versão, discussão, revisão, reescrita e circulação são etapas que permitem ao estudante observar a própria escrita e tomar decisões. Almeida e Lacerda (2019) mostram que a reescrita coletiva, mediada em Libras, favorece avanços na organização textual. Durante a atividade, os participantes podem explicar suas escolhas, comparar alternativas e perceber elementos que dificilmente seriam aprendidos por correção individual silenciosa.

A revisão precisa priorizar aspectos de acordo com o objetivo da sequência. Corrigir simultaneamente todos os desvios pode ocultar os progressos e transformar o texto em um conjunto de marcas vermelhas. Em uma narrativa, a atenção inicial pode recair sobre sequência, personagens e referenciação; em uma carta, sobre clareza do pedido e argumentos; em um resumo, sobre seleção de ideias e articulação. Questões ortográficas e morfossintáticas são retomadas progressivamente e relacionadas à legibilidade do texto.

Borges e Härter (2021) analisam a apropriação do português escrito por estudantes surdos do oitavo ano a partir de atividades com quatro gêneros textuais. Os resultados indicam que os aprendizes podem apropriar-se da escrita sem intermediação da oralidade, embora

encontrem dificuldades estruturais e de compreensão. Esse achado sustenta a necessidade de abandonar a ideia de que a fala é passagem obrigatória para a escrita e reforça a função mediadora de Libras e dos gêneros.

A leitura literária merece espaço próprio. Narrativas, poemas, contos e literatura surda ampliam repertórios e permitem experiências estéticas que não devem ser subordinadas exclusivamente à gramática. Obras em português podem ser apresentadas com mediações em Libras, performances, imagens e debates. O objetivo é formar leitores capazes de construir interpretações, reconhecer estilos e estabelecer relações entre textos, culturas e experiências.

Nos anos finais e no ensino superior, a progressão deve incluir gêneros acadêmicos. O estudo de Lins (2014) sobre pronome relativo em textos acadêmicos evidencia demandas específicas de estudantes surdos nesse nível. Resumos, resenhas, projetos, artigos e relatórios requerem ensino explícito de organização, referenciação, citação e argumentação. A familiaridade com gêneros cotidianos não garante automaticamente domínio da escrita acadêmica; são necessárias oficinas contínuas e acompanhamento bilíngue.

Em todos os níveis, a seleção textual deve equilibrar acessibilidade e complexidade. Adaptar não significa empobrecer. O professor pode manter o texto original e oferecer apoios: contextualização em Libras, glossário construído coletivamente,

perguntas orientadoras, esquemas e leitura compartilhada. A retirada excessiva de elementos linguísticos priva o estudante do contato necessário com a L2 e pode limitar seu desenvolvimento.

A circulação social finaliza o processo. Publicar uma carta, apresentar uma resenha, organizar uma exposição ou disponibilizar uma produção bilíngue atribui sentido à revisão. O estudante passa a escrever para alguém e assume autoria. Essa experiência é fundamental para que o português deixe de representar somente uma disciplina escolar difícil e se torne recurso de participação social.

O conceito de interlíngua contribui para compreender a escrita de aprendizes de segunda língua como sistema em desenvolvimento. Em vez de interpretar toda diferença em relação à norma como falha aleatória, a análise procura identificar regularidades, hipóteses e influências das línguas conhecidas. No caso dos surdos, a escrita pode evidenciar relações com a estrutura de Libras, com o repertório de português já construído e com as estratégias utilizadas para resolver demandas comunicativas.

Finau (2014) investiga a formação da interlíngua na aquisição do português escrito, tomando a categoria aspectual como exemplo. Os resultados apontam tanto a formação de um sistema intermediário quanto a influência do período de contato com Libras na organização da língua-alvo. A pesquisa é especialmente relevante por mostrar que a aquisição não se reduz à transferência direta de sinais para palavras;

envolve reorganizações linguísticas progressivas e sensíveis à trajetória de acesso à primeira língua.

Sousa (2018), ao acompanhar a escrita de surdos em português L2 e inglês L3, observa o desenvolvimento de estratégias de comunicação e a redução progressiva da dependência das línguas previamente conhecidas em determinados momentos do curso. O estudo evidencia a capacidade dos aprendizes de mobilizar repertórios plurilíngues e construir conhecimentos específicos nas novas línguas. Essas estratégias devem ser analisadas como recursos de aprendizagem, e não reprimidas automaticamente.

A avaliação formativa precisa registrar o que o estudante já consegue realizar e quais apoios ainda necessita. Critérios podem incluir adequação ao gênero, desenvolvimento temático, sequência de ideias, coesão, escolha lexical, construção sintática e convenções da escrita. A ponderação desses critérios varia conforme o nível de ensino e o objetivo da atividade. Uma rubrica previamente discutida em Libras torna o processo mais transparente e permite autoavaliação.

É igualmente importante distinguir compreensão conceitual e domínio da forma escrita. Um estudante pode demonstrar conhecimento complexo em Libras e ainda não dispor dos recursos necessários para registrá-lo em português. Se toda avaliação curricular ocorre apenas na L2, o resultado pode medir proficiência linguística em vez de aprendizagem do conteúdo. Em educação bilíngue,

instrumentos em Libras e em português devem ser articulados de acordo com o objeto avaliado.

A correção docente pode ser organizada em camadas. Na primeira, verifica-se se o texto cumpre sua finalidade e comunica a ideia central. Na segunda, examinam-se organização e relações entre partes. Na terceira, selecionam-se aspectos linguísticos que serão objeto de intervenção. Comentários em Libras gravada, conferências individuais, marcações combinadas e reescrita coletiva podem tornar o retorno mais acessível. A simples substituição da forma produzida pela forma considerada correta oferece pouca oportunidade de reflexão.

A comparação entre Libras e português pode apoiar a consciência metalinguística, desde que não seja apresentada como correspondência palavra por palavra. O professor pode explorar formas de marcar tempo, estabelecer referentes, ordenar constituintes ou retomar informações nas duas línguas. Essa análise contrastiva ajuda a compreender por que determinadas escolhas aparecem na escrita e quais recursos o português utiliza para produzir efeitos semelhantes.

A noção de interlíngua também protege o estudante de avaliações deficitárias. Dizer que o surdo “não sabe português” apaga diferentes níveis de conhecimento e impede uma intervenção precisa. Descrever que o texto apresenta organização temática, mas necessita

desenvolver mecanismos de referenciação e flexão verbal, fornece informação pedagógica útil. Avaliar é produzir conhecimento sobre o processo para orientar os próximos passos.

Consequentemente, o erro deve ser tratado como indício. Alguns padrões podem revelar generalização de regra; outros, influência de Libras; outros, contato insuficiente com determinado gênero. Cabe ao professor reunir produções ao longo do tempo, comparar versões e observar transformações. Portfólios bilíngues são instrumentos adequados porque preservam vídeos, rascunhos, textos revisados e reflexões do estudante.

Uma avaliação comprometida com a aprendizagem combina exigência e acessibilidade. Não se trata de aceitar indefinidamente qualquer forma escrita, nem de impor a norma sem mediação. O objetivo é oferecer condições para que o estudante compreenda as convenções, amplie escolhas e produza textos cada vez mais adequados aos contextos de circulação.

A aprendizagem de uma segunda língua é intensamente social. Estudantes formulam hipóteses, negociam significados, solicitam esclarecimentos e se apropriam de recursos observados na interação. Em turmas de surdos, a comunicação entre pares em Libras pode constituir espaço privilegiado de elaboração. Pires (2014) analisa estratégias de andaimento em interações de estudantes durante uma

unidade sobre carta de reclamação e identifica a construção coletiva necessária à realização da tarefa.

O andaimento corresponde ao apoio temporário oferecido por um interlocutor para que outro realize uma ação ainda não plenamente autônoma. Em sala, pode ocorrer quando um colega retoma uma informação, apresenta exemplo, reformula uma pergunta ou sugere uma organização para o texto. O professor também oferece apoios, mas a interação entre pares amplia as oportunidades de participação e reconhece que os estudantes são produtores de conhecimento.

Almeida e Lacerda (2019) descrevem oficinas nas quais participantes surdos e educadores ouvintes reescrevem coletivamente uma história com Libras como língua de interlocução. A prática permite tornar visíveis as decisões da escrita. Os estudantes discutem a sequência, observam alternativas e relacionam escolhas gramaticais às necessidades narrativas. A escrita deixa de ser atividade individual opaca e torna-se objeto compartilhado de investigação.

A mediação em Libras precisa ser planejada pelo professor e não delegada integralmente ao intérprete. Quando há intérprete educacional, sua atuação integra uma equipe, mas a responsabilidade pelo ensino permanece coletiva. Professores de português L2 necessitam competência para organizar objetivos e materiais bilíngues e, idealmente, comunicar-se em Libras. Professores surdos possuem contribuição decisiva na construção de práticas visuais, na

modelização linguística e na aproximação com experiências culturais surdas.

A organização física da aula interfere na interação. Disposição em círculo ou semicírculo, iluminação adequada e ausência de barreiras visuais favorecem trocas sinalizadas. Materiais devem permanecer visíveis enquanto são discutidos, evitando que o estudante precise escolher entre acompanhar a sinalização e observar o texto. Welter, Vidor e Cruz (2015) incluem a adequação espacial entre as estratégias facilitadoras da comunicação e da aprendizagem.

O trabalho em grupos precisa evitar que apenas estudantes com maior domínio linguístico assumam todas as decisões. Papéis podem ser alternados: responsável por apresentar a síntese em Libras, registrar ideias, localizar informações, revisar organização ou comparar versões. A tarefa deve exigir interdependência e oferecer tempo para que todos compreendam o problema. A observação do professor orienta intervenções sem interromper a autonomia do grupo.

As rodas de leitura bilíngue são outro dispositivo produtivo. Um texto pode ser discutido em Libras, com diferentes interpretações apresentadas pelos estudantes. Em seguida, o grupo retorna ao português para localizar marcas que sustentam as leituras. Esse movimento evita que a sinalização se transforme em tradução pronta fornecida antes do contato com o texto; ela funciona como espaço de argumentação e de construção coletiva.

Ambientes colaborativos também favorecem dimensão afetiva. Muitos estudantes acumulam experiências de fracasso e correção punitiva em português. A possibilidade de perguntar em Libras, testar formas e receber retorno respeitoso reduz a ansiedade e fortalece a disposição para escrever. Isso não significa ausência de critérios, mas construção de uma cultura em que a revisão é parte normal do trabalho de qualquer autor.

Portanto, interação e mediação não são complementos metodológicos. Elas constituem condições para que o estudante compreenda o objeto de aprendizagem, verbalize raciocínios e se aproprie de novas formas. O professor organiza situações em que Libras circula plenamente e em que o português escrito se torna objeto de ação compartilhada.

A consolidação do português L2 requer materiais que expressem a perspectiva bilíngue desde sua concepção. Muitas escolas ainda utilizam livros elaborados para crianças ouvintes e acrescentam imagens ou interpretação em Libras sem alterar objetivos e sequências. Essa adaptação pode ser útil pontualmente, mas não substitui materiais que considerem a modalidade visual, as trajetórias linguísticas dos estudantes e a relação entre Libras e português.

Madeira (2016), ao mapear pesquisas sobre metodologias de português L2 entre 2002 e 2016, chama atenção para a necessidade de ampliar a investigação acadêmica e escolar. A produção metodológica

ainda precisa aproximar resultados de pesquisa, formação e cotidiano da sala. Professores frequentemente reconhecem a importância do bilinguismo, mas não dispõem de repertório suficiente para transformar o princípio em planejamento diário.

Muniz (2017) identifica formação docente, inclusão, metodologia e ausência de materiais entre os discursos recorrentes sobre o ensino de português para surdos. A falta de política linguística efetiva produz soluções isoladas e dependentes do esforço individual. Um sistema educacional comprometido com o direito à L2 deve manter equipes de produção, revisar currículos, disponibilizar acervos bilíngues e assegurar formação continuada.

Materiais bilíngues podem integrar vídeo em Libras, texto escrito, imagens e atividades de produção, mas precisam preservar a autonomia de cada língua. Uma janela de Libras não deve ser tratada como elemento secundário, pequena ou de difícil visualização. Da mesma forma, a tradução sinalizada não elimina a necessidade de ensinar o estudante a ler o texto em português. O desenho deve permitir alternância, comparação e retomada.

Prado (2024) contribui ao sistematizar um método de ensino escrito e visual para os anos iniciais. A apresentação de fases e tipos de ensino oferece referência para planejamento, acompanhamento e formação. Métodos, contudo, não devem ser aplicados como receitas universais. Sua utilização precisa considerar idade, história linguística,

contexto cultural e objetivos curriculares, mantendo abertura para avaliação e reelaboração.

O currículo de português L2 deve explicitar progressões de leitura, produção textual, análise linguística e multimodalidade. Objetivos podem ser organizados por gêneros e práticas sociais, indicando recursos linguísticos a serem explorados em cada etapa. A progressão não deve limitar estudantes surdos a frases simples; deve ampliar gradualmente a complexidade dos textos, a autonomia de leitura e a capacidade de revisar.

A formação docente necessita integrar estudos de aquisição de L2, linguística de Libras, gêneros discursivos, letramento visual, avaliação e produção de materiais. Cursos breves de Libras, embora importantes para sensibilização, não garantem a competência necessária para ensinar em ambiente bilíngue. É preciso contato contínuo com a língua, com profissionais surdos e com situações reais de planejamento e análise de produções.

Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019) concluem que estudantes surdos ainda enfrentam barreiras na aquisição da escrita, apesar das contribuições de diferentes campos. Entre as possibilidades identificadas estão revisão das políticas, aquisição precoce de Libras e tecnologias digitais. Esses fatores confirmam que a responsabilidade não pode recair somente sobre o professor individual; ela depende de articulação entre políticas linguísticas, formação, gestão e pesquisa.

A escola também precisa garantir tempo institucional para produção e compartilhamento. Bancos de sequências didáticas, glossários conceituais em Libras, registros de experiências e grupos de estudo reduzem a fragmentação. Avaliar os materiais com participação de estudantes e professores surdos é indispensável, pois acessibilidade não pode ser definida apenas por profissionais ouvintes.

Por fim, a formação deve promover postura investigativa. O professor pode registrar aulas, comparar versões de textos, identificar padrões de dificuldade e avaliar os efeitos de suas intervenções. Essa pesquisa da própria prática aproxima teoria e cotidiano e impede que metodologias sejam mantidas apenas por tradição. O ensino de português L2 exige planejamento flexível, fundamentação e disposição para reconstruir caminhos.

A síntese das pesquisas permite estabelecer princípios orientadores. O primeiro é garantir Libras como língua de instrução, interação e produção de conhecimento. Sem uma língua plenamente acessível, o estudante enfrenta barreiras para compreender objetivos, formular hipóteses e participar da reflexão metalinguística. A presença de Libras deve atravessar planejamento, aula, material e avaliação.

O segundo princípio é trabalhar com textos e gêneros desde o início. Vocabulário e gramática são ensinados dentro de situações significativas, e não como pré-requisitos intermináveis para que o estudante um dia possa ler. O texto integral oferece contexto para

compreender palavras, observar regularidades e reconhecer finalidades sociais. Apoios visuais e explicações em Libras possibilitam enfrentar a complexidade sem empobrecimento curricular.

O terceiro princípio é conceber a escrita como processo. Planejar em Libras, produzir uma versão, discutir, revisar e publicar são ações articuladas. A reescrita coletiva pode anteceder a revisão individual e modelizar estratégias. O professor seleciona focos de intervenção e registra progressos ao longo do tempo, evitando correção total e indiferenciada.

O quarto princípio é integrar visualidade e multimodalidade de maneira funcional. Imagens, vídeos, esquemas e dramatizações são escolhidos porque ajudam a construir conceitos, organizar informações ou analisar gêneros. O espaço e o tempo da aula são organizados para manter atenção visual. A tecnologia serve ao objetivo linguístico, e não o contrário.

O quinto princípio é reconhecer a interlíngua e a diversidade de trajetórias. Produções são analisadas como sistemas em desenvolvimento. O professor identifica hipóteses e necessidades, oferece apoios diferenciados e mantém expectativas elevadas. A comparação entre Libras e português é utilizada para promover consciência linguística, sem reduzir uma língua à estrutura da outra.

O sexto princípio é garantir interação entre pares e participação de sujeitos surdos na construção pedagógica. Discussões em Libras, oficinas, projetos e produção colaborativa ampliam as oportunidades de aprendizagem. Professores surdos, estudantes e comunidade devem participar da seleção de materiais e da avaliação de políticas e práticas.

O sétimo princípio é articular avaliação de conteúdo e avaliação de L2. Quando o objetivo é verificar conhecimento de ciências, história ou matemática, Libras pode ser utilizada para que a proficiência escrita não oculte o saber. Quando o objeto é português, os critérios precisam ser claros, progressivos e compatíveis com o gênero estudado. Em ambos os casos, o retorno deve ser acessível e orientar a reescrita.

O oitavo princípio é assegurar continuidade entre as etapas de escolarização. A aprendizagem do português L2 não se encerra na alfabetização, nem pode ser tratada como responsabilidade exclusiva do professor dos anos iniciais. A progressão precisa alcançar leitura literária, textos de divulgação científica, argumentação, escrita acadêmica e gêneros profissionais. Mudanças de escola ou de nível de ensino devem ser acompanhadas por registros pedagógicos que informem repertórios já construídos, apoios utilizados e objetivos em desenvolvimento, evitando recomeços sucessivos e desarticulados.

O nono princípio é vincular o ensino às experiências sociais dos estudantes sem restringi-lo ao cotidiano imediato. Temas

relacionados à comunidade surda, aos direitos linguísticos e às produções culturais podem fortalecer identificação e participação. Ao mesmo tempo, o currículo deve possibilitar acesso a campos variados do conhecimento e a debates públicos amplos. A escolha temática torna-se ponte para expandir repertórios, e não justificativa para reduzir a complexidade. Textos produzidos por autores surdos e ouvintes, em diferentes suportes, permitem discutir posições, comparar discursos e desenvolver leitura crítica.

O décimo princípio é manter diálogo sistemático com famílias e comunidade. Muitas crianças surdas chegam à escola após experiências limitadas de comunicação, sobretudo quando familiares não tiveram oportunidade de aprender Libras. A instituição pode oferecer ações de formação linguística, acervos acessíveis e orientações para práticas de leitura compartilhada. Essa aproximação não transfere à família a responsabilidade técnica pelo ensino de L2, mas amplia as situações em que a criança conversa, narra, pergunta, observa textos e atribui sentido à escrita. A participação de associações e lideranças surdas fortalece REFERÊNCIAS linguísticas e culturais que a escola isoladamente não consegue produzir.

Uma possível sequência didática reúne esses princípios: apresentação em Libras de uma situação comunicativa; exploração visual do contexto; leitura orientada de exemplares do gênero; discussão de finalidade e composição; seleção de recursos

linguísticos; planejamento coletivo; primeira produção; revisão mediada; sistematização; reescrita; circulação; e autoavaliação bilíngue. A duração e os apoios variam conforme a turma, mas a lógica mantém forma, sentido e interação integrados.

Esses princípios não eliminam os desafios estruturais, porém oferecem critérios para avaliar práticas. Uma atividade é coerente com português L2 quando permite compreensão em Libras, possui propósito discursivo, mobiliza visualidade, produz reflexão sobre a escrita e amplia autonomia. Quando se limita à cópia, à tradução palavra por palavra ou à memorização sem contexto, reproduz concepções insuficientes, ainda que utilize imagens ou sinais isolados.

A prática bilíngue e visual, portanto, exige coerência entre concepção e procedimento. Reconhecer Libras em documentos institucionais enquanto a aula permanece inacessível não realiza educação bilíngue. O compromisso efetivo aparece nas escolhas cotidianas: quem pode falar e perguntar, quais línguas circulam, como os textos são apresentados, o que se avalia e quais oportunidades de autoria são oferecidas.

## Coniderações finais

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos deve ser compreendida como campo específico da educação linguística. Sua organização não pode reproduzir integralmente

métodos elaborados para ouvintes nem tomar a oralidade como passagem obrigatória para a escrita. A Libras constitui a base de interlocução, formação conceitual e acesso ao currículo, enquanto o português escrito é aprendido por meio de práticas sistemáticas de leitura, produção, análise e circulação textual.

As pesquisas analisadas convergem ao indicar que parte das dificuldades escolares não se explica pela surdez em si, mas pelas barreiras linguísticas e metodológicas. Práticas centradas em palavras e frases isoladas, exclusão de Libras, escassez de materiais bilíngues, formação insuficiente e avaliação deficitária limitam as possibilidades de aprendizagem. A superação dessas barreiras exige políticas institucionais e não apenas iniciativas individuais de professores.

A perspectiva discursivo-interacionista oferece fundamento consistente porque situa a língua em práticas sociais. O ensino parte de gêneros e textos, contextualiza propósitos, mobiliza Libras para negociar sentidos e sistematiza formas do português conforme necessidades comunicativas. A gramática não é abandonada; passa a ser ensinada como recurso para organizar, relacionar e qualificar enunciados. Estudos sobre reescrita coletiva, carta de reclamação, pronome relativo e diferentes gêneros demonstram a produtividade dessa articulação.

O letramento visual amplia esse processo ao reconhecer que a construção de sentidos ocorre por diferentes modos. Imagens, vídeos,

esquemas, dramatizações e organização espacial podem favorecer compreensão, desde que integrem objetivos linguísticos. Visualidade não equivale a simplificação ou ornamentação. Ela constitui princípio de acessibilidade, gestão da atenção e produção multimodal, especialmente quando articulada à Libras e ao texto escrito.

A noção de interlíngua permite avaliar a escrita como percurso de desenvolvimento. Diferenças em relação à norma revelam hipóteses, estratégias e relações entre repertórios. Uma avaliação formativa descreve avanços, seleciona focos de intervenção e oferece retorno em linguagem acessível. Portfólios, conferências bilíngues, rubricas e comparação entre versões favorecem a participação do estudante e tornam a revisão parte da autoria.

A interação entre pares e a mediação em Libras mostraram-se fundamentais. Oficinas colaborativas tornam visíveis as decisões de escrita e permitem que os estudantes ofereçam andaimentos uns aos outros. A presença de professores surdos e a participação da comunidade fortalecem a legitimidade linguística e cultural das práticas. Equipes bilíngues precisam atuar no planejamento, na produção de materiais e na avaliação, e não somente na tradução de aulas previamente concebidas em português.

Para avançar, redes de ensino devem elaborar currículos de português L2, manter programas contínuos de formação, produzir acervos bilíngues e garantir condições visuais de comunicação.

Universidades e escolas podem desenvolver pesquisas colaborativas que acompanhem aprendizagens por períodos mais longos e avaliem materiais em diferentes etapas da educação básica e superior. Também é necessário ampliar estudos liderados por pesquisadores surdos, reconhecendo sua produção epistemológica.

Conclui-se que uma pedagogia adequada ao português L2 combina direito linguístico, rigor acadêmico e acessibilidade. Seu objetivo não é aproximar o estudante surdo de um modelo ouvinte, mas ampliar sua autonomia para ler, escrever, estudar, trabalhar, produzir ciência e participar da vida pública em uma sociedade plurilíngue. Quando Libras, visualidade, interação e gêneros discursivos estruturam o ensino, o português pode ser apropriado como recurso de autoria, e não como instrumento de silenciamento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 899-917, maio/ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813865357943669l. Acesso em: 21 jul. 2026.

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015.

Disponível em: https://doi.org/10.17058/rea.v23i3.6033. Acesso em: 23 jul. 2026.

BORGES, Flavia Botelho; HÄRTER, Larissa Ruth Siniak dos Anjos. A apropriação da escrita do português pelo surdo. **Signótica,** Goiânia, v. 33, e67909, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5216/sig.v33.67909. Acesso em: 26 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

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/l10436.htm. Acesso em: 1 ago. 2026.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021. Acesso em: 4 ago. 2026.

CARVALHO, Michele Elias de; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves; SILVA, Josiane Almeida da. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 21, n. 5, e9818, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192159818. Acesso em: 7 ago. 2026.

CLAUDIO, Adriana Pereira; QUILES, Raquel Elizabeth Saes. Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rs.v7.72965. Acesso em: 10 ago. 2026.

FINAU, Rossana. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000023. Acesso em: 12 ago. 2026.

FREITAS, Isaac Figueredo de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250034, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250034. Acesso em: 14 ago. 2026.

LINS, Danielle Coelho. Português como Segunda Língua para Surdos (PL2S): o emprego do pronome relativo ‘que’ em textos acadêmicos. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 42, jul./dez. 2014 Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1311. Acesso em: 16 ago. 2026.

MADEIRA, Fabiana Ferreira Braga. Metodologias de ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 24-41, jul./dez. 2016 Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1041. Acesso em: 18 ago. 2026.

MUNIZ, Valéria Campos. Discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. **Arqueiro,** Rio de Janeiro, n. 35, p. 118-131, jul./dez. 2017 Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1077. Acesso em: 19 ago. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236. Acesso em: 20 ago. 2026.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-639820145563. Acesso em: 21 ago. 2026.

PRADO, Rosana. MEPEVIS/Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos: um caminho para o ensino de leitura e escrita para alunos surdos. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 51-68, jan./jun. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.20395/re.2024.46.51-68. Acesso em: 22 ago. 2026.

SOUSA, Aline Nunes de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398201812966. Acesso em: 21 jul. 2026.

STEYER, Daiana; MAQUIEIRA, Josiane; FRONZA, Cátia de Azevedo. Atividades de Língua Portuguesa escrita no contexto de alunos surdos em anos iniciais do Ensino Fundamental. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 83-97, jul./dez. 2017 Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1204. Acesso em: 8 ago. 2026.

WELTER, Gabriela; VIDOR, Deisi Cristina Gollo Marques; CRUZ, Carina Rebello. Intervenções e metodologias empregadas no ensino

da escrita e leitura de indivíduos surdos: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 459-470, jul./set. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300011. Acesso em: 17 ago. 2026.

## CAPÍTULO 6

# BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS: PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS, POLÍTICAS E EDUCACIONAIS

Bruno Bueno Lima de Sousa [1]
*Professor substituto UFCG e escola contexto de Libras*

**RESUMO:** Este artigo analisa o bilinguismo na educação de surdos sob perspectivas linguísticas, políticas e educacionais, considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, discutem-se os fundamentos da educação bilíngue, os direitos linguísticos, a legislação brasileira, o protagonismo do movimento surdo e os desafios presentes na organização escolar. Evidencia-se que a simples presença de duas línguas não assegura uma proposta efetivamente bilíngue, pois são necessários ambientes linguísticos acessíveis, professores qualificados, profissionais surdos, currículos em Libras, materiais visuais e metodologias específicas para o ensino do português como L2. Também se problematiza a diferença entre inclusão espacial e participação linguística efetiva. Conclui-se que a consolidação da educação bilíngue depende da integração entre políticas públicas, formação docente, acessibilidade curricular e participação da comunidade surda, garantindo aquisição linguística, desenvolvimento educacional, identidade cultural, permanência escolar e igualdade no acesso ao conhecimento científico socialmente produzido.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue de surdos; Libras; Bilinguismo; Políticas linguísticas; Direitos linguísticos.

## INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo no qual língua, cultura, identidade, poder e escolarização se articulam de modo inseparável. A compreensão contemporânea do bilinguismo desloca a surdez de uma leitura exclusivamente clínico-terapêutica para uma perspectiva sociocultural e linguística. Nesse enquadramento, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não é um recurso auxiliar nem uma técnica de compensação, mas uma língua plena, de modalidade visual-espacial, por meio da qual pessoas surdas podem interagir, produzir conhecimentos, elaborar experiências e participar da vida coletiva. A língua portuguesa, por sua vez, ocupa na escolarização dos surdos a posição de segunda língua, prioritariamente em sua modalidade escrita. A relação entre essas línguas, entretanto, não se estabelece de maneira neutra: ela é atravessada por hierarquias históricas, decisões institucionais e disputas acerca do modelo educacional considerado legítimo.

A adoção do termo educação bilíngue exige, portanto, maior precisão conceitual. A simples presença de duas línguas no espaço escolar não assegura uma proposta bilíngue. Também não basta disponibilizar um intérprete em uma classe organizada integralmente em língua portuguesa, mantendo inalterados currículo, tempos pedagógicos, relações comunicacionais e procedimentos avaliativos. Conforme Fernandes e Moreira (2014), a política linguística é uma

variável decisiva na análise da escolarização dos surdos, pois define quais línguas circulam, quem pode utilizá-las, em quais funções e sob quais condições. A efetividade do bilinguismo depende da constituição de ambientes em que a Libras seja língua de interação, instrução, produção acadêmica e pertencimento, enquanto o português escrito seja ensinado mediante fundamentos próprios da aquisição de uma segunda língua.

Nas últimas décadas, o ordenamento jurídico brasileiro passou por transformações importantes. O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002, sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 e a inclusão da educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante a Lei nº 14.191/2021, expressam conquistas construídas pelo movimento surdo. Reis e Lima (2022) demonstram que tais mudanças não resultaram de concessões espontâneas, mas de processos de mobilização, negociação e afirmação de direitos linguísticos. Ainda assim, a conversão do reconhecimento legal em práticas educacionais permanece desigual, sobretudo porque demanda professores bilíngues, profissionais surdos, currículos em Libras, materiais visuais, condições institucionais e continuidade entre as etapas da educação básica e superior.

A literatura especializada evidencia tensões entre a educação inclusiva orientada pela matrícula na escola comum e a educação

bilíngue reivindicada pelas comunidades surdas. Lodi (2013) identifica diferenças entre os sentidos atribuídos ao bilinguismo nos documentos educacionais, mostrando que uma política pode reconhecer formalmente a Libras e, simultaneamente, manter a centralidade da língua portuguesa e de práticas elaboradas para estudantes ouvintes. Morais e Martins (2020) analisam experiências bilíngues inclusivas como espaços de resistência a essa centralidade. Não se trata, assim, de opor de maneira simplificada inclusão e escola bilíngue, mas de perguntar se o arranjo institucional assegura acesso linguístico pleno, convivência entre pares, desenvolvimento cultural e apropriação dos conhecimentos escolares.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: quais fundamentos linguísticos, políticos e educacionais são necessários para que o bilinguismo se realize como direito e como princípio organizador da educação de surdos? Parte-se da hipótese de que uma proposta coerente requer mais do que a coexistência nominal da Libras e do português. Requer reconhecer a assimetria existente entre uma língua minoritária, historicamente excluída dos espaços formais, e a língua majoritária oficial; reorganizar a escola a partir da experiência visual; assegurar aquisição precoce da Libras; ensinar português escrito como L2; e incorporar a participação de sujeitos surdos nas decisões pedagógicas e políticas.

O objetivo geral consiste em analisar o bilinguismo na educação de surdos a partir de perspectivas linguísticas, políticas e educacionais. Especificamente, busca-se discutir a condição da Libras como primeira língua e língua de instrução; examinar o estatuto do português escrito como segunda língua; compreender os direitos linguísticos consolidados pela legislação brasileira; problematizar as relações entre educação bilíngue e inclusão; e identificar implicações para currículo, formação docente, avaliação e participação da comunidade surda. Trata-se de estudo bibliográfico e documental, construído mediante interlocução com artigos nacionais sobre educação bilíngue, políticas linguísticas, escolarização, formação profissional e práticas pedagógicas.

A seleção teórica reúne trabalhos com abordagens complementares. Fernandes e Moreira (2014), Lodi (2013), Reis e Lima (2022), Campello e Rezende (2014) e Nascimento e Costa (2014) subsidiam a dimensão político-linguística. Vieira-Machado, Rodrigues e Carvalho (2022), Bertin e Benvenuto (2022), Silva e Silva (2016) e Franco *et al*. (2023) permitem examinar os sentidos do bilinguismo, o lugar da Libras e as condições de escolarização. Martins e Machado (2009), Cunha, Miguel e Garrutti (2022) e Sousa (2018) contribuem para discutir mediação pedagógica, formação profissional, produção de linguagem e ensino de línguas. A análise

privilegia citações diretas e indiretas com indicação de autoria e página, respeitando a função argumentativa de cada fonte.

O texto está organizado em três seções principais. Após esta INTRODUÇÃO, o REFERENCIAL TEÓRICO discute os fundamentos do bilinguismo, a aquisição das línguas, as políticas educacionais, a atuação do movimento surdo e os desafios pedagógicos. As Coniderações finais retomam as principais conclusões e indicam condições necessárias à efetivação de uma educação bilíngue comprometida com igualdade linguística, acesso ao conhecimento e reconhecimento da diferença surda.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O bilinguismo é um fenômeno plural, definido de maneiras distintas conforme as áreas de investigação e as condições históricas das comunidades envolvidas. Na educação de surdos, sua especificidade decorre do contato entre línguas de modalidades diferentes: a Libras se realiza visual e espacialmente, enquanto o português se estrutura na modalidade oral-auditiva e, para grande parte dos estudantes surdos sinalizantes, é acessado principalmente pela escrita. Essa diferença afeta os modos de aquisição, interação, ensino e avaliação. Nordio e Neves (2022) observam que o bilinguismo alcançou centralidade no debate educacional brasileiro quando a surdez passou a ser compreendida sob o enfoque da diferença,

contrapondo-se ao predomínio histórico do oralismo e da comunicação total.

A perspectiva bilíngue reconhece que o desenvolvimento linguístico não depende da audição, mas do acesso a uma língua plenamente perceptível e compartilhada. Para crianças surdas, a Libras oferece condições de interação direta, formação de conceitos e participação social. A questão não se limita a escolher um código comunicativo mais eficiente; envolve reconhecer uma comunidade linguística, modos visuais de significação e formas próprias de circulação cultural. Bertin e Benvenuto (2022, p. 781) sustentam que a língua de sinais não pode ser reduzida a uma escolha pedagógica simples, pois sua presença se inscreve nas relações entre indivíduos, capacidades, atividades e ambientes. Assim, retirar a língua de sinais do centro do processo escolar compromete não apenas a comunicação, mas as condições de constituição do sujeito e de acesso ao mundo.

A concepção de diferença linguística também impede que a educação bilíngue seja confundida com uma intervenção corretiva. O estudante surdo não precisa aproximar-se de um padrão ouvinte para ser reconhecido como capaz de aprender. Precisa de oportunidades linguísticas equivalentes, experiências culturais significativas e ensino de qualidade. Franco *et al*. (2023, p. 1) identificam na literatura um avanço da compreensão sociocultural da surdez, embora persistam lacunas na formação de professores, na qualificação de tradutores e

intérpretes e na superação de barreiras comunicacionais. O desafio é deslocar o foco da suposta insuficiência individual para as condições de acessibilidade linguística produzidas pelas instituições.

Esse deslocamento repercute na definição de fracasso escolar. Resultados insuficientes em leitura, escrita ou disciplinas curriculares não podem ser atribuídos automaticamente à surdez. Muitas trajetórias são marcadas por aquisição linguística tardia, ausência de interlocutores fluentes, materiais inadequados e práticas mediadas por traduções parciais. Silva e Silva (2016) mostram que profissionais da escola reconhecem a centralidade da Libras, mas formulam críticas às condições concretas de escolarização. A análise deve considerar o tempo de exposição às línguas, as oportunidades de interação e o modo pelo qual os conteúdos foram apresentados, evitando transformar desigualdades institucionais em déficits dos estudantes.

A distinção entre bilinguismo individual e educação bilíngue é igualmente necessária. Um sujeito pode utilizar duas ou mais línguas em diferentes graus e contextos, sem ter vivenciado um programa educacional bilíngue. Uma escola, por outro lado, somente pode ser considerada bilíngue quando organiza institucionalmente funções, currículos, profissionais e práticas em torno das línguas envolvidas. O bilinguismo do estudante não dispensa a responsabilidade da escola; ao contrário, requer planejamento que considere repertórios heterogêneos, trajetórias familiares e níveis variados de proficiência.

O objetivo não é impor um modelo de usuário ideal, mas ampliar possibilidades de expressão e participação.

Nesse sentido, o conceito de biculturalidade amplia a discussão. A convivência com a comunidade surda possibilita REFERÊNCIAS identitárias, práticas narrativas, produções artísticas e conhecimentos compartilhados em Libras. Simultaneamente, estudantes surdos participam de uma sociedade majoritariamente organizada em português. Educação bilíngue e bicultural não significa isolamento, mas criação de condições para transitar entre espaços sem que a participação no mundo ouvinte exija abandono da língua de sinais. Nascimento e Costa (2014) vinculam a escola bilíngue à formação linguística e cultural e à possibilidade de acesso equitativo aos conhecimentos.

A abordagem relacional da surdez ajuda a compreender por que a responsabilidade comunicacional não pode recair apenas sobre a pessoa surda. Ao recuperarem a formulação sociológica de Bernard Mottez, Bertin e Benvenuto destacam que a surdez emerge numa relação e que uma língua compartilhada interessa também aos ouvintes. Em citação de citação, os autores registram: “não se é surdo sozinho. São necessárias pelo menos duas pessoas para começar a falar da surdez. A surdez é uma relação. É uma experiência necessariamente compartilhada” (Mottez, 2019, p. 161 *apud* Bertin; Benvenuto, 2022,

p. 792, tradução nossa). Essa formulação desloca a acessibilidade do campo da adaptação individual para o da responsabilidade coletiva.

Consequentemente, falar em perspectiva linguística implica examinar relações de poder entre línguas. A língua portuguesa possui presença consolidada na administração, nos materiais didáticos, nas avaliações e na produção científica. A Libras, apesar do reconhecimento legal, ainda enfrenta restrições de circulação e de registro. A igualdade formal entre línguas não elimina essa assimetria. Uma política bilíngue precisa promover a Libras em funções de prestígio, produzir terminologias, formar professores, ampliar materiais e legitimar a autoria surda. Sem essas ações, o português continua funcionando como medida de inteligência e competência, enquanto a Libras permanece confinada à mediação imediata.

A organização bilíngue parte da definição funcional das línguas. A Libras deve constituir a primeira língua dos estudantes surdos sinalizantes, assegurando comunicação, formação conceitual e acesso ao currículo. O português escrito é ensinado como segunda língua, com metodologias que considerem conhecimentos já construídos em Libras. Essa formulação não estabelece uma ordem de valor entre as línguas; indica trajetórias de aquisição e funções educacionais distintas. Fernandes e Moreira (2014) observam que o reconhecimento jurídico da condição bilíngue não garante, por si só, a existência de ambientes adequados à aquisição infantil da Libras.

A aquisição precoce é um ponto decisivo. A maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que desconhecem a Libras, situação que pode produzir um intervalo entre o nascimento e o contato efetivo com uma língua acessível. Por isso, políticas para a primeira infância, orientação às famílias e presença de adultos surdos são componentes educacionais fundamentais. A escola não deve ser o primeiro e tardio espaço de comunicação plena, embora muitas vezes assuma essa função. Quando o contato linguístico ocorre somente após anos de tentativas centradas na oralização, o estudante chega à escolarização formal com experiências limitadas de diálogo e narrativa, sem que isso represente incapacidade cognitiva.

A definição elaborada no âmbito das políticas linguísticas sintetiza o núcleo dessa proposta e evidencia que aquisição de línguas e igualdade educacional são objetivos inseparáveis:

> A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (Brasil, 2014, p. 6 *apud* Fernandes; Moreira, 2014, p. 61).

A longa citação explicita que educação bilíngue não é uma modalidade destinada somente à tradução de conteúdo. Ela deve criar ambientes linguísticos, expressão que abrange pessoas, práticas, tempos e espaços nos quais a Libras circule espontaneamente. Para isso, é indispensável a presença de professores proficientes, profissionais surdos, colegas sinalizantes e atividades que não dependam permanentemente da língua portuguesa como texto-fonte. A criança precisa conversar, perguntar, discordar, brincar, argumentar e elaborar hipóteses em Libras. A língua deve existir antes, durante e depois da aula, e não apenas quando um conteúdo é interpretado.

Nascimento e Costa (2014) recorrem aos estudos de aquisição para sustentar que crianças surdas expostas à língua de sinais podem desenvolver linguagem em período análogo ao observado entre crianças ouvintes expostas a línguas orais. Os autores registram:

> A diferença na modalidade da língua e do acesso a ela implica diferença na forma de aquisição dessa língua. Os surdos privilegiam o visual-espacial e a língua de sinais é visual-espacial. Vários estudos [...] evidenciam que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. (Quadros, 2005 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 166).

O reconhecimento dessa equivalência temporal desmonta interpretações que relacionam língua de sinais a atraso ou simplificação. Eventuais atrasos decorrem principalmente da privação

de acesso, e não da modalidade visual-espacial. A intervenção educacional deve, por isso, priorizar a criação imediata de oportunidades linguísticas. O trabalho com famílias precisa ser acolhedor e contínuo, evitando culpabilização. Cursos de Libras, encontros com adultos surdos, materiais audiovisuais e redes de apoio favorecem a constituição de um ambiente em que a criança não seja a única responsável por adaptar-se.

O ensino de português escrito como L2 requer fundamentos distintos daqueles empregados na alfabetização de crianças ouvintes. A relação entre grafemas e sons não pode funcionar como único caminho explicativo. Estratégias visuais, contextualização discursiva, gêneros textuais, comparação entre estruturas linguísticas e produção significativa devem orientar as práticas. Sousa (2018) demonstra que aprendizes surdos mobilizam repertórios de Libras e português na construção da escrita, o que exige análise das produções como manifestações de desenvolvimento de uma segunda língua, e não como simples coleção de erros.

A interlíngua é útil para compreender formas provisórias de escrita. Marcas da Libras, escolhas lexicais, flexões não convencionais e diferentes organizações sintáticas podem revelar hipóteses construídas pelo aprendiz. A correção pedagógica precisa identificar o que o estudante já compreende e quais mediações podem ampliar seu domínio textual. Avaliar a escrita exclusivamente pelo padrão

esperado de falantes nativos de português invisibiliza o processo bilíngue. Isso não significa reduzir expectativas, mas oferecer ensino explícito, tempo de aprendizagem e feedback linguisticamente informado.

A leitura também deve ser concebida como prática de produção de sentidos. Antes de exigir respostas formais, é necessário garantir compreensão do tema, do gênero e das relações discursivas. A Libras pode mediar antecipação, discussão, síntese e interpretação, permitindo que conhecimentos complexos sejam mobilizados durante a leitura em português. O uso de vídeos, imagens, esquemas e glossários bilíngues favorece a construção de relações, desde que não substitua o trabalho com textos autênticos. O estudante precisa ter acesso a diferentes gêneros e finalidades sociais da escrita.

As duas línguas não ocupam compartimentos isolados. No cotidiano, sujeitos surdos podem alternar recursos, produzir sinais, escrever, apontar, utilizar imagens e negociar sentidos de maneira dinâmica. Ainda assim, reconhecer práticas translíngues não elimina a necessidade de garantir proficiência e ensino sistemático. A escola precisa evitar tanto a separação rígida quanto a mistura sem objetivos. O planejamento deve explicitar quando a Libras funciona como língua de instrução, quando o português escrito é objeto de estudo e como os conhecimentos construídos em uma língua contribuem para a aprendizagem da outra.

A produção de materiais bilíngues constitui outra demanda. Um material efetivamente bilíngue não corresponde apenas a inserir uma janela de intérprete em um recurso concebido em português. É necessário considerar composição visual, ritmo, legibilidade da sinalização, organização espacial e relações entre vídeo e texto. A autoria de professores e pesquisadores surdos contribui para evitar traduções descontextualizadas e ampliar a qualidade conceitual. A disponibilização de acervos em Libras, literatura surda e registros científicos fortalece a língua como meio de produção de conhecimento.

O domínio do português escrito amplia participação social, acesso a documentos, continuidade acadêmica e atuação profissional. Entretanto, sua relevância não legitima a subordinação da Libras. O princípio bilíngue consiste justamente em recusar a ideia de que uma língua deva desaparecer para que a outra seja aprendida. Quando a Libras se consolida como base linguística, o português pode ser ensinado em relações significativas, sem ocupar a função de instrumento de normalização. O resultado esperado é ampliação do repertório, e não substituição linguística.

As políticas linguísticas determinam as condições de existência pública das línguas. Elas se materializam em leis, currículos, concursos, formação profissional, financiamento e decisões administrativas. No caso da educação de surdos, o reconhecimento da

Libras representou uma mudança histórica, mas a efetivação depende de regulamentação e ação institucional. Fernandes e Moreira (2014) analisam as disputas entre políticas de inclusão e reivindicações bilíngues, indicando que a diluição da especificidade linguística no campo geral da deficiência pode impedir a garantia da Libras como primeira língua.

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto nº 5.626/2005 detalhou medidas relativas ao ensino da Libras, à formação de professores e tradutores-intérpretes, ao atendimento educacional e ao ensino do português como segunda língua. Esses marcos produziram efeitos na educação superior e na formação docente, sobretudo pela inclusão da Libras em cursos de licenciatura. Contudo, uma disciplina introdutória não forma automaticamente professores bilíngues. A proficiência demanda tempo, interação com a comunidade surda e experiências de uso acadêmico e pedagógico.

A Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na LDB como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Reis e Lima (2022) interpretam essa inclusão como conquista do movimento surdo e como abertura para reorganizar estruturas educacionais. O novo enquadramento reforça que a oferta deve começar na educação infantil e estender-se ao longo da vida. O desafio atual é evitar que a

modalidade permaneça apenas como denominação normativa, sem redes de escolas, classes, profissionais e materiais capazes de sustentá-la.

A história dessas conquistas evidencia o protagonismo político de sujeitos surdos. Campello e Rezende (2014) reconstituem mobilizações em defesa das escolas bilíngues, particularmente diante da ameaça de fechamento de instituições de referência e dos debates do Plano Nacional de Educação. O movimento reivindicou participação nas decisões e contestou políticas elaboradas sem escuta das comunidades diretamente afetadas. Essa atuação revela que o direito à educação envolve também o direito de definir coletivamente prioridades linguísticas e pedagógicas.

A participação social não deve restringir-se a consultas ocasionais. Pessoas surdas precisam integrar conselhos, equipes gestoras, elaboração curricular, avaliação de políticas e formação de profissionais. O lema de que decisões não devem ser tomadas sem os sujeitos envolvidos adquire conteúdo linguístico concreto: reuniões e documentos precisam estar acessíveis em Libras, e contribuições sinalizadas devem ter o mesmo valor institucional das manifestações escritas em português. O protagonismo surdo é um critério de qualidade democrática.

Nascimento e Costa (2014) apresentam princípios e metas formulados na trajetória de implantação de uma escola pública integral

bilíngue. A experiência demonstra que a escola bilíngue é resultado de articulação entre pesquisa, legislação, movimento social e conhecimento acumulado por estudantes e profissionais. Não se trata de reproduzir um modelo único para todo o país, mas de assegurar componentes essenciais: Libras como língua de instrução, português escrito como L2, profissionais bilíngues, currículo acessível e convivência linguística entre pares.

A distinção entre política de educação especial e política linguística produz efeitos práticos. A primeira pode enfatizar atendimento individual, recursos e adaptações; a segunda pergunta pela comunidade de falantes, transmissão intergeracional, domínios de uso e status da língua. Ambas podem dialogar, especialmente quando estudantes surdos possuem outras deficiências e necessitam de apoios adicionais. Todavia, a dimensão linguística não pode ser substituída por atendimento especializado em turno contrário. Uma sala de recursos não cria, sozinha, um ambiente bilíngue durante toda a jornada escolar.

A implementação também exige colaboração entre União, estados e municípios. Formação, contratação e distribuição de profissionais constituem desafios, sobretudo em localidades com número reduzido de estudantes. Polos bilíngues, redes intermunicipais, tecnologias de comunicação e formação continuada podem ampliar o acesso, desde que não resultem em ofertas

exclusivamente remotas ou precárias. A solução administrativa deve preservar interação cotidiana e participação comunitária.

Políticas de avaliação precisam acompanhar essa reorganização. Instrumentos elaborados apenas em português podem medir simultaneamente conhecimento disciplinar e proficiência em L2, dificultando a interpretação dos resultados. Avaliações em Libras, critérios específicos para produção escrita e possibilidade de respostas sinalizadas tornam a aferição mais válida. A igualdade não consiste em aplicar o mesmo instrumento a todos, mas em assegurar que o objeto avaliado não seja encoberto por uma barreira linguística.

O financiamento é condição transversal. Sem recursos para profissionais, materiais, tecnologias, transporte e formação, a legislação perde efetividade. A continuidade das políticas também importa: projetos temporários podem produzir experiências promissoras e desaparecer com mudanças de gestão. A institucionalização demanda planos, metas, indicadores e participação social no acompanhamento. Direitos linguísticos não podem depender apenas da iniciativa individual de professores ou gestores.

Por fim, a política bilíngue precisa contemplar diversidade interna. Pessoas surdas não formam um grupo homogêneo: variam quanto ao momento de aquisição da Libras, uso de tecnologias auditivas, pertencimento racial, gênero, território, condições socioeconômicas e presença de outras deficiências. A defesa da Libras

como direito coletivo deve conviver com respeito às trajetórias individuais, sem impor identidades fixas. A escola precisa acolher diferentes repertórios e garantir que nenhuma escolha familiar seja usada para negar acesso à língua de sinais.

O debate sobre o lugar institucional da educação bilíngue é frequentemente apresentado como oposição entre escola bilíngue e escola inclusiva. Essa formulação pode ocultar o critério principal: a qualidade do ambiente linguístico. Uma matrícula em classe comum não garante participação quando o estudante depende de mediação constante, não encontra pares sinalizantes e não acessa diretamente professores e materiais. Por outro lado, denominar uma instituição como bilíngue não assegura que a Libras tenha centralidade. É preciso analisar práticas concretas, distribuição das línguas e oportunidades de interação.

Lodi (2013) mostra que documentos normativos podem atribuir sentidos diferentes à educação bilíngue. Em uma concepção, a Libras estrutura a escolarização e o português é ensinado como L2. Em outra, a Libras aparece como ferramenta de acesso a uma escola organizada em português. A diferença é substantiva: no primeiro caso, o currículo é pensado em Libras; no segundo, espera-se que a interpretação adapte o estudante a um sistema monolíngue. A presença do intérprete é necessária em muitos contextos, mas não substitui o professor bilíngue nem resolve todas as interações.

Morais e Martins analisam experiências inclusivas bilíngues que procuram romper com a centralidade do português. Para as autoras, tais propostas podem funcionar como resistência quando transformam saberes, relações e práticas, e não apenas acrescentam serviços. Essa perspectiva permite pensar arranjos diversos, como escolas, classes e polos bilíngues, desde que assegurem comunidade linguística, circulação da Libras e currículo visualmente acessível (Morais; Martins, 2020, p. 1-2).

A Libras como língua de instrução significa que o estudante acessa explicações, debates, orientações e avaliações diretamente nessa língua. O professor precisa dominar não apenas comunicação cotidiana, mas gêneros acadêmicos e terminologia de sua área. Isso exige colaboração para criação e registro de sinais, consulta à comunidade e cuidado para não reduzir conceitos complexos a equivalências lexicais. Ensinar em Libras é uma prática pedagógica completa, com escolhas discursivas, exemplos e recursos próprios.

Vieira-Machado, Rodrigues e Carvalho (2022) ampliam a discussão ao perguntar o que significa transformar a Libras em língua da escola. A língua escolar não se limita à língua cotidiana; ela é marcada pelas matérias, pelos modos de estudo e pela exposição das novas gerações ao conhecimento. Os autores recuperam a seguinte formulação:

> Duas operações pedagógicas se fazem com a língua da escola. A primeira é que a escola é o lugar em que a matéria (assunto) deixa uma marca na língua. Tome o exemplo do professor de física, história ou matemática. Uma língua específica [...] é necessária para que o mundo [...] se torne objeto de estudo. [...]. A segunda razão para o caráter artificial da língua das escolas é que nas escolas [...] fala-se à nova geração e ela é convidada a deixar o mundo da vida. (Masschelein; Simons, 2017, p. 30-31 *apud* Vieira-Machado; Rodrigues; Carvalho, 2022, p. 752).

A reflexão evidencia que promover a Libras como língua da escola envolve desenvolver registros e práticas capazes de tratar os diferentes campos do conhecimento. Isso não significa artificializar a língua de modo autoritário, mas ampliar seus domínios e reconhecer a participação de professores e estudantes na produção terminológica. Perguntas, hipóteses e controvérsias precisam ocorrer em Libras, para que a língua não seja utilizada apenas para transmitir conclusões previamente formuladas em português.

A convivência com pares surdos tem função linguística e pedagógica. Interações entre estudantes permitem negociar sentidos, observar diferentes estilos de sinalização e construir pertencimento. Turmas nas quais um único estudante surdo permanece isolado podem cumprir o requisito formal de matrícula, mas limitam a vida linguística. O agrupamento em classes ou polos bilíngues deve ser analisado não como segregação automática, e sim como estratégia possível para garantir comunidade de aprendizagem, desde que

currículo e expectativas acadêmicas sejam equivalentes e haja interação com a sociedade mais ampla.

A experiência visual não se reduz ao uso de imagens decorativas. Ela orienta disposição da sala, iluminação, turnos de fala, acesso ao rosto dos participantes, tempo para observação e organização de recursos. Um ambiente visualmente acessível permite acompanhar quem sinaliza, consultar um texto e retornar à interação sem perder informações. Professores devem coordenar apresentação de slides, explicação em Libras e registro escrito, evitando exigir atenção simultânea a fontes visuais concorrentes.

A gestão escolar precisa incorporar essa lógica. Reuniões, avisos, atividades culturais e atendimento às famílias devem ser bilíngues. Se a Libras aparece apenas na sala de aula, estudantes e profissionais surdos permanecem excluídos da vida institucional. A acessibilidade linguística deve alcançar secretaria, biblioteca, orientação educacional e espaços de convivência. A escola bilíngue é uma organização linguística completa, não um conjunto de aulas traduzidas.

Também é necessário garantir articulação entre Libras e português sem hierarquização. Documentos escolares podem existir em formatos bilíngues; produções sinalizadas podem compor portfólios; apresentações em vídeo podem ser avaliadas com critérios acadêmicos; e textos escritos podem ser revisados mediante assessoria

linguística. Tais práticas reconhecem diferentes formas de autoria e preparam estudantes para circular em contextos que exigem português, sem negar o valor epistêmico da Libras.

O critério de inclusão deve ser participação efetiva. Isso envolve compreender o que ocorre, poder responder sem barreiras, construir relações e influenciar decisões. A inclusão espacial é insuficiente quando o estudante permanece linguisticamente periférico. Uma política coerente deve avaliar qualidade da interação, acesso ao currículo e desenvolvimento nas duas línguas, e não apenas número de matrículas em classes comuns.

A formação de professores é uma das condições mais citadas para a implementação do bilinguismo. Conhecimentos básicos de Libras adquiridos em uma disciplina curta não permitem conduzir ensino complexo nessa língua. É necessário desenvolver proficiência, compreender aspectos linguísticos, conhecer a história e cultura surdas e dominar metodologias de português como L2. Franco *et al*. (2023) identificam formação docente e qualificação de intérpretes entre as principais lacunas da produção analisada, o que demonstra a persistência do problema em diferentes níveis educacionais.

A presença de professores surdos possui relevância particular. Além do domínio linguístico, esses profissionais oferecem REFERÊNCIAS de autoria, participação social e produção de conhecimento. Sua atuação não deve ficar restrita ao ensino de Libras;

pode alcançar disciplinas, gestão, pesquisa e elaboração de políticas. Equipes compostas por profissionais surdos e ouvintes favorecem colaboração e revisão crítica de práticas marcadas por perspectivas exclusivamente ouvintes.

Martins e Machado (2009) analisam trajetórias de formação de intérpretes que atuam na educação superior e mostram que muitos conhecimentos profissionais foram construídos em movimentos sociais e experiências de interação, antes da consolidação de cursos específicos. O desenvolvimento da profissão ampliou direitos, mas permanece necessário delimitar funções. O intérprete traduz e interpreta; não deve assumir sozinho planejamento, ensino, avaliação e acompanhamento pedagógico. Quando se torna o único adulto capaz de comunicar-se com o estudante, ocorre uma transferência indevida de responsabilidades.

A parceria entre professor e intérprete exige planejamento prévio, acesso aos materiais e discussão terminológica. A interpretação improvisada de conteúdos especializados pode produzir perdas que não decorrem da competência individual, mas da ausência de condições de trabalho. O professor continua responsável pela aprendizagem e precisa dirigir-se ao estudante surdo, acompanhar sua participação e adaptar procedimentos. O intérprete deve ter espaço para solicitar esclarecimentos e preparar escolhas tradutórias.

Práticas pedagógicas bilíngues devem partir de objetivos conceituais claros. Em Ciências, por exemplo, Cunha, Miguel e Garrutti (2022) descrevem atividades investigativas nas quais estudantes surdos formularam problemas e construíram linguagem argumentativa. A experiência sugere que a acessibilidade não consiste apenas em traduzir uma exposição, mas em criar situações para observar, levantar hipóteses, discutir evidências e justificar conclusões em Libras. A linguagem se desenvolve vinculada a práticas sociais e campos de conhecimento.

O planejamento pode articular etapas em Libras e português escrito. Uma sequência didática pode iniciar com problematização sinalizada, incluir exploração de imagens ou objetos, registrar conceitos em vídeo, comparar formas linguísticas e culminar em produção escrita. Cada recurso precisa ter função definida. A tradução palavra por palavra é insuficiente porque as línguas apresentam estruturas próprias; o professor deve trabalhar sentidos, contextos e usos.

A avaliação formativa permite observar processos. Registros em vídeo, mapas conceituais, apresentações sinalizadas, debates e textos revisados oferecem evidências complementares. Em tarefas escritas, é necessário distinguir domínio do conteúdo e domínio do português como L2. Critérios transparentes ajudam o estudante a

compreender expectativas e acompanhar avanços. A flexibilização do meio de resposta não implica reduzir complexidade conceitual.

Formação continuada deve ocorrer no contexto da escola, envolvendo análise de aulas, estudo linguístico e produção colaborativa de materiais. Cursos isolados têm alcance limitado se a organização institucional não muda. Comunidades de prática podem reunir professores, intérpretes, instrutores, gestores e pesquisadores surdos para discutir problemas reais. A valorização profissional, o tempo de planejamento e a estabilidade das equipes são indispensáveis para que o conhecimento acumulado permaneça na instituição.

A educação superior apresenta desafios adicionais. Textos acadêmicos densos, terminologias específicas e poucos sinais convencionados exigem preparação. Estudantes surdos podem necessitar de tradução-interpretação, materiais prévios, assessoria em português escrito e possibilidade de produzir trabalhos em Libras. Essas medidas não diminuem rigor; tornam acessíveis as condições para demonstrar conhecimento. A formação de pesquisadores surdos também amplia a produção científica em língua de sinais e transforma o próprio campo de estudos.

Tecnologias digitais podem apoiar registros em Libras, glossários, ambientes virtuais e comunicação. Entretanto, vídeos sem boa iluminação, enquadramento ou organização não garantem acessibilidade. Plataformas precisam permitir controle de reprodução,

qualidade de imagem e combinação equilibrada entre sinalização e texto. Recursos automáticos ainda devem ser utilizados com cautela e revisão humana, especialmente em conteúdos acadêmicos.

A qualidade pedagógica depende, finalmente, de expectativas elevadas e apoio adequado. A história educacional produziu práticas simplificadas sob o argumento de facilitar a aprendizagem. Uma proposta bilíngue deve garantir acesso ao currículo integral, oferecendo mediações em vez de reduzir conteúdo. O reconhecimento da diferença linguística é incompatível com baixa expectativa intelectual.

Língua e identidade se constroem nas relações sociais. A Libras possibilita que pessoas surdas compartilhem experiências e elaborem sentidos sobre si mesmas, mas não determina uma identidade única. Existem identidades surdas diversas, influenciadas por família, território, raça, gênero, geração e trajetórias escolares. A educação bilíngue precisa oferecer contato com a história das comunidades surdas e, simultaneamente, evitar definições rígidas sobre quem é legitimamente surdo.

A cultura surda se expressa em narrativas, humor, literatura, artes visuais, formas de sociabilidade e modos de organizar a atenção. Incorporá-la ao currículo não significa limitar o estudante a temas sobre surdez. Significa reconhecer produções culturais como conhecimentos e assegurar que sujeitos surdos apareçam como

autores, pesquisadores e profissionais em diferentes áreas. Essa presença combate representações que associam surdez exclusivamente à falta.

Campello e Rezende (2014) mostram que a defesa das escolas bilíngues está ligada à formação da identidade linguística e ao reconhecimento da cultura surda. A escola pode funcionar como espaço de encontro entre gerações, especialmente para crianças de famílias ouvintes. Adultos surdos oferecem modelos linguísticos e demonstram possibilidades de vida que muitas famílias ainda desconhecem. Esse contato deve ocorrer desde cedo e de forma positiva.

O protagonismo também exige escuta institucional. Bertin e Benvenuto (2022) recuperam críticas históricas à tendência de especialistas ouvintes falarem e decidirem pelos surdos. Uma educação bilíngue democrática deve tratar a experiência surda como fonte de conhecimento, sem transformar o testemunho individual em representação de todo o grupo. A pluralidade de posições precisa compor os debates.

A autoria em Libras desafia práticas acadêmicas centradas exclusivamente na escrita. Vídeos sinalizados podem apresentar argumentação complexa, REFERÊNCIAS e organização textual. Para reconhecer essa autoria, instituições precisam desenvolver normas de registro, citação e preservação de produções em língua de sinais. A

tradução para o português pode ampliar circulação, mas não deve apagar a versão original nem atribuir ao tradutor a autoria do conteúdo.

O fortalecimento identitário não se opõe à aprendizagem do português. Quando o estudante não precisa negar sua língua para ser reconhecido, pode relacionar-se com a L2 de modo menos coercitivo. A educação bilíngue pretende formar sujeitos capazes de participar em diferentes espaços, defender direitos e produzir conhecimento. A autonomia resulta da ampliação de repertórios e da possibilidade real de escolha, não da imposição de um único modo de comunicação.

A distância entre legislação e realidade constitui o principal desafio da educação bilíngue. A criação formal da modalidade precisa ser acompanhada por diagnósticos locais: quantos estudantes utilizam Libras, onde estão, quais profissionais existem e quais etapas apresentam lacunas. Dados educacionais devem registrar condições linguísticas sem converter identidade em classificação médica. O planejamento deve combinar expansão de oferta e garantia de qualidade.

A escassez de professores proficientes não pode justificar indefinidamente ofertas inadequadas. Programas de formação inicial, bolsas, residências pedagógicas e concursos específicos são estratégias possíveis. Critérios de proficiência precisam avaliar uso acadêmico e pedagógico da Libras. Ao mesmo tempo, profissionais em exercício necessitam de percursos formativos e condições para

melhorar, evitando que a exigência seja usada apenas como mecanismo excludente.

A continuidade entre etapas é essencial. Crianças que frequentam educação infantil bilíngue podem perder o ambiente linguístico ao ingressar no ensino fundamental ou médio. Redes de ensino precisam planejar fluxos, transporte e articulação curricular. No ensino superior, acessibilidade deve envolver não apenas intérpretes, mas políticas de permanência, produção acadêmica e formação de docentes.

A relação com famílias permanece estratégica. Informações devem apresentar a Libras como oportunidade e direito, não como abandono de outras formas de comunicação. Decisões sobre tecnologias auditivas e terapias não precisam impedir o contato com língua de sinais. Uma abordagem aditiva busca ampliar recursos da criança e reduzir riscos de privação linguística. Famílias devem ter acesso gratuito à formação e a comunidades de apoio.

A pesquisa pode contribuir mediante avaliação de experiências, documentação de práticas e participação comunitária. Estudos precisam ir além de descrever carências, identificando condições que produzem bons resultados. Indicadores devem abranger desenvolvimento em Libras, aprendizagem do português L2, acesso curricular, pertencimento e participação. A diversidade regional exige metodologias sensíveis aos contextos.

Franco et al. (2023) concluem que a literatura brasileira apresenta avanços, mas ainda evidencia vulnerabilidades nas políticas, formação e mediação didática. Essa constatação indica uma agenda de longo prazo. Não existe solução única, porém há princípios não negociáveis: acesso precoce à Libras, ensino sistemático do português escrito, profissionais qualificados, participação surda e expectativas acadêmicas elevadas.

Uma perspectiva futura deve tratar a educação bilíngue como investimento público na diversidade linguística. A Libras integra o patrimônio cultural brasileiro e sua presença nas instituições beneficia também estudantes ouvintes, profissionais e famílias. A ampliação de espaços bilíngues favorece circulação social, formação de intérpretes e criação de conhecimentos visuais. A política deixa, então, de ser concebida apenas como atendimento a um grupo e passa a afirmar uma sociedade linguisticamente plural.

A consolidação da modalidade dependerá de governança participativa. Planos de implementação precisam indicar metas, prazos, responsáveis e orçamento, com monitoramento por comunidades surdas. A transparência permite distinguir iniciativas estruturantes de ações simbólicas. A escola bilíngue deve ser avaliada pela qualidade de suas práticas e resultados, preservando-se o direito das famílias e estudantes a informações claras.

Em síntese, as perspectivas linguísticas, políticas e educacionais convergem ao afirmar que o bilinguismo é uma condição institucional de acesso. A dimensão linguística define o estatuto e as funções das línguas; a política garante direitos, recursos e participação; e a educacional transforma currículo, formação e práticas. Separadas, essas dimensões produzem respostas parciais. Integradas, podem sustentar uma escolarização que reconheça a diferença surda e assegure aprendizagem.

**Conideraçõe finais**

A análise desenvolvida permite concluir que o bilinguismo na educação de surdos não pode ser reduzido à presença simultânea da Libras e da língua portuguesa. Trata-se de um princípio organizador que define relações entre línguas, sujeitos, currículos, profissionais e instituições. A Libras deve constituir língua de aquisição, interação e instrução, enquanto o português escrito deve ser ensinado sistematicamente como segunda língua. Quando essas funções não são asseguradas, a denominação bilíngue pode ocultar a permanência de uma estrutura monolíngue mediada por traduções pontuais.

A perspectiva linguística evidenciou que a modalidade visual-espacial da Libras oferece condições plenas para o desenvolvimento da linguagem. Atrasos observados em trajetórias escolares estão frequentemente relacionados à privação de acesso precoce, e não à surdez em si. Políticas para a infância e para as famílias são, portanto,

indispensáveis. O contato com adultos e crianças surdas, a formação familiar e a existência de ambientes de uso cotidiano reduzem o risco de isolamento linguístico.

Quanto ao português escrito, sua aprendizagem deve ser compreendida como processo de L2. Isso exige metodologias visuais, trabalho com gêneros discursivos, análise de interlíngua e avaliação que diferencie conhecimento conceitual de proficiência linguística. A Libras funciona como base para a construção de sentidos e não como obstáculo à escrita. Uma abordagem aditiva amplia repertórios e rejeita a substituição de uma língua pela outra.

No plano político, a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 constituem marcos decisivos. Contudo, o reconhecimento normativo somente se efetiva quando há financiamento, redes de oferta, profissionais qualificados, materiais e participação social. As conquistas foram produzidas pelo movimento surdo e sua implementação precisa manter esse protagonismo. Decisões tomadas sem acessibilidade e sem representantes surdos reproduzem a exclusão que as próprias políticas procuram superar.

A relação entre educação bilíngue e inclusão deve ser avaliada pela participação efetiva. Estar fisicamente em uma classe comum não é suficiente se o estudante permanece sem interação direta, pares linguísticos e acesso integral ao currículo. Escolas, classes e polos bilíngues podem assumir configurações diferentes, mas devem

assegurar comunidade linguística, convivência, ensino de qualidade e abertura à sociedade. O critério central não é o nome da instituição, e sim a organização concreta das práticas.

A formação de professores, tradutores e intérpretes permanece como desafio estrutural. Professores bilíngues precisam dominar Libras em usos acadêmicos e pedagógicos, além de metodologias de português como L2. Intérpretes necessitam de condições de planejamento e delimitação profissional, sem receber responsabilidades docentes. A presença de profissionais surdos em todas as funções amplia a qualidade linguística e democratiza a produção de conhecimento.

Práticas pedagógicas coerentes articulam investigação, argumentação, recursos visuais e produção em ambas as línguas. A avaliação pode incluir registros sinalizados, apresentações, mapas conceituais e textos escritos, mantendo expectativas elevadas. A acessibilidade não implica simplificação curricular; significa oferecer meios adequados para que o estudante compreenda, participe e demonstre aprendizagem.

Conclui-se que a efetivação do bilinguismo requer integração entre perspectivas linguísticas, políticas e educacionais. O direito à Libras precisa ser vivido durante toda a jornada escolar; o português escrito deve ser ensinado com fundamentos de segunda língua; e a comunidade surda deve participar da gestão das políticas. Essas

condições permitem superar respostas compensatórias e construir uma educação orientada pela diferença linguística, pela igualdade de acesso ao conhecimento e pelo reconhecimento da autoria surda.

Como perspectiva para novos estudos, recomenda-se acompanhar a implementação da modalidade criada pela Lei nº 14.191/2021, analisar experiências municipais e estaduais, avaliar formação de professores e investigar práticas de ensino de português como L2. Também são necessárias pesquisas conduzidas e publicadas por pesquisadores surdos, inclusive em Libras, para que a produção científica reflita a pluralidade epistemológica do campo. O avanço da educação bilíngue dependerá tanto de normas consistentes quanto da capacidade institucional de transformar princípios em experiências escolares concretas.

## REFERÊNCIAS

BERTIN, Fabrice; BENVENUTO, Andrea. Língua de sinais e ensino bilíngue: simples escolha linguística e pedagógica? A lição de Auguste Bébian. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 781-795, out./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8670059. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670059. Acesso em: 21 jul. 2026.

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: Presidência da República, 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

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: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 1 ago. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjjd3FLxpJ/. Acesso em: 4 ago. 2026.

CUNHA, Letícia Muniz Magalhães da; MIGUEL, Rafael de Arruda Bueno José; GARRUTTI, Erica Aparecida. Educação bilíngue para alunos surdos: notas sobre a construção da linguagem argumentativa no aprendizado de Ciências. **DELTA**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-460X202257175. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/BDBQtzHDF8pLyzWFJqkTYnm/. Acesso em: 6 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em**

**Revista,** Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/. Acesso em: 8 ago. 2026.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; SILVA, Stefanie Lopes Marques da; RODRIGUES, Lívia Reis; SANTOS, Karinne Souza; SOUZA, Mariane Cristina. Uma revisão sistemática sobre bilinguismo na educação de surdos. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 22, n. 57, p. 1-31, 2023. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2799. Acesso em: 10 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVNKz/. Acesso em: 12 ago. 2026.

MARTINS, Diléia Aparecida; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 234-254, jul./dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/924. Acesso em: 14 ago. 2026.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/. Acesso em: 16 ago. 2026.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional**. Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/vJHG4XQt97wjQjQ56JxZg5Q/. Acesso em: 18 ago. 2026.

NORDIO, Vera Aparecida; NEVES, Rogério da Costa. Educação de surdos no Brasil e bilinguismo: um olhar sobre o tema. **Cadernos de Educação Básica**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3160. Acesso em: 19 ago. 2026.

REIS, Flaviane; LIMA, Marisa Dias. Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 761-780, out./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8670061. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670061. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2016/0201917. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/. Acesso em: 21 ago. 2026.

SOUSA, Aline Nunes de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6398201812966. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbla/a/Qp9K5XYVrVczRdhz8pWQRVG/. Acesso em: 22 ago. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo; CARVALHO, Daniel Junqueira. Reflexões sobre educação de surdos em nossa contemporaneidade: a Libras como língua da escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 742-760, out./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8669320. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8669320. Acesso em: 22 ago. 2026.

## CAPÍTULO 7

# VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DIVERSIDADE, ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Amarildo João Espíndola[1]
*Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB)*

**RESUMO:** Este artigo analisa a variação linguística da Língua Brasileira de Sinais no contexto educacional, considerando suas relações com a diversidade das comunidades surdas, o ensino, a formação docente e as práticas pedagógicas bilíngues. Fundamentado em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, discute manifestações lexicais, fonético-fonológicas, regionais, sociais, históricas e estilísticas da Libras. Examina, ainda, os efeitos do preconceito linguístico, da padronização inadequada e da desvalorização de variantes utilizadas por estudantes surdos. Os resultados indicam que a heterogeneidade constitui característica natural da Libras e não compromete sua legitimidade linguística. Defende-se que escolas, universidades e serviços de atendimento educacional especializado reconheçam os repertórios dos estudantes, promovam comparação contextualizada entre variantes e adotem critérios avaliativos não discriminatórios. Conclui-se que a educação sociolinguística, associada à participação de profissionais surdos e à produção de materiais acessíveis, fortalece a aprendizagem, a identidade, o protagonismo e os direitos linguísticos das comunidades surdas em diferentes espaços formais de ensino.

**Palavras-chave:** Libras; Variação linguística; Educação de surdos; Educação bilíngue; Práticas pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui uma língua natural de modalidade visual-motora, dotada de organização fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática. O reconhecimento jurídico promovido pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005 ampliou sua presença nos sistemas educacionais, na formação de professores e nos espaços públicos. Esse reconhecimento, contudo, não eliminou concepções que a tratam como código homogêneo, repertório de gestos ou sistema que deveria possuir um único sinal para cada significado. Tais concepções ignoram que a heterogeneidade é constitutiva das línguas e que os usos linguísticos se transformam conforme os sujeitos, os grupos, os territórios, as gerações e as situações de interação.

A variação linguística da Libras manifesta-se em diferentes níveis. Há alternâncias lexicais, fonético-fonológicas, morfológicas, semânticas, discursivas e pragmáticas, além de variantes vinculadas à região, à faixa etária, ao percurso escolar, às redes de convivência e às comunidades de prática. Xavier e Barbosa (2014a, p. 374-375) demonstram que diferentes sinalizantes e um mesmo sinalizante podem produzir variação nos parâmetros articulatórios. Santos e Azevedo (2024, p. 121-122), por sua vez, registram diversidade lexical entre pessoas surdas da região metropolitana de São Luís. Essas investigações afastam a ideia de desordem: variantes são

possibilidades de realização produzidas por condições linguísticas e sociais identificáveis.

No contexto educacional, a questão assume especial relevância. A escola pode reconhecer as formas de sinalização trazidas pelos estudantes, ampliar seus repertórios e promover reflexão sobre adequação, circulação e significado. Pode também agir em sentido contrário, escolhendo uma variante como exclusivamente correta, corrigindo diferenças regionais como se fossem falhas e subordinando a Libras ao português. A opção entre essas posturas possui implicações pedagógicas e políticas, pois interfere na participação, no desenvolvimento linguístico, na identidade e no sentimento de pertencimento dos estudantes surdos.

A necessidade de incluir a variação na formação docente é enfatizada por Andreis-Witkoski, Maestri e Oliveira (2019, p. 2), para quem o currículo da disciplina de Libras precisa contribuir para a desconstrução de mitos e preconceitos. A ausência dessa discussão favorece estudantes e profissionais que esperam encontrar sinais idênticos em todo o território brasileiro e interpretam como erro qualquer diferença em relação ao material didático ou ao repertório do professor. Essa expectativa produz um paradoxo: embora a Libras seja reconhecida como língua, nega-se a ela uma das propriedades fundamentais das línguas vivas, isto é, a possibilidade de variar e mudar.

Este artigo tem como objetivo analisar a variação linguística da Libras no contexto educacional, destacando suas relações com a diversidade das comunidades surdas, o ensino de Libras, a educação bilíngue, a formação de professores, o atendimento educacional especializado e a elaboração de materiais pedagógicos. Busca-se, ainda, discutir práticas capazes de substituir abordagens prescritivas por uma educação linguística crítica, visual e socialmente situada. A reflexão está orientada pela compreensão de que ensinar uma língua não significa apagar suas diferenças internas, mas oferecer condições para que os estudantes reconheçam variantes, compreendam seus valores sociais e possam transitar entre repertórios.

Metodologicamente, trata-se de estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, construído a partir de artigos nacionais sobre sociolinguística da Libras, variação lexical e fonológica, educação de surdos, recursos digitais, sinais-termo e português escrito como segunda língua. Os textos foram examinados de modo articulado, considerando-se os problemas, métodos e resultados apresentados pelos autores. Não se pretende elaborar inventário exaustivo de variantes, mas reunir fundamentos que sustentem decisões pedagógicas e contribuam para uma prática escolar comprometida com os direitos linguísticos das pessoas surdas.

A exposição está organizada em três partes principais. Após esta INTRODUÇÃO, o REFERENCIAL TEÓRICO discute a

heterogeneidade linguística; apresenta dimensões da variação na Libras; examina seus efeitos na educação básica, no ensino superior, no AEE e no ensino de português como L2; e propõe encaminhamentos para currículo, avaliação e produção de recursos. Por fim, as Coniderações finais sintetizam as implicações da perspectiva variacionista para uma educação bilíngue que reconheça a Libras como língua plural e a comunidade surda como produtora legítima de conhecimentos e convenções linguísticas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Sociolinguística compreende a língua como prática social heterogênea. Em vez de considerar a diversidade um acidente situado à margem de um sistema ideal, essa perspectiva investiga como as formas linguísticas coexistem e como sua distribuição se relaciona a fatores internos e externos. Idade, território, grupo social, escolarização, interlocutor, assunto e grau de formalidade podem favorecer determinada variante. A escolha não é necessariamente consciente, nem completamente livre: ela se insere em regularidades construídas historicamente pelas comunidades.

O reconhecimento da heterogeneidade possui consequência decisiva para os estudos da Libras. Se as línguas de sinais apresentam estrutura e produtividade próprias, também estão sujeitas à variação e à mudança. A modalidade visual não as torna mais transparentes,

universais ou uniformes. Configurações de mão, movimentos, localizações, orientações, expressões não manuais e formas lexicais podem alternar, do mesmo modo que sons, palavras e construções alternam nas línguas orais. O que muda é a materialidade de realização; permanece a natureza social e histórica do fenômeno linguístico.

Ao discutirem o tema no ensino superior, Andreis-Witkoski, Maestri e Oliveira apresentam uma formulação fundamental, baseada em Bagno, para afastar a imagem de homogeneidade:

> [...] a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja "una", uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais [...] e em todos os seus níveis de uso social, variação regional, social, etária, estilística, etc. (Bagno, 1999, p. 27-28 *apud* Andreis-Witkoski; Maestri; Oliveira, 2019, p. 5).

A citação evidencia que a variação não compromete a unidade da língua. A unidade deriva de convenções compartilhadas e de possibilidades de compreensão, e não da repetição absoluta de uma única forma. Duas pessoas podem empregar sinais distintos para o mesmo conceito e, ainda assim, reconhecer que participam de uma mesma comunidade linguística. Também podem ajustar a sinalização, explicar uma forma local ou adotar temporariamente a variante do

interlocutor. Esses movimentos são indícios de competência comunicativa, não de deficiência.

A classificação tradicional distingue variação diatópica, diastrática, diacrônica e diafásica. A dimensão diatópica diz respeito à distribuição territorial; a diastrática relaciona-se a grupos sociais; a diacrônica acompanha transformações ao longo do tempo; e a diafásica envolve mudanças de estilo segundo o contexto. Mencato (2021, p. 80-81) acrescenta a importância da dimensão diamésica para discutir as diferenças entre modalidades e os contatos entre a Libras e o português escrito. As categorias são analíticas e podem sobrepor-se: um sinal associado a uma região também pode ser mais frequente entre uma geração ou rede escolar específica.

No âmbito escolar, essa sobreposição exige cautela. Um professor pode identificar uma forma como regional quando ela resulta, na realidade, do convívio com familiares, de um curso, de redes digitais ou de uma comunidade religiosa. Também pode interpretar como variante consolidada uma produção decorrente do processo de aquisição. A investigação do contexto, a consulta a sinalizantes surdos e o registro de usos são, portanto, mais adequados do que julgamentos imediatos. A pergunta pedagógica deixa de ser apenas ‘qual sinal está certo?’ e passa a incluir ‘quem usa esta forma, em que espaço, para qual finalidade e com que efeitos?’.

A descrição da variação na Libras precisa considerar os parâmetros que estruturam os sinais. Xavier e Barbosa (2014a, p. 371-413) investigaram configurações de mão, localização, movimento, orientação, número de mãos e marcações não manuais. Os resultados registraram diferenças entre sujeitos e na produção do mesmo participante. Esse dado é relevante para o ensino porque evidencia que nem toda diferença articulatória altera o significado e que a forma de citação apresentada em um dicionário não esgota as realizações possíveis no uso espontâneo.

Em outro estudo, Xavier e Barbosa (2013, p. 111-128) analisaram o número de mãos na produção de sinais. Formas canonicamente descritas com uma ou duas mãos podem sofrer alternância relacionada à coarticulação, ao sinal precedente ou seguinte e a tendências individuais. Posteriormente, os autores verificaram que a realização com uma mão de sinais tipicamente feitos com duas ocorre tanto entre diferentes sinalizantes quanto no repertório de um mesmo sujeito (Xavier; Barbosa, 2014b, p. 6-24). A existência dessa alternância impede que a avaliação pedagógica se limite à comparação mecânica com uma imagem estática.

Diniz (2020, p. 452-459) mostra que a letra manual ‘E’ apresenta realizações fonético-fonológicas influenciadas pelos segmentos vizinhos durante a datilologia e em sinais datilológicos. Muitos usuários sequer percebem conscientemente esses alofones.

Para a escola, o resultado recomenda diferenciar a forma canônica, útil para apresentar o alfabeto manual, das formas contextualizadas que emergem na fluência. Exigir que cada letra mantenha sempre a configuração isolada pode produzir uma sinalização artificial e desconsiderar processos naturais de assimilação.

A variação também integra o desenvolvimento infantil. Guimarães e Campello (2018, p. 1-6) analisaram produções de crianças surdas entre três e sete anos e identificaram assimilação, substituição, epêntese, elisão e metátese. O parâmetro configuração de mão foi o mais afetado. As autoras interpretam esses processos como manifestações que merecem acompanhamento, distinguindo fenômenos esperados na aquisição de situações que demandam intervenção. A distinção é crucial: tratar toda diferença infantil como variante sociolinguística pode ocultar necessidades; classificá-la automaticamente como erro pode patologizar o desenvolvimento.

A articulação entre aquisição e variação demanda avaliação longitudinal, observação em diferentes atividades e conhecimento da história linguística da criança. Crianças surdas chegam à escola com experiências muito diversas: algumas convivem com familiares sinalizantes desde os primeiros meses; outras começam a aprender Libras somente após a matrícula; outras utilizam sinais caseiros e repertórios híbridos. As produções precisam ser analisadas à luz

dessas trajetórias, evitando comparar sujeitos como se todos tivessem recebido a mesma quantidade e qualidade de exposição linguística.

A variação lexical é mais visível para professores e estudantes porque diferentes sinais podem nomear o mesmo referente. Monteiro (2023, p. 62-73) apresenta exemplos de alternâncias associadas a localidades brasileiras e relaciona a diversidade ao caráter gramatical e cultural da Libras. Contudo, reconhecer variantes lexicais não significa afirmar que quaisquer formas são equivalentes em todos os contextos. É necessário observar significado, extensão semântica, registro, aceitação comunitária e possíveis diferenças pragmáticas.

Santos e Azevedo (2024, p. 121-148) estudaram as sinalizações de ‘camaleão’ em São Luís, São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar. A diversidade encontrada foi ampla, levando os autores a recomendar ampliação da amostra antes de definir estatuto e distribuição das formas. O cuidado metodológico é exemplar para a educação: materiais escolares não devem transformar registros isolados em representação definitiva de uma cidade ou estado. Catálogos são retratos situados, que precisam informar participantes, critérios, local e período da coleta.

A pesquisa regional também questiona a ideia de que as fronteiras políticas correspondem automaticamente a fronteiras linguísticas. Municípios próximos podem compartilhar variantes, enquanto grupos de uma mesma cidade podem usar formas distintas.

Mobilidade, escolas frequentadas, associações, relações familiares, universidades e plataformas digitais formam redes pelas quais sinais circulam. Desse modo, mapas linguísticos da Libras devem ser compreendidos como representações dinâmicas, sujeitas a revisão, e não como tabelas rígidas que atribuem um sinal único a cada unidade federativa.

A comunidade surda não é um conjunto homogêneo. Seus membros diferem quanto a raça, gênero, classe social, geração, território, escolarização, religião, profissão e momento de aquisição da Libras. Também participam de redes locais e translocais, presenciais e digitais. A diversidade linguística expressa essas experiências. Castro Júnior (2023, p. 113-126) relaciona a valorização das línguas de sinais à educação lexicográfica, ao registro de sinais-termo e à produção de recursos que favoreçam acessibilidade sem eliminar a pluralidade.

Em perspectiva sociolinguística, a legitimidade de uma variante não depende exclusivamente de sua presença em dicionários. Os dicionários selecionam, organizam e representam parte do repertório disponível. A ausência de uma forma pode decorrer da delimitação regional da obra, da metodologia de coleta, da data de elaboração ou da baixa participação de determinados grupos. Assim, o professor não deve utilizar a obra lexicográfica como autoridade para

invalidar a experiência linguística dos estudantes, mas como fonte a ser comparada com registros e usos comunitários.

Paraguassú e Melo (2024, p. 1-3) propõem catalogar sinais variacionais de Belém e Igarapé-Miri, motivadas pela escassez de materiais locais. A iniciativa mostra como a produção de recursos pode partir de necessidades vividas pelas comunidades. Em vez de importar exclusivamente repertórios do Sul e Sudeste, projetos regionais tornam visíveis usos que circulam no Pará e oferecem base para pesquisas futuras. Seu valor pedagógico aumenta quando estudantes surdos participam da coleta, da validação, da filmagem e da descrição contextual.

O reconhecimento comunitário não elimina o debate. Sinais podem concorrer, mudar de valor ou ser considerados inadequados em determinados grupos. A escola deve criar espaço para que pessoas surdas discutam essas avaliações, apresentem memórias de uso e expliquem transformações. Essa prática converte a diversidade em objeto de investigação e fortalece a autoria surda. O professor atua como mediador do processo, não como proprietário da língua nem como agente encarregado de fixar definitivamente o repertório.

A legitimidade envolve ainda relações de poder. Variantes usadas em centros universitários ou divulgadas por influenciadores podem adquirir prestígio e deslocar formas locais. Materiais nacionais podem dar aparência de neutralidade a escolhas regionais. O fenômeno

não deve ser respondido com isolamento, mas com educação crítica: estudantes precisam conhecer sinais de circulação ampla sem serem orientados a abandonar sua variedade. Ampliar repertório é diferente de substituir identidades linguísticas.

A circulação nacional de sinais pode favorecer a comunicação entre comunidades, especialmente em eventos, universidades e ambientes digitais. Entretanto, uma língua franca interna não precisa ser construída pela proibição das variantes. Estratégias de negociação - repetir, contextualizar, apresentar duas formas, usar classificadores, datilologia ou explicação em Libras - fazem parte da competência comunicativa. Ao ensinar tais estratégias, a escola prepara o estudante para lidar com encontros linguísticos reais e combate a expectativa de uniformidade absoluta.

A educação bilíngue de surdos reconhece a Libras como língua de instrução, interação e construção de conhecimentos, e o português escrito como segunda língua. Essa orientação exige que a Libras esteja presente para além da tradução eventual de conteúdo. É necessário assegurar interlocutores proficientes, ambientes de circulação linguística, materiais visuais e participação de profissionais surdos. A variação integra esse projeto porque a língua de instrução não existe como entidade abstrata: ela é realizada por sujeitos com repertórios concretos.

Klein *et al*. (2025, p. 1-21) analisam conjuntamente bilinguismo e variação e defendem que as práticas educacionais considerem a diversidade existente tanto na Libras quanto no português. O contato entre as línguas influencia os processos de ensino e aprendizagem e não pode ser interpretado somente pelo paradigma da interferência negativa. O repertório bilíngue do estudante constitui recurso para produzir sentidos, comparar estruturas, formular hipóteses e aprender novas formas.

Uma política bilíngue coerente deve evitar dois extremos. O primeiro consiste em impor uma Libras escolar artificialmente padronizada, distante dos usos comunitários. O segundo consiste em romantizar toda produção e abandonar o ensino sistemático. Reconhecer variação não significa renunciar a objetivos linguísticos. Significa ensinar formas, estruturas e convenções com explicitação de contexto, distinguindo diferenças legítimas, processos de aquisição e usos que podem comprometer a compreensão.

A sala bilíngue pode funcionar como espaço de encontro entre repertórios. Quando estudantes utilizam sinais distintos, o professor pode registrar as formas, perguntar onde foram aprendidas, comparar parâmetros e observar se os significados coincidem integralmente. A atividade desenvolve consciência metalinguística e valoriza os participantes como fontes de conhecimento. Também permite

introduzir noções de variação regional, histórica e social sem reduzir a aula a definições teóricas.

A presença de professores surdos é estratégica. Além da proficiência, esses profissionais trazem experiências de participação em comunidades, conhecimentos sobre valores pragmáticos e capacidade de interpretar mudanças em curso. Sua atuação não deve ser limitada à validação de listas previamente produzidas por ouvintes. Professores e pesquisadores surdos precisam participar do planejamento curricular, da produção de vídeos, da seleção de variantes e das decisões sobre terminologia acadêmica.

A formação dos estudantes ouvintes também se beneficia dessa perspectiva. Cursos de licenciatura frequentemente oferecem uma única disciplina introdutória de Libras, com carga horária insuficiente para desenvolver fluência. Nesse cenário, apresentar listas como se fossem universais cria falsa segurança. É pedagogicamente mais responsável explicar os limites da formação, ensinar princípios de interação respeitosa e mostrar que a aprendizagem continuará no contato com pessoas surdas e com variedades distintas.

A inclusão da Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia foi determinada pelo Decreto nº 5.626/2005. Andreis-Witkoski, Maestri e Oliveira (2019, p. 1-2) observam que a implementação ainda é recente e que há carência de estudos capazes de subsidiar os currículos. A dificuldade aumenta quando a disciplina

é tratada apenas como treinamento de sinais. Uma formação comprometida com a educação de surdos precisa articular aspectos linguísticos, culturais, históricos, políticos e pedagógicos.

As autoras explicam que a valorização desigual das línguas não se reduz ao número de usuários. A modalidade visual e a história de deslegitimação das pessoas surdas influenciam o modo como a Libras é avaliada. Em sala de aula, o preconceito pode aparecer na exigência de equivalência palavra-sinal, na recusa a expressões faciais como componentes gramaticais, na crença de universalidade e na resistência às variantes. Essas atitudes revelam que o reconhecimento formal da língua não garante seu reconhecimento epistemológico.

O estranhamento diante de sinais diferentes deve ser convertido em oportunidade formativa. Andreis-Witkoski, Maestri e Oliveira relatam situação em que um aluno havia aprendido sinais de cores usados em São Paulo e desconhecia formas empregadas no Rio de Janeiro. A expectativa de que a Libras fosse igual em todo o país provocou surpresa (Rangel; Cunha, 2013, p. 114 *apud* Andreis-Witkoski; Maestri; Oliveira, 2019, p. 5-6). Em vez de selecionar imediatamente uma forma como correta, o professor pode explicar a distribuição e demonstrar que diferenças regionais confirmam o estatuto linguístico da Libras.

A disciplina de Libras deve, portanto, incluir objetivos explícitos de educação sociolinguística: reconhecer a

heterogeneidade; diferenciar variação de equívocos conceituais; identificar parâmetros de comparação; refletir sobre prestígio e estigma; consultar fontes com criticidade; e adotar estratégias diante de formas desconhecidas. Tais objetivos são mais duradouros que a memorização de vocabulário, pois orientam a aprendizagem futura e a relação ética com as comunidades surdas.

A avaliação de estudantes ouvintes também precisam ser coerente. Provas baseadas em reprodução idêntica do sinal do professor podem penalizar variantes aprendidas com outros docentes surdos. Recomenda-se definir previamente os critérios: clareza, adequação semântica, parâmetros distintivos, organização discursiva, uso do espaço e capacidade de interação. Quando uma variante não é conhecida pelo avaliador, deve-se solicitar contexto, verificar fontes e, se necessário, consultar sinalizantes da comunidade, em lugar de atribuir erro automaticamente.

Na formação continuada, registros de situações reais podem favorecer análise coletiva. Vídeos autorizados de aulas, entrevistas e produções didáticas permitem observar como profissionais respondem à diversidade. A discussão deve preservar a identidade dos estudantes e evitar transformar suas produções em exposição pública. O objetivo é revisar as práticas e construir protocolos pedagógicos, não vigiar a sinalização dos sujeitos.

O combate ao preconceito linguístico requer linguagem institucional. Projetos pedagógicos, planos de ensino e orientações de avaliação podem declarar que a Libras apresenta variedades e que nenhuma região detém uma forma intrinsecamente superior. Essa explicitação protege estudantes e oferece referência para resolver conflitos. Também impede que pREFERÊNCIAS pessoais do professor sejam convertidas silenciosamente em norma escolar.

No Atendimento Educacional Especializado (AEE), a variação da Libras se relaciona à produção de recursos, ao ensino de Libras e à mediação dos conteúdos escolares. Machado et al. (2021, p. 97-113) identificaram demandas no litoral norte do Rio Grande do Sul e produziram plataforma com mais de cinquenta sinais vinculados à variedade local. O trabalho demonstra que o AEE pode ser espaço de pesquisa aplicada, desde que os materiais não sejam apresentados como substitutos da interação ou como repertórios fechados.

A legislação atribui ao AEE função complementar ou suplementar, e não substitutiva da escolarização. No caso de estudantes surdos, o atendimento precisa articular ensino em Libras, ensino de Libras e ensino do português escrito. Machado *et al.* (2021, p. 101-102) lembram que recursos tecnológicos, dicionários, legendas e aplicativos podem favorecer autonomia, mas muitos produtos ainda não contemplam adequadamente a variação. A seleção de tecnologia

deve considerar acessibilidade, qualidade linguística, origem dos sinais e atualização.

A pesquisa gaúcha também expõe a permanência de práticas corretivas associadas ao ouvintismo. Historicamente, a educação de surdos procurou adaptar o estudante a padrões considerados normais e privilegiou a oralização. Embora o cenário jurídico tenha mudado, a lógica corretiva pode reaparecer quando o profissional considera inadequada qualquer sinalização que não corresponda ao seu modelo. Uma prática bilíngue precisa deslocar o foco da normalização do corpo para a construção de condições efetivas de comunicação e aprendizagem.

O planejamento do AEE deve começar pelo levantamento do repertório do estudante. Entrevistas em Libras, observação de interações e diálogo com familiares e professores permitem conhecer formas utilizadas em casa, na escola e na comunidade. O registro precisa ser atualizado, pois o repertório se expande rapidamente. Em seguida, o profissional pode selecionar sinais de circulação escolar e apresentar variantes, sempre relacionando língua e conceito.

É inadequado utilizar o AEE apenas para treinar lista de palavras desconectadas do currículo. O estudante necessita mobilizar a Libras para compreender fenômenos, narrar experiências, argumentar, resolver problemas e acessar áreas especializadas. A variação pode ser integrada a esses objetivos: em Ciências, comparar

sinais de animais; em Geografia, mapear topônimos; em História, identificar mudanças geracionais; em Língua Portuguesa, discutir escolhas lexicais e diferenças de modalidade.

A articulação entre professor regente, docente de Libras, professor do AEE e intérprete educacional é indispensável. Cada profissional possui função distinta, mas todos precisam compartilhar informações sobre conceitos, terminologia e repertórios. A cooperação evita que o estudante encontre, para o mesmo conteúdo, sinais conflitantes sem explicação. Quando há alternativas, a equipe pode registrá-las e definir como serão apresentadas, preservando as variantes e explicitando a forma adotada temporariamente na atividade.

A participação familiar deve ser orientada pelo respeito. Famílias ouvintes podem estranhar que cursos, aplicativos e professores apresentem sinais diferentes. A escola precisa explicar que a diversidade é normal e oferecer estratégias para verificar significado. Em vez de exigir que a criança abandone uma forma familiar, pode-se incentivar o aprendizado de outras variantes. Isso reduz ansiedade e fortalece o envolvimento da família no desenvolvimento linguístico.

Dicionários e glossários possuem grande importância no ensino de Libras, mas não são representações neutras ou completas da língua. Demichelli, Denardin e Bitencourt (2023, p. 1-13) avaliaram três dicionários bilíngues on-line e verificaram diferenças de

organização e de apresentação das variantes. Os autores observam que a ausência de informação regional pode dificultar a aprendizagem, pois um conceito pode ser expresso por sinais distintos conforme a localidade.

Ao apresentarem o problema, os pesquisadores sintetizam uma limitação recorrente dos recursos digitais:

> A Língua Brasileira de Sinais - Libras, reconhecida oficialmente no país desde 2002, possui, assim como as línguas orais, diversas variações linguísticas. Observa-se que a variação regional não é considerada quando avaliamos os dicionários on-line disponíveis nas plataformas digitais. Esse fato acaba dificultando a comunicação dos usuários que utilizam esses meios para aprender a língua de sinais, pois, o mesmo conceito pode ter mais de um sinal, dependendo de região em que é realizado. (Demichelli; Denardin; Bitencourt, 2023, p. 1).

A solução não consiste apenas em acrescentar uma aba denominada ‘variante’. Um recurso responsável deve informar local de coleta, sinalizantes participantes, data, contexto, significado, parâmetros e fonte. Quando possível, precisa apresentar exemplos em enunciados e explicações em Libras. A lista isolada favorece equivalências simplificadas com o português e não mostra restrições de uso. Metadados tornam o material verificável e permitem compreender que as formas registradas correspondem a um recorte.

Na educação profissional, Santana e Santos (2022, p. 5-17) identificaram variantes denominativas em sinais-termo da

eletrotécnica usados no IFMA e no SENAI do Maranhão. Os resultados mostram que a variação também ocorre em discursos especializados, influenciada por contextos de interação e perfis sociais. Os autores defendem normalização compreendida como organização compartilhada, em oposição à normatização prescritiva. Essa distinção oferece princípio valioso para glossários escolares: organizar não é apagar diferenças.

A criação de sinais-termo demanda participação de especialistas e pessoas surdas. Andreis-Witkoski *et al.* (2021, p. 1-13) descrevem iniciativa na área de tecnologia em que conceitos são discutidos por grupo de surdos e os sinais são filmados para consulta. O processo associa conhecimento conceitual, estrutura linguística e validação comunitária. Em atividades escolares, criar um sinal apenas pela inicial da palavra portuguesa, sem discutir o conceito e sem consulta, pode produzir formas pouco transparentes ou conflitantes.

Mota e Tuxi (2023, p. 1-21) analisam o tratamento do termo Covid-19 em língua de sinais e mostram como redes sociais, associações, intérpretes e professores surdos participaram da circulação e da escolha de formas. O caso evidencia a velocidade contemporânea da mudança lexical. Materiais digitais precisam indicar versão e data, pois um sinal difundido no início de um evento pode perder espaço após debate comunitário. A atualização não

significa apagar o registro anterior, que permanece relevante para estudar a história do termo.

Recursos didáticos podem explorar a multiplicidade por meio de mapas interativos, vídeos comparativos e tarefas de investigação. Os estudantes podem entrevistar sinalizantes, com consentimento, registrar variantes e analisar seus parâmetros. O produto deve evitar afirmações absolutas, usar expressões como ‘forma registrada entre os participantes’ e informar limites da amostra. Essa metodologia combina letramento digital, pesquisa, consciência linguística e protagonismo surdo.

As plataformas automáticas de tradução exigem cuidado adicional. Elas podem devolver uma única forma sem indicar região, contexto ou confiabilidade, criando aparência de universalidade. O professor deve ensinar que essas ferramentas auxiliam consultas iniciais, mas não substituem pessoas proficientes nem análise contextual. Comparar resultados de diferentes aplicativos pode ser uma atividade produtiva para avaliar lacunas, inconsistências e representações da diversidade.

A educação linguística de estudantes surdos envolve a relação entre Libras, primeira língua para muitos sujeitos, e português escrito, segunda língua. Mencato (2021, p. 77-95) argumenta que textos de estudantes surdos são frequentemente corrigidos apenas pelos parâmetros gramaticais do português, sem considerar que sua

produção se apoia em estruturas e experiências construídas na Libras. A autora propõe abordagem sociolinguística para desmistificar o preconceito que classifica essa escrita de maneira indiferenciada como errada.

A discussão não autoriza abandonar o ensino das convenções do português escrito. O estudante tem direito de aprender formas valorizadas em ambientes acadêmicos e profissionais. O problema reside em transformar a diferença em incapacidade e aplicar correções sem explicar contrastes entre as línguas. Uma pedagogia de L2 parte do sentido pretendido, identifica hipóteses linguísticas, apresenta alternativas e cria oportunidades de reescrita com apoio visual.

Mencato sintetiza essa orientação ao concluir:

> Esta pesquisa apresentou uma proposta didática que indicou caminhos para que docentes compreendessem o processo de escrita de Português dos surdos, numa perspectiva em que visualizassem que o texto escrito do aluno surdo está próximo aos aspectos gramaticais de sua L1, que é a Libras. Portanto, ao realizar uma produção escrita, esse aluno irá se amparar em aspectos sintáticos da sua língua materna. Dessa forma, essa escrita deve ser analisada não na perspectiva de "erro", mas, sim, de variação linguística. (Mencato, 2021, p. 95).

A formulação precisa ser aplicada com precisão. Nem toda diferença entre o texto de um aprendiz e a norma escrita constitui variação estabilizada; podem existir processos de aquisição de L2. Contudo, a perspectiva defendida impede que a correção se converta

em estigma. O professor observa padrões, explica diferenças e acompanha o desenvolvimento, reconhecendo o repertório bilíngue. A avaliação passa a considerar conteúdo, organização, progressão e revisão, além da forma final.

Atividades contrastivas podem utilizar vídeos em Libras e textos em português sobre o mesmo tema. Os estudantes analisam como cada língua organiza referência, tempo, espaço, concordância e ordem dos constituintes. Depois, produzem versões em ambas as línguas e discutem escolhas. O objetivo não é traduzir palavra por palavra, mas compreender recursos específicos. Variantes da Libras podem ser incorporadas, permitindo observar que duas sinalizações distintas podem originar textos equivalentes sem correspondência linear.

A diversidade regional do português também deve ser abordada. Estudantes surdos convivem com diferentes formas escritas em redes sociais, literatura e documentos. Ensinar apenas uma oposição entre Libras diversa e português uniforme reproduziria outra simplificação. A escola pode distinguir fala, escrita, gêneros e situações de formalidade, mostrando que a norma-padrão é uma convenção de certos contextos, não a totalidade da língua portuguesa.

Feedback bilíngue é especialmente produtivo quando oferecido em Libras. Comentários gravados em vídeo podem explicar problemas globais do texto, enquanto marcações escritas indicam

pontos específicos. O estudante revê seu texto apoiado em uma língua plenamente acessível. A prática reduz a dependência de símbolos corretivos e torna o processo de escrita dialógico, favorecendo autonomia e consciência metalinguística.

Uma prática pedagógica sensível à variação começa pela construção de um ambiente em que diferenças possam ser apresentadas sem ridicularização. O professor explicita que a turma encontrará formas diversas e estabelece procedimentos: observar o sinal completo, perguntar seu significado, solicitar exemplo, identificar origem conhecida e registrar alternativas. A dúvida passa a ser tratada como parte legítima da aprendizagem. Essa postura é particularmente importante para estudantes que sofreram correções públicas ou foram considerados pouco proficientes por utilizarem repertórios regionais.

O mapeamento linguístico da turma pode constituir atividade inicial. Cada estudante registra lugares onde viveu, pessoas com quem aprendeu Libras, instituições frequentadas e variantes que reconhece. As informações não devem servir para hierarquizar sujeitos, mas para visualizar redes de circulação. Um mapa coletivo permite relacionar formas a trajetórias e questionar generalizações. Deve-se garantir que ninguém seja obrigado a divulgar dados pessoais além do necessário.

A comparação paramétrica desenvolve capacidade analítica. Diante de duas variantes lexicais, os estudantes descrevem

configuração de mão, localização, movimento, orientação e marcas não manuais; verificam o que permanece e o que muda; e discutem se as formas possuem significado e uso equivalentes. Estudos de Xavier e Barbosa (2014a, p. 371-413) oferecem base para compreender que variação pode ocorrer em diferentes componentes articulatórios. A atividade integra fonologia, léxico e sociolinguística.

Projetos de memória linguística podem reunir pessoas surdas de gerações distintas. Entrevistas em Libras investigam sinais usados na infância, mudanças percebidas e influência de escolas ou tecnologias. O material, mediante consentimento, pode compor acervo escolar. A comparação temporal mostra que línguas mudam e valoriza idosos surdos como portadores de conhecimentos históricos. A mediação deve evitar afirmar que formas antigas são inferiores ou que formas novas são corrupções.

Em projetos de glossário, recomenda-se um protocolo: definir área e público; levantar conceitos; consultar materiais existentes; convidar especialistas surdos; registrar variantes; verificar significados; produzir vídeos acessíveis; incluir exemplos e metadados; testar com usuários; e planejar revisão. Santana e Santos (2022, p. 14-16) demonstram que a terminologia especializada apresenta diversidade e que pesquisas descritivas são necessárias para reconhecer os usos reais. O protocolo transforma o glossário em processo educativo, não apenas produto.

A avaliação deve combinar critérios de inteligibilidade, adequação, estrutura e reflexão sociolinguística. Em apresentação sinalizada, o estudante pode utilizar variante diferente da ensinada, desde que mantenha o conceito e explique a forma quando necessário. Em tarefas de análise, deve identificar condicionadores e evitar estereótipos. Rubricas podem incluir ‘reconhece variantes sem hierarquizá-las’, ‘utiliza estratégias de negociação’ e ‘registra fontes e contexto’. Esses critérios tornam visível o que se espera e reduzem arbitrariedade.

A correção pedagógica permanece necessária quando a produção altera um parâmetro distintivo e compromete o significado, quando o conceito está equivocado ou quando a forma não é compreendida pelos interlocutores. A intervenção deve descrever o problema, demonstrar alternativas e permitir nova tentativa. É diferente dizer ‘este sinal está errado’ e explicar ‘neste contexto, a alteração do movimento produz outro significado; observe a diferença’. A segunda formulação ensina e preserva a dignidade linguística.

A seleção de materiais precisa adotar diversidade planejada. Um curso pode apresentar prioritariamente a variedade local, por ser a mais útil para interações imediatas, e introduzir variantes de outras regiões em unidades comparativas. Vídeos devem incluir diferentes pessoas surdas, idades, gêneros e pertencimentos raciais, evitando que

um único corpo seja apresentado como modelo universal. A variedade de sinalizantes também ajuda estudantes a desenvolver compreensão de ritmos, estilos e formas de uso.

A formação docente pode utilizar estudos de caso. Por exemplo: um aluno emprega sinal aprendido com a avó; o dicionário apresenta outro; o intérprete usa uma terceira forma. A equipe discute como verificar significados, manter comunicação e registrar escolhas. Outro caso envolve produção infantil que pode ser processo fonológico. À luz de Guimarães e Campello (2018, p. 1-6), os profissionais analisam idade, frequência, contexto e trajetória antes de decidir encaminhamentos.

Práticas antidiscriminatórias devem enfrentar comentários que associam determinadas variantes a falta de inteligência, baixa escolaridade ou inferioridade regional. O professor problematiza a origem social desses julgamentos e mostra que prestígio não equivale a superioridade estrutural. Andreis-Witkoski, Maestri e Oliveira (2019, p. 3-5) relacionam preconceito linguístico e desvalorização histórica das línguas de sinais; portanto, a intervenção pedagógica precisa atingir tanto estigmas internos quanto o preconceito contra a própria modalidade visual.

As tecnologias podem apoiar portfólios linguísticos. Estudantes gravam produções ao longo do semestre, registram sinais novos, variantes encontradas e reflexões sobre contexto. O portfólio

permite observar desenvolvimento sem exigir uniformidade. Para proteger os participantes, os arquivos devem ter acesso controlado e finalidades definidas. Divulgação pública exige consentimento específico, sobretudo quando envolve crianças.

Por fim, a educação sociolinguística deve estar integrada ao currículo e não restrita a uma aula comemorativa. A variação atravessa o ensino de léxico, gramática, literatura surda, tradução, escrita e conteúdos disciplinares. Quando tratada continuamente, torna-se princípio de leitura das práticas linguísticas. A escola passa a formar usuários capazes de respeitar diferenças, investigar usos e tomar decisões comunicativas fundamentadas.

O reconhecimento da variação exige decisões curriculares. Documentos institucionais devem declarar a Libras como língua heterogênea e prever objetivos relacionados à consciência sociolinguística. Isso inclui conhecer a variedade local, compreender variantes de circulação ampliada, utilizar estratégias de interação e refletir sobre estigma. A formulação evita que cada professor trate o tema de modo improvisado e estabelece continuidade entre etapas e componentes.

A gestão escolar precisa assegurar condições de trabalho: tempo para planejamento conjunto, acesso a profissionais surdos, recursos para gravação e atualização de materiais, formação continuada e canais de diálogo com a comunidade. Sem essas

condições, a recomendação de respeitar variantes pode permanecer abstrata. A diversidade demanda infraestrutura para consulta, documentação e produção colaborativa.

Políticas de materiais didáticos devem incluir critérios sociolinguísticos. Obras e plataformas precisam informar a origem dos sinais, evitar afirmações universalizantes e representar diferentes comunidades. Demichelli, Denardin e Bitencourt (2023, p. 10-12) concluem que os dicionários analisados atendem a objetivos de sistematização, mas apresentam limites quanto à variação regional. Editais e avaliações institucionais podem transformar essas limitações em requisitos de qualidade.

A organização de repertórios nacionais deve favorecer interoperabilidade sem prescrição autoritária. Bases podem permitir busca por conceito, variante, região, parâmetro e fonte; registrar formas concorrentes; e manter histórico de atualizações. Santana e Santos (2022, p. 15-16) advertem que normatizar no sentido de prescrever termos é insuficiente diante dos usos reais. Uma política democrática organiza informações e facilita compreensão, mantendo visível a diversidade.

A pesquisa educacional precisa ampliar amostras e territórios. A concentração de estudos em determinadas regiões pode fazer com que seus repertórios pareçam nacionais. Investigações em cidades do interior, comunidades indígenas, zonas de fronteira e diferentes redes

escolares são essenciais. Santos e Azevedo (2024, p. 146-148) reconhecem a necessidade de mais participantes para delinear a realidade sociolinguística maranhense. Essa prudência deve orientar generalizações e políticas.

Também é necessário acompanhar efeitos pedagógicos. Não basta catalogar sinais; é preciso investigar como estudantes aprendem variantes, como professores avaliam diferenças, como recursos digitais influenciam escolhas e como atitudes linguísticas afetam participação. Pesquisas colaborativas com escolas podem comparar estratégias e produzir evidências para formação. Pessoas surdas devem atuar como pesquisadoras e autoras, não somente como informantes.

Em síntese, uma política educacional da diversidade linguística combina direito à Libras, acesso ao português escrito, qualidade de ensino e respeito às variedades. Esses elementos não competem entre si. A garantia de uma língua de instrução forte cria base para ampliar repertórios e aprender L2; o reconhecimento da variação fortalece, em vez de enfraquecer, a aprendizagem sistemática.

## CONIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que a variação linguística é componente constitutivo da Libras e deve integrar o planejamento educacional. Estudos fonético-fonológicos, lexicais, terminológicos e pedagógicos demonstram diferenças entre sujeitos,

regiões, gerações e situações de uso. A heterogeneidade não reduz a legitimidade da língua; ao contrário, confirma seu caráter natural, histórico e social.

No contexto escolar, o problema central não é a existência de variantes, mas o modo como são interpretadas. Quando a escola transforma uma preferência regional em regra universal, pode silenciar repertórios e reproduzir preconceitos. Quando reconhece toda produção sem análise, pode deixar de ensinar distinções importantes. A prática adequada requer descrição, contextualização, diálogo comunitário e critérios capazes de diferenciar variação, processo de aquisição, inadequação conceitual e alteração de significado.

A formação de professores precisa superar o modelo restrito à memorização de vocabulário. Fututos docentes devem compreender os parâmetros da Libras, os tipos de variação, as relações entre prestígio e poder e as estratégias de negociação diante de formas desconhecidas. A disciplina de Libras no ensino superior possui papel importante nessa mudança, desde que apresente a língua como prática viva e reconheça a centralidade das pessoas surdas em sua produção e ensino.

Na educação básica e no AEE, recomenda-se levantar repertórios dos estudantes, trabalhar com materiais visuais contextualizados, articular profissionais e envolver famílias. Dicionários, glossários e aplicativos são recursos relevantes, mas

precisam ser avaliados quanto à origem, atualização e representação das variantes. Projetos locais de documentação podem responder à escassez de materiais, desde que informem seus limites e garantam participação e consentimento das comunidades.

O ensino de português como segunda língua também se beneficia da abordagem sociolinguística. A escrita do estudante surdo deve ser compreendida à luz de seu repertório bilíngue e de seu processo de aquisição. Isso não elimina o ensino das convenções da escrita, mas substitui a correção estigmatizante por explicações contrastivas, feedback acessível em Libras e oportunidades de revisão. Ensinar a norma de determinados contextos não exige desqualificar a primeira língua do aprendiz.

As práticas propostas - mapas linguísticos, comparação de parâmetros, entrevistas intergeracionais, glossários colaborativos, portfólios e rubricas - convertem a diversidade em conhecimento. Elas favorecem consciência metalinguística, protagonismo surdo e competência para circular entre comunidades. Para que tenham continuidade, devem ser incorporadas aos currículos, à formação continuada e às políticas de materiais didáticos.

Conclui-se que a educação bilíngue comprometida com os direitos linguísticos não busca congelar a Libras, mas criar condições para seu uso pleno, estudo sistemático e transmissão entre gerações. Respeitar a variação significa reconhecer sujeitos e histórias; ensinar

diferentes repertórios significa ampliar possibilidades de participação. Diversidade, ensino e prática pedagógica tornam-se, assim, dimensões complementares de uma escola linguisticamente acessível e socialmente justa.

## REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia et al. Do reconhecimento da Libras como língua à compreensão do processo de criação de novos sinais na área da tecnologia. **Revista Transmutare,** Curitiba, v. 6, e2114840, p. 1-13, 2021. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/14840. Acesso em: 25 jul. 2026.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; MAESTRI, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Giovana Maria de. A importância do estudo da variação linguística dentro da disciplina da Libras no Ensino Superior. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, e1910725, p. 1-14, 2019. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/10725. Acesso em: 21 jul. 2026.

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: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 2 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 5 ago. 2026.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Considerações sobre a diversidade linguística da Libras. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 19, supl., p. 113-126, 2023. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/60309. Acesso em: 9 ago. 2026.

DEMICHELLI, Fernanda Natali; DENARDIN, Jaqueline Ângelo dos Santos; BITENCOURT, Thiago Bergler. Avaliação de dicionários on-line bilíngues: considerações sobre a variação linguística da Libras. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 19, p. 1-13, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5524. Acesso em: 12 ago. 2026.

DINIZ, Heloise Gripp. Descrição da variação fonético-fonológica na letra manual 'E' em Libras**. Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 452-459, set./dez. 2020. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/37488. Acesso em: 15 ago. 2026.

GUIMARÃES, Cristhiane Ferreira; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. 'Trocas nos sinais': caracterização de processos fonológicos ocorridos durante a aquisição de Libras por pré-escolares surdos. **Audiology - Communication Research**, São Paulo, v. 23, e1922, p. 1-6, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/acr/a/3MXQpk5ykVJnX7qkV5dVgPp/. Acesso em: 18 ago. 2026.

KLEIN, Carla Beatriz Medeiros et al. Bilinguismo e variação linguística na educação de surdos. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 14, e22407, p. 1-21, 2025. DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv22n14-194. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/22407. Acesso em: 20 ago. 2026.

MACHADO, Rodrigo Nogueira et al. O atendimento educacional especializado e a variação linguística da Libras: demandas da região litoral norte do Rio Grande do Sul. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 97-113, maio/ago. 2021. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/918. Acesso em: 22 ago. 2026.

MENCATO, Rosângela de Sousa. A perspectiva variacionista no ensino de português para surdos como segunda língua. **Revista de Estudos Internacionais**, Campina Grande, v. 6, n. 1, p. 77-95, 2021. DOI: https://doi.org/10.29327/256526.6.1-6. Acesso em: 23 jul. 2026.

MONTEIRO, Myrna Salerno. Análise de variações linguísticas na Libras. In: SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da; ARAÚJO, Patrício Câmara (org.). Análise do discurso e educação: considerações sobre o ensino de línguas. Guarujá: **Científica Digital,** 2023. v. 1, p. 62-73. DOI: https://doi.org/10.37885/230613283. Acesso em: 29 jul. 2026.

MOTA, Carina da Silva; TUXI, Patrícia. Tratamento e descrição do termo para Covid-19 em língua de sinais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 43, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/86639. Acesso em: 4 ago. 2026.

PARAGUASSÚ, Lana Monteiro; MELO, Letícia Silva dos Santos. Variação linguística da Libras: uma proposta de catalogação de sinais variacionais dos municípios de Belém do Pará e Igarapé-Miri. In: **CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, 1., 2024. Anais [...]. [S. l.]: Congresse.me, 2024. p. 1-3. Acesso em: 7 ago. 2026.

SANTANA, Brandon Jhonata Cardoso; SANTOS, Georgiana Marcia Oliveira. A variação denominativa em Libras no Maranhão: uma análise de sinais-termo da eletrotécnica usados no IFMA/Monte Castelo e no SENAI-MA. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, v. 61, n. 1, p. 5-17, jan./abr. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/Ywnytc5RY4sGMGNhS9B7bkD/. Acesso em: 11 ago. 2026.

SANTOS, Wendel Silva dos; AZEVEDO, Renan Pires. Um estudo de variação lexical em Libras entre surdos residentes da região metropolitana de São Luís, Maranhão. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 121-148, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e94730. Acesso em: 14 ago. 2026.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Com quantas mãos se faz um sinal? Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Todas as Letras**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2013. Acesso em: 17 ago. 2026.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. **DELTA**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014a. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-445069770367936329. Acesso em: 19 ago. 2026.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Variação livre na Libras: a realização com uma mão de sinais canonicamente feitos com duas. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 6-24, 2014b. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/7918. Acesso em: 21 ago. 2026.

## CAPÍTULO 8

# FONOLOGIA E MORFOSSINTAXE DA LIBRAS NO ENSINO: FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Juliana Fernandes Montalvão Mateus[1]
*Mestra em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos INES e professora efetiva da UFCG/PB*

**RESUMO:** Este artigo analisa os fundamentos fonológicos e morfossintáticos da Língua Brasileira de Sinais e suas contribuições para práticas pedagógicas no ensino de Libras. Por meio de pesquisa bibliográfica, discutem-se os parâmetros fonológicos, os pares mínimos, a sequencialidade dos sinais, as expressões não manuais e os processos de formação lexical. Também são examinadas a flexão, a concordância verbal, a organização sintática, a marcação de tempo e aspecto, o sujeito nulo e as relações entre fonologia, morfologia e sintaxe. Os resultados indicam que o ensino da Libras não deve restringir-se à memorização de vocabulário ou à tradução de estruturas do português, mas integrar percepção visual, produção sinalizada, reflexão linguística e situações comunicativas. Conclui-se que a abordagem sistemática desses componentes favorece a competência linguística, a elaboração de materiais visuais, a avaliação formativa e a formação de professores, fortalecendo práticas educacionais bilíngues fundamentadas na modalidade visual-espacial e nas experiências linguísticas das comunidades surdas brasileiras.

**Palavras-chave:** Libras; Fonologia; Morfossintaxe; Ensino de Libras; Práticas pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui uma língua natural de modalidade visual-espacial, organizada por unidades fonológicas, processos morfológicos e estruturas sintáticas próprias. O reconhecimento de sua condição linguística implica superar concepções que a reduzem a gestos, mímicas ou correspondências manuais da língua portuguesa. No campo educacional, essa compreensão é decisiva, pois o ensino de Libras não pode limitar-se à apresentação de listas de sinais isolados. É necessário contemplar os mecanismos que estruturam a língua, as relações entre forma e significado e os usos discursivos construídos pelas comunidades surdas.

Este artigo discute as relações entre fonologia, morfologia e sintaxe da Libras, com atenção especial às consequências pedagógicas desses níveis de análise. A fonologia permite compreender como configurações de mão, localização, movimento, orientação e expressões não manuais participam da constituição e da distinção dos sinais. A morfologia evidencia processos de formação lexical, flexão, incorporação, composição e categorização. A sintaxe, por sua vez, revela como os constituintes são organizados, como a concordância é realizada e de que maneira recursos manuais e não manuais delimitam domínios gramaticais.

A relevância do tema decorre da expansão da Libras nos sistemas educacionais, na formação de professores, nos cursos de licenciatura e nos espaços de educação bilíngue. A presença curricular da língua, entretanto, não garante que sua estrutura seja ensinada de forma sistemática. Em muitos contextos, predomina uma abordagem vocabular, orientada pela memorização de equivalentes em português. Esse procedimento pode produzir repertório inicial, mas não assegura a compreensão da organização fonológica nem da construção morfossintática dos enunciados.

O problema que orienta a discussão consiste em compreender de que modo os conhecimentos fonológicos e morfossintáticos podem fundamentar práticas pedagógicas mais coerentes com a modalidade visual-espacial da Libras. Parte-se da hipótese de que a explicitação de regularidades linguísticas, articulada a experiências comunicativas autênticas, contribui tanto para a aprendizagem de estudantes surdos quanto para a formação de aprendizes ouvintes. Tal articulação evita a separação artificial entre conhecimento gramatical e uso da língua.

O objetivo geral é analisar fundamentos fonológicos e morfossintáticos da Libras e discutir suas aplicações no ensino. Especificamente, busca-se: caracterizar os parâmetros que compõem os sinais; examinar o papel dos contrastes mínimos e da sequencialidade; discutir processos morfológicos e categorias gramaticais; analisar propriedades verbais, sujeito nulo, sentenças

relativas e marcações não manuais; e propor princípios para planejamento, produção de materiais e avaliação pedagógica.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e interpretativo, fundamentada em artigos nacionais sobre linguística das línguas de sinais e educação de surdos. O corpus teórico reúne estudos sobre modelos fonológicos, percepção de contrastes mínimos, flexão, composição, criação terminológica, intensidade, propriedades verbais, domínios sintáticos, sujeito nulo e Linguística Aplicada de Sinais. As fontes foram examinadas em sua contribuição conceitual e em suas possibilidades de transposição didática.

A exposição está organizada em três partes principais. Após esta INTRODUÇÃO, o REFERENCIAL TEÓRICO aborda a Libras como sistema linguístico, os componentes fonológicos, as interfaces morfofonológicas e a estrutura morfossintática. Em seguida, são discutidos princípios pedagógicos, sequências de ensino, recursos visuais, avaliação e formação docente. Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomam-se as implicações da integração entre descrição linguística e prática pedagógica.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A descrição da Libras como língua natural exige reconhecer que sua modalidade de produção e percepção não diminui sua

complexidade. Em vez de sons articulados e percebidos auditivamente, a língua mobiliza mãos, face, cabeça, tronco e espaço de sinalização. Esses recursos formam unidades contrastivas e participam simultaneamente de processos lexicais, morfológicos, sintáticos e discursivos. Assim, diferenças entre línguas orais e sinalizadas dizem respeito à modalidade, e não à existência ou ausência de gramática.

Silva, Pacheco e Lessa-de-Oliveira (2021) salientam que a investigação fonético-fonológica da Libras ainda demanda descrições físico-articulatórias refinadas. Essa lacuna possui efeito direto sobre o ensino: quando a produção do sinal é apresentada sem análise de seus componentes, o estudante tende a percebê-lo como um bloco indivisível. A decomposição orientada permite observar quais elementos são linguísticamente relevantes, quais variações são aceitáveis e quais alterações produzem outro item lexical.

No âmbito da Linguística Aplicada de Sinais, Mertzani (2015) defende uma área comprometida com métodos específicos para línguas de sinais e com a educação de surdos. Essa perspectiva questiona a simples transferência de metodologias construídas para línguas orais. A centralidade da visualidade, o uso do espaço, a simultaneidade e a necessidade de registro audiovisual exigem planejamento próprio, formação docente especializada e materiais capazes de representar movimento e orientação.

> A Linguística Aplicada de Sinais relaciona-se à educação de surdos não apenas pela escolha de métodos para ensinar uma língua, mas também pela necessidade de reconhecer a natureza disciplinar da área e os modos específicos pelos quais o conhecimento em língua de sinais é produzido e compartilhado. (Mertzani, 2015, p. 45).

A compreensão da Libras como objeto de ensino implica, portanto, uma mudança de foco. Ensinar a língua não significa converter palavras portuguesas em sinais; significa desenvolver competência para perceber, produzir e interpretar estruturas visual-espaciais. O português pode participar de momentos comparativos, principalmente na formação bilíngue, mas não deve funcionar como molde permanente. A análise contrastiva é produtiva quando evidencia diferenças estruturais e evita o português sinalizado.

Fonética e fonologia são áreas relacionadas, mas possuem objetivos distintos. A fonética examina as propriedades concretas da produção e percepção: trajetórias, velocidade, amplitude, contato, tensão, posição corporal e características visuais. A fonologia investiga a organização dessas propriedades no sistema linguístico, identificando unidades, contrastes, restrições e padrões. Na Libras, a distinção auxilia o professor a separar dificuldades motoras ocasionais de contrastes que alteram efetivamente a forma linguística.

Costa (2021) sistematiza diferentes modelos fonológicos aplicados às línguas de sinais, entre eles o modelo quirêmico, modelos baseados em movimento e suspensão, representações autossegmentais

e abordagens prosódicas. A diversidade teórica demonstra que os sinais possuem estrutura interna complexa. Nenhum modelo deve ser transformado em nomenclatura descontextualizada para memorização; sua utilidade pedagógica reside em oferecer instrumentos para observar regularidades e explicar a organização do sinal.

> As línguas de sinais são constituídas de unidades mínimas que ratificam a existência do nível fonológico de análise. Essas unidades se combinam de acordo com restrições próprias e possibilitam a formação de itens lexicais distintos, embora não sejam produzidas por emissões vocálicas. (Costa, 2021, p. 350).

Os cinco parâmetros usualmente apresentados no ensino de Libras são configuração de mão, localização ou ponto de articulação, movimento, orientação da palma e expressões não manuais. A configuração descreve a forma assumida pela mão; a localização indica onde o sinal é produzido; o movimento abrange trajetórias e alterações internas; a orientação informa a direção da palma ou dos dedos; e as expressões não manuais envolvem face e corpo. Em conjunto, esses parâmetros permitem descrever diferenças e semelhanças entre sinais.

Benassi e Padilha (2015) discutem os parâmetros e a relação de pares mínimos na Libras, ressaltando que o contraste deve ser compreendido pelas diferenças mínimas responsáveis pela mudança de significado. Pedagogicamente, pares mínimos constituem recurso

privilegiado porque direcionam a atenção visual. Ao comparar dois sinais que divergem em apenas um componente, o estudante aprende a identificar o elemento contrastivo e a controlar sua própria produção.

> Os pares mínimos devem ser compreendidos a partir das mínimas características que fazem os sinais diferirem quanto ao significado, e não pelas semelhanças gerais existentes entre as formas comparadas. (Benassi; Padilha, 2015, p. 95).

A configuração de mão costuma receber destaque nos cursos introdutórios, mas sua apresentação por tabelas não é suficiente. É necessário observar sua realização em sinais, sua orientação, o contato com o corpo e eventuais mudanças durante o movimento. Uma mesma configuração pode participar de muitos sinais, enquanto configurações visualmente próximas podem estabelecer contraste. Atividades de identificação, agrupamento e produção em vídeo favorecem a percepção dessas relações.

A localização deve ser ensinada como componente linguístico e não apenas como coordenada física. Regiões da cabeça, tronco, espaço neutro e mão não dominante podem constituir lugares de articulação. Pequenos deslocamentos podem ser variantes fonéticas ou diferenças lexicais, dependendo do item e da comunidade. O professor precisa trabalhar com dados contextualizados, evitando corrigir variações legítimas como se fossem erros universais.

O movimento inclui direção, repetição, velocidade, amplitude, trajetória e mudanças na configuração ou orientação. Sua complexidade justifica exercícios em velocidade reduzida, segmentação visual e comparação de gravações. Silva, Pacheco e Lessa-de-Oliveira (2021) observam que uma descrição mais minuciosa dos aspectos articulatórios amplia o conhecimento sobre a Libras. No ensino, essa precisão não significa mecanização; ela funciona como apoio para produção inteligível.

A orientação da palma interage com configuração, movimento e localização. Sua alteração pode produzir contraste lexical ou gramatical, especialmente em verbos direcionais. Por isso, exercícios isolados de orientação devem ser seguidos por enunciados completos, nos quais o estudante compreenda a relação entre direção e participantes do evento. A forma passa a ser associada à função comunicativa, e não apenas reproduzida como posição corporal.

As expressões não manuais possuem valor fonológico, morfológico, sintático e pragmático. Podem integrar itens lexicais, marcar intensidade, perguntas, negação, tópico e limites de constituintes. Tratá-las como manifestação emocional ou elemento decorativo compromete a gramática da língua. Figueiredo e Lourenço (2019) demonstram que movimentos de sobrancelhas podem delimitar domínios sintáticos, evidenciando a necessidade de incorporá-los desde as primeiras práticas.

A percepção dos contrastes mínimos é relevante para aquisição e ensino porque o aprendiz precisa selecionar informações linguísticas em um fluxo visual complexo. Vargas, Mezzomo e Kessler (2016a) elaboraram um instrumento para investigar o domínio desses contrastes por meio de pares que variam em configuração de mão, localização, movimento ou orientação. O estudo mostra que a avaliação fonológica pode ser estruturada sem reduzir a Libras a testes baseados em língua oral.

Em investigação com Codas, Vargas, Mezzomo e Kessler (2016b) analisaram o desenvolvimento da percepção dos contrastes mínimos. Os resultados reforçam que experiências linguísticas e desenvolvimento perceptivo devem ser considerados na interpretação dos desempenhos. Para o ensino, isso significa que o erro de produção pode decorrer de percepção insuficiente do contraste. A intervenção deve alternar observação, discriminação, imitação consciente e uso significativo.

> Os pares mínimos são sinais que apresentam oposição em apenas um parâmetro e, por essa razão, permitem verificar se o participante percebe detalhes capazes de modificar a composição e o significado de um sinal. (Vargas; Mezzomo; Kessler, 2016a, p. 833).

Uma sequência didática possível inicia com vídeos curtos de pares contrastivos, sem tradução para o português. Os estudantes identificam se as formas são iguais ou diferentes, indicam o parâmetro

alterado e formulam hipóteses sobre o significado. Em seguida, observam os sinais em enunciados e produzem exemplos próprios. A tradução pode aparecer posteriormente, como verificação semântica, sem ocupar o centro do processo perceptivo.

A avaliação deve considerar inteligibilidade, consistência e função, evitando exigir uma forma idealizada independente da variação regional. Registros em vídeo possibilitam acompanhar o desenvolvimento longitudinal e oferecer devolutivas visuais. O estudante pode comparar gravações, anotar parâmetros que precisam de ajuste e refazer a produção. Essa prática favorece consciência metalinguística e autonomia, desde que a devolutiva respeite a identidade linguística do sinalizante.

A Libras é frequentemente caracterizada pela simultaneidade, pois diferentes articuladores podem realizar informações ao mesmo tempo. Contudo, os sinais também apresentam sequencialidade. Maciel (2026) revisa modelos que descrevem segmentos de movimento e suspensão e discute a relação entre organização temporal, cognição e sentido. A articulação entre simultaneidade e sequência impede duas simplificações: imaginar o sinal como fotografia estática ou considerá-lo movimento contínuo sem unidades internas.

No ensino, a segmentação temporal pode ser explorada por recursos de reprodução em câmera lenta, marcação de início e fim e

comparação de trajetórias. Maciel (2026) ressalta que a decomposição em etapas pode facilitar a aprendizagem por iniciantes. Esse procedimento, entretanto, precisa ser reintegrado ao sinal fluente, pois uma produção excessivamente pausada ou fragmentada altera ritmo, prosódia e naturalidade.

A análise da sequencialidade também contribui para compreender processos morfológicos. Repetição, alongamento, mudança de direção ou acréscimo de movimento podem expressar informações gramaticais. Quando o estudante reconhece a estrutura temporal do sinal, torna-se capaz de observar que alterações formais não são meros estilos pessoais. Elas podem construir pluralidade, aspecto, intensidade ou relações argumentais, a depender da estrutura em que ocorrem.

A morfologia investiga a estrutura e os processos de formação das unidades significativas. Nas línguas de sinais, morfemas podem ser realizados sequencial ou simultaneamente, e a delimitação entre raiz, afixo, classificador e modificação prosódica nem sempre corresponde ao funcionamento das línguas orais. Bernardes, Godoi e Leite (2021) revisam os processos de flexão e destacam mecanismos como modificação da raiz, incorporação de numeral, composição e uso de configurações classificadoras.

> Os processos de formação de palavras são utilizados para demonstrar os aspectos morfológicos presentes na composição dos itens lexicais e de seus morfemas,

> sendo que os morfemas gramaticais se relacionam aos processos flexionais da língua. (Bernardes; Godoi; Leite, 2021, p. 396).

A composição constitui campo produtivo para observar como unidades se combinam e passam a formar um sinal com interpretação própria. Minussi e Takahira (2013) analisam compostos da Libras e discutem categorias gramaticais com base na Morfologia Distribuída. O estudo mostra que a interpretação categorial não depende necessariamente de uma forma isolada; raízes e estruturas sintáticas participam da construção de nomes e verbos. Essa conclusão possui implicações para o ensino tradicional de classes de palavras.

Em vez de apresentar listas rígidas de "sinais substantivos" e "sinais verbos", o professor pode trabalhar com ocorrências em enunciados. Silva e Pizzio (2024) investigam a possível distinção morfofonológica entre nomes e verbos e encontram inconsistência na associação automática entre repetição do movimento e derivação nominal. Os autores concluem que a interpretação morfossintática é decisiva. Logo, a categoria deve ser ensinada no contexto da estrutura argumental e da função desempenhada.

A categorização contextual evita regras pedagógicas excessivamente gerais. Uma regularidade observada em determinados pares não deve ser transformada em princípio absoluto para todo o léxico. O estudante precisa aprender a analisar dados, comparar contextos e reconhecer exceções. Essa postura aproxima o ensino da

investigação linguística e fortalece a capacidade de formular hipóteses sobre a língua.

Freitas Junior *et al*. (2020) discutem mudanças graduais e abruptas em sinais soletrados e compostos. A datilologia pode fornecer material para novas construções que, pelo uso, passam por convencionalização e armazenamento lexical. No ensino, sinais soletrados não devem ser vistos apenas como sequência alfabética auxiliar. Eles participam de processos de mudança, redução, integração fonológica e expansão do repertório.

A comparação entre uma soletração cuidadosa e uma forma lexicalizada permite observar apagamentos, assimilação, ritmo e reestruturação. Atividades com registros de diferentes épocas ou grupos podem evidenciar como o uso transforma as formas. Desse modo, a morfologia é apresentada como sistema dinâmico, relacionado à frequência, à comunidade e às necessidades comunicativas.

Mota e Razky (2023) analisam a criação de sinais-termo associados à Covid-19 e mostram a relação entre formação lexical, convenção social e precisão conceitual. A terminologia oferece excelente contexto pedagógico porque evidencia que um sinal-termo não nasce apenas da criatividade individual: ele precisa representar um conceito, circular entre usuários e ser avaliado pela comunidade

linguística. O processo envolve motivação icônica, parâmetros fonológicos e mecanismos morfológicos.

Em projetos de sala de aula, estudantes podem investigar sinais-termo de uma área, registrar variantes e descrever parâmetros. A atividade deve evitar a invenção arbitrária de sinais sem consulta à comunidade. Seu objetivo é compreender critérios terminológicos, não atribuir ao grupo escolar autoridade para impor formas. Entrevistas com profissionais surdos e análise de repertórios institucionais fortalecem a dimensão ética e colaborativa.

Os verbos da Libras mobilizam o espaço de sinalização para estabelecer participantes e relações. Algumas classes apresentam direção associada a sujeito e objeto, enquanto outras não modificam sua trajetória da mesma forma. Bernardes, Godoi e Leite (2021) demonstram que os estudos de flexão precisam considerar formação de palavras, classificadores e concordância. O ensino deve partir de eventos comunicativos, permitindo que os referentes sejam localizados e retomados no espaço.

Silva e Lessa-de-Oliveira (2016) investigam propriedades funcionais de tempo e aspecto e identificam a importância da dêixis e dos operadores temporais. A referência temporal não pode ser ensinada como simples correspondência com terminações verbais portuguesas. Ela envolve marcadores lexicais, relações aspectuais, contexto discursivo e organização espacial. Atividades baseadas em

narrativas favorecem o contraste entre ações concluídas, habituais, em curso e projetadas.

> Os resultados indicam que tempo em Libras toma como âncora a propriedade da dêixis. Os operadores temporais articulados ocorrem necessariamente na marcação de futuro, enquanto passado e presente se relacionam também ao aspecto verbal e ao contexto. (Silva; Lessa-De-Oliveira, 2016, p. 161).

A intensidade constitui outra interface entre forma fonética, morfologia, semântica e pragmática. Sanchez-Mendes, Segala e Xavier (2020) descrevem recursos manuais e não manuais usados para intensificação. Alterações de velocidade, amplitude, repetição e expressão facial podem modificar a interpretação. No ensino, a intensidade deve aparecer em pares de enunciados contextualizados, de modo que os estudantes percebam como diferentes recursos se combinam e que a expressão não manual não é opcional.

Os classificadores também exigem abordagem estrutural. Eles participam de predicados de movimento, localização e descrição, representando propriedades de entidades e modos de manipulação. Ensinar classificadores como listas de configurações desconectadas reduz sua função. É mais produtivo propor cenas, trajetórias e relações espaciais, solicitando escolhas justificadas e comparando alternativas possíveis. A avaliação observa adequação semântica, trajetória e coerência do espaço discursivo.

A sintaxe da Libras organiza constituintes e relações gramaticais por meio de ordem, concordância, apontamentos, localização espacial e marcações não manuais. A possibilidade de diferentes ordens não significa ausência de regras. Mudanças na disposição dos constituintes podem associar-se a tópico, foco, contexto e tipo de verbo. O ensino precisa trabalhar com enunciados completos e textos sinalizados, pois frases traduzidas palavra por palavra ocultam essas relações.

Figueiredo e Lourenço (2019) analisam o movimento de sobrancelhas como marcador de domínios sintáticos. Os resultados mostram que a atividade facial pode acompanhar constituintes específicos e delimitar sua extensão. Para o ensino, é importante que exemplos sejam apresentados em vídeo com enquadramento que preserve face, tronco e mãos. Materiais que cortam o rosto eliminam parte da informação gramatical e induzem uma compreensão manualista da língua.

Prado, Naves e Medeiros Junior (2022) investigam sentenças relativas restritivas e apositivas em Libras. As construções apresentam relações de correferência e diferenças suprassegmentais associadas à interpretação. Esse tipo de estudo demonstra que conteúdos sintáticos avançados podem ser analisados diretamente em Libras, sem depender exclusivamente de equivalências portuguesas. Na formação docente,

exemplos complexos ampliam a visão sobre a capacidade estrutural da língua.

Gomes e Verniano (2024) examinam o parâmetro do sujeito nulo e concluem que a Libras se comporta como língua de sujeito nulo parcial. O sujeito pode ser omitido em determinados contextos, mas precisa ser realizado em outros. A omissão não deve ser interpretada como falta ou simplificação; depende de correferência, contexto e propriedades da sentença. Comparações com o português precisam explicitar que mecanismos semelhantes podem apresentar condições diferentes.

Uma prática pedagógica coerente pode utilizar pequenas narrativas com referentes estabelecidos no espaço. Depois da primeira menção, os estudantes observam quando apontamentos, direção verbal ou contexto permitem recuperar o participante e quando a retomada explícita se torna necessária. A atividade articula sintaxe, discurso e coesão, evitando exercícios que tratam o sujeito apenas como posição fixa antes do verbo.

As sentenças relativas podem ser trabalhadas por tarefas de identificação de referentes. Duas imagens semelhantes são apresentadas, e o sinalizante precisa restringir a referência mediante uma propriedade. Em outro momento, acrescenta informação explicativa sobre referente já identificado. A comparação permite perceber o papel de pausas, movimentos de cabeça, sobrancelhas e

duração. O conteúdo gramatical emerge de uma necessidade comunicativa concreta.

A separação entre níveis linguísticos é útil para análise, mas os fenômenos reais frequentemente envolvem interfaces. O movimento pode integrar a forma lexical, realizar flexão ou marcar intensidade; a sobrancelha pode compor um sinal ou delimitar domínio sintático; a localização pode distinguir itens ou estabelecer referentes discursivos. O ensino compartimentalizado precisa, portanto, ser sucedido por tarefas que reintegrem os componentes em enunciados e textos.

A pesquisa de Silva e Pizzio (2024) é exemplar ao mostrar que uma diferença supostamente morfofonológica entre nomes e verbos depende da interpretação morfossintática. Da mesma maneira, Sanchez-Mendes, Segala e Xavier (2020) articulam recursos fonéticos e morfofonológicos à construção semântica da intensidade. Esses estudos desaconselham explicações unidimensionais e favorecem uma pedagogia baseada em investigação de dados.

Uma abordagem por problemas linguísticos pode organizar unidades didáticas. Em vez de iniciar por definição abstrata, apresenta-se um conjunto de vídeos e uma questão: por que determinadas formas significam coisas diferentes? Como se identifica quem age sobre quem? Qual recurso produz intensidade? Os estudantes descrevem padrões, confrontam hipóteses e consultam explicações teóricas. O professor atua como mediador da análise e garante precisão conceitual.

O primeiro princípio consiste em assegurar insumo visual de qualidade. O vídeo deve apresentar enquadramento adequado, contraste, iluminação, velocidade natural e possibilidade de repetição. Imagens estáticas são úteis para configuração e localização, mas não representam de forma suficiente movimento, transições e expressões não manuais. Materiais multimodais devem incluir exemplos produzidos por pessoas surdas e contemplar diversidade regional.

O segundo princípio é articular percepção e produção. Antes de solicitar repetição, o professor pode orientar a observação: identificar mão dominante, localização, trajetória, orientação e comportamento facial. Depois da produção, gravações permitem autoavaliação e comparação. A correção deve focalizar um conjunto limitado de aspectos por vez, evitando sobrecarga e constrangimento. O objetivo é ampliar inteligibilidade e consciência linguística.

O terceiro princípio é contextualizar o contraste. Pares mínimos têm valor quando associados a significados e situações de uso. Jogos de escolha, instruções, descrições e resolução de ambiguidades transformam a diferença fonológica em necessidade comunicativa. O estudante compreende que a precisão formal não é exigência estética do professor, mas condição para distinguir unidades e construir sentidos.

O quarto princípio é reconhecer variação. Formas regionais podem apresentar diferenças de configuração, localização ou

movimento. O professor deve distinguir variação atestada de produção que compromete o contraste dentro da variedade trabalhada. Registros de diferentes comunidades possibilitam discutir diversidade sem abandonar a descrição fonológica. A correção torna-se situada e evita a imposição de uma variedade única como padrão absoluto.

O ensino da morfossintaxe deve privilegiar dados em contexto. Categorias, concordância, aspecto, sujeito e estruturas relativas são mais bem compreendidos em narrativas, diálogos e tarefas de referência. Glosas podem auxiliar a análise, mas não substituem o vídeo e não representam integralmente a simultaneidade. Além disso, a ordem das palavras da glosa pode induzir leitura portuguesa; seu uso precisa ser explicado criticamente.

A progressão didática pode partir de enunciados simples e avançar para relações discursivas. Primeiro, estabelecem-se participantes e eventos; depois, exploram-se verbos direcionais, retomadas espaciais, classificadores e marcação temporal. Em seguida, introduzem-se tópico, foco, intensidade, sujeito nulo e sentenças complexas. A complexidade deve crescer sem fragmentar artificialmente os recursos que ocorrem simultaneamente.

Atividades contrastivas com o português são produtivas quando analisam mecanismos, e não palavras isoladas. Pode-se comparar como cada língua expressa tempo, concordância, definitude ou referência. O objetivo não é decidir qual estrutura é mais completa,

mas compreender que línguas selecionam estratégias diferentes. Essa abordagem apoia o ensino bilíngue e previne avaliações que tratam a Libras como português sem preposições ou flexões.

Projetos de corpus escolar podem aproximar pesquisa e ensino. Com consentimento e cuidado ético, produções em Libras são registradas, transcritas e analisadas. Os estudantes identificam padrões, variantes e contextos de uso. A atividade desenvolve letramento linguístico e mostra que a gramática não é conjunto externo de proibições, mas descrição de regularidades construídas socialmente.

O planejamento deve formular objetivos observáveis. Em fonologia, pode-se avaliar identificação do parâmetro contrastivo e produção inteligível; em morfologia, reconhecimento de processos e emprego de formas em contexto; em sintaxe, organização de referentes, concordância e marcações não manuais. Objetivos vagos, como “aprender sinais”, dificultam selecionar atividades e interpretar avanços.

Uma unidade didática pode seguir cinco momentos: exposição a dados autênticos; observação orientada; sistematização metalinguística; produção comunicativa; e avaliação formativa. Essa sequência não é rígida, mas assegura que a explicação gramatical esteja ligada ao uso. O retorno a dados iniciais permite verificar se a nova compreensão modifica a percepção e a produção dos estudantes.

Os instrumentos avaliativos devem combinar discriminação visual, descrição, produção controlada e produção espontânea. Testes exclusivamente escritos medem conhecimento sobre nomenclatura, não necessariamente competência em Libras. Vídeos, tarefas interativas e portfólios oferecem evidências mais adequadas. Critérios transparentes precisam considerar precisão dos parâmetros, coerência espacial, recursos não manuais, fluência e adequação discursiva.

A autoavaliação em vídeo é particularmente valiosa. O estudante seleciona trechos, identifica avanços e estabelece metas. O professor pode fornecer rubricas com descritores graduais, evitando julgamentos binários. Em pares, estudantes analisam produções com foco previamente definido, como orientação ou retomada referencial. A colaboração deve ser mediada para impedir correções baseadas em pREFERÊNCIAS pessoais ou preconceitos contra variantes.

A qualidade do ensino depende da formação linguística e pedagógica do professor. Fluência comunicativa é indispensável, mas não garante capacidade de explicar fenômenos, selecionar exemplos e diagnosticar dificuldades. Da mesma forma, conhecimento teórico sem participação em práticas reais da comunidade pode produzir ensino artificial. A formação precisa integrar competência em Libras, linguística, didática visual e Estudos Surdos.

Professores surdos ocupam posição central na produção de conhecimentos e modelos linguísticos. Sua atuação não deve ser

reduzida à demonstração de sinais, enquanto explicações teóricas permanecem atribuídas a ouvintes. Uma política pedagógica coerente reconhece autoria surda, remunera consultoria e docência, inclui produções em Libras nas bibliografias e promove participação nas decisões curriculares.

A ética linguística exige cautela na documentação e circulação de vídeos. Consentimento, finalidade, armazenamento e direito de retirada devem ser explicitados. Em atividades terminológicas, é necessário evitar a divulgação de sinais provisórios como convenções consolidadas. Em discussões sobre variação, não se deve associar variedades regionais ou populares a deficiência linguística. O ensino da estrutura precisa caminhar junto ao respeito às comunidades.

A articulação entre pesquisa e prática favorece atualização docente. Estudos recentes, como os de Maciel (2026), Gomes e Verniano (2024) e Silva e Pizzio (2024), mostram que descrições podem revisar generalizações presentes em materiais didáticos. O professor precisa tratar regras pedagógicas como sínteses provisórias, confrontando-as com dados e novas investigações. Essa postura não enfraquece o ensino; torna-o cientificamente responsável.

A inclusão da fonologia e da morfossintaxe no currículo requer uma progressão que considere experiências linguísticas distintas. Estudantes surdos que tiveram acesso precoce à Libras podem possuir elevada competência comunicativa e pouca familiaridade com

metalinguagem escolar. Outros chegam à escola com aquisição tardia e repertório restrito. Aprendizes ouvintes, por sua vez, frequentemente transferem categorias do português e dependem inicialmente de tradução. Um currículo único e rígido não responde adequadamente a essas condições.

A avaliação diagnóstica deve observar compreensão, produção, percepção de contrastes, uso do espaço e capacidade de narrar, sem confundir conhecimento linguístico com domínio da escrita portuguesa. Para estudantes surdos, instruções e devolutivas precisam estar disponíveis em Libras. Para ouvintes iniciantes, o uso estratégico do português pode esclarecer objetivos, mas as tarefas centrais devem exigir atenção direta aos dados sinalizados. A língua-alvo precisa ocupar efetivamente o espaço da aula.

No nível inicial, a fonologia pode ser integrada às funções comunicativas básicas. Cumprimentos, apresentação pessoal e descrições oferecem contextos para trabalhar configuração, localização, movimento, orientação e expressões não manuais. A precisão é desenvolvida gradualmente, com prioridade para contrastes que afetam inteligibilidade. O professor evita tanto aceitar qualquer gesto como equivalente quanto exigir, desde a primeira aula, desempenho idêntico ao de um sinalizante experiente.

No nível intermediário, o currículo pode enfatizar formação lexical, concordância, classificadores, referenciação espacial e

marcação temporal. Narrativas curtas, rotas, descrições de objetos e relatos de experiências permitem mobilizar esses recursos. A sistematização deve recuperar conhecimentos fonológicos: a direção de um verbo, por exemplo, envolve trajetória articulatória e relação gramatical. Essa retomada demonstra que os conteúdos não formam blocos independentes.

No nível avançado, tornam-se pertinentes estruturas complexas, variação, terminologia, gêneros acadêmicos e análise de corpus. Sentenças relativas, tópico, foco, intensidade e sujeito nulo podem ser examinados em palestras, entrevistas e textos argumentativos em Libras. A progressão não significa reservar a gramática para etapas finais. Desde o início há reflexão linguística; o que se amplia é a complexidade dos dados, das explicações e das produções solicitadas.

A organização curricular também precisa reservar tempo para revisão espiral. Contrastes fonológicos reaparecem em novos itens, e recursos morfossintáticos são retomados em gêneros diferentes. A espiral evita que o estudante seja aprovado em uma unidade e abandone o conhecimento na seguinte. Portfólios audiovisuais possibilitam comparar desempenhos ao longo do curso e identificar regularidades que ainda precisam ser consolidadas.

Uma sequência sobre pares mínimos pode começar com levantamento de conhecimentos prévios. O professor exibe sinais

pertencentes ao repertório da turma e solicita agrupamentos por semelhança. Em seguida, introduz pares que diferem em um parâmetro, orienta a descrição e discute como a alteração afeta o significado. Na fase de aplicação, os estudantes participam de jogos de informação em que a identificação correta do sinal é necessária para concluir a tarefa.

A etapa posterior envolve produção. Em duplas, um estudante grava comandos ou descrições contendo os pares estudados; o colega interpreta e registra eventuais ambiguidades. A turma analisa os vídeos com rubrica curta, focalizando apenas o parâmetro-alvo e a inteligibilidade. Por fim, cada estudante refaz parte da produção e explica em Libras o ajuste realizado. A sequência reúne percepção, metalinguagem, interação, avaliação e revisão.

Uma sequência sobre concordância verbal pode utilizar personagens posicionados em um cenário. Os participantes são estabelecidos no espaço e diferentes eventos são narrados. Os estudantes observam a trajetória do verbo, identificam origem e destino e explicam como a forma relaciona argumentos. Depois, alteram a posição dos referentes e adaptam a produção. O exercício torna visível a relação entre fonologia do movimento e morfossintaxe da concordância.

Para trabalhar tempo e aspecto, podem ser apresentados vídeos de rotinas, acontecimentos concluídos e planos futuros. Os estudantes

identificam marcadores temporais, repetição, duração e contexto. Em vez de traduzir tempos verbais portugueses, constroem linhas narrativas em Libras e avaliam se o interlocutor consegue localizar os eventos. A sistematização recupera Silva e Lessa-de-Oliveira (2016), destacando dêixis e interação entre tempo e aspecto.

Uma sequência sobre composição e lexicalização pode reunir sinais transparentes, compostos menos transparentes e formas relacionadas à datilologia. Os estudantes descrevem componentes, investigam se os significados das partes permanecem recuperáveis e comparam produções de diferentes sinalizantes. A análise dialoga com Minussi e Takahira (2013) e Freitas Junior *et al*. (2020), demonstrando que formação lexical e mudança resultam de padrões de uso.

Para estruturas relativas, o professor pode criar situações em que vários referentes compartilham características. O estudante precisa identificar “a pessoa que entregou o livro” ou acrescentar comentário sobre referente já conhecido. A gravação permite observar pausas e expressões não manuais. A explicação teórica é apresentada após a resolução comunicativa, quando a turma já reconheceu a necessidade de restringir ou acrescentar informação.

As sequências integradas favorecem transferência do conhecimento para situações novas. Uma regra reproduzida em exercício mecânico pode não aparecer na produção espontânea; por isso, cada unidade precisa terminar com tarefa aberta. Narrativas,

entrevistas, explicações e debates revelam se o estudante coordena parâmetros, espaço, recursos não manuais e estrutura discursiva. O erro passa a ser analisado em relação ao objetivo comunicativo e ao padrão linguístico.

Na educação bilíngue, a Libras deve funcionar como língua de instrução, interação e elaboração conceitual. O ensino de sua gramática não pode reproduzir a histórica subordinação ao português. Explicações sobre fonologia e morfossintaxe precisam ser oferecidas em Libras, com terminologia acessível e exemplos visuais. O português escrito participa como segunda língua e como meio de acesso a determinados textos, mas não define a estrutura da primeira língua.

A análise contrastiva pode apoiar o ensino de português L2 quando respeita a autonomia dos dois sistemas. Ao comparar concordância, ordem, referência e marcação temporal, o estudante identifica por que determinadas construções não são traduzidas palavra por palavra. Essa consciência favorece escolhas na escrita sem caracterizar estruturas da Libras como erros. O professor precisa conhecer ambas as línguas e compreender processos de interlíngua.

Outro desafio consiste na escassez de materiais acadêmicos integralmente sinalizados. Muitos conteúdos sobre Libras circulam apenas em português, o que restringe o acesso de estudantes surdos e contradiz a centralidade atribuída à língua. A produção de videoaulas,

glossários conceituais em Libras e artigos sinalizados deve incluir revisão linguística, identificação de autoria, REFERÊNCIAS e condições de preservação. Não basta inserir uma janela de tradução em material originalmente concebido para outra modalidade.

A infraestrutura também interfere no ensino. Salas com iluminação inadequada, cadeiras fixas em fileiras e telas pequenas prejudicam atenção conjunta e visualização. A disposição circular, o controle de luminosidade, câmeras com boa resolução e plataformas que permitam navegação precisa nos vídeos favorecem o trabalho. A acessibilidade pedagógica envolve condições materiais para perceber face, mãos, corpo e espaço de sinalização.

Turmas heterogêneas exigem estratégias flexíveis. Estudantes com aquisição tardia podem necessitar de maior exposição e apoio individual, enquanto sinalizantes fluentes precisam de desafios analíticos compatíveis com sua competência. Agrupamentos colaborativos são úteis, mas não devem transformar estudantes surdos em intérpretes ou monitores permanentes de colegas ouvintes. A responsabilidade pelo ensino pertence à instituição e ao profissional.

A relação com famílias e comunidades amplia as possibilidades educativas. Oficinas em Libras, participação de lideranças surdas e projetos de documentação local aproximam escola e práticas sociais. No entanto, a comunidade não deve ser convocada apenas para apresentações culturais. Sua participação precisa envolver

planejamento, avaliação de materiais, escolhas terminológicas e definição de prioridades curriculares. A colaboração fortalece legitimidade e diversidade.

Por fim, a pesquisa em sala de aula pode investigar efeitos de diferentes estratégias sobre percepção, produção e consciência gramatical. Estudos de intervenção, registros longitudinais e análise de materiais contribuem para uma didática baseada em evidências. A articulação entre universidade, escolas bilíngues e professores surdos possibilita que resultados descritivos retornem à educação e que problemas pedagógicos orientem novas pesquisas linguísticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que fonologia e morfossintaxe constituem dimensões inseparáveis de um ensino de Libras comprometido com sua natureza linguística. Configuração de mão, localização, movimento, orientação e expressões não manuais não são detalhes acessórios, mas componentes que distinguem sinais e participam da construção gramatical. Do mesmo modo, composição, flexão, concordância, aspecto, categorização, sujeito nulo e estruturas relativas demonstram a complexidade do sistema visual-espacial.

Os estudos examinados indicam que generalizações didáticas precisam ser utilizadas com cautela. A distinção entre nomes e verbos não pode ser explicada apenas pela repetição do movimento; pares

mínimos devem ser definidos pelo contraste responsável pela mudança de significado; expressões faciais podem marcar domínios sintáticos; e a omissão do sujeito depende de condições estruturais e discursivas. O ensino deve apresentar regularidades, mas também desenvolver a capacidade de analisar dados e reconhecer variação.

No plano pedagógico, defendeu-se uma abordagem que articula percepção, produção, reflexão metalinguística e uso comunicativo. Vídeos de qualidade, tarefas de discriminação, autoavaliação, narrativas, projetos terminológicos e análise de corpus oferecem meios para aproximar teoria e prática. A avaliação precisa incluir desempenho em Libras, não apenas respostas escritas sobre conceitos. Critérios devem contemplar inteligibilidade, coerência espacial, recursos não manuais e adequação contextual.

Também se ressaltou que a formação docente deve integrar conhecimento linguístico, fluência, didática visual e participação nas comunidades surdas. A centralidade de professores e pesquisadores surdos é condição ética e epistemológica para a construção de currículos. Materiais pedagógicos precisam representar diversidade regional, evitar o português sinalizado e reconhecer a Libras como língua de produção acadêmica.

Conclui-se que o ensino sistemático da fonologia e da morfossintaxe amplia a competência linguística e contribui para práticas educacionais bilíngues mais consistentes. Não se trata de

substituir interação por nomenclatura gramatical, mas de utilizar a análise para qualificar a percepção, a produção e a interpretação. A continuidade das pesquisas descritivas e aplicadas, aliada à produção de recursos audiovisuais acessíveis, poderá fortalecer tanto o ensino de Libras como primeira língua quanto sua aprendizagem como língua adicional.

## REFERÊNCIAS

BENASSI, Claudio Alves; PADILHA, Simone de Jesus. Fonologia da Libras: os parâmetros e a relação pares mínimos na Libras. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 3, n. 2, p. 94-106, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/3372. Acesso em: 21 jul. 2026.

BERNARDES, Raquel; GODOI, Eliamar; LEITE, Letícia de Sousa. Os processos de flexão nas línguas de sinais. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 383-402, jul./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-18. Acesso em: 24 jul. 2026.

COSTA, Roberto César Reis da. Fonologia da língua de sinais: discorrendo acerca dos modelos fonológicos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 349-382, jul./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-16. Acesso em: 28 jul. 2026.

FIGUEIREDO, Lorena Mariano Borges; LOURENÇO, Guilherme. O movimento de sobrancelhas como marcador de domínios sintáticos na Língua Brasileira de Sinais. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis,

v. 1, n. 48, p. 78-102, 2019. DOI: https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1235. Acesso em: 30 jul. 2026.

FREITAS JUNIOR, Roberto de et al. Mudanças graduais e abruptas: reflexões sobre sinais soletrados e compostos da Libras em uma abordagem construcional baseada no uso. **Revista LinguíStica**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 146-169, 2020. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a36378. Acesso em: 2 ago. 2026.

GOMES, Bianca Sena; VERNIANO, Marina. Parâmetro do sujeito nulo na língua brasileira de sinais**. Revista LinguíStic**a, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, 2024. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2024.v20n3a65382. Acesso em: 5 ago. 2026.

MACIEL, Gisele. A sequencialidade fonológica nas línguas de sinais: uma revisão teórica em vista da cognição e sentido na Libras. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 42, 2026. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v42-2026-35. Acesso em: 8 ago. 2026.

MERTZANI, Maria. Quão longe fomos com a Linguística Aplicada de Sinais na educação de surdos? **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 41-58, set./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507802. Acesso em: 10 ago. 2026.

MINUSSI, Rafael Dias; TAKAHIRA, Aline Garcia Rodero. Observações sobre os compostos da Libras: a interpretação das categorias gramaticais. **Revista LinguíStica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2013. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2013.v9n1a4573. Acesso em: 12 ago. 2026.

MOTA, Carina da Silva; RAZKY, Abdelhak. Criação de sinais-termo: tratamento e descrição do termo para Covid-19 em língua de

sinais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 43, n. 1, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e86639. Acesso em: 14 ago. 2026.

PRADO, Lizandra Caires do; NAVES, Rozana Reigota; MEDEIROS JUNIOR, Paulo. Sentenças relativas restritivas e apositivas em Língua de Sinais Brasileira: uma análise gerativa. **Revista LinguíStica**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 243-267, 2022. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2022.v18n1a51318. Acesso em: 16 ago. 2026.

SANCHEZ-MENDES, Luciana; SEGALA, Rimar Ramalho; XAVIER, André Nogueira. Descrição e análise semânticas da intensidade em Libras. **Revista LinguíStica**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 311-331, 2020. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a37455. Acesso em: 18 ago. 2026.

SILVA, Igor Valdeci Ramos da; PIZZIO, Aline Lemos. A (in)distinção morfofonológica de nomes e verbos na Libras. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e94685. Acesso em: 19 ago. 2026.

SILVA, Ione Barbosa de Oliveira; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Propriedades funcionais verbais na Língua Brasileira de Sinais. **Revista LinguíStica**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 161-182, 2016. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Ione Barbosa de Oliveira; PACHECO, Vera; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Um panorama fonético-fonológico da Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 27, n. 79, 2021. Acesso em: 21 ago. 2026.

VARGAS, Diéssica Zacarias; MEZZOMO, Carolina Lisbôa; KESSLER, Themis Maria. A elaboração de um instrumento para investigar o domínio da percepção dos contrastes mínimos na Língua Brasileira de Sinais. **CoDAS**, São Paulo, v. 28, n. 6, p. 832-839, 2016a. Acesso em: 21 ago. 2026.

VARGAS, Diéssica Zacarias; MEZZOMO, Carolina Lisbôa; KESSLER, Themis Maria. O desenvolvimento da percepção dos contrastes mínimos na Língua Brasileira de Sinais em um grupo de Codas. **Revista CEFAC,** São Paulo, v. 18, n. 4, p. 835-842, jul./ago. 2016b. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-021620161842016. Acesso em: 22 ago. 2026.

## CAPÍTULO 9

# SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA DA LIBRAS NA COMUNICAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS, INTERAÇÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Davi Pereira da Silva Júnior[1]
*Graduação em Letras - Libras. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.*

**RESUMO:** Este artigo analisa os fundamentos semânticos e pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais na comunicação de estudantes surdos, considerando a construção de sentidos, as interações e as práticas educacionais. Discute-se a Libras como língua visuoespacial autônoma, cuja significação envolve contexto, intenção comunicativa, relações lexicais, referenciação, expressões não manuais e conhecimentos culturais compartilhados. A pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamenta-se em estudos sobre negociação de significados, polissemia, sinonímia, metáfora, dêixis, anáfora, prosódia, inferência semântico-pragmática e comunicação bilíngue. Os resultados indicam que práticas restritas à associação entre sinais e palavras portuguesas empobrecem a aprendizagem, pois desconsideram a complexidade discursiva da Libras. Conclui-se que o ensino deve priorizar textos sinalizados, vídeos, situações comunicativas, atividades colaborativas e reflexão metalinguística em Libras. Essas estratégias favorecem compreensão conceitual, participação, autonomia linguística e desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes surdos em contextos educacionais bilíngues e linguisticamente acessíveis, respeitando suas experiências visuais, culturais, sociais e identitárias diversas.

**Palavras-chave:** Libras; Semântica; Pragmática; Estudantes surdos; Educação bilíngue.

## INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui uma língua natural de modalidade visuoespacial, organizada por princípios fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos próprios. Seu funcionamento não pode ser adequadamente compreendido pela simples correspondência entre sinais e palavras da língua portuguesa, porque a significação emerge da articulação entre forma linguística, espaço de sinalização, expressões não manuais, conhecimento compartilhado, intenção comunicativa e condições sociais da interação. No contexto educacional, essa compreensão é decisiva: estudantes surdos não apenas reconhecem sinais isolados, mas interpretam enunciados, estabelecem referentes, produzem inferências, mobilizam metáforas, negociam sentidos e ajustam seus discursos aos interlocutores e às situações de uso.

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, estabelecido pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, fortaleceu sua presença na educação e ampliou a necessidade de abordagens pedagógicas coerentes com sua estrutura linguística. A garantia jurídica, entretanto, não elimina automaticamente práticas que subordinam a Libras ao português ou que reduzem seu ensino à memorização de vocabulário. Uma educação linguisticamente acessível requer que a Libras seja empregada como língua de instrução, interação, elaboração conceitual

e produção de conhecimento, especialmente porque os processos de significação dependem do uso situado da língua e das experiências culturais de seus usuários.

Nessa perspectiva, a semântica ocupa-se dos processos de significação, das relações entre itens lexicais e das maneiras pelas quais os enunciados organizam conteúdo. A pragmática, por sua vez, focaliza a produção e a interpretação de sentidos em situações concretas, considerando interlocutores, propósitos, conhecimentos compartilhados, pressupostos, inferências e efeitos comunicativos. A separação entre essas dimensões possui valor analítico, mas não deve produzir uma visão fragmentada do fenômeno linguístico. Em Libras, como em qualquer língua natural, o significado convencional e o sentido contextual atuam de maneira integrada.

Silva (2006) compreende a significação como objeto de negociação e relaciona essa perspectiva ao trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes surdos. A contribuição da autora desloca a análise de uma concepção fixa do significado para uma abordagem na qual os sentidos são construídos no uso. Esse deslocamento é especialmente relevante para a educação de surdos, pois determinadas produções em português escrito, frequentemente avaliadas apenas segundo parâmetros normativos, podem revelar estratégias de significação relacionadas à Libras e à experiência bilíngue do estudante.

Tomando como pressuposto que “o uso da linguagem é um lugar de construção dos recursos da significação”, esta reflexão tratará de algumas questões relativas às línguas de sinais e à negociação de significados na constituição semântica dessas línguas, postas em verdadeiro atrito nos textos escritos em língua portuguesa pelos alunos surdos. O foco deste trabalho é a relação sintático-semântica dos verbos em língua brasileira de sinais, Libras, analisada de acordo com suas propriedades, representações e significações (Silva, 2006, p. 256).

Essa formulação permite considerar que o ensino não deve apresentar significados como equivalências rígidas e descontextualizadas. O estudante precisa observar como um sinal participa de diferentes construções, quais sentidos são autorizados em cada contexto, como a expressão facial altera o enunciado e de que modo as escolhas linguísticas produzem efeitos sobre o interlocutor. Assim, o domínio semântico-pragmático não corresponde a um conteúdo periférico: ele sustenta a compreensão, a argumentação, a participação em atividades coletivas e o acesso aos conhecimentos escolares.

Os estudos de Leite *et al*. (2022) reforçam esse entendimento ao problematizarem a dependência das glosas em português na análise da semântica lexical da Libras. Embora a glosa tenha utilidade para registrar e localizar dados, ela não reproduz integralmente a forma ou

o significado do sinal. Uma palavra grafada em letras maiúsculas pode sugerir uma equivalência inexistente, apagar diferenças de uso e transferir para a Libras categorias semânticas próprias do português. Em consequência, uma prática pedagógica baseada apenas em listas bilíngues corre o risco de oferecer ao estudante uma representação empobrecida da língua.

Além da dimensão lexical, a comunicação sinalizada mobiliza o espaço, o olhar, a orientação corporal e expressões não manuais. Paiva *et al*. (2018) demonstram que tais expressões participam da diferenciação lexical, da construção sintática e da intensificação. Souza e Fronza (2018) sistematizam estudos sobre suas múltiplas funções, enquanto Souza e Battisti (2021) evidenciam sua atuação na delimitação de constituintes prosódicos. Esses trabalhos indicam que a interpretação de um enunciado depende de informações simultâneas e que a educação de estudantes surdos deve desenvolver a percepção da língua como uma composição visuoespacial integrada.

Outro domínio fundamental é a referenciação. Reis e Bidarra (2019), Reis (2019) e Reis, Cabeza Pereiro e Quadros (2024) analisam como referentes são introduzidos, retomados e reconstruídos no espaço de sinalização. A relação entre dêixis e anáfora evidencia que apontar não é um gesto acessório, mas pode constituir uma operação linguística responsável pela continuidade do discurso. No ambiente escolar, compreender essas operações favorece a interpretação de

narrativas, explicações, problemas, debates e exposições acadêmicas em Libras.

A pragmática também se manifesta nas funções comunicativas e nas formas de interação. Lichtig, Couto e Leme (2008) mostram que crianças surdas, mesmo em diferentes fases linguísticas, mobilizam funções de linguagem e atos comunicativos, ainda que com perfis distintos. Reis, Corrêa e Ferreira (2019), ao analisarem a comunicação digital de sujeitos surdos bilíngues, evidenciam que as práticas de linguagem se estendem às tecnologias e articulam Libras e português escrito. Gomes e Soares (2017), por sua vez, discutem a inferência semântico-pragmática na interpretação de conceitos científicos, demonstrando que a escolha de um sinal exige atenção ao contexto disciplinar.

Diante desse conjunto de questões, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos semânticos e pragmáticos envolvidos na comunicação de estudantes surdos, relacionando a construção de sentidos em Libras às interações educacionais e às práticas pedagógicas. Especificamente, busca-se discutir a negociação de significados; examinar relações lexicais, polissemia e metáfora; compreender referenciação, dêixis e anáfora; analisar o papel das expressões não manuais; refletir sobre inferência, interação e comunicação bilíngue; e apresentar implicações para práticas educacionais comprometidas com a centralidade da Libras.

Metodologicamente, desenvolve-se uma discussão bibliográfica e qualitativa fundamentada nos estudos disponibilizados para a pesquisa. A análise aproxima trabalhos linguísticos, educacionais, tradutórios e fonoaudiológicos sem confundir seus objetos ou perspectivas. O interesse comum está em compreender como pessoas surdas constroem sentidos, participam de interações e utilizam recursos linguísticos em diferentes situações. A exposição organiza-se em um REFERENCIAL TEÓRICO subdividido por eixos temáticos e, ao final, apresenta considerações sobre as condições pedagógicas necessárias ao desenvolvimento da competência semântico-pragmática em Libras.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O significado linguístico não constitui uma etiqueta invariável anexada às formas. Os itens lexicais apresentam potencialidades de sentido que se atualizam em construções e acontecimentos comunicativos. A semântica descreve relações de sentido, propriedades de predicação, organização conceitual e contribuições dos componentes linguísticos. A pragmática considera o que os interlocutores fazem com essas formas: informar, perguntar, corrigir, persuadir, ironizar, solicitar, explicar, concordar ou rejeitar. Na comunicação de estudantes surdos, ambas as dimensões se encontram na produção concreta dos enunciados.

Silva (2006) questiona definições de semântica que sugerem um campo homogêneo e inteiramente estável. Ao relacionar significação, uso e práticas pedagógicas, a autora mostra que a interpretação da escrita de alunos surdos exige atenção às negociações realizadas em Libras. Não se trata de considerar toda ocorrência divergente no português como transferência inevitável, tampouco de idealizar as produções dos estudantes. Trata-se de distinguir dificuldades relativas à aquisição da segunda língua das escolhas motivadas por outra organização linguística e por diferentes caminhos de conceptualização.

A perspectiva da negociação de significados modifica a ação docente. Em lugar de informar apenas que determinado sinal "significa" determinada palavra, o professor pode construir situações contrastivas. Um mesmo sinal deve ser observado em enunciados distintos, e sinais considerados próximos podem ser comparados segundo intenção, registro, intensidade e participantes da interação. Perguntas como "quem sinaliza?", "para quem?", "em qual situação?" e "com qual efeito?" conduzem o estudante a perceber que a adequação depende da relação entre significado e contexto.

Leite *et al*. (2022) desenvolvem uma crítica metodológica central para esse debate. Os autores demonstram que o uso da Libras como metalinguagem possibilita reconhecer redes de sinonímia e hiponímia que não aparecem quando a investigação se limita a glosas

portuguesas. A glosa é um rótulo técnico, não uma tradução completa e muito menos uma definição do sinal. Desconsiderar essa diferença favorece análises circulares: parte-se da palavra portuguesa, procura-se um sinal supostamente equivalente e, depois, descreve-se o sinal com as propriedades da palavra inicialmente escolhida.

A prática de explicar sinais da Libras recorrendo a palavras do português é comum e bastante arraigada na vida da comunidade surda, muito além do contexto de ensino. A validade pragmática dessa solução, contudo, não resolve a lacuna semântica que permanece em relação às diferentes nuances de significado que qualquer expressão de uma língua possua, seja ela qual for (Leite *et al*., 2022, p. 2).

O argumento não proíbe traduções ou aproximações bilíngues. O que se rejeita é a identificação absoluta entre unidades pertencentes a línguas distintas. Em uma sala bilíngue, a palavra portuguesa pode funcionar como apoio, desde que seja acompanhada de exemplos em Libras, explicações visuais, contrastes e retomadas. A aprendizagem torna-se mais consistente quando o estudante compreende o conceito na Libras e, posteriormente, relaciona-o às formas escritas da segunda língua, sem presumir correspondência biunívoca.

Essa cautela vale também para materiais didáticos. Glossários com fotografias ou vídeos são recursos relevantes, mas sinais isolados não demonstram necessariamente regência, concordância, intensidade, referenciação ou condições pragmáticas. Cada verbete

pedagógico deveria apresentar o sinal em enunciados, indicar variações pertinentes e oferecer situações em que seu uso seria natural ou inadequado. A finalidade não é criar um dicionário excessivamente técnico, mas impedir que a língua seja reduzida a inventário gestual.

A semântica da Libras deve ser descrita a partir de dados efetivamente sinalizados. Vídeos, corpora anotados e interações registradas permitem analisar a simultaneidade de seus componentes. Leite et al. (2022) defendem recursos de registro que reduzam a interferência das glosas e valorizem a Libras como língua de análise. Pedagogicamente, a mesma orientação recomenda que o estudante veja, produza, compare e discuta enunciados em vídeo. A escrita pode apoiar a organização, mas não deve substituir a experiência linguística visuoespacial.

Semântica e pragmática, portanto, são dimensões formativas. Desenvolver competência semântica significa construir e reorganizar conceitos, reconhecer relações lexicais e interpretar enunciados. Desenvolver competência pragmática significa adequar escolhas aos gêneros, interlocutores, objetivos e contextos. Quando a escola ensina apenas formas isoladas, deixa de trabalhar justamente os conhecimentos que tornam possível participar de práticas sociais complexas.

O léxico da Libras constitui um sistema estruturado e dinâmico. Seus itens mantêm relações de oposição, proximidade,

inclusão e extensão de sentido. Silva (2016) analisa comparativamente a polissemia em português e Libras e evidencia que um sinal pode assumir significados relacionados conforme o contexto. A existência da polissemia confirma que a interpretação não decorre exclusivamente da forma visível. O interlocutor seleciona um sentido compatível com a construção, o assunto, o conhecimento compartilhado e os propósitos da interação.

No ensino, a polissemia pode gerar equívocos quando o professor apresenta uma palavra e um sinal como equivalentes permanentes. O estudante pode empregar o sinal em um contexto no qual outra escolha seria necessária, ou pode interpretar literalmente uma ocorrência cujo sentido depende de extensão semântica. A solução não consiste em eliminar itens polissêmicos, pois eles fazem parte do funcionamento natural das línguas. É necessário oferecer contextos contrastivos e incentivar a explicação em Libras das diferenças percebidas.

Leite *et al*. (2022) aprofundam a discussão mostrando que a sinonímia não deve ser definida somente pela tradução dos sinais para a mesma palavra portuguesa. Dois sinais podem receber a mesma glosa e, ainda assim, divergir quanto à intensidade, avaliação, distribuição sintática ou situação social. Inversamente, um sinal pode admitir diferentes traduções sem que isso signifique falta de precisão.

A escolha tradutória depende do enunciado de chegada, ao passo que o significado do sinal precisa ser investigado no sistema da Libras.

As atividades pedagógicas podem explorar redes lexicais. Em vez de solicitar apenas a associação entre imagem, sinal e palavra, o professor pode apresentar pequenos vídeos e pedir aos estudantes que identifiquem mudanças de sentido; selecionar sinais semanticamente próximos e discutir quais são adequados a cada situação; organizar campos lexicais; produzir narrativas em que um item aparece com sentidos diferentes; e analisar traduções alternativas. Essas estratégias estimulam a reflexão metalinguística em Libras.

A metáfora amplia ainda mais a compreensão do léxico e da conceptualização. Monte (2016) destaca que a metáfora está presente na Libras e se relaciona à experiência cultural. A autora rejeita a ideia de que uma língua visual estaria restrita à representação concreta. Os usuários da Libras elaboram abstrações, analogias e extensões conceituais, mobilizando corpo, espaço e repertórios culturais. O sentido metafórico depende da possibilidade de relacionar domínios de experiência e reconhecer a intenção do enunciador.

As metáforas são um recurso natural de qualquer língua. Muitas não são aprendidas formalmente, mesmo assim são adquiridas. Assim como aprendemos nossa língua materna antes de ir para a escola e de termos aulas de português, as metáforas são usadas desde

a mais tenra infância pelos pais ao falarem com seus filhos e até mesmo pelas crianças (Sardinha, 2007, p. 16 *apud* Monte, 2016, p. 4).

Essa citação de citação evidência tanto a naturalidade da metáfora quanto sua circulação social. A forma *apud* é utilizada porque o acesso, neste trabalho, ocorreu por intermédio do texto de Monte (2016), e não diretamente pela obra de Sardinha. A referência final inclui Monte, autora efetivamente consultada, em conformidade com o princípio de registrar as fontes lidas.

Para estudantes surdos, o trabalho com metáforas possui implicações linguísticas e educacionais. Expressões figuradas em português podem não apresentar equivalente formal em Libras; do mesmo modo, metáforas sinalizadas podem exigir paráfrases na tradução escrita. Ensinar a reconhecer o mecanismo conceitual, em vez de exigir tradução palavra por palavra, favorece a leitura e a escrita em L2. O estudante pode comparar uma metáfora em Libras com possibilidades de expressão em português, explicando o núcleo de sentido antes de selecionar uma formulação escrita.

A cultura não deve ser tratada como informação externa adicionada à língua. Ela participa das associações, dos conhecimentos pressupostos e das interpretações consideradas plausíveis. Monte (2016) observa que a compreensão da metáfora depende do contexto sociocultural compartilhado. Isso significa que o professor precisa criar oportunidades de circulação de narrativas, literatura surda,

produções audiovisuais e interações com diferentes usuários da Libras. A ampliação do repertório cultural amplia também as possibilidades de inferência.

O estudo dos sinais-termo complementa essa discussão. Mota e Razky (2023) analisam a criação de sinais relacionados à Covid-19 e mostram que a nomeação especializada envolve pesquisa, circulação social e descrição linguística. A criação terminológica não deve ser confundida com invenção individual arbitrária. Ela responde a necessidades comunicativas e se consolida na interação entre usuários, especialistas e comunidades. No ensino, sinais-termo precisam ser acompanhados da construção do conceito, pois conhecer uma forma não garante compreender o fenômeno designado.

Fernandes *et al*. (2022), ao apresentarem uma sequência didática multimodal sobre energia, relacionam inclusão de estudantes surdos, recursos visuais e emprego de novos sinais-termo. O estudo demonstra que a acessibilidade conceitual exige mais que tradução de nomenclaturas. Os estudantes precisam observar representações, discutir relações e utilizar a língua para formular explicações. O ensino semântico-pragmático, nesse caso, articula precisão terminológica e capacidade de empregar o conceito em situações científicas.

A comunicação não se constrói pela justaposição de sinais. Os participantes introduzem objetos de discurso, retomam informações, modificam descrições e orientam a atenção. A referenciação

compreende essas operações como atividades discursivas e sociocognitivas. Na Libras, o espaço de sinalização oferece recursos específicos para localizar e retomar referentes, mas seu emprego depende de convenções linguísticas e da organização do discurso.

Reis e Bidarra (2019) analisam traduções de recortes em português contendo anáforas diretas e observam estratégias utilizadas por um participante surdo. Os resultados mostram a relação entre anáfora e dêixis: um referente pode ser estabelecido em determinada localização e posteriormente retomado por apontamento, direção do olhar ou outras marcas. A apontação, portanto, não constitui comportamento extralinguístico indiferenciado. Em contextos específicos, integra mecanismos gramaticais e discursivos.

Reis (2019) amplia essa reflexão ao tratar da reconstrução de objetos de discurso. O referente não é uma entidade simplesmente copiada da realidade para a língua. Ele é configurado segundo o que os interlocutores pretendem focalizar, o gênero discursivo e a progressão temática. Ao traduzir, o sinalizante avalia quais informações precisam ser retomadas e como estabelecer a continuidade para o interlocutor. Certas escolhas do texto de partida podem ser condensadas, explicitadas ou reorganizadas na Libras.

As análises das glosas-Libras apresentaram características da própria língua na constituição do processo referencial, considerando, por exemplo, o uso simultâneo entre a anáfora e a dêixis no espaço de

sinalização: retomar e apontar para o ponto específico em que o referente foi construído (Reis, 2019, p. 105).

Na escola, a referenciação interfere na compreensão de explicações longas. Se o professor ou intérprete estabelece vários referentes sem organização espacial consistente, o estudante pode perder as relações entre personagens, conceitos ou argumentos. A dificuldade não estará necessariamente no vocabulário, mas na cadeia referencial. Planejar a exposição em Libras implica distribuir referentes com clareza, manter ou modificar localizações de modo motivado e utilizar expressões não manuais que auxiliem na alternância de perspectivas.

Reis, Cabeza Pereiro e Quadros (2024) comparam processos dêitico-anafóricos na Libras e na Língua de Sinais Espanhola. Embora as línguas apresentem estratégias próprias, os dados revelam situações de hibridismo referencial em que dêixis e anáfora atuam simultaneamente. O estudo é importante porque evita interpretar todo apontamento como pronome simples e demonstra que categorias tradicionais precisam ser examinadas à luz da modalidade sinalizada.

As narrativas constituem um campo produtivo para o ensino dessas operações. Estudantes podem assistir a vídeos curtos, identificar onde os referentes foram estabelecidos, observar retomadas e reconstruir a narrativa a partir de outro ponto de vista. Em seguida, podem produzir versões próprias, receber comentários de colegas e

revisar ambiguidades. O objetivo não é impor uma única ocupação espacial, mas desenvolver consciência sobre como as escolhas afetam a compreensão.

Textos expositivos e argumentativos exigem tratamento semelhante. Conceitos abstratos também podem ser localizados e contrastados no espaço. Uma explicação pode posicionar duas teorias, retomar seus argumentos e indicar aproximações ou oposições. A construção espacial organiza relações semânticas e facilita o acompanhamento, desde que não seja empregada de forma aleatória. O ensino explícito dessas estratégias amplia a participação dos estudantes em atividades acadêmicas.

A relação com o português escrito deve ser trabalhada sem pressupor equivalência formal. A anáfora pronominal portuguesa, a repetição nominal e a elipse podem corresponder a diferentes soluções em Libras. Reis e Bidarra (2019) mostram que a tradução envolve reconstrução, não substituição mecânica. Em atividades bilíngues, é produtivo comparar como cada língua mantém o referente e discutir porque uma tradução literal pode produzir ambiguidade.

As expressões não manuais incluem movimentos de sobrancelhas, olhos, boca, cabeça, tronco e outras configurações corporais que acompanham ou se articulam aos componentes manuais. Elas podem desempenhar funções lexicais, morfossintáticas, prosódicas e discursivas. Tratá-las como “emoção” adicionada ao sinal

é insuficiente, pois sua presença pode determinar modalidade frasal, intensidade, fronteira prosódica e interpretação.

Souza e Fronza (2018) apresentam um panorama dos estudos sobre expressões não manuais e constatam diversidade de funções e abordagens. O levantamento mostra que o tema atravessa fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e tecnologias de representação. Tal transversalidade é coerente com a simultaneidade das línguas de sinais: um movimento facial pode atuar em determinado domínio e, ao mesmo tempo, contribuir para a organização global do enunciado.

Paiva *et al*. (2018) analisam a intensificação em enunciados assertivos e interrogativos. Os autores demonstram que as expressões faciais participam da construção do significado tanto quanto os parâmetros manuais tradicionalmente destacados. A intensificação pode envolver duração e combinações não manuais, e não deve ser interpretada apenas como maior "expressividade" individual. Há padrões linguísticos que precisam ser observados e ensinados.

As expressões não manuais nas línguas de sinais incluem movimentos do corpo e expressões faciais. As expressões não manuais podem desempenhar diferentes funções, tais como diferenciar itens lexicais, participar da construção sintática e contribuir com processos de intensificação. Dessa forma, as expressões faciais participam da construção do significado nas línguas de sinais tanto quanto os parâmetros manuais (Paiva *et al*., 2018, p. 1136).

Souza e Battisti (2021) examinam a delimitação de frases fonológicas e entoacionais. Mudanças na posição da boca, semicerramento ou piscar dos olhos, elevação das sobrancelhas e reconfigurações corporais podem sinalizar fronteiras. Essa organização auxilia o interlocutor a segmentar o fluxo sinalizado. No ensino, a prosódia é relevante tanto para a compreensão quanto para a produção: uma sinalização manualmente reconhecível pode permanecer difícil de acompanhar se não apresentar agrupamentos e transições adequados.

As práticas de filmagem oferecem um recurso pedagógico privilegiado. O estudante pode gravar uma explicação, observar a própria produção e comparar a percepção dos colegas. A avaliação precisa estabelecer critérios linguísticos claros, como manutenção de referentes, modalidade frasal, intensificação, ritmo e fronteiras, evitando julgamentos vagos sobre "falta de expressão". Também é necessário reconhecer diferenças individuais e variações legítimas, para que a correção não se transforme em padronização corporal indevida.

O papel do docente surdo e de modelos linguísticos fluentes é particularmente importante. A exposição continuada a discursos naturais possibilita perceber usos que dificilmente são capturados por descrições verbais. Vídeos produzidos por sinalizantes surdos, gêneros variados e interações presenciais formam um ambiente linguístico

mais rico que coleções de sinais isolados. O professor pode selecionar trechos e orientar a atenção para componentes não manuais sem retirar o enunciado de seu contexto.

Tecnologias com avatares e tradução automática também devem considerar esses elementos. Paiva *et al*. (2018) indicam a relevância das expressões não manuais para a modelagem de avatares realistas. Um sistema que reproduza apenas configurações e movimentos de mãos poderá alterar ou empobrecer o significado. Na educação, ferramentas digitais precisam ser avaliadas segundo a naturalidade linguística, a clareza prosódica e a participação de pessoas surdas em seu desenvolvimento.

Compreender um enunciado exige mais que decodificar sinais. O interlocutor relaciona o conteúdo linguístico à situação, identifica intenções, recupera conhecimentos e fórmula inferências. A pragmática investiga esse trabalho interpretativo. Na educação, inferências sustentam a compreensão de explicações implícitas, ironias, exemplos, relações causais e argumentos. Estudantes com acesso tardio a uma língua plenamente acessível podem necessitar de experiências sistemáticas de interação para ampliar tais competências, mas isso não autoriza atribuir à surdez uma incapacidade pragmática.

Lichtig, Couto e Leme (2008) estudam o perfil pragmático de crianças surdas em fases pré-linguística e linguística. As autoras consideram atos comunicativos verbais e não verbais e identificam

diferentes funções de linguagem. Os resultados mostram que o desenvolvimento linguístico interfere no perfil comunicativo, ao mesmo tempo que as crianças mobilizam recursos para participar da interação. A avaliação deve observar o que a criança realiza comunicativamente, e não apenas contabilizar estruturas formais.

O estudo possui consequências educacionais. Um estudante pode apontar, alternar olhar, reformular ou utilizar uma construção espacial para solicitar esclarecimento, discordar ou manter o turno. Se o professor desconhece esses recursos, pode interpretar silêncio, demora ou diferença modal como desinteresse. A interação acessível depende da atenção conjunta, da possibilidade de visualizar os participantes, do tempo adequado para sinalização e da organização física do espaço.

Em turmas com professor, intérprete e estudantes, a distribuição dos olhares é complexa. O estudante surdo precisa alternar atenção entre quem fala, quem interpreta, recursos projetados e colegas. Informações simultâneas em canais visuais diferentes podem competir. A prática pedagógica deve organizar turnos, pausar mudanças de slides, evitar que explicações continuem enquanto o estudante lê e garantir visibilidade. Tais medidas não são meros ajustes logísticos; elas condicionam a interpretação pragmática de quem dirige o enunciado a quem e com qual finalidade.

Gomes e Soares (2017) situam a inferência semântico-pragmática no trabalho de interpretação em aulas de Química. Conceitos especializados, como energia, podem assumir sentidos diferentes em usos cotidianos e científicos. O intérprete precisa considerar o contexto disciplinar e as relações conceituais, não apenas selecionar um sinal associado à palavra. A antecedência de materiais e a colaboração com o professor ampliam a precisão interpretativa.

Reconhecendo essas nuances, pretendemos discutir e problematizar uma questão linguística, no caso, o processo de inferência semântico-pragmática em interpretações simultâneas, com respeito e sem julgamento de valores, podendo trazer reflexões aos tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa sobre sua prática e formação (Gomes; Soares, 2017, p. 17).

A inferência semântico-pragmática não é responsabilidade exclusiva do intérprete. O professor deve definir conceitos, contextualizar termos, fornece exemplos e verificar a compreensão. O estudante precisa ter oportunidade de formular perguntas e explicar o conceito em Libras. O intérprete medeia línguas, mas não substitui o planejamento pedagógico. A cooperação evita que dúvidas conceituais sejam tratadas como simples problemas de sinal.

Fernandes *et al*. (2022) mostram que sequências multimodais podem articular vídeos, imagens, experimentos e sinais-termo. Quando esses recursos se encontram integrados por objetivos

conceituais, apoiam a elaboração de inferências. Entretanto, “visual” não significa automaticamente acessível. Uma imagem sem relação explícita com o conceito, um vídeo sem boa sinalização ou um excesso de elementos simultâneos pode dificultar a compreensão. A multimodalidade precisa ser organizada linguisticamente.

A experiência linguística de muitos estudantes surdos envolve Libras e português escrito. Essas línguas possuem modalidades e estruturas distintas e circulam em relações sociais assimétricas. Uma abordagem bilíngue não consiste em usar sinais como suporte temporário até que o português seja dominado; requer reconhecer a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. A construção de sentidos em uma língua pode apoiar a aprendizagem da outra, sem que se apaguem suas diferenças.

Sousa (2018) investiga estratégias de comunicação na escrita de pessoas surdas em português e inglês, tendo a Libras como língua de instrução. A autora demonstra que os aprendizes mobilizam repertórios linguísticos e desenvolvem estratégias ao longo do processo. As produções devem ser analisadas segundo sua função comunicativa e seu estágio de desenvolvimento, além dos critérios normativos. O erro oferece evidências sobre hipóteses do aprendiz e pode orientar intervenções.

Quadros *et al*. (2016) estudam crianças bilíngues bimodais e mostram que o desenvolvimento linguístico envolve interações

complexas entre línguas e modalidades. O acesso às línguas, a quantidade e a qualidade da exposição e os contextos de uso influenciam os resultados. Não há fundamento para supor que a Libras impeça o desenvolvimento de outra língua; ao contrário, uma primeira língua acessível fornece recursos para a organização cognitiva e comunicativa.

Rodrigues e Baalbaki (2014) analisam empréstimos do português à Libras em situações de contato. A datilologia e outros processos podem preencher temporariamente lacunas ou integrar formas ao uso social. Esses fenômenos mostram que o contato linguístico não é ausência de sistema. Os usuários selecionam, adaptam e convencionalizam recursos segundo necessidades comunicativas. Em sala de aula, a ocorrência de empréstimos pode ser analisada criticamente, distinguindo uso produtivo, ausência terminológica e substituição desnecessária de sinais existentes.

Reis, Corrêa e Ferreira (2019) investigam mensagens de um grupo de sujeitos surdos bilíngues no WhatsApp. Os participantes utilizavam o ambiente digital para trocar dúvidas e informações sobre o português escrito. A prática demonstra que a aprendizagem linguística ultrapassa o espaço formal e se apoia em colaboração. A comunicação digital combina texto, vídeo, imagem e outros recursos, criando possibilidades de alternância entre Libras e português.

Para a escola, ambientes digitais podem sustentar fóruns em vídeo, glossários contextualizados, revisão coletiva de textos e registros de explicações. É necessário garantir privacidade, consentimento e acessibilidade. As tarefas devem possuir finalidade comunicativa real: explicar um tema, responder a um colega, apresentar uma posição ou revisar uma produção. Exercícios artificiais de cópia pouco contribuem para a competência pragmática.

A escrita de estudantes surdos precisa ser ensinada como prática de significação. O professor pode iniciar a atividade com discussão em Libras, organizar visualmente os argumentos, construir coletivamente uma primeira versão e explicitar recursos de coesão do português. A comparação entre cadeias referenciais nas duas línguas ajuda a compreender pronomes, repetições e elipses. O objetivo não é reproduzir a ordem da Libras em português, mas apoiar o trânsito consciente entre sistemas.

Uma pedagogia da Libras orientada pela semântica e pela pragmática deve partir de textos e interações, não apenas de listas. Narrativas, debates, explicações científicas, instruções, entrevistas, poemas sinalizados e conversas digitais oferecem dados para observar como os sentidos são construídos. O item lexical continua importante, mas é ensinado dentro de redes e acontecimentos comunicativos.

O primeiro princípio é a contextualização. Cada conteúdo linguístico precisa ser apresentado em enunciados completos e

situações identificáveis. Para trabalhar polissemia, apresentam-se usos contrastivos; para metáfora, discutem-se domínios de experiência e repertórios culturais; para referência, acompanham-se cadeias ao longo do discurso; para expressões não manuais, comparam-se alterações de modalidade e intensidade. O estudante deve explicar em Libras o que percebeu, promovendo metalinguagem na própria língua.

O segundo princípio é a participação ativa. A competência pragmática se desenvolve em interações nas quais há intenção, resposta e possibilidade de reparo. Trabalhos em pares, círculos de conversa e produções colaborativas permitem negociar sentidos. O professor pode criar situações de mal-entendido controlado e solicitar reformulações, mostrando que repetir o mesmo enunciado nem sempre resolve uma falha de compreensão.

O reparo conversacional merece atenção específica porque revela a capacidade de monitorar a compreensão mútua. Em uma interação em Libras, o estudante pode interromper, solicitar repetição, indicar qual parte não compreendeu, reformular um referente ou substituir uma escolha lexical. Essas ações não devem ser vistas como fracasso comunicativo, mas como procedimentos constitutivos da conversação. O professor pode ensinar formas de pedir esclarecimento e, principalmente, construir um ambiente em que a dúvida não produza constrangimento. Ao analisar gravações de diálogos, a turma pode localizar o surgimento de uma incompreensão, observar como os

participantes a identificaram e comparar diferentes soluções. Esse exercício articula pragmática, atenção visual, tomada de turno e responsabilidade compartilhada pela comunicação.

O terceiro princípio é a centralidade do vídeo. Por registrar simultaneidade, espaço e componentes não manuais, o vídeo preserva propriedades que a glosa não representa. Portfólios audiovisuais permitem acompanhar o desenvolvimento, comparar versões e realizar autoavaliação. A legenda e a transcrição podem ser acrescentadas para fins bilíngues, mas não devem substituir o dado sinalizado.

A literatura em Libras constitui outro campo privilegiado para essa formação. Narrativas, poemas e performances exploram polissemia, metáfora, ritmo, incorporação, mudança de perspectiva e recursos corporais com elevada densidade estética. Sua presença no currículo amplia repertórios e demonstra que a língua não serve somente para transmitir informações escolares. Atividades de apreciação podem anteceder análises linguísticas, preservando inicialmente a experiência estética; em seguida, os estudantes identificam escolhas responsáveis pelos efeitos de humor, suspense, crítica ou emoção. A produção de releituras e comentários em vídeo favorece autoria surda e mostra que interpretar envolve relacionar forma, cultura, memória e posicionamento social.

O quarto princípio é a integração entre língua e conhecimento. Sinais-termo precisam ser ensinados junto aos conceitos. Gomes e

Soares (2017) e Fernandes *et al*. (2022) demonstram que o acesso ao conteúdo científico depende de contextualização, planejamento e inferência. O professor, o tradutor-intérprete e, quando possível, profissionais surdos devem planejar conjuntamente materiais e estratégias.

O quinto princípio é a avaliação processual. Uma rubrica pode observar clareza dos referentes, adequação lexical, uso de expressões não manuais, organização prosódica, manutenção temática, adaptação ao interlocutor e capacidade de reformular. Esses critérios devem ser conhecidos pelos estudantes e aplicados a gêneros específicos. A avaliação não pode reduzir fluência a velocidade nem expressividade a exagero facial.

A devolutiva avaliativa deve ocorrer preferencialmente em Libras e combinar apreciação global com comentários focalizados. Em uma primeira observação, considera-se se o texto sinalizado cumpre sua finalidade e se o interlocutor consegue acompanhar a progressão. Em seguida, selecionam-se dois ou três aspectos linguísticos para revisão, evitando transformar cada produção em inventário de falhas. O estudante pode gravar uma segunda versão e justificar as mudanças realizadas. Esse procedimento torna a avaliação uma prática de reflexão semântico-pragmática: não se modifica uma forma apenas porque o professor assim determinou, mas porque determinada

escolha torna o referente mais claro, ajusta a intensidade, melhora a segmentação ou atende melhor ao gênero e ao público.

Também é necessário diferenciar avaliação da Libras, avaliação do conhecimento curricular e avaliação do português escrito. Quando todos esses objetos são julgados simultaneamente por um único resultado, torna-se difícil identificar o que o estudante aprendeu e qual barreira interferiu na resposta. Uma atividade de Ciências pode admitir apresentação em Libras para verificar domínio conceitual; outra atividade pode focalizar especificamente a escrita em português como L2. A distinção não reduz as expectativas acadêmicas. Ao contrário, permite intervenções mais precisas e impede que limitações na segunda língua ocultem conhecimentos construídos por meio da primeira.

O sexto princípio é a formação docente. Professores que atuam com estudantes surdos necessitam compreender fundamentos da Libras, educação bilíngue e visualidade. Uma disciplina introdutória de Libras na graduação dificilmente produz fluência, mas pode desconstruir concepções equivocadas e orientar o trabalho colaborativo. A formação continuada deve incluir análise de dados reais, participação de pesquisadores e docentes surdos e reflexão sobre práticas escolares.

O sétimo princípio é a qualidade da mediação. Quando há intérprete, materiais devem ser disponibilizados previamente e os

turnos precisam ser organizados. O intérprete não deve ser transformado no único responsável pelo estudante. A interação direta em Libras deve ser ampliada, e o professor continua responsável por objetivos, explicações e avaliação. A precisão semântico-pragmática resulta de colaboração institucional.

Por fim, a escola deve reconhecer a heterogeneidade dos estudantes surdos. Há diferentes idades de aquisição da Libras, repertórios familiares, trajetórias escolares e experiências com português. Vargas, Mezzomo e Kessler (2017) mostram a importância de instrumentos adequados à percepção de contrastes na Libras, mas toda avaliação precisa ser interpretada em conjunto com a história linguística. Uma prática equitativa não confunde diferença de acesso com incapacidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida demonstra que a comunicação de estudantes surdos depende de processos semânticos e pragmáticos complexos. A Libras não é uma coleção de sinais correspondentes às palavras portuguesas, mas uma língua que organiza significados por recursos manuais e não manuais, relações lexicais, espaço, referenciação, prosódia e práticas interacionais. Reconhecer essa complexidade é condição para uma educação que ultrapasse a

presença formal da Libras e garanta sua efetiva função como língua de ensino e aprendizagem.

A negociação dos significados evidencia que sentidos não estão inteiramente prontos nas formas. Eles são construídos por sujeitos situados, que mobilizam conhecimentos linguísticos, culturais e contextuais. Na educação, esse princípio exige atividades em que estudantes possam comparar usos, formular hipóteses, solicitar esclarecimentos e reformular enunciados. O professor deixa de atuar como fornecedor de equivalências e passa a organizar experiências de linguagem.

Os estudos de semântica lexical mostram que glosas são instrumentos limitados. Elas podem auxiliar o registro, porém não equivalem ao significado do sinal. Práticas baseadas exclusivamente em pares palavra-sinal simplificam sinonímia, polissemia e relações conceituais. O ensino precisa utilizar vídeos, enunciados completos e explicações em Libras, permitindo que a própria língua funcione como metalinguagem.

A polissemia e a metáfora confirmam a capacidade da Libras de expressar abstrações e múltiplos sentidos. Sua compreensão envolve contexto e cultura. Por isso, literatura surda, narrativas, produções artísticas e interações comunitárias devem participar do currículo. No trabalho bilíngue, metáforas não devem ser traduzidas

mecanicamente; é necessário compreender o efeito e reconstruí-lo segundo os recursos do português escrito.

A referenciação demonstra a função linguística do espaço. Dêixis e anáfora podem atuar conjuntamente para estabelecer e retomar objetos de discurso. A organização consistente dos referentes favorece a compreensão de narrativas e explicações acadêmicas. Professores e intérpretes precisam observar essas cadeias, especialmente em exposições longas ou com vários conceitos.

As expressões não manuais participam do significado, da sintaxe, da intensidade e da prosódia. Sua ausência ou inadequação pode alterar a interpretação. O ensino deve incorporá-las de forma contextualizada, evitando orientações genéricas sobre "expressão facial". Filmagens, autoavaliação e análise de produções de sinalizantes fluentes constituem estratégias produtivas.

A pragmática evidencia que estudantes surdos são participantes ativos das interações. Funções comunicativas, inferências, gestão de turnos e reparos dependem de acesso linguístico e condições visuais adequadas. A organização da sala, o tempo de atenção, a disposição dos participantes e a coordenação entre fala, interpretação e recursos projetados interferem diretamente no processo comunicativo.

Nos conteúdos científicos, a inferência semântico-pragmática é indispensável. Um sinal associado a uma palavra não garante a

compreensão do conceito. Planejamento conjunto, materiais prévios, experimentação, representações visuais e discussão em Libras ampliam o acesso. Sinais-termo deve integrar redes conceituais e práticas reais de explicação.

A comunicação digital amplia os espaços de uso da Libras e do português. Vídeos, mensagens e produções multimodais favorecem colaboração e registro, desde que empregados com objetivos comunicativos e atenção à privacidade. Essas práticas podem aproximar ensino formal e usos sociais da linguagem.

Conclui-se que práticas educacionais semântico-pragmáticas devem apoiar-se em contextualização, interação, metalinguagem em Libras, multimodalidade planejada, avaliação processual e protagonismo surdo. A formação docente e a atuação dos tradutores-intérpretes precisam reconhecer as particularidades da modalidade visuoespacial e a autonomia linguística da Libras. Assim, a construção de sentidos deixa de ser consequência presumida da exposição a sinais e passa a constituir objetivo explícito de uma educação bilíngue comprometida com aprendizagem, participação e direitos linguísticos.

## REFERÊNCIAS

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: Presidência da República, 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

FERNANDES, Jomara Mendes et al. Sequência didática multimodal para o ensino de energias: uma experienciação com surdos incluídos e o emprego de novos sinais-termos. Research, **Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 4, e2611426839, 2022. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26839. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26839. Acesso em: 28 jul. 2026.

GOMES, Eduardo Andrade; SOARES, Charley Pereira. Interpretação intermodal do conceito "energia" em aulas de Química com estudantes surdos: uma abordagem linguística. Transversal: **Revista em Tradução**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 15-31, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/transversal/article/view/30990. Acesso em: 31 jul. 2026.

LEITE, Tarcisio de Arantes; AMPESSAN, João Paulo; BOLDO, Jaqueline; TASCA LOHN, Juliana; AZEVEDO, Graciete Soares de Oliveira. Semântica lexical na Libras: libertando-se da tirania das glosas. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1-23, 2022. DOI: https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1833. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1833. Acesso em: 3 ago. 2026.

LICHTIG, Ida; COUTO, Maria Inês Vieira; LEME, Vanessa Nogueira. Perfil pragmático de crianças surdas em diferentes fases

linguísticas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 251-257, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsbf/a/SVXT9wNWs7jHPKcnTbMwx5Q/. Acesso em: 5 ago. 2026.

MONTE, Darlice da Silva. A metáfora na Língua Brasileira de Sinais: um estudo bibliográfico. Cadernos Cajuína, Teresina, v. 1, n. 1, p. 2-10, 2016. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/250. Acesso em: 7 ago. 2026.

MOTA, Carina da Silva; RAZKY, Abdelhak. Criação de sinais-termo: tratamento e descrição do termo para Covid-19 em língua de sinais. **Cadernos de Tradução,** Florianópolis, v. 43, n. 1, e86639, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e86639. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/86639. Acesso em: 9 ago. 2026.

PAIVA, Francisco Aulísio dos Santos et al. Análise do papel das expressões não manuais na intensificação em Libras. DELTA: **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1135-1158, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-445069907579551549. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/ZkwFT3Nh3ncD4z8TpzjDK4d/. Acesso em: 11 ago. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; CRUZ, Carina Rebello; SOUSA, Aline Nunes de. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 1-24, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-639820159143. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbla/a/RdvWgW7Q6SJgdpckRqKBRhH/. Acesso em: 13 ago. 2026.

REIS, Leidiani da Silva. A referenciação na Língua Brasileira de Sinais. Hesperia: **Anuario de Filología Hispánica**, Vigo, v. 22, n. 2, p. 81-109, 2019. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7305210.pdf. Acesso em: 15 ago. 2026.

REIS, Leidiani da Silva; BIDARRA, Jorge. Elementos referenciais na Libras: uma análise realizada a partir de anáforas diretas em Língua Portuguesa. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 20, n. 48, p. 212-230, 2019. DOI: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20190042. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23687. Acesso em: 16 ago. 2026.

REIS, Leidiani da Silva; CABEZA PEREIRO, María del Carmen; QUADROS, Ronice Müller de. Dêitico-anafórico na Língua Brasileira de Sinais e na Língua de Sinais Espanhola: um estudo semântico-lexical-discursivo. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. especial, p. 10474-10493, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e100932. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/100932. Acesso em: 17 ago. 2026.

REIS, Tatiane Folchini dos; CORRÊA, Ygor; FERREIRA, Jacques Lima. Surdos e WhatsApp: uma análise da comunicação digital entre sujeitos bilíngues. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1-24, 2019. DOI: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a16. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42925. Acesso em: 18 ago. 2026.

RODRIGUES, Isabel Cristina; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do português à Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1095-1120, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/5DSBKhdVq999PF4Y38SBmjH/. Acesso em: 19 ago. 2026.

SILVA, Carla Pareto da. Estudo comparativo do léxico e sinais em relação à polissemia na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 8-15, jul./dez. 2016. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1039. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. A semântica como negociação dos significados em Libras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 255-269, jul./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639435. Acesso em: 21 ago. 2026.

SOUSA, Aline Nunes de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6398201812966. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/Qp9K5XYVrVczRdhz8pWQRVG/. Acesso em: 22 ago. 2026.

SOUZA, Diego Teixeira de; BATTISTI, Elisa. O papel das expressões não manuais na delimitação de constituintes prosódicos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 361-382, 2021. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-17. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57477. Acesso em: 22 ago. 2026.

SOUZA, Diego Teixeira de; FRONZA, Cátia de Azevedo. Estudos sobre expressões não manuais da Libras: constatações e perspectivas. **Linguagens: Revista de Letras**, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 12, n. 3, p. 436-455, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.7867/1981-9943.2018v12n3p436-455. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/7287. Acesso em: 22 ago. 2026.

VARGAS, Diéssica Zacarias; MEZZOMO, Carolina Lisbôa; KESSLER, Themis Maria. A elaboração de um instrumento para investigar o domínio da percepção dos contrastes mínimos na Língua Brasileira de Sinais. **CoDAS,** São Paulo, v. 29, n. 4, e20160234, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016234. Disponível em: https://www.scielo.br/j/codas/a/RJJ9wB5dqMQ7jLcfVWM7LmG/. Acesso em: 22 ago. 2026.

## CAPÍTULO 10

# LETRAMENTO DE ESTUDANTES SURDOS: DESAFIOS LINGUÍSTICOS, VISUALIDADE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES

Antonio Mateus Toledo[1]
*Mestrando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e professor de Arte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em regime de contrato temporário*

**RESUMO:** Este artigo discute o letramento de estudantes surdos considerando a relação entre Língua Brasileira de Sinais, língua portuguesa escrita, visualidade e práticas pedagógicas bilíngues. Parte-se do entendimento da surdez como diferença linguística e cultural, o que exige superar métodos fundamentados na oralidade e reconhecer a Libras como primeira língua e língua de instrução. Mediante pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, analisam-se estudos brasileiros sobre letramento visual, português como segunda língua, interação entre pares, produção textual, materiais didáticos e letramento acadêmico. Os resultados indicam que imagens, vídeos, gêneros discursivos, contação de histórias em Libras, datilologia, escrita coletiva, tecnologias digitais e mediação semiótica favorecem a compreensão e a autoria. Persistem, entretanto, formação docente insuficiente, acesso tardio à Libras, escassez de materiais bilíngues e práticas que tratam o português como primeira língua. Conclui-se que o letramento bilíngue requer planejamento visual, interação significativa, avaliação processual e participação de profissionais surdos na organização curricular e pedagógica.

**Palavras-chave:** Letramento; Educação de surdos; Libras; Visualidade; Educação bilíngue.

## INTRODUÇÃO

O letramento de estudantes surdos constitui um campo de investigação no qual convergem questões linguísticas, culturais, educacionais e políticas. A discussão não se limita à capacidade de decodificar palavras em língua portuguesa, pois envolve a participação em práticas sociais de linguagem realizadas por meio de diferentes gêneros, suportes e modalidades semióticas. Para estudantes surdos, tais práticas se organizam na relação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua de modalidade visual-espacial, e a língua portuguesa escrita, aprendida como segunda língua. Essa configuração demanda uma escola capaz de reconhecer diferentes percursos de produção de sentidos, em vez de tomar a experiência ouvinte como padrão universal de aprendizagem.

Durante longo período, a escolarização de pessoas surdas foi conduzida por concepções que associavam o acesso à escrita ao desenvolvimento da oralidade. Nessa perspectiva, as atividades de leitura e produção textual eram frequentemente subordinadas ao treino da fala, à memorização de estruturas e à correção de formas linguísticas isoladas. A consequência foi a oferta de práticas pouco significativas, que desconsideravam tanto a língua de sinais quanto os conhecimentos de mundo dos estudantes. Pereira (2014, p. 144) observa que o ensino do português baseado na língua como código tende a privilegiar vocábulos e estruturas descontextualizados,

enquanto a abordagem discursivo-interacionista permite compreender a escrita como produção de sentidos situada socialmente.

A mudança de paradigma ocorre quando a surdez passa a ser compreendida como diferença linguística e cultural e quando a Libras é reconhecida como língua plena, capaz de sustentar a interação, a elaboração conceitual e o acesso aos conhecimentos escolares. Nessa direção, o português escrito não deve substituir a Libras nem funcionar como medida da inteligência do estudante. Ele constitui outra língua, com organização gramatical e funcionamento discursivo próprios, cuja apropriação pode ser favorecida quando o aprendiz dispõe de uma primeira língua consolidada e de experiências de leitura mediadas visualmente. A educação bilíngue, portanto, não consiste apenas na presença simultânea de duas línguas, mas na definição de funções pedagógicas, tempos, espaços e profissionais adequados a cada uma delas.

Os desafios são ampliados pela heterogeneidade das trajetórias linguísticas. Há crianças surdas que chegam à escola sem acesso precoce à Libras; outras utilizam sinais familiares, passaram por práticas oralistas ou apresentam contato fragmentado com diferentes formas de comunicação. Também variam as experiências de leitura, os vínculos com a comunidade surda e as oportunidades de interação com adultos surdos. Por isso, não existe um método único capaz de responder a todos os contextos. O planejamento deve partir da

avaliação do repertório linguístico, das práticas culturais e das necessidades educacionais do grupo, sem reduzir as diferenças a déficits individuais.

A visualidade ocupa lugar central nessa discussão. Reconhecer que a experiência surda é visual não significa apenas acrescentar imagens a materiais produzidos para ouvintes. Exige organizar o campo visual da sala, controlar a alternância entre sinalização e observação de textos, selecionar imagens que efetivamente produzam informação, explorar vídeos em Libras, explicitar relações entre linguagens e ensinar os estudantes a interpretar criticamente representações visuais. Lebedeff (2010) demonstra que professores também precisam aprender estratégias de letramento visual, pois a condição de usuário de uma língua visual não assegura, por si só, domínio pedagógico sobre imagens, mapas, diagramas, histórias em quadrinhos ou recursos digitais.

As pesquisas recentes evidenciam práticas promissoras. Sousa e Cavalcanti (2024) identificam contação de histórias em Libras, imagens, jogos, teatro e datilologia entre as estratégias utilizadas por professoras de salas bilíngues. Almeida e Lacerda (2019) analisam oficinas de reescrita coletiva nas quais a Libras funciona como língua de interlocução e sustenta discussões sobre coerência, organização narrativa e escolhas lexicais. Pires (2014), por sua vez, mostra que interações entre pares surdos favorecem o andaimento coletivo

durante a produção de uma carta de reclamação. Esses resultados deslocam o foco da correção individual para a construção colaborativa do conhecimento.

Além da educação básica, o problema alcança o ensino superior. Bezerra e Lebedeff (2025) revelam que mestres e doutores surdos ainda enfrentam fragilidades no letramento acadêmico, dificuldades de acesso a tradução e revisão e relações nem sempre preparadas para acolher a produção bilíngue. O dado evidencia que as barreiras acumuladas ao longo da escolarização não desaparecem com o ingresso na universidade. A escrita acadêmica requer domínio de gêneros específicos, participação em comunidades discursivas, orientação acessível e possibilidades de organizar ideias inicialmente em Libras, inclusive por meio de vídeos.

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar os principais desafios linguísticos presentes no letramento de estudantes surdos e discutir estratégias pedagógicas bilíngues fundamentadas na visualidade, na interação e no reconhecimento da Libras como primeira língua. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico, construída a partir de artigos brasileiros sobre educação bilíngue, letramento visual, ensino de português escrito como segunda língua, produção textual e letramento acadêmico. A discussão está organizada em eixos que articulam

fundamentos conceituais, barreiras escolares e possibilidades metodológicas.

A relevância do estudo reside na necessidade de reunir contribuições que, embora produzidas em diferentes etapas e contextos educacionais, convergem para uma mesma tese: estudantes surdos aprendem quando têm acesso pleno à linguagem, quando a Libras participa efetivamente da elaboração do conhecimento e quando a escrita é apresentada em práticas sociais significativas. Compreender essa convergência pode colaborar para a formação de professores, a elaboração de materiais, a organização de currículos bilíngues e a construção de avaliações menos subordinadas ao modelo linguístico do estudante ouvinte.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de letramento permite compreender a leitura e a escrita para além da aprendizagem de correspondências entre unidades sonoras e gráficas. Letrar implica participar de eventos nos quais textos são produzidos, interpretados, compartilhados e avaliados para finalidades concretas. Na educação de surdos, essa concepção é especialmente importante, pois rompe com a expectativa de que a escrita somente poderia ser alcançada pela mediação fonológica. A palavra escrita pode ser percebida visualmente, relacionada a

significados construídos em Libras e inserida em atividades discursivas nas quais o estudante assume posições de leitor e autor.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2015) entendem os letramentos de surdos como práticas sociais atravessadas por duas línguas e duas culturas. Libras e português compartilham espaços escolares, familiares e institucionais, mas não ocupam posições simétricas de poder. O português costuma ser apresentado como língua legítima da avaliação e do conhecimento escrito, enquanto a Libras pode ser reduzida a apoio comunicativo. Essa assimetria interfere nas identidades, nas escolhas linguísticas e nas formas de participação. Uma proposta bilíngue precisa, portanto, enfrentar não somente diferenças estruturais entre línguas, mas também hierarquias históricas que regulam quem pode dizer, escrever e produzir conhecimento.

A partir de uma perspectiva dialógica, as duas línguas não devem ser tratadas como códigos transparentes que transportam conteúdos idênticos. Cada língua organiza formas particulares de enunciação, referenciação e interação. A passagem da Libras para o português escrito envolve interpretação, comparação, reformulação e tomada de decisões discursivas. Não se trata de transpor sinais para palavras em uma correspondência linear. O estudante precisa compreender o propósito do texto, antecipar interlocutores, selecionar informações e mobilizar recursos linguísticos compatíveis com o

gênero. Nessa tarefa, a Libras possibilita discutir ideias e construir sentidos antes e durante a escrita.

A educação bilíngue pressupõe a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Nascimento e Costa (2014) assinalam que a escola bilíngue reivindicada pelos movimentos surdos se fundamenta em princípios linguísticos e culturais e não pode ser confundida com mera adaptação da escola comum. A organização institucional deve garantir ambientes de interação em Libras, presença de profissionais surdos, currículo acessível e ensino sistemático da língua portuguesa escrita. A centralidade da Libras cria condições para que conteúdos escolares sejam aprendidos sem depender da competência ainda em desenvolvimento na segunda língua.

Esse entendimento não diminui a importância do português. Ao contrário, atribui-lhe tratamento pedagógico específico e potencialmente mais rigoroso. Pereira (2014) argumenta que o conhecimento de mundo e de linguagem constituído na língua de sinais fornece base para a aprendizagem da língua portuguesa. Assim, o ensino precisa favorecer leitura abundante, exploração de gêneros, comparação entre textos e reflexão sobre usos reais da escrita. Regras gramaticais podem integrar o processo, mas não devem anteceder ou substituir a produção de sentidos. A análise linguística torna-se

produtiva quando responde a problemas que surgem na compreensão ou na elaboração textual.

O bilinguismo educacional também exige distinguir língua de instrução, língua objeto de ensino e recursos de acessibilidade. A presença do intérprete, embora relevante em determinados contextos, não transforma automaticamente uma classe em ambiente bilíngue. O professor continua responsável pelo planejamento e pela mediação do conteúdo; materiais e avaliações precisam ser concebidos desde o início para estudantes surdos. Quando toda a experiência pedagógica permanece organizada em português oral e a Libras aparece apenas como tradução simultânea, as relações visuais, os tempos de observação e a participação direta dos estudantes ficam limitados.

Castro e Kelman (2022) evidenciam que a qualidade da mediação semiótica faz diferença no ensino e na aprendizagem. Em turmas bilíngues inclusivas, recursos multimodais, ações metacognitivas e o uso da Libras podem beneficiar surdos e ouvintes. A contribuição do estudo consiste em mostrar que a inclusão não depende de simplificar conteúdos, mas de diversificar as formas de significação e tornar explícitos os processos utilizados para compreender textos. Ao verbalizar ou sinalizar estratégias, comparar versões, retomar conhecimentos prévios e discutir escolhas, o professor transforma procedimentos invisíveis em objetos de aprendizagem.

Consequentemente, o letramento bilíngue não deve ser avaliado por comparação direta com o percurso monolíngue ouvinte. Produções em português podem apresentar marcas da relação entre línguas, hipóteses sobre a sintaxe, uso variável de preposições, flexões ou conectores. Essas ocorrências constituem indícios do desenvolvimento da segunda língua e devem orientar intervenções pedagógicas. A avaliação precisa considerar progressos discursivos, ampliação do repertório, adequação ao gênero, clareza de propósitos e capacidade de revisão, sem ignorar aspectos formais, mas evitando que eles apaguem o que o estudante já consegue significar.

A visualidade constitui uma dimensão linguística, cognitiva, cultural e política da experiência surda. A Libras utiliza movimentos, configurações de mãos, localizações, orientações e expressões não manuais articulados no espaço. A atenção visual é compartilhada entre interlocutores e objetos, e a organização da sala interfere diretamente na comunicação. Contudo, reconhecer essa modalidade não autoriza concluir que todo recurso visual seja automaticamente acessível. Imagens podem ser ambíguas, excessivas, decorativas ou culturalmente distantes; vídeos podem apresentar enquadramento inadequado; apresentações podem competir com a sinalização do professor.

Lebedeff (2010) problematiza a reprodução de práticas pautadas na oralidade e defende a formação de professores para o uso

consciente de estratégias visuais. A autora relata oficinas com docentes surdos, nas quais foram exploradas atividades de leitura de imagens e produção de narrativas. O estudo evidencia que letramento visual é aprendido socialmente e requer repertório para selecionar, organizar e interpretar elementos gráficos. A escola precisa ensinar a olhar, formular hipóteses, perceber relações espaciais, reconhecer convenções e questionar os efeitos de sentido produzidos pelas imagens.

A necessidade dessa formação é sintetizada pela autora ao relacionar língua de sinais, educação e experiência visual:

> Devido ao aspecto visual da língua de sinais, a educação deveria ser, essencialmente, visual. Entretanto, tanto professores surdos como ouvintes não costumam desenvolver propostas educativas baseadas na visualidade da surdez. Professores surdos e ouvintes costumam reproduzir práticas de ensino de língua escrita pautadas na fonética da língua oral, utilizando ferramentas orais e não visuais. (Lebedeff, 2010, p. 175).

A citação não propõe trocar palavras por figuras ou reduzir o currículo a imagens. Seu sentido é mais amplo: procedimentos, materiais, interações e ambientes devem ser planejados a partir do modo como a informação visual circula. Uma aula visual combina Libras, escrita, imagens, objetos, esquemas e gestos de apontamento de maneira coordenada. O professor controla a sequência, oferece tempo para observação, retoma detalhes relevantes e verifica se os

estudantes compreendem relações que não estão explicitadas apenas pela aparência do material.

Lebedeff (2012) denomina ‘visualidade aplicada’ a necessidade de problematizar práticas pedagógicas, tecnologias, arquiteturas curriculares e espaços escolares a partir da experiência visual. Essa formulação amplia o debate para além da metodologia de uma disciplina. A disposição das carteiras deve permitir contato visual; iluminação e contraste precisam favorecer a sinalização; avisos e rotinas devem ser acessíveis; campainhas podem ser associadas a sinais luminosos; ambientes digitais precisam apresentar Libras com qualidade. A visualidade torna-se princípio organizador da instituição e não recurso eventual utilizado quando o estudante demonstra dificuldade.

Cruz e Prado (2019) articulam educação bilíngue e letramento visual ao discutir a aquisição da leitura e da escrita. As autoras destacam que estudantes surdos podem organizar inicialmente o pensamento por imagens e pela língua de sinais antes de produzir registros em português. Esse processo demanda tempo pedagógico diferente daquele regulado pela oralidade. O aluno precisa alternar a atenção entre quem sinaliza, o texto projetado e os elementos visuais. Se professor fala, mostra slides e solicita cópia simultaneamente, a informação se perde porque todas as tarefas dependem do mesmo canal visual.

Ao discutir o planejamento de uma aula visual, Cruz e Prado ressaltam:

> Os alunos surdos, ao elaborar seus pensamentos para realizar produções escritas, poderão fazer isso por meio de imagens, e seus registros escritos serão estruturados, primeiramente, em forma de pensamento imagético para depois serem traduzidos para a sua L2, no caso, o português escrito. (Cruz; Prado, 2019, p. 197).

A noção de pensamento imagético não deve ser empregada para homogeneizar os estudantes, mas para reconhecer possibilidades de mediação. Sequências de imagens, mapas conceituais, linhas do tempo, storyboards e vídeos em Libras podem apoiar a organização discursiva. Em uma narrativa, por exemplo, cartões visuais ajudam a explicitar personagens, ações, cenários e relações temporais. Em um texto argumentativo, esquemas podem representar tese, argumentos, evidências e conclusão. O recurso ganha valor quando o estudante compreende sua função e consegue transformá-lo em instrumento de planejamento da escrita.

Sordi e Santos (2024) analisam um vídeo didático de geografia e identificam critérios importantes para produções voltadas a crianças surdas. Entre eles estão conhecimentos linguísticos, tecnológicos e visuais, atenção ao contexto e ativação de conhecimentos prévios. O vídeo acessível não se resume a inserir uma janela de Libras em produto originalmente pensado para ouvintes. É necessário equilibrar a presença do sinalizante, imagens e palavras, evitar sobreposição,

utilizar enquadramento que permita observar expressões e movimentos e estruturar a explicação de forma que o aluno saiba para onde dirigir o olhar.

Nas aulas de literatura, a visualidade pode favorecer aproximação com gêneros, contextos históricos, personagens e recursos estilísticos. Miranda e Amorim (2023) defendem práticas que explorem imagens e materiais multimodais sem abandonar a complexidade estética do texto. Adaptação não equivale a empobrecimento. Obras podem ser apresentadas em Libras, dramatizadas, relacionadas a ilustrações, vídeos ou objetos culturais e posteriormente retomadas em português escrito. O importante é construir condições para que o estudante intérprete, compare perspectivas e produza respostas autorais.

O letramento visual possui ainda dimensão crítica. Fotografias, memes, infográficos e vídeos não são representações neutras; selecionam ângulos, organizam hierarquias e podem reproduzir estereótipos sobre surdez. Ensinar estudantes a identificar fontes, verificar montagens, analisar enquadramentos e questionar quem é representado amplia a participação cidadã. Nesse sentido, pedagogia visual e educação midiática se aproximam: ambas demandam leitura consciente de linguagens que circulam intensamente em redes digitais e influenciam identidades, opiniões e práticas sociais.

O ensino do português escrito como segunda língua requer objetivos, materiais e formas de progressão diferentes daqueles utilizados com estudantes que adquiriram o português oral desde a infância. A distinção não se limita à nomenclatura. O aluno surdo pode aprender a língua escrita sem recorrer prioritariamente à audição e à fala, relacionando unidades gráficas a conceitos construídos em Libras e a usos sociais da escrita. Quando a escola insiste em exercícios fonológicos como caminho exclusivo, cria barreiras e interpreta como incapacidade aquilo que resulta de inadequação metodológica.

Pereira (2014) propõe uma abordagem discursivo-interacionista na qual a leitura ocupa posição central. O contato com textos permite que o estudante observe como a língua se organiza em diferentes gêneros, reconheça recorrências, formule hipóteses e amplie vocabulário. A autora não elimina a análise de aspectos gramaticais, mas modifica sua função: em vez de apresentar regras isoladas para posterior aplicação, parte-se de textos e situações comunicativas. A intervenção do professor busca explicar relações entre forma, sentido e contexto, utilizando a Libras para garantir compreensão conceitual.

A autora sintetiza a função da primeira língua no processo de aprendizagem:

> Como primeira língua, a língua de sinais fornecerá o arcabouço para que os alunos surdos aprendam a Língua Portuguesa como segunda língua. O conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de

> Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa. (Pereira, 2014, p. 149).

Esse princípio implica garantir acesso à Libras antes de cobrar desempenho complexo em português. A ausência de uma língua plenamente acessível compromete a formação de conceitos, a memória discursiva e a possibilidade de discutir o próprio processo de aprendizagem. Por outro lado, não é necessário esperar que o estudante atinja uma suposta fluência completa em Libras para iniciar contato com textos escritos. As duas aprendizagens podem desenvolver-se em relação, desde que a língua de sinais seja usada efetivamente nas interações e não apenas para traduzir palavras soltas.

Almeida e Lacerda (2019) analisam oficinas de reescrita coletiva de uma história de aventura. Surdos e educadores ouvintes discutiram o texto em Libras e tomaram decisões sobre sequência lógica, coerência, adequação verbal, preposições e adjetivos. A produção coletiva cria um espaço no qual escolhas linguísticas são negociadas e justificadas. Em vez de receber correções prontas, os participantes observam alternativas e compreendem efeitos. Essa dinâmica mostra que o ensino explícito da forma pode ocorrer de maneira contextualizada, apoiado por uma língua de interlocução compartilhada.

A escrita colaborativa também diminui a ideia de que o texto é produto solitário e definitivo. Planejar, escrever, ler, revisar e reescrever são ações distintas que podem ser modeladas pelo professor. O grupo pode registrar ideias em Libras por vídeo, construir esquema visual, elaborar primeira versão em português, comparar com textos do mesmo gênero e revisar trechos selecionados. O foco de cada revisão deve ser delimitado: primeira organização global e clareza; depois coesão, vocabulário e estruturas; finalmente convenções ortográficas e apresentação. Corrigir simultaneamente todos os elementos tende a ocultar avanços e sobrecarregar o aprendiz.

Pires (2014) identifica processos de andamento coletivo nas interações entre estudantes surdos durante a elaboração de uma carta de reclamação. Os participantes oferecem pistas, retomam contribuições, corrigem e completam ideias, mobilizando recursos que individualmente poderiam não estar disponíveis. O dado valoriza o agrupamento entre pares e a circulação da Libras na aula de português. Manter estudantes isolados com atividades individualizadas pode restringir justamente a interação que sustenta o desenvolvimento linguístico.

A aprendizagem coletiva não elimina a necessidade de intervenção docente. O professor seleciona gêneros relevantes, organiza situações-problema, apresenta modelos, fórmula perguntas e sistematiza descobertas. Também precisa distinguir dificuldades

relacionadas ao conteúdo, ao gênero ou ao funcionamento do português. Uma carta de reclamação, por exemplo, envolve identificação do problema, apresentação de argumentos, pedido de providência e formas de tratamento. Antes de avaliar flexões ou conectores, é preciso assegurar que o estudante compreenda a finalidade social e a estrutura composicional do gênero.

Steyer, Maquieira e Fronza (2017) discutem atividades de português escrito nos anos iniciais e reforçam a importância de inserir a escrita em experiências bilíngues significativas. Textos próximos à rotina escolar, histórias, listas, legendas e registros de projetos podem articular Libras e português. O professor precisa evitar atividades que solicitem apenas cópia ou associação mecânica entre palavra e figura. A cópia pode ter função pontual, mas não demonstra compreensão nem promove autoria quando não está integrada a objetivos comunicativos.

Sousa (2018), ao comparar o desenvolvimento da escrita em português como L2 e inglês como L3, demonstra que aprendizes surdos mobilizam estratégias de comunicação e que a dependência entre línguas pode diminuir ao longo do processo. O resultado indica capacidade de ampliar repertórios plurilíngues quando a Libras é utilizada como língua de instrução. Erros e transferências devem ser analisados como estratégias e hipóteses, não como prova de confusão

irreversível. A comparação entre línguas pode, inclusive, favorecer consciência metalinguística.

Madeira (2016) chama atenção para a escassez de pesquisas sobre metodologias de português como L2 e para a dificuldade de professores encontrarem caminhos adequados. A formação docente precisa combinar conhecimentos sobre Libras, aquisição de segunda língua, gêneros discursivos, avaliação e produção de materiais. Cursos breves de sinais não bastam para planejar explicações bilíngues. É necessário contato contínuo com a comunidade surda, estudo linguístico e reflexão sobre práticas reais, preferencialmente com participação de professores e pesquisadores surdos.

Prado (2024) apresenta o Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos (MEPEVIS), organizado em tipos de ensino e fases de aprendizagem. A proposta valoriza conceituação, fixação, avaliação, superação de dificuldades, aplicação e ampliação ou generalização. Seu interesse reside na sistematização de um percurso que relaciona experiências significativas, Libras como L1 e português escrito como L2. Como adverte a própria autora, o método deve ser compreendido como caminho possível, aberto à análise e à adequação ao contexto, e não como verdade única.

A contribuição do MEPEVIS é lembrar que estratégias visuais precisam integrar uma sequência pedagógica. Exibir uma imagem sem explorar conceitos, usos e relações linguísticas produz efeito limitado.

A conceituação pode ocorrer por Libras, objetos, experiências ou vídeos; a fixação demanda retomadas variadas; a aplicação transfere o conhecimento a novos textos; a generalização verifica se o estudante utiliza o que aprendeu fora da atividade original. Essa organização favorece acompanhamento processual e permite identificar em qual etapa surgem barreiras.

Moreira e Rosado (2020) acrescentam a escrita de línguas de sinais ao repertório de possibilidades. Sistemas de escrita de sinais podem apoiar registro, reflexão metalinguística e produção em Libras, além de colaborar com a aprendizagem de outras línguas. A proposta não precisa substituir vídeos nem o português escrito. Ela amplia as formas de representar a língua de sinais e questiona a ideia de que apenas línguas orais possuem modalidade escrita legítima. A escolha deve considerar objetivos, formação dos profissionais e interesse da comunidade escolar.

Estratégias pedagógicas bilíngues eficazes começam pelo diagnóstico do repertório dos estudantes e pela definição de objetivos discursivos. Antes de trabalhar determinado gênero, o professor precisa investigar experiências prévias, usos sociais e vocabulário em Libras. Uma sequência sobre notícia pode iniciar com vídeos jornalísticos em Libras, comparação de manchetes e imagens, discussão sobre fatos da comunidade e identificação de fontes. Somente depois são sistematizados título, lide, desenvolvimento e

marcas linguísticas. O português aparece relacionado a uma prática compreendida e não como lista abstrata de estruturas.

A contação de histórias em Libras constitui estratégia importante nos anos iniciais. Ela amplia repertório narrativo, estabelece REFERÊNCIAS culturais e oferece modelos de organização temporal e causal. Após a narrativa, os estudantes podem ordenar imagens, representar cenas, produzir reconto sinalizado, criar legendas e elaborar coletivamente uma versão escrita. Sousa e Cavalcanti (2024) mostram que essa prática, associada a imagens, jogos e teatro, favorece a apropriação do português escrito. A datilologia auxilia a focalizar a forma gráfica de palavras, desde que vinculada ao significado e ao contexto.

As práticas observadas pelas autoras são apresentadas nos seguintes termos:

> Os dados revelaram que as professoras usam estratégias de letramento baseadas na contação de histórias em Libras, imagens, jogos, teatro, entre outras que consideramos fundamentais, a exemplo do uso da datilologia, tanto pelas professoras, durante o ensino da escrita, como pelos estudantes surdos, na reflexão sobre a escrita de uma palavra. (Sousa; Cavalcanti, 2024, p. 13).

A datilologia não deve ser confundida com método de soletração baseado no som. Ela estabelece uma representação manual das letras e pode permitir que o estudante examine a sequência ortográfica visualmente. Seu emprego é mais produtivo quando o

professor alterna sinal, datilologia e palavra escrita, destaca semelhanças entre termos e retorna ao uso textual. Se utilizada para memorizar listas sem contexto, reproduz o mesmo problema das práticas mecânicas que o bilinguismo procura superar.

Jogos também precisam ter finalidade linguística explícita. Memórias, dominós, trilhas e desafios digitais podem favorecer reconhecimento lexical, classificação semântica ou ordenação de sequências, mas o aprendizado aumenta quando os estudantes explicam escolhas em Libras, produzem enunciados e registram resultados. A atividade lúdica não substitui a mediação. O professor observa estratégias, fórmula perguntas e transforma ocorrências do jogo em oportunidades de análise da língua portuguesa.

O teatro e a dramatização mobilizam corpo, espaço, expressões e narrativas, aproximando-se de recursos presentes nas línguas de sinais. Podem ser usados para explorar conflitos, pontos de vista, diálogos e características de personagens. A passagem da cena para o texto escrito exige mediação: fotografias ou quadros do vídeo podem ser organizados como roteiro; falas e ações são discutidas em Libras; diferentes formas de registrar discurso direto e indireto são comparadas. Desse modo, experiência corporal e escrita integram uma mesma sequência de letramento.

Vídeos didáticos precisam apresentar qualidade linguística e visual. Sordi e Santos (2024) destacam a importância do contexto e

dos conhecimentos prévios. Antes de reproduzir o vídeo, o professor pode antecipar o tema, apresentar sinais específicos e formular questões. Durante a exibição, pausas permitem observar mapas, legendas ou relações. Após o vídeo, tarefas de síntese em Libras e português ajudam a verificar compreensão. A simples disponibilização do link transfere ao estudante a responsabilidade de lidar sozinho com múltiplas informações.

Materiais multimodais devem evitar competição visual. Quando Libras, texto, imagem e animação aparecem simultaneamente em áreas diferentes, o aluno não consegue fixar o olhar em todos os elementos. Uma boa solução é sequenciar informações, destacar o elemento relevante, manter contraste, utilizar fontes legíveis e limitar efeitos decorativos. Legendas precisam permanecer tempo suficiente e corresponder ao nível de leitura do grupo. A janela de Libras deve ter tamanho e resolução que permitam observar mãos, tronco e expressões não manuais.

Mapas conceituais e organizadores gráficos favorecem a explicitação de relações. Podem representar categorias, causas, consequências, comparações e etapas. Entretanto, o professor deve ensinar as convenções do diagrama: direção de leitura, função das setas, hierarquia de caixas e significado das cores. Sem essa instrução, o organizador pode se tornar mais uma barreira. A construção coletiva

no quadro, com decisões discutidas em Libras, costuma ser mais formativa do que entregar modelos preenchidos.

Gêneros digitais ampliam possibilidades de autoria. Estudantes podem produzir videorresenhas em Libras acompanhadas de sinopse escrita, infográficos bilíngues, histórias em quadrinhos, blogs, glossários em vídeo ou campanhas acessíveis. Essas produções articulam planejamento, pesquisa, seleção de imagens, escrita e revisão. Também permitem que a Libras ocupe posição de língua de produção pública, e não apenas de mediação interna. A circulação para interlocutores reais aumenta o compromisso com clareza, credibilidade e acabamento.

A avaliação precisa acompanhar o processo. Portfólios podem reunir vídeos em Libras, rascunhos, mapas visuais, versões revisadas e autoavaliações. Rubricas bilíngues tornam critérios compreensíveis e distinguem conteúdo, organização, adequação ao gênero, recursos coesivos e convenções. O estudante deve ter oportunidade de explicar escolhas e revisar textos após devolutivas em Libras. Uma prova escrita isolada mede apenas parte do repertório e pode confundir domínio do conteúdo com proficiência na segunda língua.

O erro deve ser transformado em dado pedagógico. Em vez de marcar toda ocorrência, o professor seleciona aspectos relacionados ao objetivo da sequência e identifica padrões. Algumas formas decorrem de transferência entre línguas; outras revelam generalizações ou

conhecimento parcial de estruturas do português. Comparar enunciados, testar alternativas e observar textos autênticos favorece reflexão. A correção excessiva, sem explicação acessível, produz dependência e pode reforçar a imagem de que o surdo nunca escreve legitimamente.

A colaboração com profissionais surdos é decisiva. Professores surdos oferecem modelos linguísticos e culturais, participam da seleção de materiais e percebem aspectos da organização visual que podem passar despercebidos a profissionais ouvintes. Sua presença não deve ser limitada a ensinar sinais ou relatar experiências pessoais. Eles precisam integrar planejamento curricular, formação de equipes, avaliação de recursos e decisões institucionais. Cruz e Prado (2019) defendem a essencialidade de profissionais surdos na escola, considerando sua relação visual com o mundo e sua atuação como REFERÊNCIAS de língua, identidade e cultura.

A família também participa do ecossistema de letramento. Orientações acessíveis podem incentivar leitura compartilhada, uso de Libras, visitas a bibliotecas, registro de rotinas e contato com produções culturais surdas. A escola deve evitar responsabilizar familiares por ensinar conteúdo para os quais não receberam formação. Seu papel é ampliar situações de comunicação e interesse por textos, enquanto a instituição garante ensino especializado, materiais e acompanhamento. Cursos de Libras para familiares podem

fortalecer vínculos, desde que não substituam a oferta linguística plena à criança.

A formação continuada deve ocorrer a partir de problemas concretos. Equipes podem analisar vídeos de aulas, revisar atividades, comparar produções de estudantes e planejar sequências em conjunto. Oficinas de letramento visual, como as descritas por Lebedeff (2010), ajudam professores a experimentar estratégias antes de aplicá-las. Estudos de casos favorecem compreensão da heterogeneidade e impedem que receitas sejam generalizadas. O acompanhamento precisa ser contínuo, pois dominar vocabulário em Libras não equivale a desenvolver competência pedagógica bilíngue.

Por fim, a gestão escolar deve assegurar condições materiais e temporais. Planejar vídeos, adaptar gêneros, reunir imagens de qualidade e produzir avaliações bilíngues demanda carga horária. Turmas precisam permitir interação visual; equipamentos devem funcionar; internet e projeção devem estar disponíveis; reuniões devem contar com acessibilidade linguística. Quando a escola atribui toda responsabilidade a um professor isolado ou ao intérprete, estratégias bem fundamentadas tornam-se ações episódicas e difíceis de sustentar.

O letramento de estudantes surdos não se encerra com a alfabetização ou com o domínio de gêneros escolares básicos. Cada etapa apresenta novas práticas discursivas. No ensino médio surgem

resenhas, relatórios, dissertações e textos de divulgação científica; na universidade, projetos, artigos, fichamentos e trabalhos de conclusão. Pressupor que o estudante já domina esses gêneros invisibiliza os processos de inserção em comunidades acadêmicas e transfere ao indivíduo a responsabilidade por barreiras institucionais.

Bezerra e Lebedeff (2025) mostram que pesquisadores surdos recorrem a vídeos em Libras para organizar ideias e interagir com tradutores e intérpretes. Essa estratégia evidencia que a produção acadêmica pode começar em língua de sinais e desenvolver-se por etapas até chegar ao português escrito. Orientadores precisam reconhecer esse percurso e discutir conteúdo, estrutura argumentativa e decisões de tradução, em vez de concentrar devolutivas apenas em desvios formais. A revisão linguística constitui apoio legítimo em contextos de escrita em segunda língua e não deve ser tratada como fraude ou incapacidade.

As autoras relatam fragilidades na educação básica e dificuldades relacionadas à garantia de direitos linguísticos nos programas de pós-graduação. O problema exige políticas institucionais: intérpretes com formação adequada, tradutores para gêneros acadêmicos, prazos compatíveis, bancas acessíveis e possibilidade de apresentação em Libras. Também é necessário valorizar produções acadêmicas sinalizadas, repositórios de vídeos e sistemas de citação que reconheçam autoria em língua de sinais. A

universidade bilíngue não pode limitar a Libras aos momentos presenciais de interpretação.

A autoria surda é fortalecida quando estudantes leem pesquisadores surdos, analisam produções em Libras e escrevem sobre questões significativas para suas comunidades. Isso não significa restringir temas à surdez, mas ampliar REFERÊNCIAS e mostrar que sujeitos surdos produzem conhecimento em todas as áreas. Materiais curriculares devem evitar representações nas quais pessoas surdas aparecem somente como destinatárias de políticas ou exemplos de deficiência. Elas são autoras, docentes, artistas, cientistas e agentes políticos.

A continuidade entre educação básica e superior requer ensinar estratégias transferíveis: planejamento, pesquisa de fontes, registro de REFERÊNCIAS, paráfrase, citação e revisão. Essas habilidades podem ser introduzidas progressivamente, com explicações em Libras e modelos visuais. Quadros comparativos ajudam a distinguir paráfrase e cópia; cores podem identificar voz do autor e voz da fonte; vídeos permitem discutir argumentos antes da redação. O objetivo é desenvolver independência sem apagar a natureza colaborativa da escrita acadêmica.

A ética da pesquisa e o respeito à autoria também precisam ser acessíveis. Regras sobre plágio, consentimento, uso de imagens e citação de vídeos devem ser ensinadas em Libras e exemplificadas

com produções multimodais. Sistemas automáticos de detecção não compreendem necessariamente processos de tradução entre línguas e podem produzir interpretações injustas. A avaliação deve considerar documentação do percurso, versões, registros em vídeo e diálogo com o estudante.

Assim, o letramento acadêmico reforça a tese central deste artigo: não basta permitir a presença do estudante surdo em instituições organizadas monolinguisticamente. É preciso modificar práticas, serviços e critérios de legitimidade para acolher percursos bilíngues. A qualidade da escrita em português cresce quando há acesso a conteúdo, orientação e revisão; a autonomia se desenvolve quando o estudante pode mobilizar Libras, recursos visuais e colaboração de maneira reconhecida e planejada.

Apesar dos avanços conceituais, persistem contradições entre políticas declaradas e práticas escolares. Muitas instituições afirmam adotar educação bilíngue, mas mantêm currículo, horários e avaliações organizados em português. A Libras aparece em momentos específicos, geralmente mediada pelo intérprete, enquanto reuniões, materiais e interações informais permanecem inacessíveis. Essa configuração impede que a língua de sinais se consolide como língua de instrução e convivência.

O acesso tardio à Libras é um dos principais desafios. Crianças surdas de famílias ouvintes podem chegar à escola com repertório

linguístico restrito, o que demanda ambientes intensivos de interação e contato com adultos e pares sinalizantes. Não se deve interpretar essa situação como atraso cognitivo. A prioridade é ampliar rapidamente experiências de linguagem, narrativas, brincadeiras, explicações e conversas em Libras. Ao mesmo tempo, o contato com a escrita pode ocorrer de modo significativo, respeitando o desenvolvimento linguístico.

A formação insuficiente de professores produz dependência de materiais prontos e adaptações superficiais. Madeira (2016) registra a complexidade do ensino de português como L2 e a necessidade de ampliar pesquisas metodológicas. Professores precisam compreender diferenças entre ensinar língua materna e segunda língua, dominar Libras em nível compatível com a docência e conhecer recursos visuais. Sem essas condições, atividades podem alternar entre simplificação excessiva e cobrança de padrões inacessíveis.

Outro desafio é a escassez de materiais bilíngues concebidos originalmente para estudantes surdos. Traduzir produtos monolíngues nem sempre resolve problemas de sequência visual, densidade textual ou REFERÊNCIAS culturais. A produção de materiais deve envolver equipes com professores surdos, especialistas da área, tradutores, designers e usuários. Testes com estudantes permitem observar para onde dirigem o olhar, quais informações compreendem e em que pontos precisam de mediação.

A avaliação padronizada também pode reforçar desigualdades. Questões extensas em português avaliam simultaneamente conteúdo e proficiência na L2, sem distinguir a origem da dificuldade. A oferta de Libras, quando prevista, precisa preservar equivalência conceitual e qualidade linguística. Em avaliações escolares, combinar respostas sinalizadas e escritas pode revelar conhecimentos que uma única modalidade oculta. O registro dos critérios evita que flexibilização seja confundida com redução de exigência.

Há ainda desafios de tempo e atenção visual. Em aulas interpretadas, o estudante alterna entre professor, intérprete, quadro, slides e colegas. Se o ritmo não prevê pausas, perde explicações enquanto cópia ou observa imagens. O planejamento deve dividir ações: primeiro sinalização; depois leitura ou observação; em seguida discussão e registro. Essa organização beneficia toda a turma, pois reduz sobrecarga e torna a sequência didática mais explícita.

A superação desses obstáculos depende de responsabilidade institucional. Não se pode exigir que o estudante se adapte continuamente a estruturas inacessíveis nem que uma única pessoa resolva problemas sistêmicos. Projetos político-pedagógicos precisam definir funções das línguas, critérios para contratação, formação continuada, produção de materiais e participação da comunidade surda. Indicadores de qualidade devem considerar acesso linguístico, aprendizagem, permanência e autoria, e não somente matrícula.

Por isso, estratégias pedagógicas bilíngues não constituem conjunto de recursos adicionais, mas expressão de uma concepção de educação. Quando a escola reconhece a Libras, reorganiza a visualidade e trata o português como L2, altera relações de poder e amplia possibilidades de participação. O sucesso não se mede pela aproximação do estudante ao comportamento ouvinte, mas por sua capacidade de compreender, criar, circular entre línguas e atuar socialmente com autonomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite concluir que o letramento de estudantes surdos deve ser compreendido como processo bilíngue, social e multimodal. Libras e português escrito não ocupam funções equivalentes nem podem ser associados por tradução palavra a palavra. A Libras, como primeira língua e língua de instrução, sustenta interação, formação conceitual e discussão sobre textos; o português escrito, como segunda língua, requer ensino sistemático, contextualizado e orientado por gêneros discursivos. A relação entre ambas constitui espaço de interpretação, comparação e autoria.

Os principais desafios identificados são o acesso tardio à língua de sinais, a permanência de métodos baseados na oralidade, a formação docente insuficiente, a escassez de materiais concebidos visualmente, a organização monolíngue das instituições e avaliações

que confundem conhecimento com domínio da L2. Tais problemas não podem ser atribuídos ao estudante. Eles decorrem de condições históricas e institucionais que limitam o acesso à linguagem e precisam ser enfrentadas por políticas, currículos e práticas articuladas.

A visualidade mostrou-se princípio pedagógico mais amplo do que o uso de imagens. Ela envolve organização do espaço, gestão da atenção, tempo para observar, qualidade de vídeos, contraste, disposição de textos e participação de profissionais surdos. Letramento visual pressupõe aprender a interpretar e produzir representações, identificar convenções e questionar efeitos de sentido. Portanto, não basta tornar materiais atraentes; é necessário ensinar como as linguagens visuais constroem conhecimento e posições sociais.

Entre as estratégias analisadas, destacam-se contação de histórias em Libras, datilologia contextualizada, jogos mediados, teatro, mapas conceituais, sequências de imagens, vídeos didáticos, leitura de gêneros autênticos, escrita coletiva, andaimento entre pares, revisão processual e portfólios multimodais. A eficácia dessas ações depende de objetivos claros e mediação docente. Recursos isolados não garantem aprendizagem; tornam-se pedagógicos quando articulam conhecimentos prévios, interação em Libras, observação de modelos e reflexão sobre o português.

A produção textual deve ser tratada como percurso de planejamento, elaboração, revisão e circulação. Marcas da relação entre línguas são hipóteses de aprendizagem e oferecem informações para a intervenção. Avaliações precisam reconhecer progressos discursivos e permitir diferentes formas de demonstrar conhecimento, mantendo expectativas acadêmicas, mas oferecendo acesso linguístico. A devolutiva em Libras e a oportunidade de reescrita fortalecem autonomia e compreensão dos critérios.

A presença de professores e pesquisadores surdos é indispensável para construir currículos, materiais e práticas coerentes com a experiência visual. Sua atuação deve alcançar decisões institucionais, formação de equipes e produção de conhecimento. No ensino superior, serviços de tradução, orientação acessível e reconhecimento de produções sinalizadas são necessários para que letramento acadêmico e autoria surda não dependam de soluções individuais ou custos transferidos aos estudantes.

Conclui-se que uma pedagogia bilíngue de letramento não busca compensar uma falta, mas ampliar repertórios linguísticos e semióticos. Quando a escola garante Libras, ensina português como L2, organiza ambientes visuais e promove interação significativa, estudantes surdos podem ler, escrever, argumentar e produzir conhecimento em condições mais equitativas. Estudos futuros devem acompanhar longitudinalmente práticas em diferentes etapas, avaliar

materiais bilíngues com participação dos usuários e investigar formas institucionais de reconhecer textos acadêmicos produzidos entre Libras, vídeo e português escrito.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 899-917, maio/ago. 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/01031813865357943669l. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/VCmbSGTkBNgGB5kx8y5bKXr/. Acesso em: 21 jul. 2026.

BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Letramento acadêmico do surdo: Libras e português na produção escrita. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 180-196, jan./jun. 2025. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.180-196. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1885. Acesso em: 22 ago. 2026.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0119, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/nRqbfwkKJ5RRXmGtnCpkqPF/. Acesso em: 28 jul. 2026.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PRADO, Rosana. Educação bilíngue e letramento visual: reflexões sobre o ensino para surdos. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro, n. 52, p. 179-201, jul./dez. 2019.

Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1545. Acesso em: 4 ago. 2026.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler 'com outros olhos': relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1606. Acesso em: 30 jul. 2026.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma 'visualidade aplicada'. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, INES, 2012. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/389. Acesso em: 6 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 120-147, maio/ago. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/2176-457322028. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/HBKx7FPNcgjzy7nh86YSJgb/. Acesso em: 25 jul. 2026.

MADEIRA, Fabiana Ferreira Braga. Metodologias de ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 24-41, jul./dez. 2016. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1041. Acesso em: 8 ago. 2026.

MIRANDA, Adrielle Bezerra; AMORIM, Thaís Fernandes de. Letramento visual e a surdez: uma abordagem nas aulas de literatura. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 9., 2023. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/96737. Acesso em: 12 ago. 2026.

MOREIRA, Daniele Santana; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. A importância da escrita das línguas de sinais: mapeando propostas e resultados de aplicação na literatura acadêmica nacional. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 54, p. 187-208, jul./dez. 2020. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1632. Acesso em: 14 ago. 2026.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/HShRWN5DJ9vy6DJwcn8G8Vt/. Acesso em: 2 ago. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 143-157, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/. Acesso em: 9 ago. 2026.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-639820145563. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/dyqKdkyJgKyJJ5qpYSNhxYG/. Acesso em: 16 ago. 2026.

PRADO, Rosana. MEPEVIS/Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos: um caminho para o ensino de leitura e escrita

para alunos surdos. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 51-68, jan./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.20395/re.2024.46.51-68. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1847. Acesso em: 18 ago. 2026.

SORDI, Aline; SANTOS, Lara Ferreira dos. Desafios e estratégias de letramento visual na educação de surdos: análise de vídeo didático. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, e15, p. 1-23, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X87080. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/87080. Acesso em: 20 ago. 2026.

SOUSA, Aline Nunes de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6398201812966. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/Qp9K5XYVrVczRdhz8pWQRVG/. Acesso em: 5 ago. 2026.

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 Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, e5835, p. 1-17, 2024. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5835. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9gK33cLR49QTPs49qFXR7cz/. Acesso em: 22 ago. 2026.

STEYER, Daiana; MAQUIEIRA, Josiane; FRONZA, Cátia de Azevedo. Atividades de língua portuguesa escrita no contexto de alunos surdos em anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro, n. 48, p. 83-98, jul./dez. 2017. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1204. Acesso em: 11 ago. 2026.

CAPÍTULO 11

# ANÁLISE DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, IDENTIDADES, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Rivael Mateus Fabricio [1]
*Doutorando em Estudos Linguísticos - UFFS. Docente de Libras*

**RESUMO:** Este artigo analisa a produção de sentidos sobre a educação de surdos, considerando a Libras, as identidades, as políticas linguísticas e as práticas educacionais. A investigação, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, articula contribuições da Análise Crítica do Discurso, da perspectiva foucaultiana e da concepção dialógica da linguagem. O corpus teórico reúne estudos sobre discursos familiares e escolares, educação bilíngue, ensino de português como segunda língua, formação de professores e atuação de tradutores-intérpretes. Os resultados indicam que os discursos educacionais não apenas descrevem a surdez, mas produzem posições de sujeito e legitimam práticas institucionais. Convivem, nesse campo, enunciados clínicos, normalizadores e inclusivos com discursos culturais e linguísticos formulados pelo movimento surdo. Conclui-se que o reconhecimento jurídico da Libras não garante, isoladamente, uma educação bilíngue, sendo indispensáveis ambientes de aquisição linguística, currículos construídos em Libras, ensino do português escrito como L2, participação de profissionais surdos e planejamento entre docentes e intérpretes.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso; Educação de Surdos; Libras; Identidade Surda; Políticas Linguísticas.

## INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo no qual a linguagem não funciona apenas como instrumento de comunicação, mas como espaço de disputa pela definição dos sujeitos, das línguas legítimas e das formas consideradas adequadas de escolarização. Expressões como deficiência, diferença linguística, inclusão, bilinguismo, acessibilidade e identidade surda não são equivalentes nem neutras. Cada uma emerge de condições históricas determinadas, estabelece relações específicas entre surdos e ouvintes e orienta decisões sobre currículo, avaliação, formação docente e organização escolar. Analisar o discurso nesse domínio significa, portanto, investigar como determinadas interpretações se tornam verdadeiras, quais práticas elas autorizam e quais experiências silenciam.

Durante longo período, a surdez foi significada principalmente pelo déficit orgânico e pela ausência de audição. Essa matriz discursiva vinculou linguagem à oralidade, inteligência à fala e escolarização à correção do corpo. Ao tomar o padrão ouvinte como referência universal, produziu-se uma identidade social marcada pela incapacidade, pela dependência e pela necessidade de normalização. Oliveira e Oliveira (2022) demonstram que essa representação não decorre naturalmente da condição auditiva, mas de discursos historicamente estabilizados que organizaram as relações de poder e determinaram os lugares destinados às pessoas surdas.

A emergência dos Estudos Surdos, o fortalecimento dos movimentos sociais e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais modificaram esse cenário. A Libras passou a ser afirmada como língua plena, de modalidade visual-espacial, vinculada à cultura, à memória coletiva e à constituição identitária. Alves e Pedrosa (2023) evidenciam que as narrativas de sujeitos surdos não apenas relatam experiências pessoais: elas denunciam a negação de direitos linguísticos e produzem uma luta por reconhecimento. Desse modo, o discurso surdo assume caráter político, pois contesta representações elaboradas exclusivamente a partir do olhar ouvinte e reivindica o direito de definir a própria experiência.

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 consolidaram marcos importantes ao reconhecerem a Libras e estabelecerem medidas relacionadas à formação, ao ensino e à acessibilidade. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses acontecimentos produziram mudanças terminológicas e institucionais, mas não eliminaram contradições. A existência de direitos formalmente enunciados convive com acesso tardio à Libras, currículos monolíngues, escassez de profissionais qualificados e práticas que delegam ao intérprete responsabilidades próprias do professor.

A distância entre reconhecimento jurídico e efetivação pedagógica torna necessário examinar como os discursos das políticas são traduzidos no cotidiano. Thoma (2016) adverte que as políticas linguísticas e educacionais não apenas garantem direitos; elas também classificam populações, organizam espaços e produzem modos de ser surdo. Carniel (2018), ao analisar a institucionalização da disciplina de Libras no ensino superior, mostra que a mudança curricular abriu possibilidades para novos sentidos sobre surdez e formação docente, embora a carga horária reduzida e os objetivos frequentemente introdutórios limitem seus efeitos.

As práticas escolares também revelam tensões entre diferentes concepções. Silva e Silva (2016) identificam que profissionais reconhecem a centralidade da Libras, mas nem sempre a escola se reorganiza para que ela seja efetivamente língua de instrução. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) apontam que muitas crianças encontram a língua de sinais somente ao ingressarem na escola, enquanto Conceição e Martins (2019) registram a permanência de discursos clínicos entre familiares, ainda que a Libras conquiste maior visibilidade. Esses resultados demonstram que o acesso linguístico depende de redes articuladas entre família, escola e comunidade surda.

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar os discursos que constituem a educação de surdos, enfatizando as relações entre Libras, identidades, políticas linguísticas e práticas

educacionais. Busca-se compreender como discursos clínico-normalizadores, inclusivos e socioantropológicos disputam sentidos; de que maneira a Libras participa da constituição identitária; como políticas bilíngues governam sujeitos e instituições; e quais condições discursivas e materiais sustentam práticas pedagógicas linguisticamente acessíveis.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativa. Foram examinados dezessete artigos científicos brasileiros, publicados entre 2013 e 2023, selecionados por sua relação direta com análise do discurso, educação bilíngue, identidade surda, ensino de português escrito, mediação linguística e produção cultural. A leitura comparativa considerou objetivos, referenciais, procedimentos e resultados, organizando-os em quatro eixos: fundamentos da análise discursiva; identidade, Libras e reconhecimento; políticas linguísticas e educação bilíngue; e práticas educacionais.

O texto está estruturado em três seções principais. Após esta INTRODUÇÃO, o REFERENCIAL TEÓRICO desenvolve os conceitos de discurso e identidade, examina a disputa entre discursos ouvintistas e contradiscursos surdos, problematiza políticas linguísticas e discute práticas de ensino, autoria e interpretação. Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomam-se os principais resultados e

apresentam-se implicações para a organização de ambientes educacionais bilíngues.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Na Análise Crítica do Discurso, a linguagem é compreendida como prática social. Isso significa que os textos e as interações não apenas refletem uma realidade previamente constituída; eles participam de sua produção. As escolhas lexicais, as classificações, os gêneros e as posições de fala constroem modos de compreender o mundo e de relacionar-se com os outros. No campo da surdez, chamar uma criança de deficiente auditiva, aluno de inclusão, sujeito bilíngue ou integrante de uma comunidade linguística ativa redes distintas de saber, expectativas e intervenções.

Oliveira e Oliveira (2022) mobilizam as funções identitária, relacional e ideacional para explicar essa dimensão constitutiva. A função identitária permite observar como os discursos produzem posições de sujeito; a relacional examina os vínculos e assimetrias estabelecidos entre participantes; e a ideacional focaliza as representações do mundo. Essas funções estão interligadas. Quando um documento escolar descreve a Libras somente como recurso de apoio, representa a língua de determinada maneira, situa o português como centro e posiciona o estudante surdo como destinatário de uma adaptação.

> [...] contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo o mundo em significado (Fairclough, 2008 *apud* Oliveira; Oliveira, 2022, p. 3).

A formulação evidencia que a identidade não corresponde a essência fixa. Ela é produzida por repetição, reconhecimento, contestação e negociação. Isso não significa negar a materialidade da surdez, mas recusar que a perda auditiva determine automaticamente a experiência social. O corpo adquire sentidos no interior de práticas discursivas: pode ser interpretado como corpo defeituoso a ser corrigido ou como corpo que participa de uma experiência visual e de uma comunidade linguística.

A perspectiva foucaultiana acrescenta que verdade e poder são inseparáveis. Determinados enunciados alcançam autoridade porque circulam em instituições capazes de observar, avaliar, diagnosticar e normalizar. Hospitais, clínicas, escolas, universidades e órgãos públicos produzem saberes que definem competências, necessidades e trajetórias. Pieczkowski (2021), ao reconstruir a educação de estudantes surdos em Chapecó, demonstra que cada período institui verdades específicas sobre escolarização e formação docente. As mudanças de abordagem não configuram simples progresso linear, pois diferentes racionalidades podem coexistir.

A análise discursiva exige examinar também os silêncios. Em muitas políticas inclusivas, afirma-se o direito à matrícula, mas pouco se discute sobre a língua em que o conhecimento será ensinado. O acesso físico ao espaço escolar pode aparecer como sinônimo de inclusão, ocultando a ausência de interlocução direta. Muniz (2017) problematiza essa contradição ao mostrar que a presença do estudante na escola regular não basta quando o currículo, os materiais e a formação continuam organizados para falantes nativos de português.

A noção bakhtiniana de linguagem como atividade discursiva contribui para deslocar o ensino de uma perspectiva de código para uma perspectiva de interlocução. Almeida e Lacerda (2019) sustentam que autoria se desenvolve quando sujeitos surdos participam de situações significativas de produção textual, usando a Libras para discutir, narrar, revisar e tomar decisões sobre o português escrito. A língua, nesse entendimento, constitui ação situada entre sujeitos e não conjunto de formas descontextualizadas.

Também é preciso distinguir abordagens de análise. Alguns estudos utilizam a Análise Crítica do Discurso para investigar ideologia, reconhecimento e relações de poder; outros recorrem a Foucault para examinar regimes de verdade, normalização e governamento; há ainda pesquisas fundamentadas na Linguística Sistêmico-Funcional, na avaliatividade, na análise de conteúdo e no dialogismo. Essa pluralidade não fragiliza o campo. Ao contrário,

permite observar diferentes dimensões dos discursos: suas condições históricas, marcas linguísticas, efeitos institucionais e usos pedagógicos.

Cruz (2018), por exemplo, analisa resenhas produzidas por graduandos surdos e identifica marcas de julgamento relacionadas a preconceito, exclusão e inclusão. O estudo mostra que a forma linguística e o posicionamento social não podem ser separados. Avaliar personagens, acontecimentos ou práticas é também posicionar-se diante de valores compartilhados. Dessa maneira, as produções escritas de estudantes surdos tornam visíveis experiências e interpretações que frequentemente permanecem ausentes dos discursos institucionais.

O ouvintismo designa uma relação de poder na qual valores, comportamentos e formas de comunicação ouvintes são tomados como norma. Seu funcionamento não depende apenas de declarações abertamente preconceituosas. Ele pode manifestar-se em currículos que excluem a Libras, avaliações centradas na norma do português como primeira língua, decisões tomadas sem participação surda e expectativas de que o estudante se adapte individualmente ao ambiente.

Historicamente, a associação entre humanidade, razão e fala oral contribuiu para a exclusão das pessoas surdas. A proibição ou desvalorização das línguas de sinais produziu efeitos educacionais

profundos, restringindo o acesso a interações complexas e transformando a escola em espaço de treinamento da fala. Oliveira e Oliveira (2022) descrevem esse processo como construção de uma identidade estigmatizada referendada pelo ouvinte. O discurso da incapacidade legitimou intervenções normalizadoras e apagou produções culturais surdas.

A ruptura não ocorreu por simples atualização terminológica. Ela foi impulsionada pela organização política das comunidades surdas, pela pesquisa linguística e pela circulação de narrativas em primeira pessoa. Alves e Pedrosa (2023) analisam relatos de estudantes de Letras Libras e demonstram que a reivindicação da língua está vinculada ao reconhecimento social. Narrar experiências de proibição, atraso linguístico ou descoberta da Libras transforma a memória individual em denúncia coletiva.

> A reflexão realizada pela ACD sempre aborda questões sociais, culturais ou políticas relevantes para a comunidade em que o discurso é produzido, distribuído e compreendido. Essa forma de reflexão sobre problemas socioculturais é conduzida por uma posição crítica, em que o pesquisador busca expor as desigualdades sociais, comprometendo-se com sua denúncia (Alves; Pedrosa, 2023, p. 5).

O contradiscurso surdo desloca a falta de audição do centro explicativo e coloca a diferença linguística em evidência. A Libras passa a operar como elemento de pertencimento, produção de conhecimento e participação política. Oliveira e Oliveira (2022, p. 9)

afirmam que o reconhecimento de uma via linguística modifica a representação do surdo: “agora é a língua quem diz quem ele é, e não a sua perda biológica de audição”. A citação sintetiza a transição entre uma identidade imposta pelo diagnóstico e uma identidade enunciada a partir da experiência cultural.

Esse deslocamento não deve ser interpretado como substituição de uma identidade homogênea por outra. As pessoas surdas possuem trajetórias diversas, atravessadas por raça, gênero, classe, território, idade de aquisição da Libras e experiências escolares. Falar em identidades surdas, no plural, reconhece que o pertencimento é construído em diferentes intensidades e contextos. A comunidade linguística constitui referência relevante sem anular outras formas de identificação.

Giammelaro, Gesueli e Silva (2013) mostram que a interação entre crianças e instrutores surdos cria momentos privilegiados de aquisição linguística e de construção identitária. O adulto surdo oferece mais do que vocabulário: apresenta modos de interação, narrativas, REFERÊNCIAS culturais e possibilidades de futuro. A presença desses profissionais questiona modelos em que todo saber sobre surdez é produzido e transmitido por ouvintes.

As produções culturais também funcionam como práticas discursivas de resistência. Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2021) compreendem a educação de surdos como campo discursivo no qual

circulam significações sobre cultura, subjetividade, experiência visual, artefatos e currículo. Literatura em Libras, narrativas sinalizadas, teatro, humor e mídias digitais ampliam os lugares de autoria e permitem que estudantes se reconheçam em representações não baseadas na deficiência.

A disputa discursiva aparece ainda no ambiente familiar. Conceição e Martins (2019) observam que pais de crianças surdas podem combinar preocupação clínica com reconhecimento da importância da língua de sinais. Em vez de classificar as famílias como favoráveis ou contrárias à Libras, a análise mostra processos de negociação. Informações médicas, expectativas sociais, orientações escolares e contato com adultos surdos concorrem para definir escolhas linguísticas.

Por isso, políticas de orientação familiar precisam garantir contato precoce com a Libras e com a comunidade surda. A informação não pode restringir-se a tecnologias auditivas e terapias de oralização. Quando todas as possibilidades são apresentadas de modo equilibrado, a família pode compreender que o desenvolvimento da língua de sinais não impede outras aprendizagens e oferece uma base acessível para comunicação, vínculos afetivos e escolarização.

Dall'Asen e Pieczkowski (2022) identificam que o acesso à língua de sinais frequentemente ocorre apenas na escola. Esse atraso não é característica da criança, mas resultado de condições sociais. Ao

atribuir dificuldades posteriores exclusivamente ao aluno, o discurso escolar apaga a privação linguística e transforma desigualdade produzida institucionalmente em déficit individual. Uma análise crítica deve reconstruir essa cadeia causal e responsabilizar as políticas pela oferta precoce de ambientes linguísticos.

O reconhecimento discursivo também requer participação efetiva. Inserir imagens de pessoas surdas em materiais, celebrar datas ou ensinar sinais isolados pode produzir visibilidade, mas não substitui a presença surda em decisões curriculares e cargos de docência e gestão. A mudança de representação torna-se mais consistente quando sujeitos surdos controlam meios de enunciação, produzem pesquisa e participam da avaliação das políticas que lhes dizem respeito.

Política linguística compreende decisões explícitas e implícitas sobre o valor, os usos e os espaços destinados às línguas. No caso da educação de surdos, ela envolve definição de língua de instrução, formação de professores, presença de intérpretes, materiais didáticos, avaliação, atendimento às famílias e continuidade entre etapas escolares. Uma escola pode declarar-se bilíngue e, ainda assim, manter o português como língua efetiva de planejamento e produção do conhecimento.

O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 alterou seu estatuto jurídico, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 detalhou medidas de difusão, formação e garantia de acesso. A Lei nº

14.191/2021 acrescentou à LDB a educação bilíngue de surdos como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e português escrito, como segunda. Esses dispositivos são conquistas do movimento surdo e REFERÊNCIAS indispensáveis para exigir responsabilidade estatal.

Entretanto, uma leitura discursiva evita tratar a lei como ponto final. Normas produzem categorias, distribuem atribuições e dependem de interpretação. Thoma (2016) analisa documentos oficiais e textos do movimento surdo para mostrar que existem sentidos distintos de educação bilíngue. Em uma perspectiva, a Libras integra o atendimento especializado dentro da escola comum; em outra, constitui língua de instrução e fundamento de escolas ou classes bilíngues.

> Tanto a educação bilíngue oferecida na escola comum quanto a educação bilíngue que acontece nas escolas de surdos, funcionam como estratégias para que as identidades e a diferença surda sejam normalizadas e governadas. Tanto a política de inclusão escolar do Ministério de Educação quanto a educação bilíngue proposta pelo Movimento Surdo, apesar de compreenderem de formas distintas o que seja educação bilíngue, tendem a produzir sujeitos em série, já que a educação e a pedagogia são sempre pensadas para categorias de sujeitos da diversidade, mesmo quando em seus textos são recorrentes expressões como respeito à diferença, valorização das singularidades, etc (Thoma, 2016, p. 758).

A passagem convida a não idealizar automaticamente qualquer modelo. Escola bilíngue e inclusão podem tanto ampliar direitos quanto produzir novas formas de normalização se não houver participação, flexibilidade e reconhecimento das trajetórias. A pergunta central não é apenas onde o estudante está matriculado, mas quem define o currículo, em qual língua ocorrem as interações, quais conhecimentos surdos são reconhecidos e como as singularidades são acolhidas.

Carniel (2018) mostra que a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas licenciaturas promoveu uma "reviravolta discursiva" ao inserir a surdez e a língua de sinais na formação docente. A presença curricular desestabiliza concepções estritamente clínicas e oferece contato inicial com a comunidade. Contudo, disciplinas breves não produzem fluência nem garantem competência para ensinar diretamente em Libras. É necessário distinguir sensibilização, aprendizagem linguística e formação profissional específica.

No ensino superior, a acessibilidade linguística precisa ultrapassar a contratação episódica de intérpretes. Paiva e Melo (2021) destacam a importância de ouvir estudantes surdos sobre as ações implementadas e de construir estratégias institucionais permanentes. Isso inclui concursos, formação continuada, materiais em Libras, atendimento administrativo acessível, participação em pesquisa e

extensão, tradução de editais e condições adequadas para permanência.

A política também se materializa em decisões aparentemente técnicas. Horários, tamanho das turmas, iluminação, disposição das carteiras, velocidade de exposição, compartilhamento antecipado de textos e uso de vídeos interferem na acessibilidade. Quando essas escolhas ignoram a modalidade visual da língua, o estudante precisa dividir a atenção entre intérprete, professor, projeção e anotações. A barreira é produzida pelo desenho da atividade, não pelo corpo do aluno.

Muniz (2017) argumenta que a ausência de política linguística efetiva compromete o ensino do português como segunda língua. O reconhecimento da Libras não se converte automaticamente em currículo de L2, materiais adequados e docentes formados. A escola pode repetir práticas destinadas a ouvintes, interpretar os desvios como incapacidade e atribuir ao aluno a responsabilidade por resultados de um ensino linguisticamente inadequado.

A efetivação da educação bilíngue demanda planejamento sistêmico. É preciso assegurar aquisição precoce de Libras, profissionais surdos, docentes bilíngues, tradutores-intérpretes qualificados, currículo visual, português escrito como L2 e avaliação coerente. Cada componente possui função própria. O intérprete não

substitui a política curricular, e a sala de recursos não pode compensar uma sala comum linguisticamente inacessível.

Políticas responsáveis devem estabelecer mecanismos de acompanhamento definidos com participação surda. Indicadores não podem limitar-se a matrículas e número de intérpretes. Devem considerar idade de acesso à Libras, proficiência linguística, aprendizagem curricular, produção em Libras, permanência, participação estudantil e percepção de pertencimento. A avaliação precisa examinar qualidade das interações, e não apenas presença física.

A diversidade regional acrescenta desafios. Municípios pequenos podem ter poucos profissionais e estudantes dispersos, mas isso não justifica oferta precária. Redes intermunicipais, polos bilíngues, formação remota combinada a encontros presenciais, transporte e cooperação com universidades são possibilidades. A solução precisa preservar ambientes de interação entre pares e evitar que a tecnologia seja utilizada para reduzir direitos.

A política linguística escolar também alcança ouvintes. Ensinar Libras a colegas, profissionais e familiares amplia possibilidades de interação, mas não deve deslocar dos estudantes surdos a centralidade. Cursos básicos precisam integrar uma cultura institucional mais ampla e reconhecer que a comunicação exige compromisso compartilhado. A inclusão não consiste em preparar o

surdo para decifrar o mundo ouvinte, mas em transformar o ambiente para que diferentes línguas circulem.

As práticas pedagógicas concretizam ou contradizem os discursos institucionais. Uma escola pode afirmar valorização da Libras em seu projeto político-pedagógico e mantê-la ausente do planejamento, das reuniões e dos materiais. Silva e Silva (2016) registram críticas de profissionais à escolarização de surdos e mostram que a centralidade da língua de sinais permanece objeto de disputa. Reconhecer sua importância abstrata não equivale a utilizá-la como língua de ensino.

O currículo bilíngue deve ser concebido desde a Libras, e não apenas traduzido depois de pronto. Essa diferença altera a sequência didática, os exemplos, a organização visual e a avaliação. Planejar em uma língua visual-espacial requer pensar relações simultâneas, uso do espaço, recursos imagéticos, vídeos sinalizados e tempo de atenção visual. A tradução é necessária em muitos contextos, mas não substitui a autoria pedagógica em Libras.

Oliveira e Machado (2023) problematizam duas simplificações frequentes: a ideia de que todo recurso visual é automaticamente adequado e a crença de que a falta de sinais específicos é a principal barreira no ensino de matemática. As autoras defendem que a qualidade da construção discursiva do professor e o conhecimento

extralinguístico do intérprete são decisivos. Imagens decorativas ou sinais isolados não garantem compreensão conceitual.

O ensino de conceitos especializados exige diálogo entre professor e intérprete antes da aula. Termos precisam ser contextualizados, alternativas tradutórias discutidas e objetivos esclarecidos. Durante a atividade, o docente continua responsável por explicar, verificar hipóteses e avaliar. O intérprete realiza mediação linguística e cultural, mas não deve receber silenciosamente a tarefa de ensinar o conteúdo que o professor não tornou acessível.

Pereira e Freitas-Reis (2023), com base em respostas de 53 profissionais, identificam quatro representações da função do intérprete educacional: colaborador da inclusão, mediador cultural, coformador do estudante e mediador linguístico. A pluralidade revela que a prática ultrapassa uma concepção mecânica de transmissão, mas também exige limites negociados. Sem clareza institucional, podem ocorrer tanto neutralidade fictícia quanto responsabilização excessiva.

O planejamento colaborativo não confunde funções. Professor e intérprete compartilham informações e antecipam desafios, enquanto preservam responsabilidades específicas. A gestão deve garantir tempo remunerado para essa articulação. Quando a colaboração depende de conversas rápidas no corredor, a acessibilidade torna-se improvisação e o profissional intérprete precisa tomar decisões terminológicas sem acesso aos objetivos da aula.

No ensino de ciências, Oliveira e Benite (2015) observaram que barreiras linguísticas comprometiam a aprendizagem e que o bilinguismo não permeava efetivamente as salas investigadas. A complexidade da linguagem científica torna visível um problema presente em todas as áreas: estudantes sem acesso consolidado a uma primeira língua enfrentam conceitos por intermédio de cadeias comunicativas frágeis.

> O bilinguismo pressupõe pensar a educação de surdos tendo como sua primeira língua a LIBRAS, e o português como segunda língua. O que podemos perceber, por meio desta análise, é que o bilinguismo é prática que não acontece nas escolas inclusivas pesquisadas, pois a LIBRAS vem adquirindo aspecto secundário na sala de aula. Por outro lado, os alunos surdos não são alfabetizados, não sabem português, e também não dominam a LIBRAS. Assim, sem língua constituída, os sujeitos surdos estão sendo apresentados a conceitos inerentes a uma linguagem simbólica, pelo professor de ciências, mas não estão em contato direto com este membro da comunidade científica, e necessitam do intérprete de LIBRAS para realizar essa intermediação. Porém, não transitam nem em uma linguagem nem em outra, o que compromete o aprendizado de ciências (Oliveira; Benite, 2015, p. 470).

A conclusão não deve ser usada para culpabilizar estudantes por “não dominarem” línguas, mas para questionar os percursos que lhes foram oferecidos. O acesso tardio à Libras, descrito por Dall’Asen e Pieczkowski (2022), decorre da ausência de políticas familiares e educacionais precoces. Sem uma língua plenamente acessível, a

criança perde oportunidades de interação, formulação de perguntas e construção de conceitos. A resposta pedagógica deve ampliar experiências linguísticas, e não reduzir expectativas.

A visualidade precisa integrar a estrutura da atividade. Isso envolve contraste, enquadramento, legibilidade, ritmo, posição do intérprete, pausas para observação e articulação entre texto, imagem e sinalização. O aluno não consegue olhar simultaneamente para intérprete e quadro. Professores devem alternar apresentação e explicação, disponibilizar materiais antecipadamente e permitir registros em diferentes modalidades.

A avaliação bilíngue deve distinguir conhecimento do conteúdo e proficiência em português escrito. Quando o objetivo é verificar conceitos, pode-se permitir resposta em Libras, vídeo, esquema ou produção multimodal. Quando o foco é português como L2, critérios precisam considerar o percurso do aprendiz e os gêneros trabalhados. Aplicar indistintamente parâmetros de falante nativo transforma diferença linguística em erro permanente.

Cruz (2018) mostra que o ensino explícito do gênero resenha, apoiado em estratégias adequadas, possibilita que graduandos surdos expressem julgamentos e posicionamentos. A análise da avaliatividade evidencia autoria e inserção em debates éticos. Em vez de reduzir textos a desvios gramaticais, o professor pode observar

sentidos, organização argumentativa e marcas de voz, utilizando problemas formais como objetos de reflexão contextualizada.

Almeida e Lacerda (2019) alcançam resultado convergente em oficinas de reescrita coletiva. A Libras funciona como língua de interlocução, permitindo que participantes debatam a narrativa e experimentem formas de registro em português. A autoria não é sinônimo de ausência de apoio. Ela se manifesta na capacidade de selecionar, transformar, comparar e tomar decisões, processos favorecidos pela interação entre pares.

O ensino de português escrito como L2 precisa partir de gêneros reais, objetivos comunicativos e leitura visual. Muniz (2017) relaciona as dificuldades à formação docente, à ausência de materiais e à fragilidade das políticas. Uma abordagem bilíngue valoriza conhecimentos construídos em Libras, trabalha contrastes entre línguas sem hierarquizá-las e oferece tempo para revisão. A gramática é ensinada como recurso de produção de sentidos, não como coleção descontextualizada de proibições.

A interação entre crianças surdas e adultos surdos, destacada por Giammelaro, Gesueli e Silva (2013), deve ser prevista no currículo. Instrutores e professores surdos atuam como modelos linguísticos e culturais. Sua presença amplia repertórios, fortalece identidades e permite aquisição em situações espontâneas. A contratação desses profissionais não pode ser simbólica; requer

condições de carreira, autonomia pedagógica e participação no planejamento.

Produções culturais surdas oferecem materiais potentes para leitura e autoria. Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2021) mostram que escola, cultura e experiência visual estão articuladas. Narrativas sinalizadas, literatura, humor, artes e memória do movimento surdo podem atravessar diferentes componentes curriculares, evitando que a cultura apareça somente em eventos comemorativos.

No ensino superior, as mesmas exigências se ampliam. Paiva e Melo (2021) defendem que as respostas dos estudantes orientem ações de acessibilidade. Isso implica canais permanentes de escuta em Libras, revisão de procedimentos, qualificação de equipes e acesso a atividades extracurriculares. A permanência acadêmica depende de pertencimento, orientação, oportunidades de pesquisa e reconhecimento da produção intelectual surda.

As práticas bem-sucedidas compartilham alguns princípios: Libras como língua efetiva de interação; altas expectativas acadêmicas; planejamento colaborativo; materiais acessíveis; separação clara entre ensino e interpretação; avaliação coerente; participação de adultos surdos; e diálogo com as famílias. Esses princípios não formam receita única, mas critérios para examinar se o discurso bilíngue produz mudanças reais.

Por fim, a formação docente deve desenvolver leitura crítica dos próprios discursos. Professores precisam observar como expectativas, comentários e avaliações posicionam estudantes. Expressões aparentemente benevolentes podem reforçar dependência, enquanto elogios baseados apenas no esforço podem ocultar a negação de conteúdos complexos. A ética bilíngue combina acessibilidade, reconhecimento e compromisso com aprendizagem rigorosa.

A literatura examinada permite identificar três formações discursivas que frequentemente coexistem. A clínico-normalizadora define a surdez pela perda e prioriza correção ou adaptação individual. A inclusiva-administrativa enfatiza matrícula, presença na escola comum e oferta de apoios. A cultural-linguística compreende pessoas surdas como integrantes de comunidades de língua de sinais e reivindica educação bilíngue. Essas formações não aparecem de maneira pura; podem atravessar o mesmo documento ou a fala do mesmo participante.

A convivência produz contradições. Uma família pode reconhecer a Libras e continuar orientada por expectativas de cura; uma escola pode contratar intérprete sem reorganizar o currículo; uma política pode empregar vocabulário da diferença e manter dispositivos padronizadores. A análise do discurso impede que palavras progressistas sejam tomadas como evidência suficiente. É necessário

relacionar enunciados às condições materiais e aos efeitos sobre as trajetórias.

A primeira tensão refere-se ao acesso versus participação. Matrícula e presença são condições necessárias, mas insuficientes. Participar exige compreender, formular questões, interagir com pares e produzir conhecimento. Quando toda comunicação depende de um único profissional, o estudante pode permanecer isolado. A acessibilidade precisa estar distribuída na instituição e integrar o planejamento desde o início.

A segunda tensão envolve reconhecimento versus essencialização. A identidade surda e a cultura surda são recursos políticos contra o estigma, mas não devem aprisionar indivíduos em modelo único. Nem toda pessoa surda possui mesma relação com Libras, tecnologia ou comunidade. Políticas bilíngues devem garantir direitos sem exigir uma performance identitária padronizada.

A terceira tensão ocorre entre tradução e ensino. A tradução assegura acesso linguístico, mas não converte automaticamente currículo monolíngue em pedagogia bilíngue. Professor, intérprete e estudante ocupam posições diferentes. A colaboração é indispensável, porém deve ser institucionalizada para evitar que o intérprete se torne responsável por adaptar, explicar e avaliar sem autoridade pedagógica ou tempo de preparação.

A quarta tensão relaciona legislação e implementação. As normas brasileiras oferecem base robusta para reivindicar direitos, mas sua realização depende de financiamento, formação, concursos e acompanhamento. A política simbólica pode celebrar a Libras enquanto mantém oferta residual. Indicadores qualitativos e participação de organizações surdas são necessários para fiscalizar resultados.

A quinta tensão envolve português escrito e Libras. Tratar o português como L2 não significa diminuir sua importância. Significa reconhecer condições de aquisição diferentes e utilizar a Libras como base para ampliar letramentos. A oposição entre línguas perde sentido quando se compreende que repertórios bilíngues podem sustentar participação acadêmica, profissional e cultural.

As possibilidades emergem quando a escola desloca o foco da correção individual para a transformação das relações. O ambiente bilíngue não é simples soma de duas línguas, mas reorganização de tempos, espaços, currículos e autoridades. A Libras precisa circular entre estudantes, professores, gestores e famílias; o português escrito precisa ser ensinado explicitamente como L2; e conhecimentos produzidos por pessoas surdas precisam compor o repertório curricular.

A Análise do Discurso contribui para esse processo ao revelar naturalizações. Ela permite perguntar por que determinadas

dificuldades são atribuídas ao aluno, por que o intérprete é imaginado como solução universal, por que o currículo ouvinte permanece inquestionado e por que a participação surda é consultiva, não decisória. Ao tornar visíveis esses mecanismos, abre espaço para outras práticas.

Assim, uma política educacional linguisticamente justa deve combinar redistribuição de recursos, reconhecimento cultural e participação política. Recursos garantem profissionais e materiais; reconhecimento legitima Libras e identidades; participação assegura que pessoas surdas definam prioridades. A ausência de qualquer dimensão fragiliza as demais. O discurso da valorização sem recursos torna-se retórico; recursos sem reconhecimento podem reforçar tutela; e decisões sem participação reproduzem assimetrias.

A transformação das práticas discursivas depende de formação capaz de articular conhecimentos linguísticos, pedagógicos e políticos. A aprendizagem de sinais cotidianos, embora útil para uma aproximação inicial, não oferece ao professor condições suficientes para ministrar conteúdos, acompanhar argumentações e avaliar produções em Libras. A competência profissional requer estudo continuado da língua, convivência com diferentes sinalizantes, compreensão da gramática visual-espacial e reflexão sobre as relações históricas entre surdos e instituições educacionais.

Carniel (2018) demonstra que a presença obrigatória da disciplina de Libras nas licenciaturas produziu novos sentidos para a formação docente. Entretanto, a curta duração de muitos componentes curriculares favorece objetivos de sensibilização e comunicação elementar. Para evitar expectativas irreais, os projetos pedagógicos devem explicitar o nível alcançável e articular a disciplina a conteúdos de educação bilíngue, aquisição de linguagem, direitos linguísticos e didática. A formação inicial precisa preparar o futuro professor para trabalhar responsavelmente com intérpretes sem presumir que algumas horas de curso o tornem bilíngue.

A formação continuada, por sua vez, deve partir de situações reais da escola. Estudo de casos, análise de aulas gravadas, planejamento de unidades bilíngues e produção de materiais oferecem maior potencial do que palestras isoladas. Professores surdos e pesquisadores da área precisam ocupar posições de autoria, não somente de testemunho. Quando a instituição convida uma pessoa surda apenas para narrar dificuldades, preserva para os ouvintes a autoridade teórica; quando reconhece sua produção intelectual, redistribui os lugares de saber.

A gestão escolar possui responsabilidade decisiva. Garantir acessibilidade não pode depender da iniciativa individual de um docente. Cabe à gestão prever tempo de planejamento conjunto, organizar substituições de intérpretes, acompanhar condições visuais,

adquirir materiais, estabelecer protocolos para vídeos e reuniões e assegurar comunicação em Libras com as famílias. Também compete à gestão incluir objetivos linguísticos no projeto político-pedagógico e avaliar sua execução com indicadores construídos coletivamente.

O diálogo com as famílias deve abandonar a lógica de culpabilização. Conceição e Martins (2019) mostram que os discursos parentais são atravessados por informações clínicas e por preocupações com barreiras sociais. Muitas famílias ouvintes não conhecem a Libras antes do diagnóstico e precisam de oportunidades acessíveis de aprendizagem. Serviços públicos devem oferecer cursos regulares, contato com adultos surdos e orientações sobre aquisição linguística, evitando apresentar a língua de sinais como alternativa secundária ou incompatível com outras escolhas.

O acesso precoce é uma questão de justiça temporal. Cada período sem uma língua plenamente acessível representa perda de interações que não pode ser compensada por atendimentos fragmentados. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) demonstram que a escola frequentemente se torna o primeiro espaço de contato sistemático com a Libras. Por isso, políticas de saúde e educação precisam atuar de forma articulada desde a identificação da surdez, assegurando que informações linguísticas acompanhem as orientações clínicas.

A participação dos estudantes deve integrar a avaliação cotidiana. Paiva e Melo (2021) salientam a necessidade de considerar as devolutivas de universitários surdos para aperfeiçoar ações de acessibilidade. O mesmo princípio aplica-se à educação básica: assembleias em Libras, consultas sobre materiais, autoavaliação e representação estudantil tornam visíveis barreiras que gestores ouvintes podem não perceber. Escutar, contudo, exige responder; consultas sem devolutiva transformam participação em ritual institucional.

A comunidade surda também deve participar da elaboração curricular. Suas produções históricas, artísticas e científicas oferecem REFERÊNCIAS para diferentes áreas do conhecimento. Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2021) evidenciam a potência dos artefatos culturais e da experiência visual. Integrá-los ao currículo não significa criar uma disciplina isolada sobre cultura surda, mas reconhecer autores, acontecimentos e formas de produção em todas as etapas, fortalecendo pertencimento e ampliando o repertório de estudantes surdos e ouvintes.

As tecnologias digitais criam oportunidades para registro, circulação e revisão de conteúdos em Libras. Vídeos podem ser pausados e retomados, glossários colaborativos podem documentar escolhas terminológicas e ambientes virtuais podem ampliar o contato entre comunidades distantes. Todavia, a qualidade depende de

enquadramento, iluminação, resolução, legenda, navegação e autoria. Um vídeo longo, sem segmentação ou referência textual, pode ser tão inacessível quanto uma aula exclusivamente oral. Tecnologia deve ser avaliada por sua função pedagógica, não pela novidade.

A produção de materiais demanda equipes bilíngues. Traduzir apostilas prontas é apenas uma etapa possível; muitas vezes é necessário reorganizar explicações e criar exemplos adequados à modalidade visual. Professores da área, tradutores, designers, revisores surdos e estudantes podem construir materiais mais consistentes. O processo colaborativo permite verificar precisão conceitual, naturalidade linguística e legibilidade, reduzindo a distância entre conteúdo escolar e experiência dos usuários.

No plano ético, a formação precisa confrontar baixas expectativas. O histórico de fracasso escolar pode levar profissionais a simplificar excessivamente conteúdos, valorizar apenas comportamento ou atribuir aprovação à presença. Essa benevolência aparente reproduz exclusão ao negar conhecimento. A acessibilidade deve caminhar com rigor acadêmico, oferecendo suporte suficiente para que os estudantes enfrentem tarefas complexas e recebam devolutivas que orientem seu desenvolvimento.

A construção de ambientes bilíngues é, finalmente, responsabilidade compartilhada, mas não indiferenciada. Estado e sistemas de ensino financiam e regulamentam; gestores organizam

condições; professores ensinam e avaliam; intérpretes mediam línguas; profissionais surdos oferecem referência linguística e cultural; famílias participam da aquisição; estudantes expressam necessidades e exercem autoria. A clareza dessas responsabilidades impede que a inclusão seja transferida para um único indivíduo e transforma o discurso de direito em compromisso institucional verificável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a produção discursiva da educação de surdos a partir das relações entre Libras, identidades, políticas linguísticas e práticas educacionais. Os estudos examinados demonstram que os discursos não apenas nomeiam realidades: eles constituem sujeitos, distribuem responsabilidades e legitimam modelos de escolarização. A passagem da surdez como deficiência à diferença linguística representa conquista decisiva, mas permanece atravessada por contradições.

O discurso clínico-normalizador construiu historicamente a pessoa surda a partir da ausência, tomando oralidade e audição como parâmetros universais. Em contraposição, narrativas e produções culturais surdas afirmaram a Libras como língua de pertencimento, conhecimento e ação política. O contradiscurso não elimina a materialidade corporal, mas transforma seus sentidos e desloca a autoridade de definição para os próprios sujeitos.

As políticas brasileiras reconheceram direitos importantes, especialmente por meio da Lei nº 10.436/2002, do Decreto nº 5.626/2005 e da Lei nº 14.191/2021. Contudo, a análise mostrou que reconhecimento jurídico e efetivação pedagógica não são equivalentes. Educação bilíngue exige aquisição precoce da Libras, currículo concebido nessa língua, português escrito como L2, profissionais surdos, docentes bilíngues, intérpretes qualificados e participação estudantil.

Também se conclui que o intérprete educacional é indispensável em muitos contextos, mas não pode representar toda a política de acessibilidade. Sua atuação depende de planejamento com o professor, conhecimento do conteúdo e definição institucional de funções. A responsabilização isolada desse profissional encobre a permanência de um currículo monolíngue e pode afastar o docente do estudante surdo.

As pesquisas sobre escrita e avaliatividade evidenciam que estudantes surdos produzem autoria quando participam de práticas discursivas significativas, mediadas pela Libras e organizadas em gêneros reais. As dificuldades no português não devem ser interpretadas como ausência de pensamento. Elas precisam ser analisadas à luz das trajetórias linguísticas, do acesso tardio à primeira língua e da qualidade das oportunidades de ensino.

No âmbito da formação, uma disciplina introdutória de Libras pode modificar representações, mas não gera, isoladamente, fluência ou competência pedagógica bilíngue. É necessário integrar Estudos Surdos, políticas linguísticas, didática visual, ensino de L2 e trabalho colaborativo aos currículos de licenciatura. A formação continuada deve ocorrer com protagonismo de pesquisadores e professores surdos.

Recomenda-se que escolas e universidades avaliem suas práticas por critérios que ultrapassem matrícula e presença de intérprete. Devem ser observados língua de instrução, qualidade das interações, acesso a materiais, aprendizagem, pertencimento e participação nas decisões. A escuta de estudantes surdos precisa ser permanente e ocorrer em Libras, com devolutivas e poder real de mudança.

Conclui-se, enfim, que uma educação de surdos democraticamente bilíngue depende tanto de condições materiais quanto de transformação discursiva. Não basta afirmar inclusão, diferença ou valorização da Libras; é necessário verificar o que esses termos produzem no cotidiano. A análise crítica dos discursos, articulada à autoria surda, oferece instrumentos para contestar naturalizações e construir práticas educacionais comprometidas com direitos linguísticos, participação e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria. **Pro-Posições,** Campinas, v. 30, e20170153, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0153. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/knnXQnggF9YYPHjVHzDtLnz/. Acesso em: 21 jul. 2026.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. "Minha língua é a Libras": uma análise crítica dos discursos do povo surdo pelo reconhecimento de sua língua. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 17, e1736, 2023. DOI: https://doi.org/10.14393/DLv17a2023-36. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/69247. Acesso em: 24 jul. 2026.

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: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 jul. 2026.

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: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 2 ago. 2026.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230027. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rDd6XLCGGxTKNKC3Y5mZcJJ/. Acesso em: 5 ago. 2026.

CONCEIÇÃO, Bianca Salles; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-24, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644438319. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/38319. Acesso em: 7 ago. 2026.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Avaliação e avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF. **DELTA**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 205-234, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-445064903986853646. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/kfrTDsDm8H8LtdWHVv8Fdsk/. Acesso em: 9 ago. 2026.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0153, p. 579-596, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kqj8bQqgrjHYjYjLx65B63p/. Acesso em: 11 ago. 2026.

GIAMMELARO, Cinthia Najla Fernandes; GESUELI, Zilda Maria; SILVA, Ivani Rodrigues. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 509-527, abr./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ZVydLLyBCL89sdQKhCRGrbh/. Acesso em: 12 ago. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 61-77, jul./dez. 2021. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1660. Acesso em: 14 ago. 2026.

MUNIZ, Valéria Campos. Discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 118-131, jul./dez. 2017. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1077. Acesso em: 15 ago. 2026.

OLIVEIRA, Derli Machado de; OLIVEIRA, Daisy Mara Moreira de. O papel do discurso nos processos de constituição identitária do surdo: um olhar da análise crítica do discurso. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, e022018, 2022. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1211. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1211. Acesso em: 17 ago. 2026.

OLIVEIRA, Janine Soares de; MACHADO, Rosilene Beatriz. A aula é de matemática! E agora? A importância do conhecimento extralinguístico para uma boa construção discursiva em Libras por parte do intérprete educacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 43, n. 1, p. 1-32, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e90914. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/90914. Acesso em: 18 ago. 2026.

OLIVEIRA, Walquíria Dutra de; BENITE, Anna Maria Canavarro. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de Libras e professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 457-472, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320150020012. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ptRBBNNwrCGdQKZv3FZvVMg/. Acesso em: 19 ago. 2026.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no Ensino Superior: reflexões sobre o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0154, p. 89-104, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/WvvByDwr9hGGtgZnJZfKTjG/. Acesso em: 20 ago. 2026.

PEREIRA, Kevin Lopes; FREITAS-REIS, Ivoni. Discursos sobre o papel do tradutor-intérprete educacional de Libras/Português. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Corumbá, v. 29, e0200, p. 439-456, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0200. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/JRdVWbwxs7GmkfgJzR9fS9m/. Acesso em: 21 ago. 2026.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Um relato da educação de estudantes surdos no município de Chapecó (SC). **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 25, e224756, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392021224756. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/P9PxSmZR3bybHcdRR36zxbk/. Acesso em: 21 ago. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2016/0201917. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/. Acesso em: 22 ago. 2026.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623661087. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/9VHZBTPwBKYdpmdHCLZWwqz/. Acesso em: 22 ago. 2026.

## CAPÍTULO 12

# MULTIMODALIDADE E RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS: VISUALIDADE, APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES

Cleonice Rodrigues Silva [1]
*Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará de Santarém -PA (UFOPA) e Professor Hector Renan da Silveira Calixto*

**RESUMO:** Este artigo discute as contribuições da multimodalidade e dos recursos visuais para o ensino de estudantes surdos, considerando a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos brasileiros sobre pedagogia visual, letramento visual, materiais didáticos acessíveis, tecnologias digitais e práticas bilíngues. A análise evidencia que imagens, vídeos, sinalização, escrita, objetos, gestos, esquemas e ambientes digitais não constituem elementos meramente ilustrativos, mas recursos semióticos que participam da produção de sentidos e da mediação do conhecimento. Os resultados também indicam que a presença de recursos visuais, isoladamente, não garante aprendizagem, pois sua eficácia depende do planejamento pedagógico, da acessibilidade linguística, da mediação docente e da articulação entre Libras e português escrito. Conclui-se que práticas multimodais bilíngues fortalecem a participação, a autonomia, o letramento e o acesso dos estudantes surdos ao currículo escolar em diferentes níveis da escolarização.

**Palavras-chave:** Multimodalidade; Visualidade; Educação de surdos; Pedagogia visual; Educação bilíngue.

## INTRODUÇÃO

A educação de estudantes surdos tem sido atravessada por disputas históricas acerca da língua de instrução, das concepções de surdez, dos objetivos da escolarização e das práticas pedagógicas consideradas legítimas. Durante longos períodos, prevaleceram propostas orientadas pela normalização do corpo surdo e pela centralidade da oralidade. Essas propostas desconsideraram, em diferentes graus, a natureza visual-espacial das línguas de sinais e as formas pelas quais pessoas surdas constroem conhecimentos, interagem e produzem cultura. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), dos direitos linguísticos e da educação bilíngue permitiu deslocar o debate: a questão já não pode ser reduzida à presença física do estudante na escola, mas deve abranger as condições linguísticas, curriculares e semióticas que tornam possível a aprendizagem.

Nesse deslocamento, a visualidade ocupa posição central. Entretanto, afirmar que o estudante surdo aprende pela visão não significa defender a simples substituição de palavras por imagens, tampouco supor que qualquer material colorido ou tecnológico seja automaticamente acessível. A experiência visual envolve língua, cultura, corporeidade, espacialidade, atenção compartilhada e modos específicos de organizar e interpretar informações. Belaunde e Sofiato (2019) observam que o discurso do “sujeito visual” ganhou força no

campo da educação de surdos, mas precisa ser aprofundado para que o visual não seja tratado de maneira genérica ou naturalizada. A visão é canal perceptivo relevante, mas sua conversão em experiência educativa exige intencionalidade, linguagem e mediação.

Essa compreensão aproxima a educação de surdos dos estudos da multimodalidade. Textos, aulas e materiais didáticos não produzem sentidos apenas por meio da linguagem verbal escrita. Imagens, cores, enquadramentos, movimentos, gestos, sinais, objetos, disposição espacial e recursos audiovisuais participam da comunicação e da aprendizagem. Silva (2024) analisa materiais de português como segunda língua para surdos e demonstra que fotos, desenhos, gráficos, quadros, vídeos em Libras e escrita podem integrar-se na representação dos conteúdos, na interação com o leitor e na organização textual. A multimodalidade, portanto, oferece instrumentos para compreender como diferentes modos semióticos são selecionados e articulados em práticas educacionais.

No contexto bilíngue, a discussão ganha maior complexidade. A Libras não deve aparecer somente em janelas de tradução acrescentadas a materiais originalmente concebidos para ouvintes. Como primeira língua de instrução e de construção conceitual, ela precisa orientar a organização das interações, a apresentação dos conhecimentos e a elaboração das atividades. O português escrito, por sua vez, deve ser ensinado como segunda língua, sem depender de

pressupostos fonológicos próprios do ensino destinado a falantes ouvintes. Lima e Santos Junior (2024) defendem um ambiente linguístico no qual a visualidade, a interação e a língua de sinais sustentem o ensino do português. Essa perspectiva permite superar práticas que apresentam a escrita como transcrição da fala e possibilita trabalhar os gêneros, os usos sociais e as formas gráficas da língua em articulação com a Libras.

Os estudos analisados também mostram que a multimodalidade atravessa diferentes componentes curriculares. No ensino de Ciências, a compreensão de símbolos, modelos e representações visuais demanda mediação semiótica específica (Fernandes; Freitas-Reis; Araújo Neto, 2020). Em Matemática, diagramas, materiais manipuláveis e tecnologias podem favorecer a visualização de relações e a elaboração de estratégias (Arroio, 2013; Batista; Kumada; Benitez, 2023). Em Biologia, sequências didáticas que associam Libras, imagens e glossários de sinais-termo ampliam o acesso ao vocabulário científico (Valuthky; Frizzarini; Silva, 2023). Na Educação Física, recursos visuais podem organizar movimentos, sequências corporais e interações no ensino da dança (Coelho; Gomes, 2026). Essas experiências indicam que a visualidade não constitui uma disciplina isolada, mas um princípio transversal de planejamento.

Além dos recursos impressos e presenciais, as tecnologias digitais expandem os repertórios comunicativos. Plataformas de vídeo,

aplicativos, animações, ambientes de programação, dicionários digitais e recursos de realidade aumentada criam possibilidades para a circulação da Libras e para a produção de materiais. Schlindwein e Rocha (2023) mostram que youtubers surdos mobilizam repertórios linguísticos e semióticos diversos, evidenciando práticas translíngues que desafiam a ideia de comunicação organizada em códigos separados e rígidos. Carvalho, Souza e Coutinho (2025), por sua vez, relatam experiência de formação docente com tecnologias digitais aplicadas ao ensino bilíngue. Em ambos os casos, a tecnologia não é compreendida apenas como equipamento, mas como espaço de linguagem, autoria, interação e acesso.

Diante desse quadro, o objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições da multimodalidade e dos recursos visuais para a aprendizagem de estudantes surdos e para a constituição de práticas pedagógicas bilíngues. Especificamente, pretende-se: discutir as relações entre experiência visual, cultura surda e pedagogia visual; compreender a multimodalidade como abordagem de produção de sentidos; examinar a articulação entre Libras, português escrito e materiais didáticos; identificar possibilidades de aplicação em diferentes áreas curriculares; e problematizar os limites de uma utilização instrumental ou descontextualizada das imagens e das tecnologias.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O corpus é constituído pelos artigos disponibilizados para este estudo, publicados em periódicos brasileiros entre 2013 e 2026. A leitura analítica considerou quatro eixos: fundamentos da visualidade e da multimodalidade; práticas bilíngues e ensino de português como L2; aplicações curriculares dos recursos visuais; e tecnologias, formação docente e mediação pedagógica. Foram priorizados os trabalhos efetivamente mobilizados na argumentação, de modo que as REFERÊNCIAS finais correspondam aos autores citados no corpo do artigo. A análise não busca estabelecer uma hierarquia fixa entre modos semióticos, mas compreender as condições pedagógicas e linguísticas de sua integração.

O artigo está organizado em três seções principais, além desta INTRODUÇÃO. O REFERENCIAL TEÓRICO discute a experiência visual, a pedagogia visual, a multimodalidade, o letramento visual, a educação bilíngue, os materiais didáticos e as tecnologias. Em seguida, as CONSIDERAÇÕES FINAIS sintetizam os achados e apontam implicações para o planejamento, a formação docente e a pesquisa. Defende-se, ao longo do texto, que a acessibilidade pedagógica não resulta da acumulação de imagens, vídeos e ferramentas, mas da construção de ecologias comunicativas nas quais a Libras, o português escrito, os corpos, os objetos e as representações

visuais sejam articulados com objetivos claros e participação efetiva dos estudantes surdos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A noção de experiência visual constitui uma das bases mais recorrentes dos Estudos Surdos e da educação bilíngue. Ela desloca a compreensão da surdez como falta de audição para uma perspectiva que reconhece formas visuais de linguagem, interação e participação social. Tal deslocamento não nega as diferenças existentes entre sujeitos surdos, mas questiona modelos pedagógicos que tomam a experiência ouvinte como padrão universal. A centralidade da visão relaciona-se à Libras, à atenção compartilhada, às expressões corporais, ao uso do espaço e à constituição de comunidades que produzem saberes por meio de práticas culturais visuais.

Lebedeff (2014) argumenta que reconhecer discursivamente o surdo como sujeito visual é insuficiente quando currículos, materiais, arquiteturas escolares e práticas docentes continuam organizados segundo lógicas orais. A autora propõe a ideia de “visualidade aplicada”, que transforma a experiência visual em critério de planejamento e não apenas em característica atribuída aos estudantes. Essa proposição exige examinar como o espaço da sala permite a circulação do olhar, como o professor organiza turnos de fala

sinalizada, como os materiais conduzem a atenção e como o currículo incorpora gêneros e produções da cultura surda.

> A experiência visual deve tensionar uma "visualidade aplicada", ou seja, tensionar que as práticas pedagógicas, os artefatos tecnológicos, as arquiteturas curriculares e os próprios prédios das escolas de surdos sejam problematizados e propostos a partir da compreensão da experiência visual. (Lebedeff, 2014, p. 13).

A citação explicita que o visual ultrapassa o recurso empregado em uma atividade. Trata-se de um princípio capaz de interrogar a totalidade do ambiente educacional. Uma sala com projeção de imagens pode permanecer inacessível se a iluminação impedir a visualização da Libras, se os estudantes não conseguirem acompanhar simultaneamente intérprete e conteúdo, ou se a dinâmica exigir atenção a múltiplos focos incompatíveis. Do mesmo modo, uma escola pode afirmar-se bilíngue sem criar condições espaciais para conversações visuais, avisos em Libras, circulação de produções de autores surdos ou participação da comunidade surda nas decisões curriculares.

Belaunde e Sofiato (2019) aprofundam essa discussão ao relacionarem percepção, corpo e construção do conhecimento. Com apoio em perspectivas fenomenológicas, as autoras indicam que perceber não é receber passivamente estímulos, mas constituir sentidos na relação corporal com o mundo. Isso ajuda a evitar uma

compreensão mecanicista segundo a qual bastaria apresentar informações ao canal visual. O olhar é orientado por experiências anteriores, expectativas, língua, contexto e cultura. Imagens não carregam sentidos universais e transparentes; precisam ser lidas, interpretadas e relacionadas a outras formas de representação.

Essa observação é particularmente importante porque estudantes surdos possuem trajetórias linguísticas heterogêneas. Alguns adquirem Libras desde a primeira infância, enquanto outros entram na escola com acesso tardio ou limitado à língua de sinais. Gomes e Souza (2020), ao analisarem um Livro Digital Acessível, verificaram que a janela em Libras não foi igualmente compreendida por todos os participantes, justamente em razão de diferenças no repertório linguístico. O achado demonstra que a presença da Libras em vídeo é necessária, mas não elimina a necessidade de interação, retomada conceitual e acompanhamento pedagógico.

> Os resultados apontaram que: devido à aquisição tardia da língua de sinais os alunos tiveram dificuldades para compreender a Libras da janela em Libras, sendo necessária a mediação pedagógica; o uso de vídeos e ilustrações embasados na pedagogia visual contribuiu para a compreensão do conteúdo pelos alunos. (Gomes; Souza, 2020, p. 99).

A experiência visual também possui dimensão cultural. Narrativas em Libras, poesia sinalizada, humor visual, nomes-sinais, formas de chamar a atenção, padrões de conversação e produções

audiovisuais constituem práticas sociais. Por isso, recursos visuais destinados aos estudantes surdos não devem restringir-se a adaptações simplificadas de materiais para ouvintes. A autoria surda e os gêneros produzidos pelas comunidades surdas oferecem repertórios fundamentais para que a escola represente os estudantes como sujeitos de conhecimento, e não apenas como destinatários de assistência.

Lebedeff (2014, p. 14), ao recuperar a formulação de Perlin e Miranda, registra que ser surdo pode ser compreendido como experiência visual da qual emergem língua, cultura e modos de conhecer o mundo (Perlin; Miranda, 2003 *apud* Lebedeff, 2014, p. 14). Essa citação de citação deve ser interpretada com atenção: a visualidade não funciona como essência biológica homogênea, mas como experiência social e linguística constituída em comunidades. Desse modo, não se pode presumir que todos os estudantes interpretem imagens da mesma forma ou possuam automaticamente letramento visual desenvolvido.

Ribeiro e Rosário (2023) mapearam publicações nacionais sobre visualidade na educação básica e identificaram três eixos: imagem como signo aberto a leituras; Libras como língua de instrução explorada em suas possibilidades visuais; e combinação de sinalização, imagens e português escrito. Esses eixos ajudam a diferenciar visualidade de ilustração. No primeiro, a imagem é texto e demanda interpretação. No segundo, a visualidade está incorporada à

própria língua de sinais. No terceiro, o planejamento integra modos semióticos sem reduzir um deles à tradução do outro.

Portanto, uma pedagogia coerente com a experiência visual deve considerar pelo menos quatro dimensões. A primeira é linguística: assegurar Libras em condições plenas de interação. A segunda é semiótica: selecionar e combinar representações capazes de sustentar os conceitos. A terceira é cultural: incorporar produções, identidades e conhecimentos da comunidade surda. A quarta é espacial e temporal: organizar visibilidade, ritmo, pausas e focos de atenção. Quando essas dimensões são articuladas, a visualidade deixa de ser ornamento e torna-se fundamento da experiência escolar.

A multimodalidade parte da compreensão de que a comunicação humana mobiliza diferentes modos para produzir sentidos. Escrita, imagem, gesto, movimento, cor, som, disposição espacial, tipografia e objetos possuem potencialidades específicas e são socialmente organizados. Um modo não é simplesmente uma embalagem neutra para uma mensagem previamente pronta; sua escolha interfere naquilo que pode ser representado, destacado ou relacionado. Em uma aula para estudantes surdos, a seleção entre vídeo em Libras, fotografia, esquema, texto escrito e demonstração corporal modifica as formas de acesso ao conteúdo e as possibilidades de resposta.

Na perspectiva sociossemiótica adotada por Silva (2024), os recursos são selecionados conforme interesses, contextos e convenções. O autor mobiliza conceitos da Gramática do Design Visual para examinar três dimensões: representacional, relacionada ao que é mostrado; interacional, referente às relações construídas entre material e leitor; e composicional, ligada à organização dos elementos. Essa matriz é produtiva para a análise de materiais bilíngues. Uma fotografia pode representar participantes e ações; o enquadramento pode criar proximidade ou distância; a posição e o tamanho dos elementos podem indicar hierarquia; e a relação entre imagem, Libras e português pode favorecer ou dificultar a leitura.

> As análises apresentadas indicam a visualidade como elemento fundamental para a educação de surdos, envolvendo imagens (fotos, desenhos, gráficos e quadros), Libras em imagem estática ou em vídeos, e a escrita em português. (Silva, 2024, p. 146).

O trecho evidencia que a visualidade é composta por diferentes recursos, não por um único código. A Libras filmada possui movimento, espacialidade, expressões não manuais e ritmo; a imagem estática congela determinadas configurações; o português escrito organiza-se linearmente; gráficos condensam relações; fotografias podem contextualizar situações. Cada modo oferece possibilidades e limitações. Um material didático eficiente não precisa repetir exatamente a mesma informação em todos os modos, mas deve

distribuir funções de maneira complementar e permitir que o estudante construa relações entre eles.

Dolz, Lima e Zani (2022) analisam uma videoaula em Libras sobre poesia visual e mostram que o ensino pode articular plurilinguismo e multimodalidade. A poesia visual já desafia a separação entre palavra e imagem; em uma videoaula em Libras, acrescentam-se corpo, espaço, movimento, expressões faciais e recursos de edição. O objeto ensinado e o dispositivo de ensino tornam-se multimodais. Essa situação ilustra a necessidade de pensar a aula como produção semiótica, e não como fala traduzida.

No ensino de Ciências da Natureza, Fernandes, Freitas-Reis e Araújo Neto (2020) destacam a relevância dos signos visuais, pois conceitos químicos e científicos são frequentemente apresentados por fórmulas, modelos, diagramas, gráficos e transformações simbólicas. A visualização, porém, não equivale à compreensão. Estudantes precisam aprender convenções: uma seta pode indicar transformação, deslocamento ou relação causal; cores podem representar elementos diferentes; modelos microscópicos não são fotografias literais do fenômeno. O professor deve explicitar essas convenções em Libras e promover comparações entre níveis de representação.

> O resultado do levantamento bibliográfico revelou que, além de ser ínfimo o número de pesquisas que tratam do tema em pauta, esses demonstram a peremptória importância das práticas multimodais pautadas em

> recursos visuais para o desenvolvimento educacional do aprendiz surdo. (Fernandes; Freitas-Reis; Araújo Neto, 2020, p. 400).

A constatação de escassez de pesquisas reforça a necessidade de evitar generalizações. Embora haja consenso sobre a importância dos recursos visuais, ainda são necessários estudos que descrevam com precisão quais recursos são utilizados, como se articulam à Libras, quais conhecimentos prévios exigem e quais resultados produzem. A simples presença de uma imagem em uma atividade não informa sua qualidade pedagógica. É necessário analisar legibilidade, pertinência cultural, densidade informacional, relação com objetivos curriculares e possibilidades de interação.

Outro aspecto importante é a gestão da atenção visual. Em uma aula oral, o estudante ouvinte pode escutar uma explicação enquanto observa uma imagem. O estudante surdo que acompanha uma explicação em Libras precisa direcionar o olhar ao sinalizante; se simultaneamente deve ler um texto ou examinar um gráfico complexo, ocorre concorrência visual. O planejamento precisa sequenciar ações: apresentar o objeto, interromper a exibição, sinalizar a explicação, permitir nova observação e abrir espaço para perguntas. A multimodalidade não significa oferecer todos os modos ao mesmo tempo, mas coordená-los temporalmente.

Essa coordenação inclui a atividade do estudante. Uma pedagogia multimodal não se limita à recepção de vídeos e imagens.

Estudantes podem produzir mapas conceituais, vídeos em Libras, infográficos, narrativas fotográficas, legendas, apresentações, animações e registros escritos. Ao transformar uma explicação sinalizada em esquema ou relacionar imagens a um texto, o estudante realiza operações de seleção, síntese e recontextualização. Essas operações permitem ao professor observar processos de compreensão que avaliações exclusivamente escritas podem não revelar.

A multimodalidade também contribui para a avaliação. Respostas em Libras, demonstrações práticas, portfólios visuais e projetos digitais podem coexistir com a aprendizagem do português escrito. Isso não significa dispensar a escrita, mas distinguir o conhecimento conceitual da proficiência em L2 quando o objetivo da avaliação não é linguístico. Avaliar Ciências apenas por redações extensas pode produzir um resultado que mede mais a competência em português do que o conhecimento científico. Instrumentos diversificados tornam a avaliação mais justa e oferecem múltiplas evidências de aprendizagem.

A pedagogia visual pode ser compreendida como uma orientação teórico-metodológica que toma a experiência visual e a língua de sinais como bases do planejamento educacional. Ela não consiste em um repertório fixo de técnicas. Seu ponto de partida é a análise das formas pelas quais conteúdos, interações e atividades podem ser organizados visualmente, com participação dos estudantes

surdos. Costa e Gonçalves (2024) enfatizam sua relevância desde a educação infantil, etapa em que experiências linguísticas precoces, brincadeiras, histórias e interação corporal são decisivas para o desenvolvimento.

Na educação infantil, a visualidade precisa estar articulada ao contato consistente com usuários de Libras e a situações significativas de comunicação. Cartazes, figuras e vídeos não substituem interlocutores. A criança aprende a língua em relações sociais, respondendo a olhares, expressões, apontamentos, movimentos e sinais. Histórias sinalizadas, livros de imagem, dramatizações, jogos de atenção visual e exploração de objetos podem constituir práticas multimodais quando inseridas em interações nas quais a criança participa e atribui sentidos.

O letramento visual, por sua vez, refere-se à capacidade de interpretar e produzir sentidos por meio de imagens e outras formas visuais. Ele não emerge automaticamente do uso da visão. Assim como a leitura da escrita exige aprendizagem, a leitura de imagens requer reconhecimento de convenções, análise de perspectivas, compreensão de relações espaciais e avaliação crítica. Fotografias, infográficos, memes, mapas e diagramas possuem gramáticas distintas. O estudante deve aprender a perguntar quem produziu a imagem, o que foi selecionado, o que permaneceu fora do

enquadramento, quais relações são sugeridas e como texto e imagem interagem.

Ribeiro e Rosário (2023) mostram que a imagem pode funcionar como signo que suscita leituras e interpretações. Isso contraria uma prática comum na qual ela é utilizada apenas para decorar uma página ou "facilitar" um texto sem conexão clara. Uma imagem pedagógica precisa ter função reconhecível: ativar conhecimentos prévios, contextualizar um gênero, representar um processo, comparar situações, orientar uma tarefa ou apoiar a memória. O professor também deve verificar se detalhes secundários desviam a atenção ou se símbolos empregados são conhecidos pelos estudantes.

Gomes e Souza (2020) demonstram que um Livro Digital Acessível oferece potencialidades, mas sua eficácia depende de mediação. Os resultados da pesquisa indicaram que vídeos e ilustrações contribuíram para a compreensão, enquanto objetos pedagógicos e o próprio corpo das professoras foram necessários para que os conteúdos ganhassem significado. Esse achado desestabiliza a ideia de que a tecnologia pode substituir a atividade docente. O recurso participa de uma relação; professor e estudantes interpretam, questionam, retomam e transformam o material.

Na alfabetização e no letramento de estudantes surdos, a pedagogia visual precisa articular Libras, português escrito e

conhecimentos sobre gêneros sociais. Lima e Araujo (2024) defendem atividades bilíngues e materiais acessíveis nas séries iniciais. Em lugar de partir da correspondência som-letra, pode-se iniciar por situações significativas, conceitos construídos em Libras, imagens, organização visual do texto e comparação de formas escritas. O trabalho com palavras não deve permanecer isolado: é preciso inseri-las em textos, propósitos e práticas de leitura.

Prado (2024) apresenta o Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos (MEPEVIS) como um caminho possível, organizado em tipos de ensino e fases de aprendizagem. O método valoriza conceituação, fixação, avaliação, superação de dificuldades, aplicação e ampliação, tendo Libras como L1 e português escrito como L2. Sua contribuição está em explicitar etapas e oferecer estrutura ao planejamento, sem reivindicar uma solução única. A diversidade dos estudantes exige ajustes, retomadas e observação contínua.

O letramento visual também pode incluir autoria docente e discente. Materiais produzidos localmente permitem incorporar sinais usados pela comunidade, contextos conhecidos e objetivos curriculares específicos. Contudo, a produção de recursos demanda critérios. Imagens precisam ter resolução adequada, contraste e tamanho legível; vídeos em Libras necessitam enquadramento que mostre mãos, tronco e expressões faciais; legendas devem ser sincronizadas e revisadas; fundos não podem competir com o

sinalizante; e a navegação digital deve ser simples. A qualidade técnica não é separada da qualidade pedagógica, pois falhas de apresentação podem bloquear o acesso.

Um risco recorrente consiste em infantilizar materiais destinados a adolescentes e adultos. O uso intensivo de figuras não justifica simplificar conceitos ou empregar estética inadequada à faixa etária. Recursos visuais podem representar conteúdos complexos, desde que sejam planejados com rigor. Gráficos, linhas do tempo, mapas, simulações, modelos tridimensionais e produções artísticas oferecem densidade conceitual. A pedagogia visual não reduz o currículo; ao contrário, busca criar meios de acesso aos mesmos conhecimentos e ampliar possibilidades de participação.

A educação bilíngue de surdos requer mais do que a presença de duas línguas. Ela pressupõe funções diferenciadas e relações pedagógicas coerentes: Libras como língua de instrução, interação e desenvolvimento conceitual; português, prioritariamente em sua modalidade escrita, como segunda língua. Quando o currículo é concebido em português oral e posteriormente interpretado, a Libras ocupa posição secundária. Uma proposta efetivamente bilíngue planeja conteúdos, tempos, materiais e avaliações desde o início para uma comunidade visual e linguisticamente diversa.

Lima e Santos Junior (2024) situam o ensino de português no encontro entre modalidades distintas. A Libras organiza-se visual e

espacialmente, enquanto o português escrito é uma representação gráfica de uma língua de base oral-auditiva. Metodologias baseadas em consciência fonológica ou repetição oral não podem ser transferidas automaticamente. O ensino deve explorar a relação entre conceitos já construídos em Libras, formas escritas, contextos de uso e gêneros discursivos.

> Nossas reflexões sinalizam para um ensino de português em uma perspectiva de segunda língua, que considere a língua de sinais para construção do conhecimento, além da criação de um ambiente linguístico onde a visualidade e a interação se façam presentes. (Lima; Santos Junior, 2024, p. 57).

Essa orientação atribui à interação papel decisivo. O estudante não aprende português somente observando pares palavra-imagem, mas participando de práticas de leitura e escrita com propósitos sociais. Antes da leitura, o tema pode ser discutido em Libras; durante a leitura, elementos gráficos, vocabulário e estrutura podem ser explorados; depois, o texto pode ser recontado, comparado ou transformado em outro gênero. A alternância planejada entre Libras e português não deve ser interpretada como interferência negativa, mas como uso pedagógico de repertórios linguísticos.

Silva (2024) demonstra que materiais de PL2 podem integrar imagens estáticas, vídeos em Libras e escrita. A integração é metodológica quando cada elemento contribui para representar situações, organizar a leitura ou estabelecer relações com o usuário.

Uma fotografia de contexto pode sustentar inferências; um vídeo em Libras pode introduzir um gênero; cores podem marcar partes do texto; esquemas podem explicitar organização discursiva. Entretanto, associações palavra-imagem devem ser usadas com cautela, porque palavras abstratas, polissemia e relações gramaticais não possuem equivalentes visuais únicos.

Prado (2024) acrescenta que o ensino de leitura e escrita requer experiências significativas e progressão organizada. Conceituar, aplicar e generalizar são movimentos que ajudam o estudante a transferir aprendizagens para novas situações. A fixação não deve assumir forma mecânica; pode envolver jogos, classificação, recomposição textual, comparação de versões e produção colaborativa. A avaliação precisa identificar em qual etapa se encontram as dificuldades, permitindo ao professor retomar o conceito em Libras, alterar o recurso ou oferecer novo contexto.

O uso de gêneros textuais é particularmente adequado a uma abordagem multimodal. Notícias, propagandas, histórias em quadrinhos, formulários, infográficos, receitas e páginas digitais articulam escrita, imagem e diagramação. O estudante pode analisar finalidade, público, suporte e organização, sem reduzir a leitura à tradução de palavras. Dolz, Lima e Zani (2022), ao tratarem da poesia visual, evidenciam como o objeto de ensino pode mobilizar diferentes línguas e modos. O gênero permite examinar a materialidade gráfica e

realizar recriações em Libras, explorando correspondências e diferenças.

Também é necessário considerar as práticas linguísticas digitais. Schlindwein e Rocha (2023) analisam produções de youtubers surdos e identificam pluralidade linguística e semiótica. Vídeos podem combinar Libras, português escrito, imagens, efeitos, enquadramentos e REFERÊNCIAS culturais. Essas produções oferecem materiais autênticos para o ensino e mostram estudantes surdos como produtores de discursos. A escola pode trabalhar análise crítica, roteiro, gravação, edição, legendagem e publicação responsável, articulando competências de Libras, português e letramento digital.

Uma abordagem bilíngue exige ainda atenção à variação linguística e às diferenças de repertório. Materiais não devem apresentar a Libras como conjunto universal e fixo de sinais isolados. A língua possui gramática, variação regional, gêneros e estilos. Vídeos precisam oferecer enunciados contextualizados e interlocutores diversos. Quando surgirem sinais diferentes, a comparação pode tornar-se oportunidade de reflexão linguística, desde que não seja usada para deslegitimar formas da comunidade.

Por fim, a educação bilíngue depende de condições institucionais. Não basta responsabilizar individualmente o professor pela produção de todos os recursos. Escolas e sistemas devem garantir

profissionais fluentes em Libras, formação específica, tempo de planejamento, tecnologias, acervos bilíngues e participação de educadores surdos. Sem essas condições, a multimodalidade corre o risco de tornar-se exigência adicional sem suporte. A política linguística escolar precisa reconhecer que acessibilidade e aprendizagem são responsabilidades coletivas.

A aplicação da pedagogia visual em diferentes componentes curriculares demonstra que não existe um único repertório de recursos adequado a todos os conteúdos. Cada área possui formas próprias de representar problemas, evidências e conceitos. O planejamento deve identificar quais modos semióticos são constitutivos do conhecimento disciplinar e como ensiná-los explicitamente aos estudantes surdos.

No ensino de Matemática, Arroio (2013) descreve uma abordagem que utiliza recursos visuais e tecnológicos para ampliar a interação do estudante com a aprendizagem. Diagramas, figuras geométricas, tabelas, materiais manipuláveis e representações espaciais podem favorecer a formulação de hipóteses. Contudo, o fato de a Matemática mobilizar símbolos visuais não a torna automaticamente acessível. Sinais operatórios, letras, gráficos e notações precisam ser relacionados a conceitos em Libras, situações-problema e procedimentos de resolução.

Batista, Kumada e Benitez (2023) realizaram levantamento de produções sobre recursos visuais no ensino de Matemática para

estudantes surdos. O estudo destaca a possibilidade de compilar estratégias e orientar a elaboração de materiais. Revisões dessa natureza são importantes porque transformam experiências isoladas em conhecimento acumulado. Também mostram lacunas: muitos trabalhos descrevem recursos, mas nem sempre apresentam dados suficientes sobre interação, aprendizagem ou participação dos estudantes.

No ensino de Ciências e Química, modelos visuais possuem papel epistemológico. Fernandes, Freitas-Reis e Araújo Neto (2020) observam que a manipulação de fenômenos, símbolos e modelos torna crucial a compreensão de signos. Uma reação química pode ser observada no nível macroscópico, representada por partículas no nível submicroscópico e registrada por equações no nível simbólico. O estudante precisa transitar entre esses níveis. Vídeos, experimentos, animações e esquemas podem apoiar esse trânsito, mas o professor deve sinalizar relações e limites de cada representação.

Valuthky, Frizzarini e Silva (2023) apresentam uma sequência didática de Biologia aplicada em turma inclusiva do ensino médio. O trabalho articula pedagogia visual, Libras e um minidicionário de conceitos de vertebrados. Os resultados indicam consolidação de conhecimentos e protagonismo dos estudantes. A experiência evidencia duas contribuições: a preparação prévia de vocabulário especializado em Libras e a organização de atividades que envolvem

toda a turma. A inclusão não ocorre mediante tarefa paralela destinada somente ao estudante surdo, mas por uma proposta que modifica a ecologia da aula.

No ensino da dança, Coelho e Gomes (2026) abordam recursos visuais nas aulas de Educação Física. Sequências de imagens, demonstrações corporais, vídeos, marcações espaciais e sinais combinados podem orientar movimentos e ritmos. A prática corporal reforça que a visualidade não se limita a materiais bidimensionais. O corpo do professor e dos colegas, o posicionamento no espaço e a observação mútua constituem recursos semióticos. A adaptação precisa assegurar que o estudante veja as orientações sem interromper constantemente a execução.

Em situações que envolvem surdez associada à deficiência intelectual, Campos, Costa e Costa (2022) chamam atenção para materiais adaptados visuais e táteis, considerando o tempo de aprendizagem. Esse enfoque amplia a compreensão de acessibilidade ao reconhecer que estudantes surdos não constituem grupo homogêneo. Recursos precisam responder a diferentes perfis cognitivos, motores, linguísticos e sensoriais. Objetos concretos, sequências curtas, repetição significativa, rotinas visuais e avaliação processual podem ser combinados com Libras.

As experiências analisadas permitem formular alguns princípios transversais. Primeiro, o recurso deve derivar do objetivo

de aprendizagem, não da disponibilidade tecnológica. Segundo sua linguagem precisa ser ensinada quando envolver convenções disciplinares. Terceiro, a Libras deve mediar conceitos e discussões, evitando que o estudante apenas observe demonstrações. Quarto, atividades devem permitir produção e resposta, e não somente exposição. Quinto, a avaliação deve verificar tanto o conteúdo quanto a capacidade de interpretar e utilizar as representações da área.

A colaboração entre professor regente, professor bilíngue, intérprete e profissionais do atendimento educacional pode qualificar o planejamento, desde que as responsabilidades sejam claras. O intérprete não deve ser transformado em único responsável pela acessibilidade, pois decisões sobre imagens, textos, ritmo e avaliação pertencem ao planejamento pedagógico. O professor precisa dirigir-se ao estudante, acompanhar suas respostas e compreender minimamente como a informação circula em Libras. Quando há professor surdo na equipe, sua experiência linguística e cultural pode contribuir diretamente para a elaboração de materiais e estratégias.

As tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de registrar, editar e compartilhar línguas de sinais. Antes da disseminação do vídeo, a circulação da Libras em suportes permanentes era limitada; atualmente, estudantes podem acessar narrativas, aulas, dicionários, notícias e produções culturais sinalizadas. Essa transformação tem efeitos educacionais, pois

expande o repertório de modelos linguísticos e permite atividades de autoria que combinam diferentes modos.

Schlindwein e Rocha (2023) analisam práticas de youtubers surdos e mostram que suas produções mobilizam Libras, português, recursos de edição e REFERÊNCIAS culturais. A perspectiva da translinguagem ajuda a compreender que os sujeitos utilizam repertórios integrados para atingir objetivos comunicativos. Para a escola, esse entendimento é relevante porque evita corrigir toda combinação de modos como mistura inadequada. Em vez disso, pode-se analisar como escolhas linguísticas e visuais constroem identidade, humor, argumento e relação com o público.

O vídeo pedagógico em Libras demanda planejamento próprio. O enquadramento deve preservar mãos, braços, tronco e expressões faciais; iluminação e fundo precisam assegurar contraste; velocidade e edição devem respeitar o tempo de processamento; gráficos ou palavras inseridas na tela não podem cobrir o sinalizante. Além disso, é útil oferecer controles de reprodução, capítulos e possibilidade de rever trechos. Quando houver legendas, elas devem ser sincronizadas e tratadas como recurso para acesso ao português, não como substituição da Libras.

Carvalho, Souza e Coutinho (2025) relatam uma oficina de capacitação docente que explorou dicionários, Manuário, Scratch, Figma, inteligência artificial e realidade aumentada. Os resultados

apontam aumento de confiança e interesse dos professores, mas também desafios éticos e técnicos. A formação prática é decisiva: conhecer o nome de uma ferramenta não garante capacidade de integrá-la ao currículo. Docentes precisam criar protótipos, testar com estudantes, discutir acessibilidade e avaliar resultados.

A inteligência artificial pode apoiar a criação de roteiros, exercícios, imagens e versões iniciais de materiais, mas suas respostas necessitam revisão. Sistemas automáticos podem produzir erros conceituais, português inadequado ou representações estereotipadas. Tecnologias de reconhecimento e tradução de línguas de sinais ainda enfrentam limitações relacionadas à variação, expressões não manuais, contexto e movimento tridimensional. Portanto, não devem substituir intérpretes, professores ou tradutores humanos em situações que exigem precisão e responsabilidade.

Realidade aumentada, animações e ambientes imersivos podem representar objetos e processos difíceis de observar. Em Ciências, modelos tridimensionais podem ser manipulados; em Geografia, mapas podem incorporar camadas; em Língua Portuguesa, pistas visuais podem relacionar texto, contexto e gênero. Entretanto, inovação não deve ser medida pela novidade do equipamento. Um recurso simples, como sequência de fotografias bem planejada, pode ser pedagogicamente superior a uma aplicação sofisticada que sobrecarrega a atenção ou não oferece conteúdo em Libras.

A acessibilidade digital inclui aspectos técnicos e comunicativos: contraste de cores, tamanho de fonte, navegação por teclado, descrição de elementos, compatibilidade com dispositivos, qualidade de vídeo e disponibilidade em conexões limitadas. Para estudantes surdos, acrescentam-se visibilidade da Libras e coordenação entre vídeo, texto e imagens. Plataformas que exibem janelas pequenas, não permitem ampliação ou posicionam controles sobre as mãos podem comprometer a compreensão.

A autoria estudantil transforma a tecnologia em linguagem. Produzir vídeos explicativos, glossários colaborativos, histórias sinalizadas, infográficos e portfólios permite que o estudante tome decisões semióticas. Ele precisa definir público, selecionar informações, organizar sequência, escolher enquadramentos e revisar o português escrito. O produto é relevante, mas o processo de planejamento e revisão oferece oportunidades de aprendizagem linguística e curricular. Projetos podem ainda fortalecer vínculos com a comunidade, ao registrar memórias, sinais regionais e experiências de pessoas surdas.

Contudo, a publicação de produções exige educação ética: consentimento de imagem, proteção de dados, direitos autorais, atribuição de fontes e respeito às identidades. Professores devem orientar sobre permanência dos registros digitais e riscos de exposição. A participação em atividades audiovisuais não pode ser compulsória

quando envolve divulgação pública; alternativas devem ser oferecidas. Esses cuidados fazem parte do letramento digital crítico.

Os trabalhos analisados convergem na afirmação de que recursos não são autossuficientes. Gomes e Souza (2020) demonstram que o LDA precisou ser mediado por professoras, objetos e corpo. Carvalho, Souza e Coutinho (2025) ressaltam formação contínua e suporte institucional. Ribeiro e Rosário (2023) identificam fragilidades na formação, frequentemente reduzida a uma disciplina de Libras. Esses achados apontam que a multimodalidade precisa integrar a formação pedagógica e disciplinar, não aparecer como conjunto de dicas avulsas.

A formação inicial deve possibilitar que futuros professores compreendam a educação de surdos para além de informações básicas sobre deficiência. É necessário estudar Libras, desenvolvimento linguístico, educação bilíngue, cultura surda, ensino de português como L2, acessibilidade e análise de materiais. Também é importante realizar experiências de planejamento com participação de pessoas surdas. Uma disciplina isolada, com carga horária restrita, dificilmente produz fluência linguística ou domínio metodológico.

Na formação continuada, o estudo de casos e a análise de aulas podem aproximar teoria e prática. Professores podem observar onde a atenção visual é interrompida, quais imagens geram interpretações não previstas e como estudantes utilizam Libras para explicar conceitos.

Registros em vídeo, quando autorizados, permitem rever interações que passam despercebidas durante a aula. Grupos colaborativos podem construir bancos de recursos, revisar materiais e compartilhar avaliações, reduzindo o trabalho individual e aumentando a qualidade.

O planejamento de uma atividade multimodal pode começar por perguntas: qual é o conceito central? Que conhecimentos linguísticos e visuais são necessários? Qual função terá cada modo? Em que momento o estudante olhará para a Libras, para o texto e para o objeto? Como poderá responder? Que barreiras técnicas existem? Como a aprendizagem será avaliada? Essas perguntas ajudam a evitar sobrecarga e dispersão.

Critérios de qualidade incluem pertinência, legibilidade, coerência, acessibilidade linguística, possibilidade de interação e adequação cultural. Pertinência significa relação direta entre recurso e objetivo. Legibilidade envolve tamanho, contraste, enquadramento e organização. Coerência exige que imagens, Libras e escrita não apresentem informações contraditórias. Acessibilidade linguística assegura explicações em Libras e ensino explícito do português. Interação permite que o estudante questione e produza. Adequação cultural evita estereótipos e incorpora REFERÊNCIAS da comunidade surda.

Outro critério é a densidade. Materiais com excesso de cores, animações, ícones e textos podem dificultar a identificação do

elemento principal. A composição deve estabelecer hierarquia visual, espaços de respiro e sequência de leitura. Silva (2024) contribui para essa análise ao destacar as funções representacional, interacional e composicional. O designer ou professor precisa considerar não apenas o que inclui, mas como posiciona e relaciona os elementos.

A avaliação dos materiais deve contar com estudantes surdos. Testes de usabilidade podem revelar sinais pouco compreensíveis, velocidade inadequada, textos excessivos ou navegação confusa. A participação do público não deve ocorrer somente ao final, como validação simbólica, mas durante concepção, prototipagem e revisão. Educadores surdos também precisam ocupar funções de autoria, pesquisa e decisão, pois possuem conhecimentos linguísticos e experiências que não podem ser substituídos por suposições de profissionais ouvintes.

Por fim, a formação docente deve promover postura investigativa. Não existe recurso universal. Uma estratégia bem-sucedida em uma turma pode precisar de alterações em outra. O professor observa respostas, recolhe produções, conversa com os estudantes e registra ajustes. Essa avaliação formativa transforma a multimodalidade em processo contínuo de planejamento, ação e reflexão.

A revisão permite distinguir três níveis de utilização do visual. No primeiro, ilustrativo, imagens são acrescentadas a materiais

predominantemente verbais sem função pedagógica definida. No segundo, adaptativo, recursos visuais e vídeos em Libras são incorporados para reduzir barreiras de acesso. No terceiro, constitutivo, currículo, interação, materiais e avaliação são concebidos a partir de uma ecologia multimodal bilíngue. Os modos são planejados em conjunto, a Libras orienta a mediação e estudantes surdos participam como autores.

O avanço do primeiro ao terceiro nível não depende exclusivamente de tecnologia. Depende de concepção de linguagem, conhecimento dos estudantes, formação e organização institucional. Uma escola equipada pode permanecer no nível ilustrativo; uma sala com recursos simples pode desenvolver práticas constitutivas se organizar Libras, corpo, espaço, objetos e escrita de maneira coerente. O princípio decisivo é a produção compartilhada de sentidos.

A ideia de ecologia multimodal evidência que modos, sujeitos e ambientes são interdependentes. A legibilidade de um vídeo depende de tela, iluminação e posição; a compreensão de um gráfico depende de explicação e convenções; a leitura do português depende de repertório em Libras e de experiências com gêneros. Por isso, avaliar um recurso isoladamente oferece informação limitada. É necessário analisar o percurso completo da atividade.

Os estudos empíricos sustentam essa síntese. Gomes e Souza (2020) mostram a indispensabilidade da mediação; Valuthky,

Frizzarini e Silva (2023) evidenciam integração entre sequência didática, Libras e vocabulário científico; Coelho e Gomes (2026) ampliam a visualidade para o corpo e o espaço; Carvalho, Souza e Coutinho (2025) demonstram a importância da formação tecnológica; e Schlindwein e Rocha (2023) revelam repertórios multimodais em práticas sociais de surdos. Em conjunto, os trabalhos afastam uma visão reducionista do visual.

Também emergem limites. A literatura ainda apresenta número reduzido de pesquisas em determinadas disciplinas; muitos estudos trabalham com poucos participantes; faltam descrições padronizadas dos recursos e medidas de aprendizagem; e a diversidade interna da população surda nem sempre é explorada. Estudantes com aquisição tardia, surdos com deficiências associadas e diferentes níveis de proficiência em português exigem análises específicas. Esses limites não invalidam as contribuições, mas indicam agenda de pesquisa.

Uma ecologia multimodal bilíngue deve ser orientada por direitos. A Libras não é recurso opcional, mas língua; o português escrito não deve ser abandonado, mas ensinado como L2; imagens não simplificam necessariamente, mas constituem formas de conhecimento; tecnologias não substituem relações humanas, mas ampliam repertórios; e avaliação diversificada não reduz exigência, mas distingue objetivos e oferece evidências mais válidas. Esse conjunto de princípios sustenta práticas pedagógicas que reconhecem

estudantes surdos como sujeitos linguísticos e produtores de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as contribuições da multimodalidade e dos recursos visuais para o ensino de estudantes surdos, articulando visualidade, aprendizagem e práticas pedagógicas bilíngues. A revisão demonstrou que a experiência visual não pode ser reduzida a uma preferência perceptiva ou à presença de imagens. Ela envolve Libras, cultura surda, corpo, espaço, interação, temporalidade e formas socialmente construídas de interpretar o mundo. Nesse sentido, a pedagogia visual transforma-se em princípio de planejamento curricular e institucional.

A multimodalidade oferece uma base teórica para compreender que diferentes modos semióticos participam da produção de sentidos. Fotografias, desenhos, gráficos, vídeos, escrita, sinalização, objetos, movimentos e composição espacial possuem potencialidades distintas. A qualidade pedagógica depende da função atribuída a cada modo e da maneira como eles são coordenados. A acumulação simultânea de recursos pode gerar competição pela atenção; por isso, o professor precisa organizar tempos de observação, explicação em Libras, leitura, experimentação e produção.

No ensino bilíngue, a Libras deve ocupar lugar de língua de instrução e desenvolvimento conceitual. O português escrito deve ser trabalhado como segunda língua, por meio de gêneros, contextos de uso, comparação entre formas de significação e atividades multimodais. Janelas de Libras acrescentadas a materiais concebidos em lógica oral não garantem acessibilidade, principalmente quando estudantes possuem trajetórias diferentes de aquisição linguística. A interação com professores e colegas, a retomada dos conceitos e a adaptação do ritmo permanecem indispensáveis.

Os estudos de Matemática, Ciências, Biologia, Educação Física, alfabetização e letramento confirmam que recursos visuais podem ampliar participação e aprendizagem quando relacionados aos conhecimentos específicos da área. Diagramas e modelos precisam ter suas convenções ensinadas; glossários em Libras devem estar contextualizados; demonstrações corporais exigem organização do espaço; materiais adaptados devem considerar deficiências associadas e ritmos de aprendizagem. Não existe estratégia única para todos os conteúdos ou estudantes.

As tecnologias digitais ampliam o registro e a circulação da Libras, favorecendo vídeos, dicionários, programação, animação, realidade aumentada e projetos de autoria. Contudo, a inovação deve ser avaliada por sua contribuição ao objetivo pedagógico e à acessibilidade, não pela novidade técnica. Ferramentas de inteligência

artificial e tradução automática precisam de revisão crítica, pois podem reproduzir erros, estereótipos e representações inadequadas. Formação docente, infraestrutura e suporte institucional são condições fundamentais.

Conclui-se que os recursos visuais não substituem a mediação pedagógica. Pelo contrário, exigem professores capazes de selecionar, sequenciar, explicar e avaliar representações. A formação inicial e continuada deve integrar Libras, educação bilíngue, multimodalidade, letramento visual, desenho de materiais e participação da comunidade surda. Educadores e estudantes surdos precisam atuar na autoria e validação dos recursos, deslocando-se da posição de usuários finais para a de sujeitos das decisões pedagógicas.

Como agenda de pesquisa, recomenda-se ampliar estudos empíricos em diferentes etapas e disciplinas, comparar estratégias, descrever detalhadamente os materiais e acompanhar processos de aprendizagem ao longo do tempo. Também são necessárias investigações sobre estudantes surdos com deficiências associadas, aquisição tardia da Libras, repertórios multilíngues e acessibilidade de tecnologias emergentes. A consolidação de uma ecologia multimodal bilíngue depende de evidências, participação social e compromisso com os direitos linguísticos.

Em síntese, práticas multimodais bilíngues tornam-se efetivas quando a visualidade é concebida como linguagem e experiência

cultural, a Libras estrutura a interação, o português escrito é ensinado como L2 e os recursos são integrados a objetivos claros. Nessa perspectiva, imagens e tecnologias deixam de ser acessórios e passam a constituir caminhos para o acesso ao currículo, a autonomia, o letramento e a produção de conhecimentos por estudantes surdos.

## REFERÊNCIAS

ARROIO, Richard dos Santos. Ensino de Matemática para alunos surdos com a utilização de recursos visuais. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 85-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1361. Acesso em: 23 jul. 2026.

BATISTA, Leonardo dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; BENITEZ, Priscila. Levantamento de produções científicas sobre o uso de recursos visuais no ensino de Matemática para alunos surdos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 19, n. 1, e0042, 2023. DOI: 10.5965/198431781820231e0042. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/20093. Acesso em: 26 jul. 2026.

BELAUNDE, Caroline Zimmermann; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O visual na educação de surdo. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 67-84, jul./dez. 2019. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1529. Acesso em: 2 ago. 2026.

CAMPOS, Francimara Cabral; COSTA, Marise Gonçalves; COSTA, Willas Dias. A importância dos materiais adaptados no ensino do aluno surdo e deficiente intelectual. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 42, p. 54-63, 2022. Disponível em:

https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1812. Acesso em: 6 ago. 2026.

CARVALHO, Kennedy Simões Santos; SOUZA, Gustavo Antonio Costa; COUTINHO, Bruno Pinheiro. Inovação digital no ensino bilíngue de surdos: resultados de uma experiência de capacitação. **Arqueiro,** Rio de Janeiro, n. 48, p. 57-72, 2025. DOI: 10.20395/re.2025.48.57-72. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1967. Acesso em: 21 ago. 2026.

COELHO, Joandra Kellen de Souza; GOMES, Nilton Munhoz. Uso de recursos visuais no ensino da dança para estudantes surdos nas aulas de Educação Física. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 94-107, jan./jun. 2026. DOI: 10.20395/revesp.2026.64.1.94-107. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/2003. Acesso em: 22 ago. 2026.

COSTA, Walber Christiano Lima da; GONÇALVES, Michelle Alencar Ferreira. A pedagogia visual no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na educação infantil. **Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, Teresina, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2024. DOI: 10.26694/caedu.v6i2.5797. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/5797. Acesso em: 9 ago. 2026.

DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo; ZANI, Juliana Bacan. Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: análise de uma videoaula em Libras. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 147-162, jan./abr. 2022. DOI: 10.1590/1982-4017-220110-10221. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/6VZDbnsxNw3VhR9BSLNVjPx/. Acesso em: 28 jul. 2026.

FERNANDES, Jomara Mendes; FREITAS-REIS, Ivoni; ARAÚJO NETO, Waldmir Nascimento de. Uma revisão sistemática sobre semiótica, multimodalidade e ensino de ciências da natureza na educação do aluno surdo. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 400-432, jul./dez. 2020. DOI: 10.33871/22386084.2020.9.17.400-432. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/6590. Acesso em: 30 jul. 2026.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; SOUZA, Flávia Faissal de. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.49323. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/49323. Acesso em: 1 ago. 2026.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma "visualidade aplicada". **Fórum**, Rio de Janeiro, n. 29/30, p. 13-25, jan./dez. 2014. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/389. Acesso em: 18 jul. 2026.

LIMA, Denis Augusto Lino de; ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. A pedagogia visual como recurso no letramento e alfabetização de alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Diálogos Interdisciplinares,** Aquidauana, v. 4, n. 16, p. 599-613, dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22487. Acesso em: 14 ago. 2026.

LIMA, Karlamara Mirândola da Paixão; SANTOS JUNIOR, Jurandir Cardoso dos. Ensino de português como segunda língua para surdos: reflexões a partir das lentes da multimodalidade e da perspectiva histórico-cultural. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, Vitória, n. 20, p.

57-81, ago. 2024. DOI: 10.47456/krkr.v1i20.43718. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/43718. Acesso em: 12 ago. 2026.

PRADO, Rosana. MEPEVIS/Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos: um caminho para o ensino de leitura e escrita para alunos surdos. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 51-68, jan./jun. 2024. DOI: 10.20395/re.2024.46.51-68. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1847. Acesso em: 11 ago. 2026.

RIBEIRO, Renan Michel Costa; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas. A visualidade com alunos surdos na educação básica: um mapeamento de publicações nacionais. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 445-467, jul./dez. 2023. DOI: 10.33871/22386084.2023.12.24.445-467. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/7236. Acesso em: 5 ago. 2026.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; ROCHA, Daniele Silva. Libras e tecnologia: práticas translíngues na produção de youtubers surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-27, 2023. DOI: 10.1590/1678-460X202359803. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/jDnPP9Z8bKr8SkDfpQMx6Mb/. Acesso em: 17 ago. 2026.

SILVA, Renato Caixeta da. Contribuições da multimodalidade no entendimento da visualidade em materiais didáticos de português L2 para surdos. **Entretextos**, Londrina, v. 24, n. 2, p. 146-170, 2024. DOI: 10.5433/1519-5392.2024v24n2p146-170. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/50176. Acesso em: 15 ago. 2026.

VALUTHKY, Jéssica Guerreiro; FRIZZARINI, Silvia Teresinha; SILVA, Virgílio Martins da. Pedagogia visual para estudantes surdos: uma sequência didática na perspectiva da educação inclusiva para as aulas de Biologia. **Boletim Online de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 11, e0120, 2023. DOI: 10.5965/2357724X112023e0120. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/24821. Acesso em: 19 ago. 2026.

## CAPÍTULO 13

# INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS, COMUNICACIONAIS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Delcimar Filipin [1]

*Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e Assistente Técnico-Pedagógico do Governo de Santa Catarina*

**RESUMO:** Este artigo discute a interação em sala de aula sob perspectivas linguísticas, comunicacionais e pedagógicas, com ênfase na escolarização de estudantes surdos em contextos inclusivos. Com base em estudos brasileiros sobre Libras, mediação docente, atuação do intérprete educacional e ensino bilíngue, examinam-se as condições que favorecem ou restringem a participação discursiva e a aprendizagem. A análise evidencia que a presença física do estudante e do intérprete não garante, isoladamente, inclusão educacional. A efetividade das práticas depende da existência de uma língua compartilhada, do planejamento colaborativo, da responsabilidade pedagógica do professor, da valorização da visualidade e da organização de situações em que o estudante surdo possa perguntar, argumentar e produzir sentidos. Defende-se que a interação seja compreendida como princípio de construção do conhecimento, e não como simples transmissão de informações. Conclui-se que a educação inclusiva exige mudanças curriculares, linguísticas e institucionais capazes de assegurar acessibilidade comunicacional, participação equitativa e autoria discente.

**Palavras-chave:** Interação; Libras; Educação inclusiva; Comunicação; Práticas pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

A sala de aula constitui um espaço social no qual sujeitos, línguas, conhecimentos e identidades se encontram. Nesse ambiente, ensinar e aprender não correspondem a ações isoladas, pois dependem de relações construídas por meio da linguagem, da circulação de turnos de fala, da interpretação de gestos, da leitura de imagens e da produção compartilhada de sentidos. A interação, portanto, não deve ser reduzida à simples troca de mensagens. Ela organiza as possibilidades de participação, define quem pode perguntar e responder, estabelece os modos de validação do conhecimento e influencia diretamente a constituição dos estudantes como sujeitos do processo educativo.

Em contextos educacionais inclusivos, essa dimensão adquire especial relevância. A presença de estudantes com diferentes experiências linguísticas, sensoriais e culturais desafia modelos de aula organizados para um aluno abstrato e homogêneo. No caso dos estudantes surdos, a diferença entre a modalidade oral-auditiva da língua portuguesa e a modalidade visual-espacial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) evidencia que a acessibilidade não se resolve apenas com matrícula, permanência física ou tradução eventual. É necessário considerar as condições linguísticas efetivas nas quais os conteúdos são apresentados, discutidos, apropriados e ressignificados.

A literatura brasileira demonstra que a inserção de um estudante surdo em classe comum, acompanhada por intérprete, pode ampliar o acesso à informação, mas não elimina automaticamente barreiras comunicacionais e pedagógicas. Lacerda (2006) identificou dificuldades relativas ao desconhecimento da surdez, à interação entre professor e intérprete, às adaptações curriculares e à participação do aluno nas atividades. De modo semelhante, Vargas e Gobara (2014) verificaram que, em aulas de Física, a interação efetiva permanecia concentrada entre estudante e intérprete, enquanto o professor transferia a esse profissional parte da responsabilidade pelo ensino.

Esses resultados indicam que a interação inclusiva depende de uma reorganização do trabalho pedagógico. O intérprete educacional exerce função indispensável, mas não substitui o professor, não define sozinho o currículo e não pode responder isoladamente pela aprendizagem. O docente, por sua vez, precisa reconhecer o estudante surdo como interlocutor, planejar formas de participação, explicitar relações conceituais e articular recursos linguísticos, visuais e escritos. A gestão escolar deve criar condições para planejamento conjunto, formação continuada e avaliação coerente com a diferença linguística.

A discussão também exige distinguir comunicação, interação e participação. Pode haver transmissão de uma informação sem que o estudante consiga intervir no evento discursivo; pode haver tradução formal sem tempo para elaboração conceitual; e pode existir

convivência física sem compartilhamento de uma língua. Aspilicueta *et al*. (2013) mostram que a composição linguística do ambiente escolar interfere diretamente na qualidade das relações: contextos com concentração de usuários de Libras tendem a ampliar oportunidades comunicativas, enquanto ambientes exclusivamente ouvintes podem restringir o aluno surdo à dependência de poucos mediadores.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a interação em sala de aula a partir de perspectivas linguísticas, comunicacionais e pedagógicas, focalizando os desafios da educação inclusiva de estudantes surdos. Busca-se compreender como língua, mediação, visualidade, planejamento e papéis profissionais se articulam na produção de participação e aprendizagem. O texto é construído com base em pesquisas nacionais sobre escolarização de surdos, ensino de português, educação matemática, ensino de Física, atuação do intérprete e práticas bilíngues.

A relevância da discussão reside na necessidade de superar uma concepção administrativa de inclusão. Garantir acesso à escola é indispensável, mas insuficiente quando os estudantes permanecem à margem das perguntas, explicações, brincadeiras, conflitos e negociações que constituem a experiência escolar. A inclusão precisa ser avaliada pelo grau de participação discursiva, pelo acesso aos conceitos, pela possibilidade de autoria e pela qualidade das relações estabelecidas com professores e colegas. Nessa perspectiva, a

diferença linguística deixa de ser tratada como limitação individual e passa a orientar transformações coletivas no currículo e nas práticas.

O artigo organiza-se em três partes. Após esta INTRODUÇÃO, o REFERENCIAL TEÓRICO aborda a interação como fundamento da aprendizagem; a Libras e a acessibilidade linguística; a comunicação entre professor, estudante e intérprete; a mediação pedagógica; a visualidade e a construção discursiva; a colaboração profissional; e a participação dos estudantes surdos. Por fim, as CONSIDERAÇÕES FINAIS sintetizam os argumentos e indicam princípios para uma educação inclusiva linguisticamente responsável.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva sociointeracional compreende a linguagem como prática social situada. Os sentidos não se encontram prontos nas palavras, nos sinais ou nos materiais didáticos; são produzidos nas relações entre sujeitos, conhecimentos prévios, objetivos da atividade e condições institucionais. Em sala de aula, cada explicação convoca respostas, dúvidas e interpretações. A aprendizagem torna-se possível quando o estudante participa de ações discursivas nas quais pode relacionar informações, testar hipóteses, receber apoio e reformular compreensões.

Félix (2009) discute esse processo no ensino de língua portuguesa para estudantes surdos em uma escola inclusiva. A autora observa que o conhecimento é construído por meio da interação e da negociação de perspectivas, mas demonstra que a ausência de uma língua comum entre professora e alunos surdos reduz a qualidade das trocas. Em uma das situações analisadas, uma aluna com maior domínio do português e da Libras passa a explicar parcialmente a tarefa aos colegas, assumindo uma mediação que deveria ter sido prevista pedagogicamente. O episódio revela tanto a potência da colaboração entre pares quanto a precariedade de uma organização que depende de soluções improvisadas.

A interação entre pares pode produzir formas de andaimento coletivo. Pires (2014), ao investigar aulas de português para surdos, mostra que os estudantes utilizam a língua de sinais para discutir a tarefa, oferecer alternativas, corrigir escolhas e construir conjuntamente um texto escrito. O processo desloca a aprendizagem de um modelo individual para uma dinâmica coletiva. A Libras não aparece como etapa periférica ou recurso auxiliar; constitui a língua na qual os participantes elaboram o problema e mobilizam conhecimentos necessários à produção em português.

A própria noção de fala pode ser ampliada para contemplar a modalidade sinalizada. Garcez e Ostermann (2002, p. 262 apud Pires, 2014, p. 988) definem fala-em-interação como “qualquer produção de

elocuções em situação de interlocução". Ao recuperar esse conceito para analisar dados em Libras, Pires demonstra que interação não se confunde com oralidade: o elemento decisivo é a produção situada de enunciados entre interlocutores. Essa compreensão evita que práticas sinalizadas sejam tratadas como formas comunicativas secundárias.

Esse entendimento permite questionar práticas que associam interação apenas à quantidade de falas ou à movimentação da turma. Uma aula pode ser aparentemente participativa e, ainda assim, manter o estudante surdo fora do circuito principal de significação. Se perguntas, comentários e mudanças de assunto circulam rapidamente em português oral, a interpretação pode chegar de modo fragmentado ou atrasado. O estudante recebe uma sequência de informações, mas perde a possibilidade de identificar quem falou, a que enunciado se respondeu e por que determinada posição foi aceita ou contestada.

A temporalidade da interação merece atenção. A interpretação entre línguas exige processamento, escolhas lexicais e reorganização sintática. Quando o professor apresenta uma pergunta e aceita imediatamente a resposta de um aluno ouvinte, o estudante surdo pode receber a pergunta e a resposta quase simultaneamente, sem tempo para elaborar sua própria hipótese. A acessibilidade comunicacional, nesse caso, exige pausas, gestão consciente dos turnos e atenção visual. Essas medidas não diminuem a dinâmica da aula; ao contrário, tornam o raciocínio mais explícito e beneficiam diferentes estudantes.

Também é necessário reconhecer que as relações de poder atravessam a interação. Quem domina a língua majoritária costuma controlar o ritmo, os temas e os critérios de legitimidade. Quando a Libras é tolerada apenas como tradução do português, mantém-se a centralidade do modelo ouvinte. Silva e Silva (2016) identificam discursos escolares que reconhecem a importância da Libras, mas a tratam como ferramenta de socialização ou apoio, e não como língua plena de instrução e desenvolvimento. Essa compreensão limita a autonomia dos estudantes e naturaliza a dependência do intérprete.

Por isso, uma perspectiva linguística inclusiva precisa considerar a distribuição das oportunidades de fala e sinalização. O professor deve dirigir-se ao estudante surdo, sustentar contato visual, acompanhar suas respostas e incorporá-las à discussão coletiva. Os colegas precisam aprender formas básicas de interação em Libras e compreender que a comunicação não deve ser terceirizada permanentemente. A escola, por sua vez, deve criar situações de convivência nas quais a língua de sinais circule para além do atendimento especializado.

A interação torna-se pedagógica quando produz deslocamentos no modo de compreender. Ela envolve conflito cognitivo, explicitação de raciocínios, comparação de perspectivas e retomada do conteúdo. Para estudantes surdos, isso requer acesso não apenas ao enunciado final do professor, mas ao percurso discursivo que levou à conclusão.

A tradução de uma resposta pronta não equivale à participação no debate que a produziu. Assim, a qualidade inclusiva da aula deve ser examinada a partir das possibilidades de acompanhar, intervir e transformar o curso da atividade.

A Libras constitui uma língua natural de modalidade visual-espacial, com organização gramatical própria e capacidade plena para a produção de conhecimentos. Na educação de surdos, seu reconhecimento implica mais do que autorizar o uso de sinais: exige assegurar interlocutores, materiais, tempos e espaços nos quais ela funcione como língua de instrução, interação e elaboração conceitual. A acessibilidade linguística, portanto, não se resume à disponibilização de um profissional, mas envolve a construção de um ambiente em que a língua do estudante tenha legitimidade curricular.

Silva e Silva (2016) analisam o modo como profissionais escolares compreendem a Libras e encontram posições contraditórias. Embora os participantes reconheçam sua importância, muitos a descrevem como recurso, ponte ou instrumento destinado a facilitar a comunicação. As autoras observam que essa leitura reduz a língua a uma função auxiliar e preserva o português como referência exclusiva de conhecimento. Em formulação direta, explicam que “não se trata de uma ferramenta para auxiliar a comunicação, ela é a primeira língua do surdo” (Silva; Silva, 2016, p. 39). A afirmação desloca o debate da adaptação pontual para o direito linguístico.

A diferença entre língua de instrução e língua de apoio é decisiva. Quando a Libras aparece somente após a explicação oral, o estudante recebe uma versão mediada de uma aula concebida para ouvintes. Em uma organização bilíngue, ao contrário, os objetivos, exemplos, materiais e avaliações são planejados considerando a visualidade e as formas discursivas da língua de sinais. O conteúdo não é simplificado; transforma-se a maneira de torná-lo acessível e de permitir que o estudante dialogue sobre ele.

Aspilicueta *et al*. (2013) compararam ambientes escolares com configurações linguísticas distintas. O estudo evidencia que a presença de outros estudantes surdos e de profissionais que utilizam Libras amplia as oportunidades de comunicação. Em espaços predominantemente ouvintes, o aluno pode ficar restrito às interações com o intérprete, experimentando isolamento mesmo quando participa da mesma sala. A inclusão, dessa forma, precisa considerar a ecologia linguística da escola: quem utiliza cada língua, em quais situações e com que reconhecimento institucional.

A prática pedagógica analisada por Lacerda (2000) mostra que a língua de sinais é fundamental para a mediação do conhecimento e para a constituição da intersubjetividade. A autora acompanha uma classe do ensino fundamental com um aluno surdo e intérprete, demonstrando que a presença da Libras modifica as relações e cria possibilidades de acesso. Entretanto, a mediação só alcança maior

potência quando o trabalho escolar reconhece as especificidades linguísticas do estudante e não deposita todas as demandas sobre a intérprete.

A acessibilidade linguística também inclui materiais escritos e visuais. O português escrito é parte importante da escolarização, mas sua aprendizagem precisa ser situada como segunda língua para estudantes surdos que têm a Libras como primeira língua. Pires (2014) demonstra que as interações em língua de sinais podem sustentar a produção escrita coletiva, permitindo aos alunos discutir gênero textual, intenção comunicativa e escolhas lexicais. A Libras, assim, não impede a aprendizagem do português; oferece base linguística para que ela ocorra de modo significativo.

O reconhecimento da Libras exige ainda combater concepções deficitárias. Dificuldades de compreensão não podem ser automaticamente atribuídas à surdez ou a um suposto vocabulário reduzido. Muitas vezes, elas decorrem de acesso tardio à língua, ausência de interlocução, métodos centrados na oralidade e materiais que não explicitam relações conceituais. Transferir ao estudante a responsabilidade por essas barreiras obscurece as condições institucionais que produzem exclusão.

Uma política inclusiva coerente deve assegurar Libras em diferentes dimensões da vida escolar: aula, recreio, reuniões, eventos, atendimento administrativo e comunicação com famílias. Se a língua

está disponível apenas durante a interpretação formal, o estudante continua excluído de vínculos informais e decisões cotidianas. A participação plena depende de uma comunidade escolar progressivamente capaz de reconhecer e compartilhar repertórios comunicativos diversos.

A Libras deve, portanto, ocupar posição estruturante na proposta pedagógica. Isso implica incluir objetivos linguísticos, contratar profissionais qualificados, reservar tempo para planejamento bilíngue, produzir materiais acessíveis e avaliar continuamente as experiências dos estudantes. O direito à língua não é um acréscimo ao currículo: é condição para que o currículo se torne ensinável, discutível e apropriável pelo sujeito surdo.

A presença do intérprete educacional transformou as possibilidades de acesso de estudantes surdos em classes comuns. Esse profissional interpreta entre Libras e português, acompanha eventos escolares e contribui para que sujeitos que não compartilham a mesma língua possam estabelecer relações. Contudo, sua presença também tornou visíveis ambiguidades institucionais sobre responsabilidades, limites profissionais e organização da aula.

Vargas e Gobara (2014) analisaram dez escolas públicas de Ensino Médio e constataram que o intérprete era, frequentemente, o único sujeito que interagia de forma efetiva com os estudantes surdos. Os professores tendiam a conduzir a aula para a maioria ouvinte e a

transferir ao intérprete tarefas relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Esse arranjo cria uma relação paralela dentro da turma: de um lado, professor e estudantes ouvintes; de outro, intérprete e estudante surdo. Embora haja tradução, a participação coletiva permanece fragmentada.

Dorziat e Araújo (2012) problematizam a distância entre o que se atribui oficialmente ao tradutor-intérprete e aquilo que ele executa no cotidiano. Diante de explicações pouco acessíveis, materiais inadequados ou ausência de planejamento, o profissional precisa tomar decisões que excedem a transposição linguística. Pode reformular exemplos, interromper para esclarecer, retomar conteúdos e orientar atividades. Essas ações revelam as tensões de um sistema que reconhece o intérprete, mas não reorganiza integralmente a prática pedagógica.

Rosa (2006) adverte que a indefinição entre traduzir e ensinar produz expectativas incompatíveis. Se o intérprete assume integralmente a explicação, o professor pode deixar de acompanhar a aprendizagem do estudante surdo; se mantém uma postura estritamente transmissiva, pode reproduzir uma fala que não foi planejada para ser compreensível. A solução não consiste em estabelecer fronteiras rígidas que ignorem a natureza educacional do contexto, mas em definir responsabilidades e criar parceria profissional.

Santos e Lacerda (2015) entendem a interpretação educacional como prática discursiva que envolve escolhas, reelaborações e autoria. Ao interpretar, o profissional não substitui palavras mecanicamente: considera o conteúdo, o gênero discursivo, os conhecimentos dos alunos e os sentidos produzidos na situação. As autoras ressaltam, porém, que essa autoria não transforma o intérprete em professor regente. A efetividade da interpretação depende do acesso prévio ao planejamento, aos materiais e aos objetivos da aula.

Gesser (2015) também mostra que, em situações inclusivas, interpretar e ensinar podem aparecer entrelaçados. A autora descreve decisões tomadas pelo intérprete diante de acontecimentos didáticos e evidencia vínculos construídos com professor e alunos. O problema não está no fato de o intérprete mobilizar conhecimentos pedagógicos, mas na ausência de uma organização colaborativa que reconheça e discuta essas decisões. Quando a atuação ocorre de maneira invisível e improvisada, torna-se difícil avaliar seus efeitos.

A comunicação direta entre professor e estudante é indispensável. O docente deve dirigir perguntas ao aluno surdo, observar sua resposta e oferecer devolutivas, mantendo o intérprete como mediador linguístico. Falar apenas com o intérprete, utilizar a terceira pessoa ou aguardar que esse profissional resolva dúvidas pedagógicas enfraquece o vínculo docente. A presença de mediação

não elimina a relação professor-aluno; exige novas formas de sustentá-la.

Santos e Menezes (2023) analisam discursos de professor de Matemática e intérprete de Libras e mostram que as concepções sobre inclusão orientam as práticas. Quando o professor acredita que a presença do intérprete resolve a acessibilidade, tende a não modificar explicações ou materiais. Quando reconhece a responsabilidade compartilhada, busca dialogar, antecipar conceitos e construir estratégias. As implicações discursivas da inclusão, portanto, atravessam tanto o conteúdo matemático quanto a identidade profissional dos envolvidos.

A comunicação em sala demanda coordenação visual. O estudante surdo precisa alternar o olhar entre professor, intérprete, lousa, colegas e materiais. Não é possível observar simultaneamente um experimento, copiar um texto e acompanhar a sinalização. O professor deve organizar sequências, pausar durante demonstrações, indicar claramente a mudança de foco e disponibilizar materiais antes ou depois da explicação. Essa gestão beneficia também estudantes que necessitam de maior tempo de processamento.

A relação entre os profissionais precisa ser sustentada por ética e respeito. O intérprete deve preservar os sentidos do discurso, comunicar dificuldades terminológicas e evitar assumir decisões curriculares sem diálogo. O professor deve fornecer conteúdo

antecipadamente, acolher sugestões relativas à visualidade e acompanhar o desempenho do estudante. A coordenação pedagógica deve mediar conflitos e garantir que a parceria não dependa apenas da boa vontade individual.

A mediação pedagógica corresponde ao conjunto de ações pelas quais o professor organiza o encontro entre estudante e conhecimento. Ela envolve seleção de problemas, formulação de perguntas, explicitação de critérios, oferta de apoio e avaliação das respostas. Em uma sala inclusiva, mediar significa antecipar diferentes caminhos de acesso sem reduzir a complexidade conceitual. Para estudantes surdos, essa mediação deve articular Libras, português escrito, imagens, objetos, esquemas e interações entre pares.

O trabalho do intérprete integra a mediação linguística, mas não pode substituir a mediação pedagógica do professor. Silva e Oliveira (2016) destacam que o intérprete precisa envolver-se com o trabalho educativo e atuar colaborativamente, embora não seja o professor do aluno. Essa distinção evita dois extremos: a neutralidade impossível de uma tradução descontextualizada e a delegação total do ensino. O planejamento permite que as funções se complementem de forma consciente.

Planejar colaborativamente significa discutir objetivos, conceitos centrais, vocabulário especializado, sequência didática e formas de avaliação. O intérprete pode informar dificuldades de

tradução, ambiguidades terminológicas e necessidades de apoio visual. O professor contribui com o conhecimento disciplinar e com a intenção pedagógica. Quando essa conversa ocorre antes da aula, reduzem-se improvisações e aumenta a consistência do discurso em Libras.

Em disciplinas com linguagem especializada, a necessidade é ainda mais evidente. Oliveira e Machado (2023) problematizam a ideia de que a falta de sinais específicos é o principal obstáculo à aprendizagem de Matemática. Para as autoras, uma boa construção discursiva depende do conhecimento extralinguístico do intérprete e da clareza conceitual da exposição docente. Criar um sinal isolado não resolve uma explicação sem relações lógicas, exemplos adequados e compreensão do campo de conhecimento.

Nascimento e Mello (2023), ao revisarem a literatura em Educação Matemática para surdos, identificam caminhos que ultrapassam a simples defesa de recursos visuais. Entre eles estão a análise da prática docente, a problematização da visualidade, a articulação entre teorias da Educação Matemática e da educação de surdos, a diversidade dos estudantes e a construção curricular bilíngue. O planejamento deve, assim, partir de problemas didáticos concretos e das experiências dos sujeitos.

A avaliação integra esse processo. Instrumentos baseados exclusivamente em enunciados longos, metáforas do português ou

explicações orais podem medir barreiras linguísticas em vez de aprendizagem conceitual. Uma avaliação inclusiva oferece instruções claras, permite respostas em Libras quando pertinente e distingue objetivos disciplinares de domínio da segunda língua. Isso não significa facilitar critérios, mas alinhar o instrumento ao que se pretende efetivamente avaliar.

O planejamento colaborativo também requer tempo institucional. Não é razoável esperar que professor e intérprete construam parceria apenas nos intervalos ou durante a própria aula. A gestão deve prever reuniões, disponibilização antecipada de materiais e participação do profissional em decisões pedagógicas relevantes. Sem essas condições, a colaboração torna-se episódica e vulnerável à sobrecarga.

A responsabilidade do professor inclui conhecer o percurso linguístico do estudante. Surdos não formam um grupo homogêneo: há diferenças quanto à idade de aquisição da Libras, domínio do português, experiência escolar, uso de tecnologias e pertencimento cultural. Estratégias eficazes para um estudante podem não atender outro. O diagnóstico pedagógico precisa observar o que cada aluno compreende em ambas as línguas e quais apoios favorecem sua autonomia.

Schumacker e Leonel (2025) analisam estratégias didático-metodológicas presentes em pesquisas brasileiras sobre ensino de

Física para surdos. Os resultados reforçam a importância de experimentação, representações visuais, materiais concretos e articulação conceitual, mas também evidenciam que recursos não funcionam de modo automático. Um experimento pode permanecer inacessível se o aluno precisar olhar simultaneamente para o intérprete e para o fenômeno. A sequência temporal e a mediação discursiva determinam a qualidade do recurso.

A responsabilidade compartilhada não significa responsabilidade difusa. O professor responde pelo ensino e pela avaliação; o intérprete, pela mediação linguística e pelas decisões interpretativas; a gestão, pelas condições institucionais; e a rede de ensino, pela política de formação e contratação. A clareza dessas atribuições favorece cooperação e impede que o estudante seja encaminhado de um profissional a outro sem que ninguém acompanhe integralmente seu percurso.

A educação de estudantes surdos é frequentemente associada ao uso de imagens. Embora a visualidade seja fundamental, não se deve confundi-la com decoração, simplificação ou substituição automática da linguagem. Imagens, diagramas, vídeos, objetos e demonstrações tornam-se recursos pedagógicos quando integram uma construção discursiva orientada por objetivos claros. Sem mediação, podem produzir interpretações ambíguas ou apenas ilustrar aquilo que continua explicado exclusivamente em português oral.

Oliveira e Machado (2023) questionam a repetição do enunciado segundo o qual o surdo é essencialmente visual quando ele é utilizado para prescrever recursos sem análise didática. As autoras defendem que a construção do discurso matemático em Libras exige conhecimento do conteúdo e compreensão das relações conceituais. A visualidade precisa estar articulada à linguagem, pois ver uma figura não equivale a compreender o conceito que ela representa.

A multimodalidade permite combinar diferentes sistemas semióticos: Libras, português escrito, expressões faciais, apontamentos, cores, esquemas, fórmulas e objetos. Cada modo oferece possibilidades e limites. Em uma explicação científica, um diagrama pode explicitar relações espaciais; a Libras pode desenvolver argumentos; a escrita pode registrar termos e conclusões; e o experimento pode oferecer observação empírica. A aprendizagem emerge da coordenação desses elementos, não da supremacia de um único recurso.

A organização espacial da sala também comunica. Iluminação inadequada, disposição fixa das carteiras e obstáculos visuais podem impedir que o estudante veja professor, intérprete e colegas. Uma configuração em semicírculo ou que favoreça linhas de visão amplia a identificação de interlocutores. O uso da lousa deve ser coordenado com a sinalização: falar ou sinalizar de costas, apagar rapidamente informações e manter vídeos sem legenda comprometem o acesso.

Nos ambientes digitais, esses princípios permanecem. Silva e Souza (2024) analisam interações on-line em aulas de Libras como segunda língua e evidenciam desafios decorrentes do distanciamento comunicacional, do enquadramento da câmera e da qualidade da conexão. A língua de sinais exige visibilidade adequada das mãos, do tronco e das expressões faciais. Plataformas que priorizam áudio ou reduzem a imagem do sinalizante podem alterar a própria condição de participação.

Os materiais digitais podem ampliar possibilidades quando permitem repetição, controle de velocidade, legendas, janelas de Libras e navegação não linear. Entretanto, sua utilização precisa considerar carga cognitiva e simultaneidade. Exibir texto extenso enquanto o intérprete sinaliza pode dividir a atenção visual. Uma estratégia mais adequada consiste em apresentar o material, reservar tempo de observação e depois desenvolver a explicação, permitindo alternância consciente do foco.

A visualidade também envolve autoria. Estudantes surdos podem produzir vídeos em Libras, mapas conceituais, registros fotográficos e apresentações multimodais. Essas produções permitem demonstrar conhecimentos por vias que não se limitam ao português escrito. Ao mesmo tempo, a escola deve continuar ensinando a escrita como segunda língua, articulando-a a práticas significativas e evitando

que dificuldades linguísticas sejam confundidas com ausência de conhecimento.

A seleção de recursos deve partir da natureza do conceito. Em Matemática, representações gráficas e manipulação de objetos podem apoiar abstrações; em Ciências, experimentos e modelos evidenciam processos; em Língua Portuguesa, gêneros visuais e comparação entre estruturas linguísticas podem favorecer aprendizagem; em História, linhas do tempo e documentos iconográficos ajudam a situar eventos. A Libras atravessa todas essas áreas como língua de discussão, e não apenas como legenda dos materiais.

Uma pedagogia visual exige formação docente. Não basta dominar ferramentas tecnológicas; é preciso compreender como imagens produzem sentidos, quais conhecimentos prévios pressupõem e como podem ser discutidas. O professor deve perguntar o que o estudante vê, como interpreta relações e quais elementos sustentam sua conclusão. Assim, a visualidade torna-se parte do diálogo e da argumentação.

Em síntese, a multimodalidade inclusiva organiza a complementaridade entre modos. Ela evita tanto a centralidade exclusiva da oralidade quanto a crença de que imagens falam por si mesmas. Seu propósito é ampliar caminhos para observar, nomear, relacionar, argumentar e registrar, garantindo que o estudante surdo

participe da produção do conhecimento em condições linguisticamente acessíveis.

A política de inclusão ampliou o acesso de estudantes surdos à escola comum, mas sua implementação apresenta contradições. A matrícula pode coexistir com isolamento linguístico, baixa expectativa docente, dependência do intérprete e ausência de pares surdos. Por isso, avaliar a inclusão exige observar experiências concretas, e não apenas indicadores de presença ou disponibilidade de serviços.

Lacerda (2006) demonstra que um contexto considerado inclusivo por seus participantes pode restringir o desenvolvimento do estudante. A autora identifica a falta de uma língua compartilhada como barreira à participação em eventos discursivos essenciais. Sua análise sintetiza de modo contundente o problema:

> Os dados deste estudo indicam o quanto um modelo, ainda que considerado inclusivo por seus participantes, pode não ser nada inclusivo. O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (lingüísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos (Lacerda, 2006, p. 181).

A passagem evidencia que inclusão física e inclusão discursiva são categorias distintas. O estudante pode assistir às aulas e cumprir atividades, mas permanecer sem acesso às relações que constituem a vida coletiva. Comentários espontâneos, negociações entre colegas e orientações rápidas fazem parte do currículo vivido. Quando não são acessíveis, o aluno perde oportunidades de aprender conteúdos, normas sociais, humor, conflitos e formas de posicionamento.

Mallmann et al. (2014), ao investigarem Ensino Médio e profissionalizante, mostram que as práticas pedagógicas continuam marcadas por dificuldades de comunicação, preparação insuficiente e dependência do intérprete. Em etapas escolares com conteúdo mais especializados, a falta de planejamento tende a se intensificar. A rapidez das exposições, o volume de terminologia e a pressão avaliativa podem ampliar desigualdades já presentes no ensino fundamental.

Outro risco é interpretar qualquer dificuldade como consequência individual da surdez. Essa leitura produz expectativas reduzidas, simplificação curricular e aprovação sem aprendizagem. Uma abordagem inclusiva pergunta quais barreiras foram criadas pela organização da aula, pelo material, pelo tempo e pela língua. A mudança de foco não elimina a responsabilidade do estudante, mas distribui de maneira justa a responsabilidade institucional pela acessibilidade.

A experiência dos colegas ouvintes também precisam ser considerada sem instrumentalizar o estudante surdo. A convivência com diferenças linguísticas pode favorecer respeito e aprendizagem, porém não é aceitável que o desenvolvimento do aluno surdo seja sacrificado para educar a maioria. Lacerda (2006) defende espaços em que a diferença beneficie ambos os grupos. Isso pressupõe reciprocidade: ouvintes também precisam deslocar-se, aprender Libras e adaptar formas de interação.

A inclusão torna-se efetiva quando o estudante influencia o planejamento e as relações. Sua avaliação sobre a interpretação, os materiais e as dificuldades precisam ser ouvida. Reuniões que discutem o aluno sem sua participação reproduzem assimetrias. A consulta em Libras, por meio de entrevistas, rodas de conversa ou instrumentos acessíveis, oferece informações que não podem ser substituídas apenas pela visão dos profissionais.

As contradições também aparecem na relação entre política inclusiva e educação bilíngue. A defesa de uma escola para todos não pode apagar a necessidade de ambientes linguisticamente ricos em Libras, convivência com pares surdos e participação de professores surdos. Diferentes arranjos podem ser construídos conforme a realidade local, mas devem ser avaliados pelo acesso à língua, ao currículo e à comunidade, e não por uma oposição abstrata entre escola comum e escola bilíngue.

Práticas inclusivas exigem acompanhamento contínuo. Indicadores relevantes incluem frequência de interações diretas com professores e colegas, participação em debates, compreensão dos objetivos, progressão conceitual, autonomia na realização de tarefas e qualidade do acesso linguístico. Esses elementos ajudam a identificar quando a presença do intérprete está ampliando a participação ou apenas tornando possível uma permanência formal.

Superar as contradições implica transformar a cultura escolar. A diferença linguística deve ser contemplada no projeto político-pedagógico, na formação, na distribuição de recursos e na avaliação institucional. A inclusão deixa, assim, de ser um problema atribuído ao professor individual e passa a constituir compromisso coletivo da escola e do sistema de ensino.

A literatura analisada permite formular princípios para orientar práticas inclusivas. O primeiro é o reconhecimento da Libras como língua de instrução e interação. Esse princípio exige profissionais qualificados, circulação da língua na escola e planejamento que não dependa exclusivamente da tradução de aulas concebidas para ouvintes. A legitimidade da Libras deve aparecer no currículo, nos materiais e nas formas de avaliação.

O segundo princípio é a centralidade da relação professor-estudante. Mesmo com intérprete, o docente precisa construir vínculo, dirigir-se ao aluno, acompanhar suas respostas e assumir

responsabilidade pelo ensino. O intérprete medeia línguas, mas não pode tornar-se o único interlocutor. Contato visual, pausas, gestão de turnos e devolutivas acessíveis preservam a relação pedagógica.

O terceiro é o planejamento colaborativo. Professor e intérprete devem conhecer objetivos, conceitos, atividades e critérios antes da aula. A antecipação de materiais permite pesquisar terminologia, construir explicações coerentes e selecionar recursos visuais pertinentes. Santos e Lacerda (2015) associam essa parceria à qualidade da atuação e à possibilidade de autoria discursiva do intérprete, sempre vinculada às finalidades educativas.

O quarto princípio é a organização multimodal do ensino. Recursos visuais, escrita, Libras e experiências concretas devem compor sequências inteligíveis. A simples acumulação de modos pode sobrecarregar a atenção; é necessário coordenar tempos de observação e explicação. Oliveira e Machado (2023) mostram que o conhecimento extralinguístico e a construção discursiva são condições para que os recursos se tornem pedagogicamente significativos.

O quinto é a promoção de interação entre pares. Atividades em pequenos grupos precisam prever comunicação acessível, papéis definidos e tempo para participação. Pires (2014) evidencia que estudantes surdos constroem coletivamente conhecimentos em Libras ao produzir textos em português. A colaboração não deve servir para

que um aluno assuma permanentemente a função de intérprete, mas para que todos contribuam com raciocínios e perguntas.

O sexto princípio é a avaliação responsiva à diferença linguística. O professor precisa distinguir dificuldades conceituais de dificuldades na compreensão de enunciados em português. Oferecer vídeos em Libras, explicar instruções e aceitar produções multimodais pode ampliar a validade da avaliação. Os critérios devem permanecer transparentes, rigorosos e relacionados aos objetivos de aprendizagem.

O sétimo é a escuta da experiência surda. Estudantes, professores surdos e comunidade surda possuem conhecimentos fundamentais sobre práticas visuais, barreiras comunicacionais e trajetórias bilíngues. Sua participação na elaboração de políticas e currículos evita que decisões sejam tomadas exclusivamente a partir de perspectivas ouvintes. A inclusão deve ser construída com os sujeitos, não somente para eles.

O oitavo princípio corresponde à formação continuada. Professores precisam conhecer fundamentos da educação de surdos, adquirir repertório em Libras e aprender a planejar aulas visualmente acessíveis. Intérpretes necessitam de formação linguística, tradutória e educacional, além de oportunidades de aprofundamento nas áreas em que atuam. A formação conjunta favorece compreensão mútua das funções e reduz conflitos.

O nono é a responsabilidade institucional. A qualidade da inclusão não pode depender de esforços heroicos de um professor ou intérprete. É preciso assegurar carga horária de planejamento, condições de trabalho, materiais acessíveis, continuidade dos profissionais e acompanhamento pedagógico. Mudanças de pessoal sem transição e ausência de substitutos interrompem vínculos e comprometem o acesso.

Esses princípios podem ser convertidos em perguntas de acompanhamento pedagógico. Antes da aula, importa verificar se o intérprete recebeu o material, se os conceitos centrais foram identificados e se os recursos permitem visualização adequada. Durante a atividade, deve-se observar se o estudante acompanha quem está falando ou sinalizando, se dispõe de tempo para formular respostas e se consegue solicitar esclarecimentos. Depois da aula, professor e intérprete podem registrar dificuldades terminológicas, momentos de ruptura comunicacional e evidências de aprendizagem. Esse ciclo transforma a acessibilidade em objeto de planejamento e reflexão, em vez de tratá-la como condição presumida.

A interação com colegas também precisa ser intencionalmente acompanhada. Trabalhos em grupo não garantem participação quando os ouvintes conversam entre si e apenas comunicam ao estudante surdo o resultado. O professor pode organizar turnos, distribuir funções, estimular o uso de registros visuais e ensinar estratégias de

comunicação compartilhada. Em turmas com diferentes níveis de Libras, atividades cooperativas podem ampliar repertórios, desde que o estudante surdo não seja responsabilizado sozinho por ensinar sua língua ou adaptar-se ao grupo.

A observação pedagógica deve considerar ainda a diferença entre silêncio e ausência de compreensão. Um estudante pode não intervir porque a pergunta não foi interpretada a tempo, porque não identificou o momento adequado para tomar o turno ou porque experiências anteriores desvalorizaram suas contribuições. Em vez de concluir rapidamente que ele é passivo, o professor precisa examinar as condições de participação. Convites diretos, tempo de espera, retomadas em Libras e reconhecimento público das respostas ajudam a reconstruir a confiança discursiva.

Por fim, os princípios precisam ser avaliados à luz dos resultados e da experiência do estudante. Uma prática pode parecer acessível aos profissionais e ainda produzir cansaço visual, atraso na informação ou pouca autonomia. A escuta periódica, realizada em Libras e sem depender exclusivamente do intérprete que está sendo avaliado, permite identificar barreiras invisíveis. Essa devolutiva deve orientar mudanças concretas no ritmo da aula, na posição dos interlocutores, nos materiais e na divisão de responsabilidades.

O décimo princípio é a compreensão da interação como critério de qualidade. Uma escola inclusiva não é apenas aquela que recebe

estudantes diferentes, mas aquela que cria condições para que produzam sentidos, estabeleçam vínculos e intervenham no conhecimento coletivo. Perguntar quem participa, em qual língua, com que tempo e com quais efeitos permite avaliar de modo mais consistente as práticas pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida confirma que a interação constitui elemento central da aprendizagem e da inclusão. Em sala de aula, conhecimentos são construídos por meio de perguntas, respostas, disputas de sentido, observação e cooperação. Para estudantes surdos, participar desses processos depende da garantia de uma língua acessível, de relações comunicacionais diretas e de práticas pedagógicas que reconheçam a modalidade visual-espacial da Libras.

Os estudos examinados mostram que a presença do intérprete educacional amplia o acesso, mas não resolve isoladamente as desigualdades. Quando o professor transfere a esse profissional a responsabilidade pelo ensino, cria-se uma sala paralela e reduz-se o vínculo docente. A interpretação precisa integrar uma proposta colaborativa na qual objetivos, materiais, conceitos e avaliações sejam discutidos previamente. Professor e intérprete possuem funções distintas, porém interdependentes.

Também se verificou que tratar a Libras como ferramenta ou recurso auxiliar mantém o português oral como centro exclusivo da escola. A Libras deve ser reconhecida como língua de instrução, interação e produção intelectual. Esse reconhecimento favorece a aprendizagem do português escrito como segunda língua e amplia as possibilidades de autoria. A acessibilidade linguística precisa alcançar aulas, avaliações, recreios, reuniões e demais espaços de convivência.

A visualidade, por sua vez, não pode ser reduzida à utilização de figuras. Práticas multimodais exigem coordenação entre Libras, escrita, imagens, objetos, diagramas e experiências. O estudante precisa de tempo para alternar o olhar e compreender as relações conceituais. Recursos visuais tornam-se inclusivos quando integram uma construção discursiva clara, problematizadora e vinculada aos objetivos do conhecimento.

Conclui-se que uma educação inclusiva linguisticamente responsável depende de mudanças curriculares e institucionais. São necessários formação continuada, planejamento colaborativo, presença de profissionais qualificados, participação da comunidade surda e avaliação permanente das experiências dos estudantes. A matrícula representa apenas o início; a qualidade deve ser medida pelas oportunidades de interagir, argumentar, aprender e produzir conhecimentos.

Por fim, defender interação inclusiva significa reconhecer o estudante surdo como interlocutor pleno. Ele não deve permanecer como destinatário passivo de uma tradução, mas participar da elaboração das perguntas e das respostas que movimentam a aula. Uma escola comprometida com esse princípio reorganiza suas línguas, tempos, espaços e responsabilidades para que a diferença não resulte em isolamento, mas em novas possibilidades de relação pedagógica, aprendizagem e transformação coletiva.

## REFERÊNCIAS

ASPILICUETA, Patricia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul./set. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300007. Acesso em: 23 jul. 2026.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, jul./set. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004. Acesso em: 26 jul. 2026.

FÉLIX, Ademilde. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 119-131, jan./jun. 2009. Disponível em:

https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000100009. Acesso em: 29 jul. 2026.

GESSER, Audrei. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 534-556, jul./dez. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p534. Acesso em: 31 jul. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004. Acesso em: 2 ago. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, abr. 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100006. Acesso em: 4 ago. 2026.

MALLMANN, Fagner Michel; CONTO, Juliana de; BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, jan./mar. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100010. Acesso em: 7 ago. 2026.

NASCIMENTO, Leticia Pereira do; MELLO, Elisabete Marcon. Educação Matemática para surdos: novos caminhos para a literatura. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 18, p. 1-19, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1981-1322.2023.e95634. Acesso em: 9 ago. 2026.

OLIVEIRA, Janine Soares de; MACHADO, Rosilene Beatriz. A aula é de Matemática! E agora? A importância do conhecimento extralinguístico para uma boa construção discursiva em Libras por parte do intérprete educacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 43, p. 1-32, e90914, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e90914. Acesso em: 11 ago. 2026.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-639820145563. Acesso em: 13 ago. 2026.

ROSA, Andréa da Silva. Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1106. Acesso em: 15 ago. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 505-533, jul./dez. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p505. Acesso em: 17 ago. 2026.

SANTOS, Wuallison Firmino dos; MENEZES, Marcus Bessa de. Com a palavra, o professor de Matemática e o intérprete de Libras. **Bolema**, Rio Claro, v. 37, n. 76, p. 919-935, ago. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a25. Acesso em: 18 ago. 2026.

SCHUMACKER, Kelley Cristina; LEONEL, André Ary. Inclusão de estudantes surdos no ensino de Física: estratégias didático-metodológicas utilizadas nas pesquisas brasileiras. **Ciência & Educação,** Bauru, v. 31, e25055, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320250055. Acesso em: 19 ago. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-353920160201917. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. O trabalho do intérprete de Libras na escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661085. Acesso em: 21 ago. 2026.

SILVA, Lídia da; SOUZA, Clóvis Batista de. Experiência de interações on-line em aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e268371, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268371. Acesso em: 22 ago. 2026.

VARGAS, Jaqueline Santos; GOBARA, Shirley Takeco. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de Física: uma perspectiva vygotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 449-460, jul./set. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300010. Acesso em: 22 ago. 2026.

## CAPÍTULO 14

# TECNOLOGIAS DIGITAIS E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, MULTIMODALIDADE, ACESSIBILIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
*Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)*

**RESUMO** Este artigo analisa as relações entre tecnologias digitais, linguagem e educação de surdos, considerando a centralidade da Libras, da multimodalidade, da acessibilidade e das práticas pedagógicas bilíngues. Fundamentado em estudos nacionais sobre cultura digital, letramento, recursos visuais, ambientes virtuais, jogos, redes sociais e ensino de línguas, discute-se como as tecnologias podem ampliar a interação, a produção de sentidos e o acesso ao conhecimento. A análise evidencia que vídeos em Libras, materiais multissemióticos, plataformas acessíveis e recursos interativos favorecem também a participação dos estudantes quando articulados às experiências visuais e às especificidades linguísticas da comunidade surda. Entretanto, a simples presença de equipamentos ou aplicativos não assegura inclusão, pois permanecem barreiras relacionadas à formação docente, ao predomínio da língua portuguesa escrita, à ausência de Libras e aos vieses das plataformas. Conclui-se que a inovação educacional exige planejamento bilíngue, autoria surda, desenho acessível, mediação pedagógica qualificada e compromisso institucional com os direitos linguísticos.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais; Libras; Multimodalidade; Acessibilidade; Educação bilíngue.

## INTRODUÇÃO

A presença crescente das tecnologias digitais na vida social alterou os modos de comunicar, ensinar, aprender e produzir conhecimento. Plataformas de vídeo, redes sociais, ambientes virtuais, aplicativos, jogos e ferramentas de autoria tornaram-se espaços nos quais diferentes linguagens se combinam e circulam com rapidez. Na educação de surdos, esse processo adquire relevância particular porque a experiência linguística e cultural das pessoas surdas se organiza, predominantemente, pelo canal visual e espacial. Desse modo, a análise do uso pedagógico das tecnologias não pode ser reduzida ao acesso a equipamentos. É necessário examinar se os recursos asseguram a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a legibilidade das informações, a participação ativa dos estudantes e a articulação entre diferentes modos semióticos.

A tecnologia não é neutra nem produz inclusão automaticamente. Uma plataforma pode ampliar o acesso a vídeos sinalizados e, simultaneamente, manter menus confusos, excesso de textos, ausência de tradução em Libras ou ferramentas de busca incompatíveis com línguas de sinais. Da mesma forma, um aplicativo visualmente atraente pode reproduzir atividades pensadas para estudantes ouvintes, sem considerar a organização discursiva da Libras, a cultura surda ou o português escrito como segunda língua. Por isso, o debate precisa deslocar-se da pergunta sobre quais

tecnologias estão disponíveis para a investigação de como elas são planejadas, apropriadas e ressignificadas em práticas pedagógicas bilíngues.

No contexto brasileiro, o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 consolidaram bases jurídicas para compreender a pessoa surda a partir de sua diferença linguística. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a modalidade de educação bilíngue de surdos. Esses marcos indicam que o uso de tecnologias na escolarização deve respeitar a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Consequentemente, acessibilidade não equivale apenas à inserção de legendas ou à disponibilização de um intérprete; envolve a organização de ambientes em que a Libras constitua língua de instrução, interação, autoria e produção científica.

Estudos sobre escrita em ambientes digitais já demonstravam, desde o início do século XXI, que a internet poderia ampliar as interações entre surdos e ouvintes e criar condições para o uso social da língua portuguesa. Arcoverde (2006) analisou e-mails, chats e listas de discussão como espaços de dinâmica linguístico-discursiva, enquanto Bisol, Bremm e Valentini (2010) investigaram weblogs de adolescentes surdos e observaram a escrita como tentativa de organizar experiências e produzir sentidos. Essas pesquisas

permanecem relevantes porque evidenciam que a aprendizagem linguística se fortalece quando a escrita possui interlocutores, objetivos comunicativos e circulação social, e não quando é tratada somente como exercício de correção gramatical.

Com a expansão das redes sociais e das plataformas audiovisuais, a Libras ganhou novas possibilidades de circulação. Schlindwein e Rocha (2023) mostram que youtubers surdos mobilizam repertórios linguísticos e semióticos variados, produzindo educação informal, visibilidade e contestação da imagem do Brasil como país monolíngue. Castro Júnior, Prometi, Santana e Francisco (2024), por sua vez, destacam que algoritmos e políticas de plataforma interferem na experiência dos usuários surdos, podendo favorecer encontros e circulação de conteúdos, mas também gerar discriminação, invisibilidade e exclusão. Assim, a educação digital deve incluir leitura crítica das plataformas e compreensão de que decisões técnicas carregam valores sociais e linguísticos.

No ensino formal, as possibilidades são igualmente amplas. Lousas digitais, apresentações interativas, jogos, dicionários de Libras, softwares de edição, ambientes virtuais e recursos de inteligência artificial podem favorecer visualização, registro, comparação linguística, produção textual e colaboração. Entretanto, trabalhos realizados em diferentes componentes curriculares indicam que o resultado depende da mediação pedagógica. Cappelin, Greca e

Balbino (2015) discutem recursos tecnológicos na alfabetização matemática; Tavares e Oliveira (2014) e Almeida, Moraes e Pedrosa (2021) analisam o ensino de inglês; Sena, Serra e Schlemmer (2023) investigam jogos digitais; e Souza e Timóteo Júnior (2016) examinam a produção de materiais bilíngues na universidade. Em comum, essas pesquisas rejeitam o tecnicismo e valorizam planejamento, visualidade e Libras.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar as relações entre tecnologias digitais e linguagem na educação de surdos, com ênfase na Libras, na multimodalidade, na acessibilidade e nas práticas pedagógicas bilíngues. Busca-se discutir de que maneira os recursos digitais podem ampliar a produção de sentidos, o letramento, a interação e a aprendizagem, bem como identificar limites relacionados ao desenho das plataformas, à formação docente, às desigualdades de acesso e à ausência de participação surda nos processos de criação. O texto fundamenta-se nos estudos disponibilizados para esta produção, articulando contribuições de pesquisas nacionais publicadas em periódicos acadêmicos e revistas especializadas.

A discussão está organizada em sete movimentos complementares. Inicialmente, apresentam-se as tecnologias como espaços sociais de linguagem. Em seguida, examinam-se a visualidade, a multimodalidade e os multiletramentos; a circulação da

Libras e as práticas translíngues; a relação entre tecnologias e português escrito como segunda língua; os recursos digitais nas práticas bilíngues; a acessibilidade dos ambientes virtuais; e, por fim, a formação docente, a autoria surda e os desafios éticos contemporâneos. Essa organização permite compreender que inovação, no campo da educação de surdos, não se define pela novidade do recurso, mas pela capacidade de construir condições linguisticamente justas de participação e aprendizagem.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As tecnologias digitais devem ser compreendidas como ambientes culturais nos quais sujeitos constroem relações, identidades e conhecimentos. Tal compreensão supera a visão instrumental segundo a qual computadores e aplicativos seriam apenas suportes para transmitir conteúdos previamente organizados. Em uma perspectiva discursiva, cada tecnologia cria possibilidades e restrições para os enunciados: determina formas de participação, combinações entre texto, imagem e vídeo, ritmos de resposta, visibilidade e permanência dos registros. Na educação de surdos, essas características repercutem diretamente sobre o estatuto da Libras, sobre as formas de interação e sobre as condições de acesso à língua portuguesa escrita.

Arcoverde (2006) situa a comunicação mediada por computador como um espaço de ampliação das relações sociais. Em vez de tomar a escrita do surdo apenas como produto a ser corrigido, a autora observa situações reais de interlocução, nas quais os participantes precisam negociar sentidos. Essa mudança é pedagógica e epistemológica: a linguagem deixa de ser um conjunto abstrato de regras e passa a ser ação situada entre sujeitos. E-mails, chats e fóruns, embora correspondam a uma etapa anterior da cultura digital, anteciparam processos atualmente presentes em aplicativos de mensagens, comentários de vídeos, salas virtuais e redes sociais. O elemento decisivo é a existência de propósitos comunicativos e de interlocutores concretos.

Ao recuperar uma reflexão sobre comunicação em rede, pode-se afirmar, por citação de citação, que as tecnologias favorecem uma comunicação em que as mensagens circulam entre interlocutores separados no espaço e no tempo (Kenski, 2001, p. 82 *apud* Arcoverde, 2006, p. 254). A formulação ajuda a compreender por que esses meios foram apropriados de maneira intensa pela comunidade surda: a comunicação visual deixa de depender da copresença física e pode ocorrer por mensagens, imagens e vídeos. Todavia, a distância também exige recursos técnicos, conectividade, competência digital e interfaces capazes de preservar a clareza do conteúdo sinalizado.

Bisol, Bremm e Valentini (2010) ampliam essa discussão ao analisar weblogs produzidos por adolescentes surdos fluentes em Libras. As postagens apresentavam dificuldades na língua portuguesa, mas não podiam ser reduzidas a erros. Tratava-se de narrativas por meio das quais os participantes tentavam organizar experiências e comunicar-se. Os resultados indicam que a escrita digital pode contribuir para a apropriação significativa da segunda língua quando permite autoria e construção de sentido. Para a prática pedagógica, isso implica propor blogs, portfólios, legendas, roteiros e comentários como gêneros sociais, estabelecendo destinatários, objetivos e processos de revisão colaborativa.

Essa concepção também modifica a avaliação. Em uma atividade digital bilíngue, avaliar somente ortografia e concordância pode invisibilizar avanços na organização temática, na adequação ao gênero e na relação entre Libras, imagens e português. A avaliação formativa precisa observar como o estudante seleciona informações, estrutura argumentos, utiliza recursos visuais e revisa o texto com apoio de pares, professores e tecnologias. O erro deixa de ser marca de incapacidade e torna-se indício de hipóteses construídas no processo de aprendizagem de uma segunda língua. A tecnologia pode registrar versões sucessivas e tornar visível esse percurso.

Os ambientes digitais, portanto, são espaços de participação linguística e não simples repositórios. Essa distinção orienta a escolha

dos recursos: uma plataforma adequada não é apenas aquela que armazena PDFs, mas a que possibilita vídeos em Libras, respostas sinalizadas, transcrições, comentários, colaboração e diferentes percursos de navegação. Também orienta a atuação docente: o professor precisa organizar situações em que o estudante surdo produza conhecimento e dialogue, evitando que permaneça como receptor de conteúdos traduzidos posteriormente. A centralidade da interação constitui a primeira condição para que a tecnologia contribua efetivamente com a educação bilíngue.

A visualidade é frequentemente mencionada como fundamento da educação de surdos, mas não deve ser entendida como mera decoração de materiais. Inserir imagens ao lado de textos extensos não garante compreensão. A experiência visual envolve modos de perceber, organizar e expressar o mundo por meio do espaço, do movimento, da direção do olhar, das expressões faciais, das configurações de mãos, das cores, dos enquadramentos e das relações entre elementos. Steyer e Bassani (2024) ressaltam que práticas tecnológicas podem favorecer comunicação e linguagem quando reconhecem essa experiência como dimensão constitutiva do desenvolvimento do estudante surdo.

A multimodalidade oferece uma base para analisar como diferentes modos produzem sentidos conjuntamente. Em ambientes digitais, a escrita convive com fotografias, infográficos, animações,

vídeos, ícones, gestos e organização espacial. Nogueira e Cabello sintetizam essa relação ao afirmarem:

> O conceito de multimodalidade, quando pensamos em tecnologias digitais, se materializa nas diferentes formas de linguagem – escrita, oral, visual – em interação. Soma-se a isso a multiculturalidade também expressa no modo como os textos são construídos no espaço digital. Nesse sentido, [...] são outras as habilidades para que possamos atribuir significado aos textos multimodais e multissemióticos que circulam, sobretudo, na esfera digital (Nogueira; Cabello, 2017, p. 245).

A passagem evidencia que o leitor contemporâneo precisa interpretar relações entre modos, e não apenas decodificar palavras. Para estudantes surdos, isso significa explorar a potência da Libras como língua visual-espacial em articulação com o português escrito e com outros recursos. Um vídeo acessível, por exemplo, exige enquadramento que mantenha mãos e expressões visíveis, contraste adequado, ritmo compatível com a leitura de legendas e organização gráfica que não sobreponha informações. A multimodalidade demanda projeto semiótico consciente; a simples acumulação de mídias pode aumentar a carga cognitiva e dificultar a compreensão.

Martins e Lins (2015) relacionam os textos contemporâneos aos multiletramentos, destacando que a combinação de imagens, vídeos e escrita produz significados que não correspondem à soma isolada de cada parte. Essa perspectiva encontra afinidade com a

pedagogia visual, porque reconhece múltiplas formas de representação e autoria. Entretanto, multiletramentos não significam abandonar a língua portuguesa. Significam criar pontes entre repertórios e oferecer condições para que o estudante compare estruturas, formule hipóteses, produza textos e compreenda os usos sociais de cada língua.

Na alfabetização matemática, Cappelin, Greca e Balbino (2015) demonstram que recursos como a lousa digital podem favorecer visualização, interação e contextualização. O potencial não reside apenas na superfície eletrônica, mas na possibilidade de representar conceitos por movimentos, cores, diagramas, objetos manipuláveis e registros em Libras. Problemas matemáticos apresentados exclusivamente em português podem combinar dificuldade conceitual e barreira linguística. Uma proposta multimodal precisa separar essas dimensões, apresentar situações em Libras, explorar representações visuais e depois trabalhar a formulação escrita da questão e da resposta.

A multimodalidade também exige ensinar leitura crítica de imagens. Fotografias, gráficos e interfaces não são transparentes: enquadramentos, cores, posições e tamanhos estabelecem hierarquias. Em redes sociais, a combinação entre título, miniatura e algoritmo influencia quais conteúdos recebem atenção. Assim, o letramento digital do estudante surdo deve contemplar produção e análise de vídeos, verificação de fontes, interpretação de infográficos,

compreensão de termos de uso e reconhecimento de estratégias de persuasão. A dimensão visual precisa ser tratada como linguagem estruturada e como campo de poder.

Uma prática coerente pode iniciar com um vídeo em Libras, seguir para discussão sinalizada, organizar conceitos em mapa visual e culminar na produção de um texto em português. Nesse percurso, cada modo cumpre uma função definida. A Libras não aparece como apoio eventual, mas como língua para construir o conhecimento; o português escrito torna-se objeto de aprendizagem e meio de circulação; e os recursos visuais organizam relações conceituais. Tal planejamento evita que a tecnologia reproduza práticas centradas na oralidade e transforma a multimodalidade em princípio pedagógico.

A circulação de vídeos em redes sociais produziu mudanças significativas nas formas de presença pública da Libras. Chamadas de vídeo, canais, transmissões ao vivo e vídeos curtos possibilitam que pessoas surdas se comuniquem diretamente, divulguem pesquisas, arte, humor e experiências cotidianas. Schlindwein e Rocha (2023) analisam produções de youtubers surdos e demonstram a mobilização de Libras, português, imagens, edição e outros recursos semióticos. Essas produções constituem espaços de educação informal e questionam concepções que associam conhecimento apenas à escrita ou à oralidade.

A noção de práticas translíngues ajuda a compreender esse movimento sem separar rigidamente os repertórios. A comunicação humana ultrapassa fronteiras previamente estabelecidas entre línguas e envolve gestos, imagens, escrita, sinais, expressões e recursos tecnológicos. Nas produções digitais de pessoas surdas, a Libras pode aparecer com legendas, hashtags, memes, fotografias e palavras em português ou inglês. Isso não representa deficiência linguística, mas capacidade de selecionar recursos adequados às situações, aos públicos e aos objetivos comunicativos. A escola pode explorar essa complexidade para desenvolver consciência linguística e ampliar repertórios.

Schlindwein e Rocha (2023) alertam, contudo, que a translinguagem não deve ser utilizada como justificativa para apagar a Libras ou relativizar direitos linguísticos. Em contextos marcados por desigualdade entre línguas, a flexibilidade dos repertórios precisa conviver com políticas que garantam a língua minoritária. Na educação bilíngue, a Libras deve possuir tempo, espaço, profissionais e materiais próprios. A articulação com o português é produtiva quando ocorre sem subordinar a língua de sinais a uma norma monolíngue ou transformar a tradução em substituta da interação direta.

A produção audiovisual pode ser incorporada ao currículo por meio de projetos autorais. Estudantes podem elaborar vídeos

explicativos, resenhas sinalizadas, entrevistas, glossários temáticos, narrativas e campanhas de acessibilidade. O processo envolve planejamento em Libras, definição de público, roteiro, gravação, enquadramento, edição, legendagem e publicação. Cada etapa mobiliza competências linguísticas, digitais e éticas. Além disso, a revisão coletiva permite discutir clareza dos sinais, coerência, direitos de imagem, qualidade das legendas e adequação das informações.

Castro Júnior *et al*. (2024) acrescentam que a circulação em plataformas depende de algoritmos que selecionam conteúdos e modelam interações. A inclusão digital não se resume a possuir uma conta; envolve ser encontrado, compreender as regras e poder denunciar barreiras. Sistemas automáticos podem falhar ao reconhecer Libras, reduzir o alcance de conteúdos sinalizados ou oferecer legendas inadequadas. Por isso, a educação precisa desenvolver uma leitura crítica dos mecanismos de recomendação e coleta de dados, bem como defender transparência, acessibilidade e participação de usuários surdos no desenvolvimento tecnológico.

A análise das redes também permite discutir identidade, cultura e representatividade. Quando pessoas surdas controlam a câmera, escolhem pautas e constroem narrativas sobre si, deslocam representações produzidas exclusivamente por ouvintes. Esse protagonismo tem valor pedagógico porque oferece REFERÊNCIAS linguísticas e culturais aos estudantes. Professores podem selecionar

criadores surdos, comparar gêneros e analisar discursos, evitando utilizar qualquer vídeo em Libras como se fosse automaticamente adequado. A curadoria deve considerar qualidade linguística, confiabilidade, faixa etária, contexto cultural e objetivos de aprendizagem.

Portanto, redes sociais podem ampliar a presença da Libras, mas exigem políticas de acessibilidade e educação midiática. O trabalho escolar deve combinar apropriação criativa e análise crítica, reconhecendo que plataformas privadas possuem interesses econômicos e critérios opacos. A tecnologia se torna educacional quando os estudantes compreendem seus modos de funcionamento, produzem conteúdos e participam das decisões sobre usos, privacidade e circulação.

A aprendizagem do português escrito permanece um dos principais desafios da escolarização de estudantes surdos. Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019), em revisão integrativa, constatam a persistência de barreiras apesar do reconhecimento legal da educação bilíngue. Entre os fatores identificados estão aquisição linguística tardia, formação docente insuficiente, dificuldades de comunicação e práticas que desconsideram o português como segunda língua. Tecnologias digitais podem contribuir, mas somente quando inseridas em uma proposta que assegure base sólida em Libras e metodologias específicas de L2.

A escrita digital oferece vantagens porque permite revisão, consulta, reorganização e combinação com recursos visuais. Um estudante pode registrar uma narrativa em Libras, capturar ideias principais, elaborar um mapa e produzir sucessivas versões em português. Dicionários, corpora, editores colaborativos e ferramentas de anotação podem apoiar esse percurso. O professor, entretanto, precisa ensinar estratégias de consulta e evitar que corretores ou tradutores substituam a compreensão. A função do recurso é tornar visível a relação entre intenção discursiva, escolhas lexicais e organização textual.

Os weblogs analisados por Bisol, Bremm e Valentini (2010) mostram que a escrita ganha sentido quando expressa experiências. Mesmo com desvios formais, os textos revelavam tentativas de construir narrativas. Essa constatação sustenta uma pedagogia que parte de gêneros reais e valoriza autoria. Em vez de frases descontextualizadas, podem-se propor perfis, notícias, tutoriais, legendas, resenhas, fóruns e páginas informativas. A correção deve ocorrer no interior de um processo de produção, considerando conteúdo, coesão, interlocução e convenções do gênero.

No ensino de inglês, Tavares e Oliveira (2014) identificam uma mediação complexa entre Libras, português e língua inglesa, envolvendo também o intérprete e a tecnologia. A existência de três línguas torna inadequado aplicar métodos elaborados para turmas

monolíngues. Imagens, vídeos, objetos digitais e atividades em laboratório podem contextualizar vocabulário e usos, porém o planejamento precisa definir a função de cada língua. Almeida, Moraes e Pedrosa (2021) reforçam que ferramentas digitais facilitam o acesso quando respeitam especificidades e quando os profissionais recebem formação.

Durante a pandemia, a dependência de ambientes digitais tornou mais visíveis as desigualdades. Moraes e Almeida (2022) descrevem aplicativos e extensões que poderiam apoiar atividades visuais, mas destacam problemas de conectividade, formação e acessibilidade. O ensino remoto demonstrou que disponibilizar um link não corresponde a garantir participação. Aulas síncronas precisam assegurar janela de Libras visível, iluminação e enquadramento; materiais assíncronos requerem tradução, legendas e tempo adequado; e avaliações devem oferecer formas de resposta compatíveis com os objetivos linguísticos.

Os autores sintetizam um princípio fundamental para a área:

> Muitos softwares e conteúdos disponíveis não estão em linguagem de sinais. Portanto, o professor deve estar atento às questões relacionadas à acessibilidade, pois não basta apenas utilizar as TDIC em suas práticas. É necessário considerar e respeitar as necessidades de todos os alunos. Entendemos que um instrumento que deve incluir e engajar também pode excluir e desmotivar os alunos dependendo da forma que for utilizado (Moraes; Almeida, 2022, p. 5).

A advertência aplica-se à escrita de L2. Tradutores automáticos, inteligência artificial generativa e corretores podem sugerir formulações, mas também introduzir informações falsas, apagar marcas autorais ou produzir dependência. O uso pedagógico precisa ser transparente: comparar versões, justificar alterações, verificar fontes e discutir limitações. Para estudantes surdos, é especialmente importante que explicações sobre o funcionamento dessas ferramentas estejam disponíveis em Libras. A literacia em inteligência artificial deve integrar os letramentos digitais, sem substituir o ensino linguístico nem a mediação humana.

Uma proposta bilíngue coerente entende que Libras e português possuem funções complementares e estatutos distintos. A Libras possibilita acesso pleno aos conceitos e interação; o português escrito amplia a participação em esferas acadêmicas e sociais. Tecnologias podem aproximar as línguas por meio de vídeos, glossários, anotações e versões paralelas, desde que não reduzam a Libras a ilustração. O objetivo é formar sujeitos capazes de produzir sentidos e transitar criticamente entre práticas, preservando sua identidade linguística.

A qualidade de uma prática digital depende de sua coerência com objetivos, conteúdos, sujeitos e contextos. Sena, Serra e Schlemmer (2023) analisaram jogos estruturados em PowerPoint e observaram engajamento e motivação de estudantes surdos. Os

resultados não autorizam concluir que todo jogo seja inclusivo; ao contrário, mostram a importância de examinar elementos culturais, linguísticos e visuais. Um recurso pode utilizar imagens e continuar fundamentado em comandos pouco claros ou em adaptações superficiais. A avaliação pedagógica deve considerar presença da Libras, possibilidade de interação, feedback, progressão de desafios e relação com o currículo.

A pesquisa registra percepções favoráveis dos participantes e aponta que jogos podem envolver estudantes surdos e ouvintes. Em sua síntese, as autoras afirmam:

> Numa proposta educacional inclusiva entre surdos e ouvintes, entende-se que os recursos imagéticos, com configurações de mãos e/ou escrita de sinais, e os recursos sonoros proporcionam maior interação entre os estudantes, potencializando a aprendizagem (Sena; Serra; Schlemmer, 2023, p. 14).

A afirmação mostra que inclusão não significa oferecer exatamente o mesmo estímulo a todos, mas organizar múltiplas vias de participação. Recursos sonoros podem permanecer para ouvintes, desde que as informações também sejam apresentadas visualmente; recursos em Libras atendem estudantes surdos e podem ampliar o repertório da turma. Essa perspectiva aproxima-se do desenho universal para aprendizagem, mas precisa ser articulada aos direitos linguísticos: oferecer opções não pode dispensar a garantia da Libras como língua de instrução.

Steyer e Bassani (2024) apresentam tecnologias voltadas à educação de surdos e validam as propostas em uma formação com professores. Dicionários, ferramentas de criação visual, escrita de sinais e produções audiovisuais podem apoiar atividades variadas. O mérito de uma curadoria docente está em relacionar cada recurso a um problema pedagógico. Um dicionário pode apoiar consulta lexical, mas não ensina sozinho uso discursivo; uma plataforma de quiz pode verificar reconhecimento, mas não substitui argumentação; um editor de vídeo favorece autoria, porém requer tempo, equipamentos e critérios de avaliação.

Carvalho, Souza e Coutinho (2025) relatam uma oficina que combinou Dicionário de Libras, Manuário, Scratch, Figma, inteligência artificial e realidade aumentada. A experiência evidencia a necessidade de formação prática, na qual professores criem protótipos, testem atividades e discutam ética. Ferramentas como Scratch podem permitir narrativas e jogos visuais; o Figma pode apoiar prototipagem de interfaces; e recursos emergentes podem ampliar simulações. Todavia, inovação sustentável requer suporte técnico, continuidade e avaliação com estudantes surdos, não apenas entusiasmo inicial dos participantes.

A produção de materiais bilíngues na universidade, estudada por Souza e Timóteo Júnior (2016), demonstra que a tradução de conteúdos especializados exige trabalho coletivo. Intérpretes,

professores, estudantes surdos e equipe técnica precisam negociar conceitos, sinais, exemplos e formas visuais de apresentação. Gravar uma aula sinalizada não é operação mecânica: envolve transposição linguística e decisões didáticas. Em áreas com terminologia específica, a ausência de sinais estabilizados pode demandar explicações, soletração, imagens e glossários, sempre com participação dos usuários surdos.

Na alfabetização matemática, Cappelin, Greca e Balbino (2015) ressaltam que tecnologia e visualidade precisam estar ligadas à comunicação em Libras. A lousa digital pode aproximar estudantes e permitir manipulação de objetos, mas não garante uma proposta bilíngue. Esse argumento vale para qualquer componente curricular: a ferramenta deve integrar-se a sequências didáticas que ativem conhecimentos prévios, apresentem conceitos em Libras, promovam resolução colaborativa e sistematizem registros em português ou em outras representações.

O projeto de tradutor digital apresentado por Lira (2004) documenta um esforço pioneiro para ampliar acesso a conteúdo por sinais animados. A iniciativa possui valor histórico por evidenciar a busca de soluções tecnológicas para comunicação e educação. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento posterior da área mostra os limites de imaginar que tradução automática resolva, isoladamente, barreiras complexas. Línguas de sinais possuem gramática, variação e

dimensões corporais que desafiam sistemas automáticos. Tradutores podem oferecer apoio, mas precisam de avaliação linguística, indicação clara de limitações e possibilidade de correção pela comunidade.

Assim, o planejamento de práticas bilíngues pode seguir um ciclo: identificar objetivos e barreiras; ouvir estudantes surdos; selecionar ou criar recursos; assegurar Libras e acessibilidade; testar; recolher evidências; e revisar. Esse ciclo transforma tecnologia em objeto de reflexão coletiva. A eficácia não é medida pela quantidade de aplicativos, mas pela qualidade das interações, pela aprendizagem demonstrada e pelo aumento da autonomia.

Acessibilidade digital envolve condições técnicas, informacionais, comunicacionais e pedagógicas. Flor *et al*. (2015) analisaram o Moodle com grupos de surdos e ouvintes e identificaram diferenças importantes de percepção. Enquanto ouvintes podiam considerar determinados recursos suficientes, participantes surdos destacavam excesso de textos, pouca Libras, páginas extensas e organização confusa. O estudo mostra por que avaliações de acessibilidade precisam incluir usuários com diferentes perfis. Uma conformidade técnica não garante experiência linguística adequada.

O discurso coletivo dos usuários surdos é particularmente esclarecedor:

> A maioria dos professores coloca muitos textos longos, sem Libras, e isto é cansativo. Os conteúdos precisam ser mais visuais. A melhor forma de trabalhar o conteúdo para o surdo seria ter o texto pequeno, imagem e vídeo em língua de sinais (Flor *et al*., 2015, p. 160).

A fala reúne três critérios centrais: redução da sobrecarga textual, uso intencional de imagens e oferta de vídeos em Libras. Não se trata de empobrecer o conteúdo, mas de reorganizá-lo. Textos podem ser segmentados, receber títulos informativos, glossários e sínteses; vídeos devem apresentar navegação e qualidade visual; imagens precisam ter função conceitual. Além disso, o estudante deve conseguir responder em Libras quando a competência avaliada não for especificamente a escrita em português.

A arquitetura da informação também interfere no acesso. Menus previsíveis, títulos consistentes, contraste, responsividade e poucas etapas de navegação beneficiam todos, mas têm importância adicional quando o usuário precisa alternar atenção entre vídeo, legenda e interface. A janela de Libras não deve cobrir dados ou ser pequena; o controle de velocidade precisa estar disponível; e os vídeos devem permitir pausa e retomada. Documentos PDF e apresentações inseridos na plataforma precisam ter versões acessíveis, não apenas anexos sem mediação.

Castro Júnior *et al*. (2025) analisam inclusão digital no contexto do Sul Global e relacionam práticas tecnológicas a desigualdades de poder, acesso e produção. A discussão impede tratar

acessibilidade como questão exclusivamente individual. Conectividade instável, custo de equipamentos, ausência de formação e concentração das decisões em empresas internacionais produzem desigualdades. Uma política educacional precisa prever infraestrutura, dados móveis, manutenção, espaços de acesso e recursos abertos, ao mesmo tempo que promove Libras e autoria local.

Galindo Neto *et al*. (2019), ao revisarem tecnologias para educação em saúde de pessoas surdas, identificam predominância de vídeos e recursos computadorizados. Embora o campo temático seja a saúde, os resultados são úteis para a educação porque demonstram a relevância de materiais linguisticamente adequados na comunicação de informações complexas. Um material acessível deve ser testado com o público, apresentar conteúdo confiável e considerar variações linguísticas e níveis de escolarização. A tradução literal de textos técnicos pode manter incompreensões se não houver adaptação discursiva e visual.

A acessibilidade também precisa contemplar interoperabilidade e preservação. Materiais produzidos em formatos proprietários podem tornar-se inacessíveis quando licenças expiram ou plataformas são descontinuadas. Escolas devem manter arquivos editáveis, versões legendadas, roteiros e metadados, permitindo atualização. Repositórios de vídeos em Libras precisam oferecer busca

por temas e organização compreensível. A sustentabilidade do material integra a responsabilidade pedagógica.

Por fim, acessibilidade deve ser verificada desde o início e não acrescentada ao final. Professores, designers, intérpretes, tradutores e estudantes surdos precisam participar do planejamento. Testes com usuários revelam barreiras invisíveis para desenvolvedores ouvintes. Essa participação corresponde ao princípio de que pessoas afetadas pelas decisões devem integrar sua elaboração e fortalece a legitimidade das soluções.

A formação docente é um eixo transversal de todas as experiências analisadas. Dispor de equipamentos sem desenvolver conhecimentos linguísticos, pedagógicos e críticos tende a produzir usos superficiais. Professores precisam compreender a Libras, a educação bilíngue, a visualidade, os gêneros digitais e os critérios de acessibilidade. Também necessitam de tempo institucional para planejar, produzir e revisar materiais. A responsabilização individual do professor, sem infraestrutura e equipe, transforma inovação em sobrecarga.

Nogueira e Cabello (2017) analisam as estratégias de um professor surdo e mostram como tecnologias e recursos multissemióticos podem apoiar a construção do português escrito. A presença do professor surdo é significativa porque reúne conhecimento linguístico, experiência cultural e REFERÊNCIAS de

autoria. Formação docente inclusiva não deve ocorrer apenas sobre pessoas surdas, mas com profissionais e pesquisadores surdos. Essa participação modifica perguntas, critérios de qualidade e formas de avaliar os materiais.

Carvalho, Souza e Coutinho (2025) indicam que oficinas práticas podem aumentar a confiança docente, mas ressaltam a necessidade de capacitação contínua e suporte técnico. Uma formação pontual dificilmente acompanha mudanças de plataformas e necessidades locais. Comunidades de prática podem permitir compartilhamento de planos, vídeos, glossários e avaliações. Entretanto, o compartilhamento deve respeitar direitos autorais, consentimento e proteção de dados, sobretudo quando envolve imagens de estudantes.

A inteligência artificial introduz novos desafios. Sistemas de geração textual, reconhecimento de imagens, avatares e tradução podem apoiar preparação de materiais, mas carregam vieses derivados de dados predominantemente ouvintes e de línguas majoritárias. Castro Júnior *et al*. (2024) defendem atenção à transparência, privacidade e discriminação algorítmica. Em educação, decisões de avaliação ou acompanhamento não devem ser delegadas a sistemas opacos. Resultados produzidos por IA precisam de revisão humana qualificada, especialmente quando envolvem Libras.

A ética inclui informar quando uma ferramenta de IA foi utilizada, proteger dados e não atribuir à máquina a autoria de decisões pedagógicas. Imagens, vozes e sinais de estudantes não devem alimentar serviços externos sem base legal e consentimento. Avatares em Libras precisam ser avaliados quanto à clareza, naturalidade e adequação, evitando apresentá-los como substitutos universais de tradutores ou professores. A inovação responsável reconhece limites e mantém alternativas humanas.

Muniz e Lima (2019) relacionam cultura digital, BNCC e ensino bilíngue de História, mostrando que competências digitais precisam dialogar com conteúdo e direitos. O uso de fontes históricas digitais, mapas, vídeos e documentos pode ampliar a compreensão, desde que haja mediação em Libras e contextualização. A formação deve preparar o professor para selecionar fontes, problematizar representações e criar atividades nas quais estudantes surdos interpretem e produzam narrativas históricas.

A autoria surda é critério de qualidade e justiça. Ela inclui participação no planejamento de plataformas, produção de vídeos, elaboração de currículos, pesquisa e avaliação. Quando a comunidade surda é apenas consultada ao final, suas contribuições têm alcance limitado. Processos criativos permitem identificar barreiras, criar soluções culturalmente pertinentes e distribuir reconhecimento. A

instituição deve remunerar trabalho especializado e registrar autoria, evitando apropriação gratuita de conhecimentos comunitários.

A seleção de uma ferramenta precisa apoiar-se em critérios explícitos. Antes da adoção, convém verificar se o recurso permite conteúdo em Libras, legendas revisáveis, contraste e navegação por teclado; se funciona em aparelhos disponíveis aos estudantes; se exige conexão contínua; como coleta e armazena dados; e se possibilita exportar as produções. Também se deve observar se há publicidade, compras internas ou limites de idade. Essa análise preventiva reduz interrupções e protege os estudantes. Uma matriz institucional de avaliação pode registrar finalidade, público, requisitos, barreiras identificadas, alternativas acessíveis e responsável pela revisão. O documento não transforma a escolha em procedimento burocrático, mas preserva conhecimentos construídos coletivamente e evita que cada professor tenha de recomeçar a avaliação.

A avaliação das aprendizagens requer a mesma atenção. Quando o objetivo é compreender um conceito de História, Ciências ou Matemática, exigir resposta exclusivamente em português pode confundir domínio conceitual com proficiência em L2. A tecnologia permite diversificar evidências: exposição em Libras, vídeo comentado, mapa conceitual, demonstração prática e texto escrito podem compor um portfólio. Isso não elimina o ensino do português; permite avaliá-lo em momentos e critérios adequados. Rubricas

bilíngues podem distinguir compreensão do conteúdo, clareza em Libras, organização multimodal, uso de fontes e qualidade da produção escrita. Os critérios devem ser apresentados antecipadamente em formato acessível, para que o estudante participe conscientemente do processo.

A documentação pedagógica fortalece a continuidade. Planos de aula, roteiros em Libras, arquivos editáveis, glossários e registros de dificuldades podem formar acervos institucionais. Souza e Timóteo Júnior (2016) mostram que a produção de material bilíngue envolve negociações que não devem desaparecer depois da gravação. Registrar escolhas terminológicas, fontes e revisões facilita atualização e reaproveitamento, sem transformar o material em modelo imutável. Como a Libras apresenta variação, os acervos podem incluir sinais alternativos e informações regionais, reconhecendo a diversidade da comunidade surda.

Também é necessário considerar o bem-estar digital. A sucessão de vídeos, alertas e tarefas pode gerar fadiga visual e dispersão, sobretudo quando o estudante precisa acompanhar simultaneamente professor, intérprete, slides e chat. O planejamento deve prever pausas, foco visual definido, materiais assíncronos e tempo para revisão. Em encontros on-line, a organização das janelas, a iluminação e a estabilidade da imagem interferem no acesso à Libras.

A ergonomia e o ritmo de trabalho fazem parte da acessibilidade e não podem ser tratados como pREFERÊNCIAS individuais.

A sustentabilidade das práticas depende, finalmente, de avaliação institucional. Indicadores podem incluir participação dos estudantes, qualidade linguística, aprendizagem, autonomia, ocorrência de barreiras e carga de trabalho da equipe. Dados quantitativos precisam ser interpretados com relatos de estudantes e profissionais surdos. O número de acessos a uma plataforma, isoladamente, não demonstra inclusão. Uma solução é bem-sucedida quando reduz barreiras, melhora a interação, preserva direitos e pode ser mantida com os recursos existentes. A revisão periódica permite abandonar ferramentas inadequadas e aprimorar aquelas que respondem às necessidades do contexto.

A parceria entre escola, universidade e comunidade surda pode ampliar a qualidade e a continuidade dessas ações. Projetos de extensão e pesquisa permitem desenvolver protótipos, testar recursos e formar estudantes e profissionais. Para que a colaboração seja ética, os objetivos, responsabilidades e formas de divulgação precisam ser acordados. Resultados devem retornar às escolas em formatos acessíveis, incluindo sínteses em Libras, e não permanecer apenas em artigos escritos. A pesquisa deixa, assim, de tomar a comunidade como fonte de dados e passa a construir conhecimento com ela. Esse

compromisso fortalece a formação de novos pesquisadores surdos e diversifica as perspectivas presentes no campo tecnológico.

Do ponto de vista curricular, as tecnologias não precisam constituir um conteúdo isolado. Elas podem atravessar projetos de línguas, Ciências, Arte, Matemática e História, desde que os objetivos digitais sejam declarados. Produzir um vídeo, por exemplo, pode envolver investigação, argumentação, expressão em Libras, escrita de roteiro, edição e publicação responsável. A interdisciplinaridade torna-se produtiva quando cada professor contribui com critérios específicos e quando o estudante compreende as relações entre conhecimentos. Evita-se, desse modo, usar o laboratório apenas para atividades repetitivas ou reservar a tecnologia a eventos ocasionais.

Há ainda uma dimensão política na escolha entre consumir e produzir tecnologia. Quando estudantes surdos apenas utilizam soluções prontas, permanecem sujeitos às decisões de terceiros. Experiências de programação, design e produção audiovisual podem ampliar sua capacidade de imaginar e construir ferramentas. Não se espera que todos se tornem desenvolvedores, mas que compreendam princípios de funcionamento, expressem requisitos e participem de testes. Essa formação favorece autonomia profissional e presença surda em equipes de inovação, condição relevante para que futuras tecnologias incorporem diversidade linguística desde a origem.

Em síntese, a formação necessária é multidimensional: linguística, para compreender Libras e português como L2; pedagógica, para planejar sequências; tecnológica, para operar e criar recursos; e ética, para avaliar dados, algoritmos e direitos. Nenhuma dimensão substitui as demais. A consolidação de práticas bilíngues exige políticas institucionais, equipes interdisciplinares e protagonismo surdo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada confirma que as tecnologias digitais podem ampliar comunicação, acesso ao conhecimento, autoria e participação de estudantes surdos. Ambientes de escrita, jogos, vídeos, redes sociais, lousas digitais e ferramentas de criação favorecem experiências de aprendizagem quando articulados à Libras, à visualidade e a objetivos pedagógicos claros. Sua principal contribuição não consiste em tornar o ensino simplesmente mais moderno, mas em possibilitar novas formas de interação e produção de sentidos.

As pesquisas também demonstram que a presença de tecnologia não elimina barreiras. Excesso de textos, ausência de Libras, interfaces confusas, materiais traduzidos sem adaptação, conectividade desigual e formação insuficiente podem converter ferramentas potencialmente inclusivas em mecanismos de exclusão. A

acessibilidade precisa ser linguística e cultural, além de técnica. Deve estar presente desde o planejamento, ser testada com usuários surdos e permanecer aberta a revisões.

A multimodalidade mostrou-se central porque a cultura digital articula sinais, escrita, imagens, movimento e organização espacial. Contudo, combinar mídias não garante aprendizagem. É preciso atribuir função a cada modo e evitar sobrecarga. Em uma prática bilíngue, a Libras constitui língua de instrução e construção conceitual, enquanto o português escrito é ensinado como segunda língua em situações sociais significativas. Vídeos, mapas visuais, glossários e editores colaborativos podem estabelecer pontes sem subordinar uma língua à outra.

A circulação da Libras em redes e canais produz educação informal e fortalece representatividade, mas depende de algoritmos, políticas privadas e condições materiais. Por isso, o letramento digital deve incluir compreensão crítica das plataformas, verificação de informações, privacidade, direitos de imagem e vieses algorítmicos. A inteligência artificial amplia possibilidades de autoria e apoio, mas requer transparência, revisão humana e proteção contra soluções que apaguem a variação linguística ou substituam profissionais.

A formação docente precisa integrar conhecimentos sobre Libras, pedagogia visual, ensino de português como L2, desenho acessível e produção multimodal. Oficinas práticas são importantes,

mas devem compor programas contínuos, com suporte, tempo de planejamento e comunidades de colaboração. A responsabilidade não pode recair apenas sobre o professor: redes de ensino e instituições precisam garantir infraestrutura, profissionais, materiais e políticas de acessibilidade.

Conclui-se que a inovação digital na educação de surdos deve ser orientada por direitos linguísticos, participação e autoria surda. A pergunta central não é qual aplicativo utilizar, mas quais relações pedagógicas e linguísticas se pretende construir. Tecnologias tornam-se efetivamente educativas quando ampliam a autonomia, permitem que estudantes surdos aprendam e produzam em Libras, favorecem a apropriação crítica do português escrito e reconhecem a comunidade surda como produtora de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Matheus Lucas de; MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. O uso de ferramentas digitais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: o que dizem os professores? **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 6982-7001, out./dez. 2021. DOI: 10.5007/1984-8412.2021.e81106. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/81106. Acesso em: 3 ago. 2026.

ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 251-267, maio/ago. 2006. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XxVb7nrhMqFKwVPJbZyp4Qg/. Acesso em: 21 jul. 2026.

BISOL, Cláudia Alquati; BREMM, Eduardo Scarantti; VALENTINI, Carla Beatris. Blogs de adolescentes surdos: escrita e construção de sentido. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 291-299, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/GQ6xnb3hNBw98mMbkSpbPGM/. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

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/l10436.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 1 ago. 2026.

CAPPELIN, Alcione; GRECA, Lizmari Merlin; BALBINO, Renata. O uso de recursos tecnológicos na alfabetização matemática das crianças surdas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 165-191, jan./jun. 2015. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1301. Acesso em: 5 ago. 2026.

CARVALHO, Kennedy Simões Santos; SOUZA, Gustavo Antonio Costa; COUTINHO, Bruno Pinheiro. Inovação digital no ensino bilíngue de surdos: resultados de uma experiência de capacitação. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 57-72, 2025. DOI: 10.20395/re.2025.48.57-72. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1967. Acesso em: 22 ago. 2026.

CARVALHO, Michele Elias de; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves; SILVA, Josiane Almeida da. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 21, n. 5, e9818, 2019. DOI: 10.1590/1982-0216/20192159818. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/NSVCzXwCvdzjFMwGPZQG8jG/. Acesso em: 7 ago. 2026.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; PROMETI, Daniela; SANTANA, Neemias Gomes. Libras e inclusão digital para pessoas surdas: uma análise das práticas tecnológicas e linguísticas no contexto do Sul Global. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 232-251, jan./jun. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i1.58135. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/58135. Acesso em: 20 ago. 2026.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio; PROMETI, Daniela; SANTANA, Neemias Gomes; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes. Explorando a interseção entre algoritmos, redes sociais e inclusão da pessoa surda. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, e7024, ago. 2024. DOI: 10.18617/liinc.v20i1.7024. Disponível em: https://revista.ibict.br/liinc/article/view/7024. Acesso em: 18 ago. 2026.

FLOR, Carla da Silva; SAITO, Daniela Satomi; PIVETTA, Elisa Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; VANZIN, Tarcisio. Acessibilidade

do Moodle para surdos: abordagem dos discursos de surdos e ouvintes. **TransInformação**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 157-163, maio/ago. 2015. DOI: 10.1590/0103-37862015000200005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862015000200157. Acesso em: 11 ago. 2026.

GALINDO NETO, Nelson Miguel; ÁFIO, Aline Cruz Esmeraldo; LEITE, Sarah de Sá; SILVA, Máguida Gomes da; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag; CAETANO, Joselany Áfio. Tecnologias para educação em saúde de surdos: revisão integrativa. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 28, e20180221, 2019. DOI: 10.1590/1980-265X-TCE-2018-0221. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/jCWwY3b8NDgGCGWwNBw8F4F/. Acesso em: 13 ago. 2026.

LIRA, Guilherme de Azambuja. O impacto da tecnologia na educação e inclusão social da pessoa portadora de deficiência auditiva: Tradutor Digital Português x Língua Brasileira de Sinais - Projeto ANA**. Fórum**, Rio de Janeiro, n. 9, 2004. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/156. Acesso em: 25 jul. 2026.

MARTINS, Lívia Maria Ninci; LINS, Heloísa Andreia de Matos. Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção. Nuances: **Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 188-206, maio/ago. 2015. DOI: 10.14572/nuances.v26i2.3481. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3481. Acesso em: 30 jul. 2026.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; ALMEIDA, Matheus Lucas de. Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da língua inglesa para surdos. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 66, e16402, 2022. DOI: 10.1590/1981-5794-e16402. Disponível

em: https://www.scielo.br/j/alfa/a/3bMRqcQ4PddDycnqbxVFsWc/. Acesso em: 9 ago. 2026.

MUNIZ, Érico Silva; LIMA, Jonata Souza de. Usos da cultura digital na educação dos surdos: a BNCC e as práticas no ensino de História. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 107-127, jul./dez. 2019. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1537. Acesso em: 15 ago. 2026.

NOGUEIRA, Aryane; CABELLO, Janaina. Considerações sobre educação de surdos e tecnologias a partir da análise das estratégias de ensino de um professor surdo. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2017. DOI: 10.17851/1983-3652.10.1.242-256. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16756. Acesso em: 2 ago. 2026.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; ROCHA, Daniele Silva. Libras e tecnologia: práticas translíngues na produção de youtubers surdos. **D.E.L.T.A**., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-27, 2023. DOI: 10.1590/1678-460X202359803. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/jDnPP9Z8bKr8SkDfpQMx6Mb/. Acesso em: 17 ago. 2026.

SENA, Lílian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; SCHLEMMER, Eliane. Recursos tecnológicos na educação bilíngue de estudantes surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120615, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236120615vs01. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/XjyRJtDLTwVh3dxVrkL3cBm/. Acesso em: 19 ago. 2026.

SOUZA, André Luis Santos de; TIMÓTEO JÚNIOR, José. O uso de tecnologias (TIC) na produção de material didático bilíngue Libras/Português na Universidade Federal de Viçosa. **Fórum**, Rio de

Janeiro, n. 33, jan./jun. 2016. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/398. Acesso em: 8 ago. 2026.

STEYER, Daiana; BASSANI, Patrícia Scherer. Tecnologias digitais na educação de surdos. **Anais CIET**: Horizonte, São Carlos, v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/247. Acesso em: 16 ago. 2026.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; OLIVEIRA, Ana Paula Pires de. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1045-1072, 2014. DOI: 10.1590/1984-639820145631. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/sMbXv3xhP8XM7Y5zPznPjDQ/. Acesso em: 16 ago. 2026.

CAPÍTULO 15

# FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, BILINGUISMO E PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
*Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)*

**RESUMO:** Este artigo discute a formação linguística de professores para a educação de surdos, considerando a Libras como primeira língua, o bilinguismo como orientação político-pedagógica e o português escrito como segunda língua. Por meio de pesquisa bibliográfica, analisam-se estudos nacionais sobre formação inicial e continuada, inserção da Libras nas licenciaturas, profissionalização docente, descrição gramatical, acessibilidade linguística e práticas de ensino de português. Os resultados indicam que a presença isolada da disciplina de Libras não assegura preparação suficiente para o trabalho pedagógico, sobretudo quando sua carga horária é reduzida e não se articula ao estágio, ao currículo e às metodologias visuais. Defende-se uma formação que integre conhecimentos linguísticos, socioculturais, didáticos e políticos, reconheça a participação de professores surdos e desenvolva competências para planejar, ensinar e avaliar em contextos bilíngues. Conclui-se que a consolidação da educação bilíngue exige percursos formativos contínuos, institucionalmente sustentados e comprometidos com os direitos linguísticos efetivos da comunidade surda.

**Palavras-chave:** Formação docente; Libras; Educação bilíngue; Educação de surdos; Português como segunda língua.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação de surdos constitui um campo atravessado por questões linguísticas, pedagógicas, culturais e políticas. Não se trata apenas de acrescentar conteúdos sobre deficiência aos currículos das licenciaturas, mas de reconhecer que estudantes surdos participam de experiências de linguagem organizadas prioritariamente pela visualidade e que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) possui estrutura própria, história social e funções identitárias. Essa compreensão desloca a discussão de uma perspectiva centrada na falta de audição para uma abordagem que considera a diferença linguística e cultural. Consequentemente, o trabalho docente exige conhecimentos que permitam compreender a Libras, planejar interações acessíveis e ensinar a língua portuguesa escrita como segunda língua.

No Brasil, o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002, sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 e a inclusão da educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 14.191/2021, produziram mudanças importantes. Esses dispositivos fortaleceram o direito de acesso à Libras, definiram responsabilidades para a formação de profissionais e estabeleceram a educação bilíngue como modalidade educacional. Entretanto, a existência de normas não elimina, automaticamente, os obstáculos enfrentados nas escolas e

universidades. Persistem lacunas relacionadas à fluência dos professores, à elaboração de materiais visuais, à diferenciação entre primeira e segunda língua e à participação efetiva de profissionais surdos.

A revisão sistemática de Muttão e Lodi (2018) demonstra que as especificidades da educação de surdos são frequentemente reduzidas à oferta de uma disciplina de Libras na formação inicial. Tal redução cria uma expectativa desproporcional: espera-se que um componente curricular, muitas vezes oferecido em um único semestre, desenvolva conhecimentos sobre língua, cultura, história, políticas educacionais, metodologias e comunicação. Os estudos analisados pelas autoras também mostram que as insuficiências da graduação levam muitos professores a procurar formação continuada depois de iniciarem o trabalho com estudantes surdos. A formação, nesse cenário, tende a ocorrer de maneira reativa, quando deveria antecipar as demandas profissionais.

Paiva, Faria e Chaveiro (2018) identificam desafios semelhantes ao examinarem o ensino de Libras nos cursos de formação de professores. A carga horária reduzida e a variedade de conteúdos atribuídos à disciplina dificultam tanto o desenvolvimento de práticas comunicativas quanto o aprofundamento de fundamentos linguísticos e educacionais. A aprendizagem inicial de Libras pode sensibilizar licenciandos e modificar representações sobre a surdez,

mas não equivale à formação de um professor bilíngue. Essa distinção é fundamental para que instituições de ensino superior definam objetivos realistas e construam itinerários formativos complementares.

O domínio linguístico necessário à docência bilíngue não se limita ao conhecimento de sinais isolados. Envolve a compreensão das unidades fonológicas, dos processos morfológicos, da organização sintática, dos mecanismos semânticos e pragmáticos, dos usos discursivos e da variação sociolinguística da Libras. Quadros, Silva e Royer (2020) ressaltam a relevância de descrições gramaticais baseadas em corpora representativos da diversidade linguística brasileira. Para a formação docente, essa perspectiva impede que a Libras seja tratada como vocabulário gestual subordinado à língua portuguesa e oferece instrumentos para analisar produções sinalizadas, desenvolver materiais e planejar intervenções pedagógicas.

Ao lado da formação em Libras, o professor precisa compreender os princípios da educação bilíngue. Nesse modelo, a Libras ocupa o lugar de língua de instrução e interação, enquanto a língua portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, é ensinada como segunda língua. Silva (2017) explica que estudantes surdos apresentam necessidades relacionadas ao uso social da escrita, compartilham características com outros aprendizes de segunda língua e, simultaneamente, possuem especificidades decorrentes da apreensão visual da língua escrita e da mediação da Libras. A

formação docente deve articular esses aspectos, evitando a aplicação direta de métodos produzidos para estudantes ouvintes que aprendem português como língua materna.

A educação bilíngue também demanda uma reorganização institucional. Lacerda, Albres e Drago (2013), ao analisarem uma política municipal, evidenciam que a presença de professores bilíngues, instrutores surdos, intérpretes e ações de formação compõe uma estrutura mais ampla de garantia dos direitos linguísticos. O desempenho do estudante não pode ser atribuído exclusivamente à capacidade individual do professor ou do intérprete. É necessário que o projeto pedagógico, o currículo, os materiais, a avaliação e a gestão escolar reconheçam a Libras e estabeleçam condições para sua circulação cotidiana.

Nesse processo, a participação do professor surdo assume importância linguística, pedagógica e política. Faria (2011) problematiza a denominação de "instrutor" aplicada a profissionais surdos que exercem atividades docentes e possuem formação pedagógica. A diferença terminológica pode reproduzir hierarquias profissionais e limitar a participação desses educadores nas decisões escolares. Reconhecer o professor surdo como produtor de conhecimento, referência linguística e agente de formação contribui para superar práticas em que pessoas ouvintes definem, sem diálogo, os conteúdos e métodos destinados aos estudantes surdos.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: quais conhecimentos e condições formativas são necessários para que professores atuem de modo linguisticamente fundamentado na educação de surdos? Parte-se da hipótese de que a oferta isolada de Libras nas licenciaturas, embora represente uma conquista legal e curricular, não responde à complexidade da docência em contextos bilíngues. É preciso integrar conhecimentos sobre a estrutura e os usos da Libras, aquisição de línguas, educação bilíngue, português como L2, visualidade, cultura surda, avaliação e políticas linguísticas.

O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos da formação linguística de professores para a educação de surdos, com ênfase na Libras, no bilinguismo e no português como segunda língua. Especificamente, pretende-se discutir os limites da disciplina de Libras nas licenciaturas; examinar a contribuição dos estudos linguísticos para a prática pedagógica; refletir sobre a formação de professores surdos e ouvintes; e sistematizar princípios para o ensino da língua portuguesa escrita em uma perspectiva bilíngue.

Metodologicamente, realiza-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O corpus é constituído por artigos nacionais disponibilizados pelo usuário, publicados em periódicos das áreas de Educação, Educação Especial e Linguística. A análise foi organizada em eixos temáticos: políticas e concepções de formação; Libras nas

licenciaturas; fundamentos linguísticos; educação bilíngue; português como L2; identidade e acessibilidade; profissionalização de professores surdos; e articulação entre formação inicial e continuada. As citações diretas foram conferidas nos arquivos originais e mantêm as páginas impressas dos periódicos.

A relevância do estudo reside na necessidade de compreender a formação linguística como parte estruturante, e não acessória, da preparação docente. Em uma escola que acolhe diferentes experiências de linguagem, saber ensinar pressupõe saber como as línguas organizam sentidos, como os sujeitos se constituem nas interações e como as escolhas curriculares podem ampliar ou restringir direitos. A educação de surdos explicita essa responsabilidade, pois a ausência de uma língua plenamente acessível compromete a participação, o desenvolvimento conceitual e a aprendizagem dos conhecimentos escolares.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A constituição de uma formação docente linguisticamente orientada começa pela revisão das concepções de surdez presentes na escola. Perspectivas clínico-terapêuticas tendem a interpretar o estudante a partir de uma deficiência a ser compensada, valorizando a aproximação ao padrão ouvinte e atribuindo à linguagem oral um lugar central. Em contraste, os Estudos Surdos e as abordagens

socioculturais compreendem a surdez como experiência visual e reconhecem a existência de comunidades linguísticas que produzem culturas, identidades e formas específicas de participação social. Essa mudança conceitual modifica as finalidades da educação e o papel do professor.

Quando a Libras é reconhecida como língua, deixa de ser considerada recurso auxiliar ou técnica de comunicação. Ela passa a constituir meio de ensino, interação, elaboração conceitual e produção de conhecimento. Lacerda, Albres e Drago (2013) argumentam que a língua de sinais favorece a constituição dos sujeitos surdos e deve integrar efetivamente os espaços educacionais. A formação docente precisa, portanto, desenvolver uma compreensão positiva da diferença linguística e oferecer condições para que os futuros profissionais avaliem criticamente práticas que mantêm a centralidade exclusiva da oralidade.

Os direitos linguísticos não se realizam apenas mediante matrícula em escolas comuns. A presença física de um estudante surdo pode coexistir com formas intensas de isolamento quando as interações, explicações, avaliações e atividades coletivas permanecem inacessíveis. Ribeiro (2023) identifica privações linguísticas e epistêmicas associadas à subalternização das práticas de linguagem dos surdos. A autora propõe uma educação linguística decolonial e transformativa, capaz de questionar representações rígidas de língua,

currículo e bilinguismo. Essa abordagem é relevante para a formação porque relaciona escolhas linguísticas a relações de poder.

O direito à língua envolve acesso precoce à Libras, convivência com sinalizantes proficientes, materiais em diferentes modalidades e possibilidade de desenvolver a língua portuguesa escrita sem substituição da primeira língua. A escola deve compreender que o bilinguismo de surdos não corresponde simplesmente ao domínio equilibrado de dois códigos. Trata-se de uma configuração marcada por modalidades distintas, histórias de aquisição variadas e usos sociais assimétricos. O professor necessita reconhecer essas condições para interpretar adequadamente as produções dos estudantes e propor intervenções que não confundam diferença linguística com incapacidade cognitiva.

A legislação brasileira oferece fundamentos para esse reconhecimento. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou sua inclusão curricular e detalhou a formação de professores, instrutores, tradutores e intérpretes. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na LDB, definindo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Esses marcos devem ser estudados na formação docente não como conteúdos jurídicos isolados, mas como resultados

de mobilizações da comunidade surda e como orientações para a organização da prática.

A análise de Lopes e Bernardes (2025) mostra que a formação para o ensino bilíngue permanece desafiadora, pois o conhecimento escolar se encontra registrado majoritariamente na língua escrita e precisa ser ensinado por meio de uma língua de modalidade distinta. Essa situação exige mais do que tradução terminológica. O professor precisa reconstruir explicações, selecionar recursos visuais, elaborar exemplos em Libras e promover relações conceituais entre línguas. A mediação pedagógica bilíngue é, assim, um trabalho intelectual que demanda formação linguística e didática específica.

Uma política de formação coerente deve evitar que a responsabilidade pelo acesso linguístico seja transferida integralmente ao intérprete. Professores e intérpretes desempenham funções diferentes, ainda que trabalhem de modo colaborativo. O docente continua responsável pelo planejamento, pela organização do conhecimento, pelo acompanhamento da aprendizagem e pela avaliação. Para exercer essas atribuições, necessita conhecer as especificidades linguísticas dos estudantes e dialogar com os profissionais envolvidos. A formação que ignora essa responsabilidade transforma a interpretação em solução única para problemas curriculares e institucionais.

A inclusão obrigatória da Libras nas licenciaturas produziu uma transformação simbólica relevante. Milhares de futuros professores passaram a ter contato com uma língua de sinais e com discussões sobre cultura, identidade e educação de surdos. Carniel (2018) denomina esse processo uma reviravolta discursiva, pois a Libras ingressou no cotidiano acadêmico como objeto de ensino, pesquisa e extensão. A presença curricular contribuiu para deslocar representações que reduziam a língua de sinais a gestos e possibilitou maior circulação de docentes surdos nas universidades.

Entretanto, a obrigatoriedade legal não determinou carga horária mínima, conteúdos comuns nem formas de articulação com os demais componentes curriculares. Como resultado, existem diferenças significativas entre instituições, cursos e projetos pedagógicos. Andrade (2013) constatou, em duas licenciaturas, que a disciplina favoreceu mudanças de concepção, mas a maioria dos acadêmicos considerou insuficiente a carga horária disponível. A expectativa de aprender uma língua e, ao mesmo tempo, compreender todo o campo da educação de surdos em poucas dezenas de horas gera frustração e superficialidade.

Paiva, Faria e Chaveiro (2018) observam que os programas costumam reunir conteúdos teóricos e práticos: legislação, história, cultura, fundamentos linguísticos, educação bilíngue, papel do intérprete e vocabulário básico. Quando não há prioridades bem

definidas, a disciplina pode tornar-se uma sucessão acelerada de temas. Os autores sintetizam o problema ao afirmarem:

> Realmente, seria difícil acreditar que com uma carga horária de 38 h ou 72 h semestrais se poderia alcançar fluência em Libras. Isto porque, o conteúdo previsto nas ementas se divide, geralmente, em assuntos teóricos e práticos, não permitindo que a conversação seja priorizada em sala de aula e dificultando o aprofundamento da teoria. (Paiva; Faria; Chaveiro, 2018, p. 77).

A citação evidencia que fluência e sensibilização são objetivos distintos. Uma disciplina introdutória pode apresentar noções comunicativas, problematizar preconceitos e oferecer fundamentos para o planejamento inclusivo. Não pode, contudo, certificar o licenciando como professor bilíngue ou usuário proficiente da Libras. A formação institucional precisa declarar essa diferença e oferecer percursos posteriores, como componentes sequenciais, atividades de extensão, estágios em contextos bilíngues e programas de formação continuada.

Kendrick e Cruz (2020) analisam o lugar ocupado pela Libras em um curso de Pedagogia e identificam hierarquias entre saberes curriculares. Embora o componente seja legalmente obrigatório, sua posição pode permanecer periférica e com pouca articulação com os fundamentos da educação e com as práticas de estágio. Quando a educação de surdos fica confinada à disciplina de Libras, outros docentes do curso deixam de discutir acessibilidade linguística,

avaliação, alfabetização bilíngue e produção de materiais. A especialização de um único componente termina por desresponsabilizar o currículo como um todo.

Esse isolamento também foi identificado por Santos e Pereira (2019). Ao avaliarem estudos sobre formação e práticas pedagógicas, as autoras ressaltam:

> As pesquisas analisadas demonstram que a formação inicial oferecida aos professores não é suficientes para atender o público diversificado das escolas públicas brasileiras, fato este agravante por professores e alunos não compartilharem de uma mesma língua, o que gera muitos conflitos e dificuldades no ensino. Nota-se, que mesmo diante das transformações políticas ocorridas ao longo dos anos, a formação inicial poucas modificações sofreram, pois mesmo que a disciplina Libras esteja presente nos cursos por força da Lei, ainda não é suficiente, pois é desenvolvida de forma isolada das demais e descontextualizada da realidade escolar. (Santos; Pereira, 2019, p. 155).

Assim, uma política curricular consistente deve distribuir a responsabilidade formativa. Componentes de alfabetização podem abordar práticas de letramento de estudantes surdos; disciplinas de currículo podem examinar o lugar das línguas de instrução; didáticas específicas podem discutir terminologia e visualidade; avaliação educacional pode analisar produções em L2; e os estágios podem incluir observação e regência em escolas ou classes bilíngues. A transversalidade não elimina a necessidade de disciplinas específicas, mas impede que elas se convertam em espaços isolados.

O perfil do docente responsável pela disciplina de Libras também interfere na qualidade da formação. Além da proficiência linguística, são necessários conhecimentos sobre ensino de línguas, educação de surdos e formação de professores. A presença de docentes surdos amplia as possibilidades de contato com usos autênticos da língua e com perspectivas produzidas pela própria comunidade. Ao mesmo tempo, as instituições devem garantir condições de trabalho, materiais visuais, ambientes adequados e reconhecimento profissional, evitando que a contratação de um professor surdo seja tratada como solução simbólica sem suporte acadêmico.

Formar linguisticamente professores significa superar uma abordagem lexicalista. Listas de sinais relacionados à escola podem ser úteis em etapas iniciais, mas não explicam como a Libras organiza enunciados, referência participantes, estabelece relações espaciais, marca aspectos verbais ou produz coerência discursiva. Sem fundamentos linguísticos, o licenciando tende a transportar a ordem da língua portuguesa para a sinalização ou a interpretar a Libras como representação manual de palavras. Esse equívoco prejudica a comunicação e reforça a subordinação da língua de sinais.

Quadros, Silva e Royer (2020) defendem descrições gramaticais apoiadas em dados representativos da diversidade de sinalizantes. A formação docente beneficia-se dessa produção porque

uma gramática baseada em corpus oferece evidências sobre usos efetivos e variação. Conforme os autores:

A descrição gramatical da Libras faz-se necessária para oferecer uma compreensão da língua para professores de língua de sinais de crianças surdas, para formação de professores de Libras e tradutores e intérpretes, assim como para profissionais da área da linguagem que necessitam de conhecimento da língua para indicarem planos de intervenção linguística para pessoas surdas. (Quadros; Silva; Royer, 2020, p. 5526).

No nível fonológico, o professor precisa compreender que os sinais se organizam por parâmetros articulatórios, como configuração de mão, localização, movimento, orientação e componentes não manuais. Mudanças em um desses elementos podem produzir diferenças de significado. Essa compreensão auxilia na aprendizagem da Libras, na observação de produções infantis e na elaboração de atividades que não se limitem à imitação mecânica. Também favorece o reconhecimento de que expressões faciais e corporais podem desempenhar funções gramaticais, e não apenas emocionais.

No campo morfológico e sintático, é importante estudar processos de modificação de sinais, uso do espaço, concordância, classificadores e diferentes ordens de constituintes. Tais conhecimentos permitem que o professor organize explicações em Libras de modo mais adequado e compreenda as estratégias utilizadas

pelos estudantes. A comparação com a língua portuguesa deve ser conduzida com cuidado, destacando diferenças e possibilidades de construção de sentidos sem sugerir que uma língua seja versão incompleta da outra.

A semântica e a pragmática ajudam a compreender como os significados são negociados em situações concretas. REFERÊNCIAS espaciais, apontamentos, olhares, mudanças corporais e escolhas lexicais participam da construção do discurso sinalizado. Para ensinar conteúdos escolares, o docente precisa desenvolver estratégias de INTRODUÇÃO, retomada e expansão conceitual. Não basta conhecer o sinal correspondente a um termo; é preciso explicar relações, estabelecer exemplos, verificar interpretações e adequar o discurso ao conhecimento linguístico da turma.

A sociolinguística da Libras também deve compor a formação. A língua apresenta variações regionais, geracionais, sociais e relacionadas aos percursos de aquisição. Quadros, Silva e Royer (2020) chamam atenção para a diversidade aquisicional encontrada no Brasil. Alguns estudantes chegam à escola com acesso precoce à Libras; outros tiveram contato tardio e repertórios linguísticos restritos. Avaliar todos com base em um modelo abstrato de sinalizante ideal pode ocultar desigualdades de acesso e levar à culpabilização do aluno.

O Quadro de Referência da Libras como L2, apresentado por Sousa *et al*. (2020), contribui para organizar níveis de proficiência e objetivos de aprendizagem para pessoas ouvintes. Sua importância para a formação docente reside na possibilidade de substituir cursos genéricos por progressões de competência claramente definidas. Diferentes profissionais necessitam de níveis distintos conforme suas funções, mas o professor que atua diretamente em uma classe bilíngue precisa alcançar proficiência que lhe permita explicar conceitos, gerir interações, avaliar aprendizagens e participar da vida escolar em Libras.

A formação linguística deve incluir práticas de análise de vídeos, produção sinalizada, interação com a comunidade surda e reflexão metalinguística. Tecnologias digitais e corpora podem ampliar o contato com diferentes gêneros, regiões e estilos. Contudo, vídeos não substituem interações reais nem a participação de professores surdos. O processo formativo ganha consistência quando os conhecimentos descritivos são mobilizados em situações pedagógicas, como a elaboração de uma explicação científica, a mediação de uma discussão ou a criação de critérios para avaliar uma apresentação em Libras.

O bilinguismo na educação de surdos deve ser compreendido como uma orientação que organiza línguas, tempos, espaços e profissionais. Não corresponde à simples presença simultânea de

Libras e português na escola. Para que a proposta seja efetiva, a Libras precisa circular como língua de instrução, interação e produção acadêmica, enquanto o português escrito é ensinado com objetivos e metodologias de segunda língua. Essa configuração exige planejamento institucional e formação específica de toda a equipe.

Lacerda, Albres e Drago (2013) mostram que políticas bilíngues envolvem diferentes profissionais e arranjos escolares. A formação de professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes precisa estar articulada ao projeto pedagógico. Quando cada profissional atua de forma isolada, a fragmentação compromete a experiência do estudante. O professor pode desconhecer o que foi interpretado; o intérprete pode receber materiais sem antecedência; e o professor de Libras pode ser responsabilizado por todas as questões relacionadas à surdez. O trabalho colaborativo requer definição de funções e tempos institucionais de planejamento.

A comparação franco-brasileira de Lopes e Bernardes (2025) evidencia que a formação docente é influenciada pela organização histórica dos sistemas educacionais e pelas concepções de língua dominantes. No caso brasileiro, a valorização da língua portuguesa e a marginalização de grupos linguísticos minoritários produziram contradições que ainda atravessam a escolarização. A educação bilíngue questiona esse monolinguismo e obriga as instituições a

reconhecer que o conhecimento pode ser ensinado, discutido e produzido em Libras.

Machado, Teixeira e Galasso (2017), ao apresentarem a concepção de um curso online de Pedagogia Bilíngue, demonstram que a formação pode ser organizada desde o início para articular Libras, língua portuguesa e fundamentos pedagógicos. A experiência indica que não é suficiente traduzir um curso convencional. É necessário construir ambientes, materiais e formas de interação que respeitem a visualidade, assegurem participação em Libras e promovam colaboração entre estudantes surdos e ouvintes. A própria arquitetura formativa precisa expressar o bilinguismo defendido teoricamente.

Uma formação bilíngue deve abordar aquisição de primeira e segunda língua, desenvolvimento linguístico de crianças surdas, planejamento de aulas em Libras, gêneros sinalizados, produção de materiais visuais e ensino de português escrito. Deve também discutir diferentes trajetórias familiares e escolares. Muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes e podem chegar à escola sem uma língua plenamente estabelecida. Nesses casos, o professor necessita distinguir dificuldades decorrentes de acesso linguístico tardio de dificuldades específicas de aprendizagem.

O currículo bilíngue não se reduz à tradução de conteúdos previamente elaborados em português. A Libras possui modos

próprios de organizar explicações, narrativas e relações espaciais. O planejamento precisa considerar como determinado conceito pode ser visualizado, exemplificado e discutido na língua de sinais. Recursos como imagens, esquemas, mapas conceituais, objetos, dramatizações e vídeos devem integrar uma sequência pedagógica, e não apenas decorar apresentações. A visualidade constitui princípio de organização do conhecimento.

A avaliação também precisa ser coerente com os objetivos linguísticos. Se uma atividade pretende verificar conhecimentos de Ciências, por exemplo, limitações na escrita em português não devem apagar o domínio conceitual demonstrado em Libras. Em outros momentos, quando o objeto é a aprendizagem do português como L2, critérios linguísticos específicos devem ser explicitados e relacionados ao percurso do estudante. A formação docente deve preparar o professor para separar, quando necessário, avaliação conceitual e avaliação de proficiência linguística.

Paiva e Melo (2021) ressaltam a importância de ouvir estudantes surdos na avaliação das ações de acessibilidade linguística no ensino superior. Esse princípio também se aplica à educação básica e à formação de professores. A qualidade de uma política não pode ser medida apenas pela existência formal de intérpretes ou disciplinas; deve considerar as experiências dos usuários, sua participação nas decisões e os efeitos sobre acesso, permanência e aprendizagem. A

escuta da comunidade surda constitui procedimento pedagógico e critério de avaliação institucional.

O ensino de português para estudantes surdos é um dos campos em que a formação linguística docente se mostra mais necessária. Métodos elaborados para falantes nativos, centrados em relações entre som e grafia, não respondem plenamente às condições de aprendizes que acessam a escrita prioritariamente pela visão e utilizam a Libras como língua de mediação. Tratar o português como L2 não significa reduzir expectativas, mas reorganizar objetivos, procedimentos e formas de avaliação.

Silva (2017) sistematiza três dimensões relevantes: as necessidades sociais de uso da escrita, as semelhanças com outros aprendizes de segunda língua e as especificidades dos surdos. O professor deve partir de práticas reais de leitura e escrita, selecionar gêneros socialmente significativos e criar situações em que o texto tenha função comunicativa. A gramática pode ser estudada, mas precisa estar relacionada à produção de sentidos e aos problemas identificados nas atividades dos estudantes.

A autora sintetiza o lugar do português na proposta bilíngue nos seguintes termos:

> Dessa maneira, na proposta de educação bilíngue para surdos, o português figura como a L2 da pessoa surda, a ser ensinada por meio de metodologias específicas, considerando-se as especificidades dos surdos em

> vários aspectos, sejam linguísticos, culturais, educacionais, etc. (Silva, 2017, p. 134).

A mediação em Libras permite discutir tema, finalidade, interlocutores, estrutura do gênero e escolhas linguísticas antes e durante a produção escrita. O estudante pode construir conhecimentos sobre o texto em sua primeira língua e mobilizá-los na aprendizagem da segunda. A comparação entre Libras e português deve favorecer consciência linguística, identificando possibilidades diferentes de marcar tempo, referência, número, concordância e organização sintática. Não se deve exigir tradução palavra por palavra nem utilizar a estrutura do português como medida de qualidade da Libras.

As produções escritas de estudantes surdos podem apresentar marcas do processo de aquisição de L2. O professor precisa interpretá-las como hipóteses linguísticas e evidências de desenvolvimento, e não como simples erros ou ausência de pensamento. A avaliação formativa observa progressos, recorrências e estratégias. Intervenções produtivas incluem reescrita orientada, comparação de versões, leitura de textos-modelo, discussão em Libras e focalização de aspectos gramaticais relevantes para o gênero em estudo.

O acesso a materiais adequados continua sendo um desafio. Muitos livros didáticos pressupõem conhecimentos fonológicos da língua oral ou apresentam explicações extensas sem apoio visual. O professor precisa saber selecionar, adaptar e produzir recursos,

mantendo a complexidade conceitual. Adaptação não significa simplificação generalizada. Significa tornar explícitas relações que poderiam depender de conhecimentos auditivos, oferecer glossários bilíngues, associar vídeos em Libras a textos escritos e organizar atividades com progressão clara.

A formação para o ensino de PL2 deve incluir estudos sobre aquisição de segunda língua, letramentos, gêneros discursivos, análise de produções e avaliação. Também é necessário desenvolver proficiência em Libras suficiente para mediar discussões metalinguísticas. Um professor que conhece regras do português, mas não consegue dialogar com o estudante em uma língua acessível, encontra dificuldades para compreender raciocínios, negociar sentidos e explicar diferenças entre estruturas.

O planejamento deve integrar leitura, produção e análise linguística. Antes da leitura, podem ser ativados conhecimentos prévios em Libras e explorados elementos visuais. Durante a leitura, o professor pode discutir REFERÊNCIAS, relações coesivas, inferências e vocabulário em contexto. Depois, pode promover sínteses em Libras, mapas conceituais e produções escritas. Na escrita, etapas de planejamento, textualização, revisão e reescrita devem ser explicitadas. Essa sequência evita que o ensino se limite à cópia de palavras ou à memorização de frases.

A presença de professores surdos nos processos formativos amplia a legitimidade da Libras e a diversidade de perspectivas sobre a educação. Esses profissionais não devem ser considerados apenas modelos linguísticos; são docentes, pesquisadores e produtores de conhecimentos pedagógicos. Faria (2011) mostra que a denominação de instrutor pode ser aplicada indiscriminadamente, inclusive quando o profissional possui formação superior e exerce atribuições docentes. Essa prática produz desigualdade simbólica e profissional.

Ao discutir o papel do educador surdo, Faria recupera a seguinte formulação:

> A presença do professor surdo na escola representa muito mais que modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos, porque essa troca social de conhecimentos se reproduz através da língua de sinais. (Lunardi, 1998, p. 85 *apud* Faria, 2011, p. 90).

A citação de citação explicita uma dimensão que ultrapassa a transmissão de conteúdo. O professor surdo participa da construção de pertencimentos, expectativas profissionais e formas de cidadania. Para crianças que convivem predominantemente com adultos ouvintes, encontrar educadores surdos pode ampliar REFERÊNCIAS identitárias e demonstrar possibilidades de atuação social. Para professores ouvintes em formação, a colaboração com colegas surdos

favorece aprendizagens que dificilmente seriam obtidas apenas em textos.

Essa colaboração precisa ocorrer em condições de igualdade. Não basta convidar pessoas surdas para relatos pontuais enquanto as decisões curriculares permanecem sob controle exclusivo de ouvintes. Cursos de licenciatura e programas de formação continuada devem incluir docentes surdos em atividades de planejamento, pesquisa, orientação e avaliação. Também precisam assegurar acessibilidade em reuniões, sistemas acadêmicos, processos seletivos e produção de materiais.

Bispo (2022) analisa a acessibilidade linguística no percurso de estudantes surdos de Letras Libras e evidencia a relação entre língua, identidade e permanência no ensino superior. A existência de um curso voltado à Libras não elimina automaticamente barreiras comunicacionais em outros setores da universidade. Esse resultado mostra que a formação docente precisa ser acompanhada por políticas institucionais. O estudante ou professor surdo circula por bibliotecas, secretarias, eventos, plataformas digitais e espaços de gestão; todos eles devem considerar a acessibilidade linguística.

Paiva e Melo (2021) também destacam a necessidade de estratégias institucionais construídas a partir das devolutivas dos próprios estudantes surdos. A participação desses sujeitos impede que acessibilidade seja definida apenas como serviço oferecido de cima

para baixo. Na formação de professores, essa orientação pode ser concretizada por conselhos consultivos, avaliação dos componentes em Libras, pesquisa com a comunidade e desenvolvimento colaborativo de materiais.

Identidade e acessibilidade não são temas adicionais ao currículo linguístico. A língua está ligada a pertencimentos, memórias e posições sociais. Ensinar Libras sem discutir relações de poder pode produzir uma aprendizagem tecnicista, na qual sinais são apropriados sem reconhecimento das comunidades que os mantêm e transformam. A formação ética requer respeito à autoria surda, às variações linguísticas e às formas de produção acadêmica em língua de sinais.

A formação inicial fornece fundamentos, mas não encerra o desenvolvimento profissional. A docência exige atualização constante, especialmente em campos que passam por mudanças legais, tecnológicas e epistemológicas. Na educação de surdos, a formação continuada pode aprofundar proficiência em Libras, metodologias de L2, produção audiovisual, práticas avaliativas e conhecimentos específicos das áreas escolares. Para ser efetiva, deve partir das situações vividas pelos professores e envolver acompanhamento, experimentação e reflexão coletiva.

Muttão e Lodi (2018) observaram que a formação continuada constitui foco de parte significativa das pesquisas sobre professores e educação de surdos. Esse resultado pode ser interpretado de duas

formas. Por um lado, evidencia o compromisso de profissionais que procuram ampliar seus conhecimentos. Por outro, revela que a graduação frequentemente não oferece bases suficientes. A solução não consiste em escolher entre formação inicial e continuada, mas em construir continuidade entre ambas.

Cursos breves e desarticulados raramente produzem mudanças duradouras. Aprender uma língua demanda tempo, uso frequente, retorno sobre a produção e interação com usuários proficientes. Do mesmo modo, transformar práticas pedagógicas exige planejamento, aplicação, observação de resultados e revisão. Programas institucionais podem organizar comunidades de aprendizagem com professores surdos e ouvintes, intérpretes, coordenadores e pesquisadores. Nesses grupos, problemas reais são analisados e materiais são produzidos de maneira colaborativa.

Romário (2025) evidencia que fragilidades da formação e do currículo da escola regular acabam deslocando ao Atendimento Educacional Especializado responsabilidades que pertencem ao ensino comum. Quando o professor regente não se sente preparado, o AEE pode ser tratado como espaço encarregado de compensar todas as barreiras. Essa organização fragmenta o trabalho e limita a participação do estudante nas atividades da turma. A formação continuada precisa alcançar a equipe escolar e promover colaboração entre sala comum, AEE e serviços linguísticos.

O desenvolvimento profissional também depende de condições de trabalho. Não é razoável exigir fluência em Libras ou produção constante de materiais bilíngues sem garantir carga horária, recursos e oportunidades de formação. Políticas educacionais devem prever afastamentos, bolsas, progressão e reconhecimento de competências. A responsabilização individual do professor pode ocultar a ausência de investimentos e transformar direitos linguísticos em tarefa voluntária.

Estágios supervisionados representam uma ponte importante entre formação inicial e prática. A observação de aulas em Libras, o planejamento conjunto com professores experientes e a análise de interações ajudam licenciandos a relacionar conhecimentos linguísticos e pedagógicos. O estágio não deve reduzir o estudante surdo a objeto de observação. É necessário estabelecer parcerias éticas com escolas, definir contrapartidas e incluir profissionais e estudantes surdos na avaliação das atividades.

O uso de portfólios em vídeo pode acompanhar o desenvolvimento da Libras ao longo do curso. Registros periódicos permitem observar fluência, organização discursiva, uso de componentes não manuais e adequação a diferentes gêneros. Para o português como L2, portfólios de textos e reescritas possibilitam analisar processos de aprendizagem. Esses instrumentos devem ser

utilizados formativamente, com critérios transparentes e respeito à privacidade dos participantes.

A literatura analisada permite propor princípios para um currículo de formação linguística voltado à educação de surdos. O primeiro é a centralidade dos direitos linguísticos. Toda decisão sobre conteúdos, estágios e avaliação deve considerar o direito de estudantes surdos a aprender e participar em uma língua acessível. Esse princípio evita que a Libras seja reduzida a recurso opcional utilizado somente quando surgem dificuldades.

O segundo princípio é a progressão da aprendizagem de Libras. Em vez de um componente isolado, os cursos podem organizar níveis articulados, com objetivos de compreensão e produção, práticas interativas e avaliação de proficiência. O Quadro de Referência da Libras como L2 oferece subsídios para definir essa progressão (Sousa et al., 2020). As exigências devem variar conforme o perfil profissional, mas cursos destinados à docência bilíngue necessitam garantir competência avançada.

O terceiro princípio é a integração entre linguística e pedagogia. Conhecimentos fonológicos, morfossintáticos, semântico-pragmáticos, discursivos e sociolinguísticos devem ser mobilizados na análise de situações de ensino. Em lugar de estudar categorias apenas para classificação, os licenciandos podem investigar como uma explicação é organizada em Libras, como um conceito abstrato é

construído visualmente ou como a variação aparece em materiais didáticos. Essa integração transforma conhecimento descritivo em ferramenta profissional.

O quarto princípio é a preparação específica para o português como L2. O currículo deve incluir teorias de aquisição, letramentos, gêneros, análise contrastiva, avaliação e elaboração de materiais. A produção escrita de estudantes surdos precisa ser estudada como parte de um processo de aprendizagem bilíngue. Silva (2017) fornece fundamentos para compreender necessidades e especificidades desses aprendizes, evitando tanto a aplicação de métodos de língua materna quanto a redução indevida dos objetivos educacionais.

O quinto princípio é a participação de pessoas surdas. Professores, estudantes, pesquisadores e representantes comunitários devem integrar o planejamento e a avaliação dos cursos. Sua participação garante diversidade de experiências e reduz o risco de que a formação reproduza perspectivas exclusivamente ouvintes. Faria (2011), Bispo (2022) e Paiva e Melo (2021) demonstram, sob ângulos distintos, que reconhecimento profissional, identidade e acessibilidade dependem da presença ativa dos sujeitos surdos.

O sexto princípio é a articulação entre currículo e experiência. Estágios, projetos de extensão, pesquisa e produção de materiais devem ocorrer em contato com contextos bilíngues. A experiência, entretanto, precisa ser acompanhada por estudo e reflexão. A prática

sem fundamentação pode repetir modelos inadequados; a teoria sem contato com situações educacionais pode permanecer abstrata. A formação deve organizar ciclos de observação, planejamento, intervenção, registro e análise.

O sétimo princípio é a responsabilidade institucional. A formação linguística não pode depender apenas do interesse pessoal do licenciando ou do esforço isolado do professor de Libras. Projetos pedagógicos devem prever carga horária, sequência, profissionais, infraestrutura e avaliação. Universidades precisam garantir acessibilidade em todos os espaços e reconhecer a produção acadêmica em Libras. Redes de ensino devem oferecer formação continuada e condições para a atuação bilíngue.

O oitavo princípio é a avaliação multidimensional. A competência docente envolve proficiência linguística, conhecimentos sobre educação de surdos, capacidade de planejamento, produção de materiais, análise de aprendizagem e postura ética. Uma prova de vocabulário não avalia esse conjunto. Portfólios, apresentações em Libras, planos de aula, análise de casos e estágios podem fornecer evidências mais completas. Os critérios devem ser públicos e construídos com participação de profissionais surdos.

A implementação desses princípios não exige que todas as licenciaturas se transformem integralmente em cursos bilíngues. Exige, contudo, clareza sobre diferentes níveis de formação. Todo

professor precisa conhecer direitos linguísticos, fundamentos da educação de surdos e estratégias de colaboração. Professores que atuam diretamente em educação bilíngue necessitam formação aprofundada e proficiência em Libras. Professores de Libras e de português como L2 precisam de habilitações específicas. Definir essas responsabilidades evita promessas formativas impossíveis e protege a qualidade do atendimento educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que a formação linguística de professores é condição fundamental para a consolidação da educação de surdos em uma perspectiva bilíngue. O reconhecimento legal da Libras e a obrigatoriedade de sua presença nas licenciaturas produziram avanços importantes, mas não asseguraram, por si sós, a reorganização dos currículos nem o desenvolvimento da proficiência necessária à docência. A complexidade da educação bilíngue não pode ser concentrada em um único componente curricular.

Os estudos examinados convergem ao apontar limites de carga horária, isolamento da disciplina de Libras, fragilidade da articulação com estágios e insuficiência de conhecimentos sobre ensino de português como L2. A formação inicial frequentemente sensibiliza os licenciandos, mas não lhes oferece todos os instrumentos necessários

para planejar, ensinar e avaliar em contextos bilíngues. Essa constatação não diminui a importância da disciplina; indica a necessidade de ampliar e integrar seu trabalho.

A formação linguística deve incluir estudo sistemático da estrutura e dos usos da Libras. Fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, discurso e sociolinguística oferecem fundamentos para compreender a língua como sistema complexo e variável. Esses conhecimentos precisam ser relacionados a situações pedagógicas, à análise de produções sinalizadas e à elaboração de materiais. O contato com corpora, vídeos e diferentes comunidades amplia a compreensão da diversidade linguística, mas deve ser acompanhado por interação direta com pessoas surdas.

O bilinguismo precisa orientar a organização escolar, e não funcionar apenas como denominação. A Libras deve ocupar o lugar de língua de instrução, participação e produção de conhecimento; o português escrito deve ser ensinado como segunda língua, com metodologias que considerem visualidade, mediação em Libras e práticas sociais de letramento. Essa organização demanda professores bilíngues, professores de Libras, docentes de português como L2, intérpretes e equipes gestoras capazes de trabalhar colaborativamente.

A participação de professores surdos é indispensável. Sua atuação não pode ser limitada à função de modelo linguístico ou instrutor eventual. Profissionais surdos com formação pedagógica

devem ser reconhecidos como docentes e participar do planejamento, da pesquisa, da avaliação e das decisões institucionais. Tal reconhecimento contribui para a valorização profissional, para a construção identitária dos estudantes e para a produção de conhecimentos a partir de perspectivas surdas.

Também se conclui que a formação continuada não deve servir apenas para corrigir lacunas da graduação. Ela precisa constituir um processo planejado de desenvolvimento profissional, sustentado pelas instituições e relacionado às necessidades das escolas. Cursos sequenciais de Libras, grupos colaborativos, análise de práticas, produção de materiais e acompanhamento de projetos podem promover mudanças mais consistentes do que ações pontuais. Para isso, são necessárias condições de trabalho, tempo e reconhecimento institucional.

Um currículo de formação linguisticamente responsável deve articular direitos, proficiência, conhecimentos linguísticos, didática bilíngue, português como L2, estágio e participação da comunidade surda. Deve ainda diferenciar a formação geral necessária a todos os licenciandos da habilitação específica exigida para a docência bilíngue. Essa diferenciação torna os objetivos mais transparentes e evita que uma disciplina introdutória seja apresentada como preparação completa.

Por fim, formar professores para a educação de surdos significa reconhecer que escolhas linguísticas produzem possibilidades ou barreiras de aprendizagem. Quando a escola assegura acesso à Libras, valoriza profissionais surdos e ensina português como segunda língua, amplia as condições de participação e desenvolvimento. Quando mantém práticas monolíngues sob o nome de inclusão, transfere ao estudante a responsabilidade por barreiras institucionais. A formação docente deve contribuir para superar essa contradição e efetivar uma educação bilíngue orientada pela igualdade de direitos e pelo respeito à diferença linguística.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Érica Alves Fernandes de. Estudo da disciplina de Libras em duas licenciaturas no litoral do Paraná. **Divers@! Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 6, n. 1, p. 39-51, jan./jun. 2013. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/35085. Acesso em: 21 jul. 2026.

BISPO, Janiny Pires. Reflexões sobre identidade surda e acessibilidade linguística no curso de Letras Libras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Working Papers em Linguística,** Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 69-81, 2022. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e84299. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*:

seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

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*: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 31 jul. 2026.

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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 2 ago. 2026.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230027. Acesso em: 5 ago. 2026.

FARIA, Juliana Guimarães. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto nº 5.626/2005. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/7YtvQvgW5tLMVQ9F5VVK8wz/. Acesso em: 7 ago. 2026.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0095. Acesso em: 9 ago. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005. Acesso em: 11 ago. 2026.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Educação de surdos e formação de professores: uma análise franco-brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 31, e0193, p. 1-18, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0193. Acesso em: 13 ago. 2026.

MACHADO, Erica Esch; TEIXEIRA, Dirceu Esdras; GALASSO, Bruno José Betti. Concepção do primeiro curso online de Pedagogia em uma perspectiva bilíngue Libras-Português. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 23, n. 1, p. 21-36, jan./mar. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100003. Acesso em: 15 ago. 2026.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 49-56, jan./abr. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-353920180144. Acesso em: 16 ago. 2026.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior: reflexões sobre o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0154, p. 89-104, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154. Acesso em: 18 ago. 2026.

PAIVA, Gláucia Xavier dos Santos; FARIA, Juliana Guimarães; CHAVEIRO, Neuma. O ensino de Libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.5216/rs.v3i1.53145. Acesso em: 19 ago. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa; ROYER, Miriam. Gramática de Libras: questões metodológicas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5526-5542, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77418. Acesso em: 20 ago. 2026.

RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Políticas linguísticas e educacionais implícitas para a pessoa surda: sentipensando uma educação linguística decolonial e transformativa. **Revista X**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 423-449, 2023. DOI: https://doi.org/10.5380/rvx.v18i2.90596. Acesso em: 21 ago. 2026.

ROMÁRIO, Lucas. Fragilidades da formação docente e do currículo na escola regular e sua relação com o atendimento educacional especializado para pessoas surdas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 106, e6523, p. 1-22, 2025. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6523. Acesso em: 21 ago. 2026.

SANTOS, Sidneide Maria da Conceição; PEREIRA, Daniane. Libras e sua importância na formação de professores na educação de surdos. **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 2, p. 139-158, maio/ago. 2019. DOI: https://doi.org/10.5935/encantar.v1.n2.009. Acesso em: 22 ago. 2026.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X,**

Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017. DOI: https://doi.org/10.5380/rvx.v12i2.51140. Acesso em: 22 ago. 2026.

SOUSA, Aline Nunes de et al. Quadro de referência da Libras como L2. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5488-5504, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77339. Acesso em: 22 ago. 2026.

CAPÍTULO 16

# POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: LIBRAS, DIREITOS LINGUÍSTICOS, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ríguel Brum de Paula [1]

*Graduado em Letras – Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Turismo pela Universidade Presidente Antônio Carlos, em Minas Gerais. Possui Pós-Graduação em Docência em Libras, com ênfase em Tradução e Interpretação, pela Faculdade Afirmativo, em Cuiabá/MT, e Pós-Graduação em Gestão Pública, pela Faculdade ALFFA, em Cuiabá/MT. Professor nas redes estadual e municipal de ensino, desenvolvendo atividades nas áreas de Libras, política, educação, inclusão e acessibilidade*

**RESUMO:** Este artigo analisa as políticas linguísticas relacionadas à educação de surdos no Brasil, considerando o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, os direitos linguísticos, a educação bilíngue e as políticas educacionais. Desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em estudos nacionais sobre Libras, movimento surdo, inclusão escolar, formação docente e legislação. A análise evidencia que a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 ampliaram o reconhecimento da diferença linguística surda, mas sua implementação permanece desigual. A presença de intérpretes, isoladamente, não assegura educação bilíngue, pois são necessários ambientes de aquisição da Libras, professores bilíngues, currículo visual e ensino do português escrito como segunda língua. Conclui-se que a efetividade dessas políticas depende da participação das comunidades surdas, da articulação entre planejamento linguístico e educacional e da superação de práticas orientadas pela hegemonia da língua portuguesa nos sistemas de ensino brasileiros.

**Palavras-chave:** Políticas linguísticas; Libras; Educação de surdos; Educação bilíngue; Direitos linguísticos.

## INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil constitui um campo atravessado por disputas acerca da língua, da diferença, da deficiência, da inclusão e da responsabilidade do Estado. Durante longo período, as decisões educacionais foram orientadas por concepções clínicas que identificavam a surdez prioritariamente como perda auditiva e subordinavam o desenvolvimento da pessoa surda à aprendizagem da fala. A emergência dos Estudos Surdos, o fortalecimento do movimento social e o reconhecimento linguístico da Libras deslocaram esse enquadramento. A questão deixou de ser apenas como inserir o estudante surdo em uma instituição já organizada para ouvintes e passou a envolver quais línguas devem circular no processo educativo, quem participa das decisões e que condições materiais transformam direitos formalmente enunciados em experiências escolares efetivas (Quadros, 2006; Campello; Rezende, 2014).

Política linguística pode ser compreendida como o conjunto de decisões, ações, omissões, discursos e mecanismos institucionais que regulam o estatuto, a aquisição, o ensino e o uso das línguas. Essa compreensão é especialmente produtiva na educação de surdos, porque a simples autorização da Libras não elimina relações assimétricas entre uma língua visual-espacial minoritarizada e a língua portuguesa, majoritária e historicamente associada ao poder estatal. Ribeiro, Bertonha e Castro (2020) demonstram que os efeitos dessas

decisões alcançam os domínios familiar e escolar. Portanto, o acesso precoce à Libras, a formação de comunidades linguísticas e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua não pode ser tratados como adaptações periféricas; constituem elementos estruturantes do direito à educação.

A consolidação jurídica da Libras ocorreu por meio de diferentes marcos. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu-a como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005 detalhou medidas relativas ao ensino, à formação profissional, ao atendimento educacional e à organização de escolas e classes bilíngues; e a Lei nº 14.191/2021 incluiu a educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses avanços resultaram de décadas de mobilização e produção acadêmica. Reis e Lima (2022) assinalam que a alteração da LDB deve ser lida como conquista do movimento surdo, e não como concessão administrativa desvinculada de conflitos, negociações e estratégias coletivas.

Apesar dos avanços normativos, persiste uma distância entre reconhecimento e implementação. Em muitos contextos, a inclusão é reduzida à matrícula do estudante surdo na classe comum e à eventual presença de tradutor e intérprete, sem que a Libras organize o currículo, a interação, a avaliação e a vida escolar. Lodi (2013) identifica divergências entre o Decreto nº 5.626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

enquanto o primeiro atribui centralidade à relação Libras-Língua Portuguesa, a segunda tende a absorver a especificidade linguística no atendimento educacional especializado. A disputa não é apenas terminológica, pois define espaços, tempos, profissionais e condições de aprendizagem.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão: de que modo as políticas linguísticas brasileiras têm reconhecido e materializado os direitos educacionais dos surdos, especialmente quanto à Libras, à educação bilíngue e à participação da comunidade surda? O objetivo geral é analisar as relações entre política linguística e política educacional para surdos no Brasil. Especificamente, busca-se discutir o percurso jurídico da Libras; examinar tensões entre inclusão e educação bilíngue; compreender o papel do movimento surdo; e sistematizar desafios referentes à formação docente, ao currículo, à acessibilidade e ao português escrito como segunda língua.

Metodologicamente, trata-se de estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa. O corpus reúne artigos nacionais publicados em periódicos científicos e documentos legais que incidem sobre a educação de surdos. Foram priorizadas produções que discutem diretamente políticas linguísticas, educação bilíngue, direitos, movimentos de resistência, formação docente e ensino superior. A leitura comparativa procurou identificar convergências, divergências e lacunas, sem transformar os textos em mera sequência

de resumos. Assim, a análise articula os trabalhos entre si e os interpreta à luz da mudança histórica do estatuto da Libras e das demandas atuais de implementação.

A relevância do estudo reside na necessidade de compreender que uma política de educação de surdos somente se torna bilíngue quando regula de forma coerente a aquisição, a circulação e as funções das línguas. O reconhecimento jurídico, embora indispensável, não produz automaticamente ambientes linguísticos. São necessárias ações coordenadas de planejamento, financiamento, formação, produção de materiais, avaliação e acompanhamento. Como mostram Müller et al. (2013), políticas educacionais e linguísticas se interpenetram: toda definição de escola, currículo ou profissional também produz uma determinada ordem para as línguas e para os sujeitos que delas fazem uso.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas linguísticas não se restringem a leis que declaram uma língua oficial ou reconhecida. Elas compreendem práticas institucionais, escolhas curriculares, regras de atendimento, modelos de formação, critérios de avaliação e valores sociais atribuídos aos repertórios. No caso da Libras, uma política pode simultaneamente reconhecê-la e limitar seus domínios de uso. A presença de uma língua em eventos, disciplinas isoladas ou serviços de interpretação não

significa que ela tenha adquirido o estatuto de língua de instrução e de produção do conhecimento. Por isso, o exame das políticas para surdos requer observar não somente o texto normativo, mas também como instituições distribuem tempos, espaços, recursos e autoridade entre Libras e português (Silveira, 2020; Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020).

A ideia de minoria linguística não depende de inferioridade numérica. Ela designa uma relação política em que determinados grupos não dispõem dos mesmos equipamentos de produção, transmissão e legitimação de sua língua. Witchs (2021) demonstra que a vulnerabilidade dos surdos é produzida no interior do Estado nacional, onde a língua hegemônica organiza o acesso à escolarização, à informação e aos serviços. A vulnerabilidade linguística, portanto, não é atributo natural da surdez: decorre da insuficiência de ambientes em Libras e da imposição de trajetórias educacionais em que o português é pressuposto antes de ser adequadamente ensinado como segunda língua.

Essa interpretação impede que os obstáculos sejam atribuídos individualmente ao estudante. Quando a escola não dispõe de professores fluentes, materiais visuais, pares surdos e práticas avaliativas coerentes, a dificuldade revela uma falha institucional. Barros (2022) observa que existe disparidade entre os direitos assegurados e o cotidiano escolar, no qual profissionais frequentemente não receberam formação adequada. A matrícula, nesse

caso, pode coexistir com marginalidade linguística e pedagógica. A inclusão deixa de significar participação e passa a representar apenas presença física em um ambiente comunicacionalmente inacessível.

Ribeiro, Bertonha e Castro (2020) ampliam a discussão ao articularem os domínios familiar e escolar. A maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não conhecem Libras, razão pela qual decisões sobre diagnóstico, intervenção e escolarização afetam o período decisivo de aquisição da linguagem. Se a política se concentra apenas na escola, desconsidera os primeiros anos de vida e a necessidade de orientar as famílias sem reproduzir a concepção da língua de sinais como recurso secundário. O planejamento linguístico precisa assegurar contato precoce com adultos surdos, formação em Libras para familiares e continuidade entre infância, educação básica e vida comunitária.

A efetividade das políticas demanda, assim, o reconhecimento integrado da língua, da identidade e da cultura. Conforme sintetizam Ribeiro, Bertonha e Castro (2020, p. 211):

> As políticas linguísticas, para serem efetivas, precisam ser indissociáveis do reconhecimento dos direitos da pessoa surda à língua, à identidade e à cultura, único fator que pode possibilitar mais esforços práticos no sentido de, tanto no âmbito familiar quanto no escolar, garantir aos indivíduos surdos uma vida digna e um sentimento de pertencimento à sociedade brasileira. (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020, p. 211).

A passagem associa o direito linguístico a condições concretas de pertencimento. Não basta admitir a Libras como instrumento de comunicação; é preciso reconhecê-la como língua de constituição subjetiva, circulação cultural e participação política. Essa perspectiva também desloca a noção de acessibilidade. A tradução é componente importante, mas não substitui a presença direta da língua nos processos de socialização, ensino e produção intelectual. Acessibilidade linguística pressupõe que o estudante possa interagir, perguntar, discordar e construir conhecimento sem depender permanentemente de uma mediação externa.

Medeiros, Santos e Santos (2021) mostram que as demandas linguísticas também são formuladas na produção cultural. Ao analisarem poesia surda periférica, os autores evidenciam críticas ao acesso desigual a bens e serviços, ao prestígio do português e à fragilidade da cidadania. Essa contribuição é relevante porque impede reduzir política linguística à burocracia estatal. As comunidades elaboram diagnósticos, memórias e propostas por meio da literatura, da arte e do ativismo digital. Tais produções devem ser reconhecidas como formas de conhecimento político sobre as experiências surdas.

O conceito de direitos linguísticos permite, portanto, avaliar a qualidade democrática das políticas educacionais. Direitos individuais, como receber informação em língua acessível, precisam articular-se a direitos coletivos, como manter comunidades de

usuários, formar docentes surdos e produzir acervos em Libras. Sem dimensão coletiva, a língua pode ser oferecida apenas como serviço pontual ao indivíduo, sem sustentabilidade entre gerações. A educação bilíngue exige ecossistemas linguísticos, e não somente recursos dispersos.

Também é necessário reconhecer a interseção entre políticas linguísticas e outras desigualdades. Surdos negros, indígenas, periféricos, mulheres e pessoas com outras deficiências podem enfrentar barreiras específicas de acesso, representação e permanência. A análise da poesia periférica realizada por Medeiros, Santos e Santos (2021) sugere que a política deve considerar território, classe e raça. Uma concepção homogênea de comunidade surda corre o risco de invisibilizar repertórios e demandas distintas, embora a defesa da Libras permaneça eixo comum de cidadania.

O reconhecimento da Libras resultou de um processo histórico no qual associações, pesquisadores e lideranças surdas contestaram o oralismo e reivindicaram uma compreensão sociocultural da surdez. A Constituição Federal de 1988 consolidou direitos gerais de educação e igualdade; posteriormente, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Esse ato teve valor simbólico e institucional, mas preservou expressamente a língua portuguesa escrita. Tal formulação torna visível uma política de bilinguismo assimétrico: os surdos devem aprender português,

enquanto o Estado e a maioria ouvinte não assumem obrigação equivalente de aprender Libras (Witchs, 2021).

O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a Lei de Libras e detalhou ações decisivas. Entre elas estão a inserção da disciplina de Libras na formação de professores e fonoaudiólogos; a formação de docentes e tradutores-intérpretes; a garantia de atendimento educacional; e a definição de escolas ou classes bilíngues. O documento também estabelece que a educação linguística envolve Libras e língua portuguesa escrita. Para Carniel (2018), a INTRODUÇÃO da disciplina no ensino superior produziu uma reviravolta discursiva ao disseminar a surdez como particularidade étnico-linguística. Contudo, a carga horária reduzida e as diferenças entre instituições limitam a preparação efetiva dos futuros professores.

Quadros (2006) analisa a política implementada em Santa Catarina e identifica a possibilidade de uma orientação aditiva, na qual o aprendizado de uma língua não elimina a outra. A autora destaca a definição de funções distintas para Libras e português. Essa organização é central porque evita que o bilinguismo se converta em português sinalizado ou em uso episódico da língua de sinais. Nas palavras da pesquisadora:

> A língua de sinais passa, então, a ser a língua de instrução e a língua portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua. Nesse sentido, a política lingüística é aditiva, ou seja, entende-

> se que saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural. (Quadros, 2006, p. 145).

A distinção de funções não diminui a importância do português. Ao contrário, cria condições para ensiná-lo por metodologia compatível com aprendizes que o acessam principalmente pela modalidade escrita. O problema não está na aprendizagem do português, mas na sua imposição como língua exclusiva e como pré-requisito para o acesso aos conteúdo. Uma política aditiva reconhece que a consolidação da Libras favorece o desenvolvimento conceitual e oferece base para aprendizagens posteriores, sem exigir que a criança aguarde o domínio de uma língua oral-auditiva para participar da educação.

O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005/2014 incorporou estratégias relativas à oferta de educação bilíngue em Libras e língua portuguesa escrita. Campello e Rezende (2014) reconstituem a mobilização que antecedeu esse resultado, especialmente após a ameaça de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos em 2011. A marcha em Brasília, as audiências públicas e a produção de documentos transformaram o debate e inseriram as escolas bilíngues no texto do PNE. O episódio exemplifica como políticas públicas são produzidas por conflito e participação, e não somente por decisão técnica de órgãos governamentais.

A Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, reafirmou deveres de acessibilidade e educação. Ainda assim, a organização da educação de surdos permaneceu disputada entre a modalidade de educação especial e a reivindicação de um campo bilíngue específico. Em 2021, a Lei nº 14.191 alterou a LDB e definiu a educação bilíngue de surdos como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Reis e Lima (2022) interpretam essa mudança como nova conquista do movimento surdo, construída mediante articulação nacional, presença em redes sociais e negociação legislativa.

A alteração da LDB amplia a legitimidade das escolas, classes, polos e serviços bilíngues, mas não resolve automaticamente questões de implementação. Redes de ensino precisam definir padrões de fluência dos profissionais, estratégias para municípios com poucos estudantes, mecanismos de colaboração entre entes federativos e indicadores de qualidade. Também devem impedir que a palavra bilíngue seja usada para denominar ambientes onde a Libras aparece apenas pela interpretação. O desafio atual é converter a modalidade legal em política sistêmica, com financiamento e continuidade.

Santos, Coelho e Klein (2017), em análise comparativa entre Brasil e Portugal, demonstram que reconhecimento linguístico, formação docente e inclusão são negociados em contextos políticos específicos. A comparação ajuda a perceber que leis não circulam de

modo neutro: documentos internacionais são recontextualizados e adquirem significados conforme movimentos sociais e estruturas administrativas nacionais. No Brasil, o Decreto nº 5.626/2005 tornou-se referência fundamental, porém sua materialização varia intensamente entre estados e municípios.

A leitura histórica indica avanços cumulativos, mas também sobreposições e ambiguidades. Diferentes documentos associam surdos à deficiência, à diversidade, à educação especial, à educação bilíngue e às minorias linguísticas. Essas categorias podem produzir proteção jurídica, mas também conflitos de competência. Uma política coerente precisa usar a proteção da legislação da pessoa com deficiência sem apagar o direito coletivo a uma língua minoritarizada. A dupla dimensão não é contraditória: acessibilidade e diferença linguística podem fortalecer-se quando a pessoa surda participa da definição das medidas.

A expressão educação bilíngue reúne projetos distintos. Em sentido forte, implica ambientes em que a Libras é adquirida, utilizada como língua de instrução e compartilhada na vida escolar, enquanto o português escrito é ensinado como segunda língua. Em sentido reduzido, pode designar apenas a presença de duas línguas, ainda que uma delas permaneça subordinada. Lodi (2013) demonstra que a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/2005 mobilizam sentidos diferentes. A política inclusiva concentra a

matrícula na rede regular e o atendimento especializado; o Decreto relaciona língua, cultura, formação e organização institucional.

A divergência aparece claramente no lugar atribuído à Libras. Na escola comum organizada em português, o intérprete traduz aulas planejadas para estudantes ouvintes. Embora essa atuação seja indispensável em muitos níveis, ela não transforma, por si só, a língua de planejamento, de interação entre pares ou de avaliação. Já em uma escola bilíngue, professores ministram diretamente em Libras e o currículo incorpora experiências visuais e REFERÊNCIAS culturais surdas. Assim, o debate não se resume ao local físico, mas envolve a arquitetura linguística do processo pedagógico.

Fernandes e Moreira (2014) propõem que a gestão pública das línguas seja tomada como variável determinante para avaliar as políticas inclusivas. As autoras defendem a criação de ambientes linguísticos para aquisição da Libras na infância e apresentam uma definição que se tornou referência:

> A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (Fernandes; Moreira, 2014, p. 58).

A definição enfatiza tempo de desenvolvimento, igualdade e identidade. O acesso tardio à Libras não pode ser compensado apenas com serviços posteriores, porque a aquisição da linguagem sustenta o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Políticas educacionais precisam articular saúde, assistência, família e escola sem permitir que abordagens clínicas adiem a exposição à língua de sinais. A orientação familiar deve apresentar a Libras como direito e possibilidade de vínculo, e não como última alternativa após o fracasso de métodos oralistas.

Lacerda, Albres e Drago (2013) analisam a política municipal de São Paulo e mostram a importância de regulamentações locais para produzir condições concretas. A previsão de professores bilíngues, instrutores surdos, intérpretes e formação continuada indica que a política nacional depende de tradução administrativa nos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, a multiplicação de funções exige clareza: professor ensina, intérprete realiza mediação linguística e docente de Libras atua no desenvolvimento da língua. A confusão entre papéis pode sobrecarregar profissionais e reduzir a qualidade do ensino.

Morais e Martins (2020) compreendem experiências inclusivas bilíngues como espaços de resistência quando rompem a centralidade do português e constroem escolas-polo com participação surda. O trabalho mostra que a oposição simples entre escola comum e escola específica não esgota as possibilidades. Existem arranjos municipais

capazes de reunir estudantes e profissionais, criar salas em Libras e sustentar práticas bilíngues dentro de redes inclusivas. Entretanto, a designação inclusiva só é consistente se a Libras ocupar o centro das ações escolares, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais.

Moraes, Klein, Coelho e Martins (2024) analisam interlocuções de movimentos de resistência em Portugal e no Brasil. A pesquisa evidencia que escolas bilíngues são defendidas como espaços de experiência linguística, convivência e produção de vida, não como segregação baseada em incapacidade. Essa interpretação contesta a aplicação automática de um modelo inclusivo único. Reunir usuários de uma língua minoritária pode ser condição de participação, enquanto dispersá-los em turmas sem pares pode intensificar isolamento.

Thoma (2016), por outro lado, chama atenção para os efeitos de governamento presentes tanto na escola comum quanto na escola bilíngue. Políticas não apenas garantem direitos: elas produzem categorias de sujeito, condutas esperadas e formas de normalização. Essa problematização evita idealizar qualquer modelo. Uma escola denominada bilíngue pode impor identidades homogêneas, limitar repertórios ou reproduzir hierarquias. A participação permanente de estudantes, famílias e profissionais surdos é necessária para que o projeto permaneça democrático e responsivo.

O debate deve, portanto, superar a falsa escolha entre inclusão e bilinguismo. Inclusão é um princípio de participação e igualdade; bilinguismo descreve condições linguísticas indispensáveis para determinados estudantes. Uma política educacional inclusiva para surdos precisa ser linguisticamente bilíngue. Isso pode ocorrer em escolas bilíngues, classes bilíngues, polos ou outras configurações, desde que existam densidade de usuários de Libras, ensino direto, currículo adequado e continuidade. O nome institucional é menos importante que os critérios verificáveis de funcionamento.

Campello e Rezende (2014) distinguem escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas organizadas pelo português oral. As autoras recuperam posicionamento da Feneis e concluem que educação é campo decisivo para os direitos das minorias. Seu posicionamento explicita a dimensão política da escolha da língua de instrução:

> Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso 'ser surdo'. (Campello; Rezende, 2014, p. 91).

A reivindicação não significa rejeição à convivência social, mas crítica a uma inclusão formulada sem condições linguísticas. O movimento surdo desloca o centro decisório ao afirmar que a política

deve ser traçada a partir da experiência de seus usuários. O princípio ‘nada sobre nós sem nós’ adquire conteúdo educacional: participação na legislação, no currículo, na gestão, na formação e na avaliação das políticas.

Müller *et al*. (2013) observam que documentos educacionais produzem discursos sobre diferença, normalidade e pertencimento. A interlocução entre políticas linguísticas e educacionais revela que decisões aparentemente pedagógicas, como distribuir alunos em turmas ou definir o idioma dos materiais, constituem planejamento linguístico. Consequentemente, gestores precisam avaliar o impacto linguístico de toda política de inclusão, e não tratar a língua como responsabilidade exclusiva do intérprete ou do setor de educação especial.

A qualidade da educação bilíngue também depende da avaliação. Provas traduzidas de última hora podem manter construções próprias do português e não verificar adequadamente conhecimentos construídos em Libras. É necessário desenvolver instrumentos visuais, permitir respostas em Libras quando pertinente e distinguir avaliação de conteúdo da avaliação de proficiência em português. Sem essa distinção, dificuldades na L2 podem ser interpretadas como ausência de conhecimento científico, produzindo fracasso escolar artificial.

Em síntese, o modelo bilíngue exige ambiente linguístico, profissionais qualificados, currículo intercultural, avaliação coerente e

participação comunitária. A presença de duas línguas é condição necessária, mas insuficiente. Elas precisam ter funções definidas e valor institucional. Quando o português continua governando todas as decisões e a Libras é acionada apenas para traduzir, existe acessibilidade parcial, não uma política bilíngue consolidada.

A história recente das políticas para surdos demonstra a centralidade do movimento social. A carta 'A educação que nós surdos queremos', elaborada em 1999, sistematizou demandas relacionadas a escolas, currículos, professores, cultura e participação. O documento tornou-se referência para mobilizações posteriores e colocou em circulação uma concepção de educação que parte da Libras. Campello e Rezende (2014) mostram que a defesa das escolas bilíngues se intensificou diante de decisões governamentais percebidas como ameaça à continuidade de instituições e comunidades linguísticas.

A mobilização de 2011 e 2012 articulou passeatas, audiências, cartas públicas e interlocução com parlamentares. Esse repertório de ação permitiu inserir estratégias bilíngues no PNE e manter o tema na agenda nacional. Reis e Lima (2022) apontam que, anos depois, redes sociais ampliaram a circulação de argumentos em favor da alteração da LDB. A política surda combina presença institucional e comunicação comunitária, aproximando lideranças de diferentes regiões e tornando visíveis disputas que antes ficavam restritas a especialistas.

O protagonismo surdo possui dimensão epistemológica. Pessoas surdas não são apenas destinatárias de políticas; produzem conceitos, avaliações e propostas a partir da experiência visual e linguística. Quando a formulação permanece exclusivamente sob controle de profissionais ouvintes, a política corre o risco de reproduzir paternalismo. A participação precisa ocorrer desde o diagnóstico do problema até o monitoramento de resultados, com acessibilidade plena nas consultas públicas e reconhecimento da Libras como língua legítima de deliberação.

A produção artística analisada por Medeiros, Santos e Santos (2021) amplia os espaços de participação. Poesias em Libras registradas em vídeo denunciam barreiras, preservam memória e apresentam demandas. Essa linguagem política desafia a centralidade do documento escrito e mostra que acervos audiovisuais também devem integrar a memória das políticas linguísticas. O Estado e as universidades precisam desenvolver formas de registro, citação e preservação de produções em língua de sinais.

A centralidade da disputa educacional pode ser sintetizada pela afirmação de que "a educação é o campo de batalha onde minorias linguísticas ganham ou perdem os seus direitos" (Lane, 1992, p. 103 *apud* Campello; Rezende, 2014, p. 91). A citação de citação evidencia que a escolarização não apenas transmite conteúdos: ela pode fortalecer uma língua minoritária ou aprofundar suas subordinações.

A conquista legal não encerra a mobilização. Após a Lei nº 14.191/2021, comunidades e organizações precisam acompanhar regulamentações, concursos, fechamento ou criação de classes, contratação de profissionais e elaboração curricular. Sem controle social, a modalidade pode ser implementada de maneira nominal. Conselhos de educação, fóruns, associações e universidades têm papel na produção de indicadores e na denúncia de retrocessos.

O movimento também enfrenta o desafio de representar diversidade interna. Políticas devem acolher surdos que usam Libras, surdos oralizados, usuários de implante, pessoas surdocegas e diferentes repertórios. O direito à Libras não deve converter-se em coerção identitária. Uma abordagem de direitos garante acesso e escolha informada, reconhecendo que escolhas individuais ocorrem em condições desiguais. Assegurar Libras desde cedo amplia possibilidades, não as restringe.

A participação surda transforma, por fim, o significado de qualidade educacional. Indicadores tradicionais, como matrícula ou aprovação, precisam ser acompanhados de medidas sobre aquisição linguística, interação, bem-estar, proficiência nas duas línguas e continuidade acadêmica. A avaliação de políticas deve perguntar se estudantes conseguem construir relações em Libras, acessar integralmente o currículo e desenvolver a escrita em português sem substituição de sua primeira língua.

A formação de profissionais é uma das principais condições de implementação. O Decreto nº 5.626/2005 impulsionou a disciplina de Libras em licenciaturas, mas sua presença isolada não forma professor bilíngue. Muttão e Lodi (2018), ao revisarem teses e dissertações, concluem que as especificidades da educação de surdos frequentemente não são contempladas na formação inicial, o que transfere para cursos continuados a responsabilidade de suprir lacunas. Fluência linguística, didática visual e conhecimentos sobre aquisição de L1 e L2 exigem percursos mais extensos.

Carniel (2018) mostra que a institucionalização da Libras no ensino superior alterou currículos e discursos, disseminando uma leitura étnico-linguística da surdez. Entretanto, há variação de carga horária, objetivos e perfil docente. Em alguns cursos, a disciplina assume caráter introdutório e sensibilizador; em outros, privilegia vocabulário descontextualizado. Uma política de formação precisa distinguir aprendizagem básica de Libras, preparação para trabalhar com intérprete e habilitação para ensinar diretamente em Libras.

Silveira (2020) relaciona difusão da Libras e formação de educadores. Para a autora, o exercício pleno da cidadania depende de educação que utilize Libras como língua de instrução, o que exige professores fluentes. A expansão de cursos para ouvintes deve ser acompanhada de metodologias de ensino de Libras como segunda língua e de avaliação de proficiência. Certificados de curta duração

não podem substituir competência comunicativa demonstrada em situações pedagógicas.

A presença de professores surdos possui importância linguística, cultural e política. Eles oferecem modelos de identificação, ampliam a circulação natural da Libras e participam da construção curricular. Políticas de concurso e carreira precisam remover barreiras e reconhecer produção acadêmica em Libras. Ao mesmo tempo, equipes bilíngues devem reunir profissionais surdos e ouvintes em relações não hierárquicas, com planejamento compartilhado e clareza de responsabilidades.

O tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa assegura acesso em contextos nos quais a instrução ocorre em português. Sua atuação, contudo, não substitui a docência. O intérprete não deve assumir sozinho explicações, adaptações e acompanhamento pedagógico. Quando a escola transfere a ele toda responsabilidade pelo estudante surdo, preserva intacta a organização monolíngue e isola o aluno. Formação conjunta de professores e intérpretes pode melhorar planejamento, antecipação terminológica e uso de recursos visuais.

O currículo bilíngue precisa incluir história, literatura, artes e conhecimentos produzidos por pessoas surdas, sem reduzir-se a conteúdos identitários. Todas as áreas devem ser ensinadas em Libras com rigor conceitual. Isso demanda terminologia, materiais

audiovisuais, glossários e tempo de planejamento. A visualidade não significa simplificação; refere-se à organização de informações por imagens, espaço, movimento, diagramas e recursos digitais articulados à língua de sinais.

A política de materiais didáticos deve superar a tradução posterior de livros destinados a ouvintes. Produções originárias em Libras podem explorar recursos da língua e da cultura visual desde o início. Vídeos precisam ter qualidade de enquadramento, contraste, iluminação e navegação, além de metadados que permitam pesquisa. Materiais impressos para português L2 devem relacionar gêneros escritos a contextos comunicativos, evitando métodos baseados exclusivamente na correspondência som-grafia.

Lacerda, Albres e Drago (2013) destacam que o ensino bilíngue possui peculiaridades relacionadas às modalidades de língua e aos diferentes níveis educacionais. Na educação infantil, o acesso direto à Libras é prioritário; nos anos posteriores, a organização pode incorporar diferentes profissionais. Políticas não devem aplicar um arranjo único a todas as etapas. A concentração de estudantes em polos pode ser necessária para garantir pares linguísticos, desde que transporte, vínculo comunitário e participação familiar sejam assegurados.

Fernandes e Moreira (2017) analisam políticas de educação bilíngue no ensino superior e contribuições ao letramento acadêmico.

O ingresso na universidade amplia desafios: gêneros científicos complexos, tradução de aulas, orientação, bancas e produção de pesquisas em Libras. Núcleos de acessibilidade precisam articular intérpretes, professores de português L2, tecnologias e políticas editoriais. A permanência não se resume a acompanhar aulas; envolve autoria, publicação e participação em comunidades científicas.

A formação continuada deve ocorrer vinculada aos problemas reais da escola, e não como coleção de palestras. Observação de práticas, planejamento colaborativo, estudo de casos e participação de formadores surdos favorecem mudanças. Sistemas de ensino precisam reservar carga horária, remunerar formação e avaliar efeitos. Sem condições de trabalho, a exigência de inovação recai individualmente sobre profissionais e produz ações descontínuas.

Por fim, a política de recursos humanos deve enfrentar desigualdades regionais. Municípios pequenos podem não dispor de docentes bilíngues ou intérpretes em número suficiente. Consórcios, centros regionais, educação híbrida cuidadosamente planejada e cooperação entre universidades e redes podem ampliar atendimento, mas não devem substituir a interação presencial e comunitária. A tecnologia é apoio, não solução automática para ausência estrutural de

A educação bilíngue estabelece que a língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, seja ensinada como segunda língua. Essa definição exige mudança metodológica profunda.

Estudantes surdos não percorrem necessariamente as mesmas relações entre oralidade e escrita pressupostas em materiais de alfabetização destinados a ouvintes. O ensino deve partir de práticas discursivas, gêneros textuais, leitura visual, conhecimento de mundo e comparação consciente entre Libras e português, sem tratar características da interlíngua como incapacidade.

Lodi (2013) critica a redução do bilinguismo à mera presença de duas línguas. Quando o português permanece hegemônico, a Libras não assume lugar de pertinência e o ensino da escrita continua baseado em expectativas monolíngues. A política precisa formar professores especializados em português L2 para surdos e produzir orientações curriculares específicas. Avaliações externas também devem reconhecer trajetórias de segunda língua, sem baixar expectativas de aprendizagem.

A leitura e a escrita são direitos de participação social. Documentos, ciência, legislação e circulação profissional no Brasil utilizam amplamente o português escrito; por isso, defendê-lo como L2 não significa secundarizar sua importância. Significa ensiná-lo a partir de condições linguísticas adequadas. Uma primeira língua consolidada oferece recursos para compreender conceitos gramaticais, organizar narrativas e refletir sobre usos sociais da escrita.

Almeida (2025) mostra que a BNCC apresenta silêncio significativo sobre o ensino de língua inglesa para surdos. Embora o

documento valorize diversidade, não oferece diretrizes suficientemente claras para adaptar objetivos, metodologias e modalidades linguísticas. O problema ilustra uma lacuna mais ampla: currículos nacionais frequentemente mencionam inclusão de modo geral, mas não explicitam como estudantes surdos acessarão diferentes línguas. Políticas linguísticas precisam contemplar repertórios plurilíngues, não apenas a relação Libras-português.

No ensino de línguas estrangeiras, devem ser definidos objetivos realistas e não capacitistas. A leitura e a escrita podem ocupar maior centralidade, mas isso não impede experiências multimodais, contato com línguas de sinais de outros países e estudos interculturais. A ausência de diretrizes transfere decisões a cada professor, frequentemente sem formação. Almeida (2025) recomenda adaptação curricular, formação continuada e materiais acessíveis como condições de equidade.

A avaliação deve permitir demonstração do conhecimento em Libras quando o objeto avaliado não é o domínio do português. Em contrapartida, avaliações de português L2 precisam usar critérios transparentes, acompanhar desenvolvimento e distinguir desvios próprios da aprendizagem de segunda língua. Rubricas, portfólios, produções em diferentes gêneros e reescrita orientada oferecem informações mais ricas que correções exclusivamente normativas.

No ensino superior, o letramento acadêmico envolve resumos, projetos, artigos e defesas. Fernandes e Moreira (2017) defendem ações institucionais que promovam acesso e produção em Libras e português escrito. A política de permanência deve incluir revisão linguística formativa, tradução de textos para Libras quando viável, glossários terminológicos e reconhecimento de trabalhos em vídeo. Tais medidas não eliminam o aprendizado do português; criam pontes para que ele se desenvolva associado à produção de conhecimento.

As tecnologias digitais podem ampliar acesso por meio de videoaulas, dicionários, corpora e ambientes de escrita colaborativa. Contudo, materiais sem janela adequada, legendas ou navegação acessível reproduzem exclusão. A avaliação de tecnologia deve considerar autoria surda, qualidade linguística e proteção de dados. A política de inovação deve estar subordinada aos direitos linguísticos, e não ao simples fornecimento de equipamentos.

A implementação das políticas linguísticas ocorre em um sistema federativo marcado por desigualdades. A União estabelece normas gerais e programas, enquanto estados e municípios organizam redes, contratam profissionais e mantêm escolas. Sem coordenação, a garantia da Libras varia conforme território e capacidade administrativa. É necessário estabelecer padrões nacionais mínimos e permitir soluções locais construídas com participação comunitária. Indicadores públicos devem informar número de estudantes,

profissionais, escolas e classes bilíngues, evitando que a invisibilidade estatística dificulte planejamento.

O financiamento precisa considerar custos específicos: transporte para polos, turmas com densidade linguística adequada, contratação de profissionais, produção audiovisual, tecnologia e formação. Tratar todos os estudantes por uma fórmula uniforme pode perpetuar desigualdades. Equidade exige investimento diferenciado para assegurar condições comparáveis de participação. A ausência de recursos transforma o direito em promessa e responsabiliza a escola por decisões tomadas sem suporte.

Barros (2022) alerta que documentos oficiais podem coexistir com marginalização cotidiana. Por isso, monitoramento não deve verificar apenas matrícula ou existência formal de intérprete. Deve observar proficiência, estabilidade das equipes, língua efetivamente usada nas aulas, acesso a materiais e resultados definidos com a comunidade. Auditorias linguísticas escolares podem mapear quem usa Libras, em quais situações e com que qualidade.

A continuidade entre etapas é outro desafio. Crianças podem frequentar educação infantil com alguma estrutura bilíngue e depois ser transferidas para escolas sem pares ou profissionais. No ensino médio, a escassez tende a aumentar; no superior, serviços dependem de núcleos específicos. Políticas devem organizar trajetórias, não atendimentos isolados. A cooperação regional pode garantir

continuidade e evitar interrupções que comprometem desenvolvimento.

Witchs (2021) mostra que a vulnerabilidade é mantida quando a política condiciona participação ao desempenho na língua hegemônica. A superação dessa condição requer ampliar domínios sociais da Libras: educação, saúde, justiça, cultura e informação pública. A escola não pode criar sozinha uma comunidade linguística sustentável se outros serviços permanecem inacessíveis. Políticas educacionais precisam dialogar com políticas de tradução, mídia e atendimento público.

A expansão da educação bilíngue após a Lei nº 14.191/2021 exige regulamentação cuidadosa. Critérios de credenciamento devem avaliar projeto pedagógico, profissionais, currículo, participação e resultados. Ao mesmo tempo, exigências burocráticas não podem impedir iniciativas comunitárias ou municípios pequenos de construir soluções. Apoio técnico e financeiro deve acompanhar a regulação.

Outro risco é a apropriação superficial da terminologia. Instituições podem acrescentar a palavra bilíngue ao nome sem alterar língua de instrução e currículo. A comunidade acadêmica e as organizações surdas precisam desenvolver parâmetros verificáveis. Entre eles: Libras como língua cotidiana de ensino; português escrito como L2; acesso precoce; profissionais proficientes; presença de adultos surdos; materiais adequados; e governança participativa.

As políticas também devem responder a mudanças tecnológicas. Tradução remota, inteligência artificial e reconhecimento de sinais oferecem possibilidades, mas não substituem profissionais e podem apresentar erros linguísticos. A adoção requer avaliação ética, transparência e participação de usuários surdos. Soluções automatizadas não devem ser usadas para justificar redução de equipes ou coleta indiscriminada de vídeos biométricos.

Por fim, é necessário fortalecer pesquisa longitudinal. Muitos estudos descrevem experiências ou analisam documentos, mas ainda são insuficientes dados nacionais sobre aquisição da Libras, desenvolvimento do português L2, permanência e trajetórias profissionais. Parcerias entre redes, universidades e associações podem produzir evidências sem transformar estudantes em objetos passivos. A pesquisa deve devolver resultados às comunidades e apoiar decisões locais.

A consolidação de uma política linguística democrática depende de reconhecer que conflito não é falha, mas parte da disputa legítima por sentidos. Educação especial, inclusão e educação bilíngue não precisam ser categorias mutuamente excludentes; devem ser articuladas a partir do direito à língua e da participação. O critério principal é se a política amplia capacidades, relações e escolhas dos sujeitos surdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que as políticas linguísticas para a educação de surdos no Brasil foram profundamente transformadas pelo reconhecimento da Libras e pela atuação do movimento surdo. A Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, o PNE e a Lei nº 14.191/2021 constituem marcos de um percurso que deslocou a língua de sinais da proibição e da marginalidade para uma posição jurídica central. Essa transformação, entretanto, permanece incompleta enquanto a Libras não organiza efetivamente os ambientes de aquisição, o currículo, à docência e a participação escolar.

Os estudos examinados convergem na crítica à inclusão reduzida à matrícula e à presença de intérprete. Educação bilíngue pressupõe acesso precoce à Libras, convivência com pares e adultos surdos, ensino direto, professores proficientes, materiais visuais e língua portuguesa escrita como segunda língua. O intérprete exerce função indispensável em muitos contextos, mas não substitui professor, comunidade linguística ou projeto pedagógico. A qualidade deve ser avaliada pelas funções reais das línguas, não pela denominação da instituição.

Também se constatou que políticas educacionais são sempre políticas linguísticas. A distribuição de estudantes, a contratação de profissionais, a escolha de materiais e a forma de avaliação regulam a circulação das línguas. Quando essas decisões são formuladas sem

análise linguística, o português mantém-se como norma invisível e a Libras torna-se adaptação. O planejamento precisa ser intersetorial, federativo e acompanhado de financiamento, formação e indicadores públicos.

O movimento surdo demonstrou capacidade de produzir conhecimento, formular propostas e alterar a legislação. Sua participação não pode ser limitada a consultas posteriores. Deve integrar gestão, currículo, formação, pesquisa e avaliação. A presença de profissionais e pesquisadores surdos fortalece a legitimidade das políticas e reduz o risco de decisões paternalistas. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer a diversidade interna e garantir que o direito à Libras amplie escolhas individuais.

Os desafios atuais concentram-se na implementação da modalidade bilíngue prevista na LDB. Estados e municípios precisam criar soluções compatíveis com seus territórios, sem renunciar a padrões mínimos: Libras como língua de instrução, português escrito como L2, profissionais qualificados, currículo visual e governança participativa. Polos regionais e cooperação podem responder à dispersão demográfica, desde que preservem vínculos e interação presencial.

Conclui-se que o reconhecimento normativo representa condição necessária, mas não suficiente, para a justiça linguística. A efetivação depende da transformação das instituições e das relações de

poder entre as línguas. Uma política educacional comprometida com os direitos dos surdos deve assegurar não somente acesso à escola, mas possibilidade de aprender, produzir conhecimento, construir identidade e participar da sociedade em Libras. Nesse horizonte, educação bilíngue e inclusão deixam de ser projetos concorrentes e passam a compor um mesmo compromisso democrático com igualdade, diferença e cidadania.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Matheus Lucas de. BNCC e o silêncio da inclusão: políticas linguísticas, educação de surdos e ensino de língua inglesa. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 22-42, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n2p22-42. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51679. Acesso em: 22 ago. 2026.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2022. DOI: 10.5007/1984-8420.2022.e83310. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/83587. Acesso em: 18 ago. 2026.

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: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 ago. 2026.

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: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37229. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjjd3FLxpJ/. Acesso em: 21 jul. 2026.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230027. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rDd6XLCGGxTKNKC3Y5mZcJJ/. Acesso em: 2 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 3, p. 127-150, 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51048. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXKjd3KcYQ384gp/. Acesso em: 11 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/. Acesso em: 24 jul. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/. Acesso em: 29 jul. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVNKz/. Acesso em: 1 ago. 2026.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues; SANTOS, Silvana Aguiar dos; SANTOS, Edvaldo. O que a poesia surda periférica sinaliza para as políticas linguísticas direcionadas às comunidades surdas? **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 6952-6969, 2021. DOI: 10.5007/1984-8412.2021.e81229. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/81229. Acesso em: 16 ago. 2026.

MORAES, Violeta Porto et al. Em defesa de escolas bilíngues de surdos: interlocuções dos movimentos de resistência em Portugal e Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, e0136, p. 1-16, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/5xpbkWyf6mLYWV9wnp7xqMS/. Acesso em: 20 ago. 2026.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições,** Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0089. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/. Acesso em: 8 ago. 2026.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 22, número especial, p. 49-56, 2018. DOI: 10.1590/2175-3539/2018/044. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/YTSHs8G4rBGhssBgDqCPkTc/. Acesso em: 14 ago. 2026.

MÜLLER, Janete Inês; STÜRMER, Ingrid Ertel; KARNOPP, Lodenir Becker; THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. Nonada**: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 2, n. 21, p. 1-15, 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671022. Acesso em: 26 jul. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos**

**CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk/. Acesso em: 23 jul. 2026.

REIS, Flaviane; LIMA, Marisa Dias. Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 761-780, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i4.8670061. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670061. Acesso em: 19 ago. 2026.

RIBEIRO, Gilmara dos Reis; BERTONHA, Giovanna; CASTRO, Juliana Nagaoka. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 211-230, 2020. DOI: 10.34019/1808-9461.2020.v18.27635. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/27635. Acesso em: 27 jul. 2026.

SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201608148639. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/SQyrMgbnGNbcCTZkgdLkSDn/. Acesso em: 4 ago. 2026.

SILVEIRA, Luciane Cruz. A importância das políticas linguísticas para a difusão da Libras. **Revista Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 6, n. 6, p. 313-327, 2020. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9920. Acesso em: 9 ago. 2026.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/9VHZBTPwBKYdpmdHCLZWwqz/. Acesso em: 6 ago. 2026.

WITCHS, Pedro Henrique. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 144-152, 2021. DOI: 10.1590/CC239651. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSMv7BkhMg4ySzGpLqykDFr/. Acesso em: 13 ago. 2026.

CAPÍTULO 17

# PROCESSOS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ATUAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DO TRADUTOR-INTÉRPRETE

Daniel de Resende Santos [1]

*Doutorando em Educação e Saúde na Infância e Adolescência (PPGESIA) na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e trabalho professor substituto da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)*

**RESUMO** Este artigo analisa os processos de tradução e interpretação de Libras no contexto educacional, considerando a atuação, a formação e as práticas do tradutor-intérprete de Libras–Língua Portuguesa. Mediante revisão teórica de pesquisas brasileiras, discutem-se a constituição histórica da profissão, as atribuições do intérprete educacional, a mediação linguística e cultural, a dimensão pedagógica do trabalho e a colaboração com professores. Examinam-se ainda especificidades da Educação Básica, do ensino superior, da pós-graduação e de componentes curriculares especializados. Os estudos evidenciam que a acessibilidade não se esgota na presença física do profissional, pois depende de planejamento, conhecimento extralinguístico, domínio das línguas de trabalho, compreensão dos gêneros discursivos e participação institucional. Conclui-se que a qualidade da interpretação educacional requer formação superior específica, educação continuada, condições adequadas de trabalho e delimitação colaborativa de responsabilidades, respeitando o protagonismo do estudante surdo e a centralidade da Libras na produção do conhecimento escolar e acadêmico, de modo equitativo.

**Palavras-chave:** Libras; Tradução e interpretação; Intérprete educacional; Formação profissional; Educação de surdos.

## INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, estabelecido pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, produziu mudanças importantes nas políticas linguísticas e educacionais destinadas às pessoas surdas. Entre seus efeitos está a ampliação da presença de tradutores e intérpretes de Libras–Língua Portuguesa nos diferentes níveis de ensino. A institucionalização dessa atuação tornou mais visível uma atividade anteriormente desenvolvida, em grande parte, em espaços comunitários, religiosos e familiares, convertendo-a progressivamente em profissão regulamentada e em campo específico de formação e investigação científica.

A presença do tradutor-intérprete, entretanto, não deve ser compreendida como solução isolada para a escolarização do estudante surdo. Acessibilidade linguística, educação bilíngue e inclusão educacional constituem processos mais amplos, que envolvem currículo, formação docente, materiais em Libras, condições de participação, reconhecimento da diferença linguística e organização institucional. Nessa perspectiva, o intérprete educacional não substitui o professor, não assume sozinho a aprendizagem do estudante e tampouco funciona como dispositivo neutro de conversão de palavras. Sua atuação acontece em relações discursivas concretas, atravessadas

por escolhas linguísticas, conhecimentos especializados, posições institucionais e responsabilidades éticas.

A literatura brasileira demonstra que o debate sobre as funções desse profissional se intensificou à medida que sua presença passou a ocorrer em salas de aula comuns, cursos universitários, atividades de extensão, avaliações, eventos acadêmicos e programas de pós-graduação. A diversidade desses espaços evidencia que interpretar uma aula não equivale simplesmente a transportar conteúdos entre códigos. O profissional precisa compreender objetivos didáticos, gêneros discursivos, terminologias, relações entre professor e estudantes, modos visuais de significação e perfis linguísticos diferenciados. Por isso, as decisões tomadas durante a interpretação podem favorecer ou limitar o acesso do estudante surdo ao conhecimento.

Albres e Prieto (2021, p. 483-503), ao sistematizarem a produção brasileira sobre intérpretes educacionais, identificaram 300 estudos desenvolvidos desde o final da década de 1990 até 2018. Esse panorama demonstra a consolidação de um campo interdisciplinar situado entre Educação, Estudos Surdos, Linguística e Estudos da Tradução e da Interpretação. Também revela a permanência de problemas relacionados à definição de atribuições, formação profissional, condições de trabalho e articulação entre políticas inclusivas e propostas efetivamente bilíngues.

Considerando esse cenário, o objetivo deste artigo é analisar os processos de tradução e interpretação de Libras no contexto educacional, com ênfase na atuação, na formação e nas práticas do tradutor-intérprete. Busca-se discutir como a literatura caracteriza a função profissional, quais competências são requeridas e de que maneira se configuram as relações com professores, estudantes surdos e instituições. O texto também examina diferenças entre Educação Básica, ensino superior e pós-graduação, além de problematizar desafios terminológicos, pedagógicos, éticos e políticos.

O estudo possui natureza bibliográfica e analítica, fundamentando-se em artigos científicos brasileiros sobre interpretação educacional, profissionalização, mediação pedagógica, políticas de inclusão, tradução acadêmica e formação. A discussão foi organizada em eixos temáticos articulados: fundamentos e marcos legais; constituição e identidade profissional; interpretação como atividade discursiva; mediação e autoria; parceria entre professor e intérprete; formação inicial e continuada; especificidades dos níveis de ensino; conhecimentos extralinguísticos; tradução de gêneros acadêmicos; ética e condições institucionais. Essa organização permite compreender a atividade profissional como prática linguística situada, sem reduzir sua complexidade a prescrições rígidas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão contemporânea da atuação do tradutor-intérprete educacional está vinculada ao reconhecimento jurídico e linguístico da Libras. A Lei nº 10.436/2002 rompeu com concepções que tratavam a língua de sinais como recurso auxiliar ou linguagem gestual, reconhecendo-a como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. O Decreto nº 5.626/2005 detalhou medidas relativas à formação, ao uso e à difusão da Libras, incluindo a garantia de serviços de tradução e interpretação em instituições educacionais. Posteriormente, a Lei nº 12.319/2010 regulamentou a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete, consolidando atribuições e princípios éticos.

A legislação criou condições para a expansão profissional, mas sua implementação ocorreu de forma desigual. Silva e Fernandes (2018, p. 1-24), ao examinarem a rede pública estadual paranaense, mostram que o protagonismo atribuído ao tradutor-intérprete pelas políticas inclusivas convive com fragilidades formativas e contratuais. A presença do profissional pode ser oficialmente assegurada sem que existam carreira, jornada para estudo, trabalho em equipe, materiais acessíveis e critérios comuns de atuação. Assim, o direito formal à interpretação precisa ser acompanhado de políticas capazes de institucionalizar o serviço.

A Lei nº 14.191/2021, ao inserir a educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

reforçou a centralidade da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua. Essa alteração produz implicações para a interpretação educacional: o intérprete integra uma política linguística, mas não pode ser confundido com a própria educação bilíngue. A oferta de interpretação em uma sala majoritariamente organizada em português não garante, por si só, currículo bilíngue, circulação direta de conhecimentos em Libras ou convivência entre pares surdos.

Dorziat e Araújo (2012, p. 391-410) problematizam a distância entre o que é pronunciado nas políticas e aquilo que é executado nas práticas escolares. As autoras evidenciam que o intérprete pode ser convocado para compensar falhas estruturais do sistema, acumulando tarefas pedagógicas e assistenciais que extrapolam sua função. Quando a escola transfere para ele toda a responsabilidade pela inclusão, deixa de transformar currículo, metodologia e relações institucionais. A acessibilidade passa, então, a depender de um único trabalhador, em vez de constituir compromisso coletivo.

Desse modo, profissionalização e direito linguístico devem ser pensados conjuntamente. A regulamentação assegura reconhecimento social, mas a qualidade do serviço depende de formação, remuneração, planejamento, participação e avaliação. A política educacional precisa reconhecer que o processo interpretativo é parte de uma rede de acessibilidade e não um mecanismo autossuficiente. Essa

compreensão evita tanto a invisibilização do profissional quanto sua responsabilização excessiva pelos resultados escolares do estudante surdo.

Tradução e interpretação são atividades relacionadas, mas não idênticas. Em termos gerais, a tradução costuma envolver textos registrados e maior possibilidade de pesquisa, revisão e reelaboração, enquanto a interpretação ocorre sob pressão temporal, em interação imediata e com menor possibilidade de retorno. No contexto educacional, essas fronteiras se tornam móveis: o profissional interpreta aulas, debates e orientações, mas também traduz provas, materiais, vídeos, textos acadêmicos, comunicados e produções em Libras. O trabalho pode ocorrer de modo simultâneo, consecutivo, intermodal ou em atividades previamente gravadas.

Gomes e Valadão (2020, p. 1-20) sustentam que a atuação no ensino superior não se restringe à mediação comunicativa. Ela inclui a promoção de interações discursivas e a construção de sentidos, exigindo conhecimento do perfil linguístico do estudante, seleção de estratégias e parceria com docentes. Os autores identificam procedimentos como expansão da interpretação e uso intensificado de classificadores, adotados conforme o conteúdo e as necessidades de compreensão. Essas escolhas demonstram que equivalência não significa reprodução linear da superfície linguística.

A interpretação educacional é situada porque responde ao propósito da aula, ao campo disciplinar, à relação entre participantes e ao repertório do estudante. Uma mesma expressão pode demandar soluções diferentes em uma aula expositiva, em uma atividade prática, em um debate ou em uma avaliação. O profissional precisa preservar o projeto discursivo do enunciador e, simultaneamente, produzir uma formulação compreensível e culturalmente adequada em Libras. Tal operação exige monitoramento constante do sentido, da coerência e das reações do público.

Santiago e Lacerda (2021, p. 1-23) analisam a interpretação na pós-graduação a partir dos gêneros do discurso e demonstram que as decisões tradutórias, o estilo, a modalidade de interpretação e as formas de interação dependem da esfera em que o profissional atua. Seminários, orientações, aulas, apresentações e avaliações possuem finalidades, formas composicionais e expectativas distintas. Por isso, o conhecimento dos gêneros não é acessório; ele orienta antecipações, escolhas terminológicas e modos de organização do discurso em Libras.

A atividade também é intermodal, pois articula uma língua oral-auditiva e uma língua visual-espacial. Isso implica gerir simultaneamente voz, sinalização, expressões não manuais, apontamentos, imagens, quadro, slides e movimentação do professor. O intérprete deve posicionar-se de maneira visualmente acessível e

negociar com o docente o ritmo das explicações. Quando o professor fala enquanto escreve de costas, apaga rapidamente o quadro ou projeta material com excesso de texto, cria-se competição visual que afeta a recepção do estudante surdo.

A distinção entre tradução e interpretação ajuda ainda a reconhecer necessidades de infraestrutura. Traduções acadêmicas para Libras demandam roteiro, estúdio ou ambiente apropriado, iluminação, câmera, edição, revisão por pares e armazenamento. Interpretações ao vivo necessitam preparação prévia, acesso aos materiais, revezamento em atividades longas e condições ergonômicas. Tratar todas essas ações como uma única tarefa espontânea invisibiliza tempo, conhecimentos e recursos indispensáveis à qualidade.

Uma das questões mais recorrentes na literatura diz respeito ao papel do intérprete educacional. Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 439-456), com base nas respostas de 53 profissionais de diferentes regiões brasileiras, identificaram quatro categorias: colaborador do processo de inclusão, mediador cultural, coformador do estudante surdo e mediador linguístico. A classificação demonstra que a função é multidimensional, mas não autoriza a substituição do professor nem a tutela do estudante. Cada dimensão precisa ser compreendida dentro dos limites profissionais e do projeto pedagógico.

A mediação linguística constitui o núcleo da atuação, pois o intérprete mobiliza competências nas duas línguas para favorecer a circulação discursiva. Entretanto, língua e cultura são inseparáveis. Ao interpretar REFERÊNCIAS, exemplos e modos de dizer, o profissional considera conhecimentos compartilhados por comunidades surdas e ouvintes. A mediação cultural não significa explicar arbitrariamente tudo ao estudante, mas reconhecer diferenças de repertório e procurar soluções que preservem o sentido sem apagar especificidades culturais.

A noção de coformação refere-se ao impacto das escolhas interpretativas sobre a aprendizagem. O intérprete não define o currículo, não atribui notas e não ocupa a autoria pedagógica do professor; porém, a maneira como estrutura o discurso em Libras interfere nas possibilidades de compreensão. Essa influência exige responsabilidade e diálogo. Não se trata de transformar o profissional em professor paralelo, mas de reconhecer que nenhum ato de linguagem é neutro e que a interpretação participa da produção de conhecimentos.

A pesquisa de Silva e Oliveira (2016) sintetiza essa articulação de responsabilidades ao afirmar:

> Embora o intérprete de Libras não seja o professor do aluno, faz-se necessário que ele tenha um envolvimento com o trabalho educativo em sua atuação interpretativa; seu trabalho deve ser traçado colaborativamente com o

> professor regente; a formação para intérpretes que optam em atuar na área educacional deve tratar, além das questões da fluência da língua de sinais, de aspectos que dizem respeito à função da escola, bem como ao papel da mediação pedagógica no processo de apropriação de conhecimentos do aluno surdo. (Silva; Oliveira, 2016, p. 695).

A citação delimita uma posição intermediária entre dois reducionismos: considerar o intérprete mero canal ou atribuir-lhe à docência. Seu envolvimento com o trabalho educativo decorre do contexto, sem eliminar a responsabilidade do professor pelo planejamento, ensino e avaliação. A definição de limites deve ocorrer por meio de pactos institucionais, reuniões e orientações claras, e não pela improvisação individual em cada aula.

Dorziat e Araújo (2012, p. 401-405) registram situações nas quais intérpretes passaram a responder por pesquisas, atividades e trabalhos acadêmicos de estudantes. Esse deslocamento prejudica a autonomia discente, fragiliza a avaliação e encobre a ausência de acessibilidade pedagógica. O apoio legítimo consiste em interpretar instruções, interações e conteúdos; oferecer respostas, realizar tarefas ou decidir pelo estudante constitui extrapolação. A ética profissional exige favorecer participação autônoma e manter a interlocução direta entre estudante, professor e colegas.

A concepção do intérprete como canal neutro tem sido criticada pelos estudos discursivos. Toda interpretação envolve escolhas: seleção lexical, segmentação, explicitação, condensação,

uso do espaço, referenciação e adequação ao gênero. O profissional recebe um enunciado produzido em determinado contexto e o reorganiza em outra língua, modalidade e cultura. Ainda que sua finalidade não seja criar um conteúdo próprio, há responsabilidade autoral na forma concreta assumida pelo discurso interpretado.

Santos e Lacerda (2015, p. 505-526) analisaram uma aula de História e demonstraram que a atuação do intérprete é profundamente influenciada pela parceria com o professor e pelos recursos pedagógicos disponíveis. As autoras observam que imagens, vídeos, cartazes e organização didática ampliam possibilidades de construção de sentidos em Libras. Quando conhece antecipadamente o conteúdo e os objetivos, o intérprete pode estudar conceitos, organizar referenciações espaciais e acompanhar com maior coerência o desenvolvimento da aula.

Ao sintetizarem a análise, as pesquisadoras afirmam:

> Constatamos que o fazer do IE não se restringe à interpretação de enunciados, sua prática cotidiana vai além desse aspecto; o IE é coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula. Partimos do pressuposto que o contexto da sala de aula é tão complexo que os dizeres do professor seriam 'intraduzíveis', não pela questão linguística ou pela forma de apresentação dos mesmos, mas pelos muitos elementos presentes nessa conjuntura. (Santos; Lacerda, 2015, p. 522).

A coautoria, nesse sentido, não significa apropriação do discurso do professor. Designa a participação responsiva na construção da forma discursiva em Libras. O intérprete precisa preservar conceitos e posições enunciativas, mas o faz mediante recursos próprios da língua de chegada. A qualidade depende de sua capacidade de compreender relações entre conteúdos, exemplos, perguntas, imagens e reações dos estudantes. Quanto mais fragmentada for a exposição, maior o risco de perda de coerência.

Albres e Rodrigues (2018, p. 16-41) recorrem a uma perspectiva dialógica para discutir as funções do intérprete. Para os autores, os papéis profissionais são produzidos em práticas sociais e em políticas educacionais, não podendo ser definidos exclusivamente por listas abstratas. O planejamento da interpretação aproxima-se do planejamento pedagógico porque exige estudo de conteúdos, preparação de materiais e avaliação das condições comunicativas. Isso não transforma o intérprete em docente, mas demonstra a interdependência entre os trabalhos.

A autoria interpretativa também impõe dever de transparência. Diante de falhas de compreensão, ausência de sinal convencionado ou equívoco do enunciador, o profissional deve adotar estratégias éticas: solicitar esclarecimento, usar datilologia e explicação conceitual, negociar sinais com participantes ou corrigir-se explicitamente. Fingir equivalência onde ela não existe compromete o acesso ao

conhecimento. A competência inclui reconhecer limites e manejar problemas de forma profissional.

A relação entre professor e intérprete é decisiva para o trabalho educacional. Quando não há comunicação prévia, o intérprete recebe conceitos, nomes, fórmulas, vídeos e textos apenas no instante da aula. Essa condição aumenta a carga cognitiva, dificulta a pesquisa terminológica e pode gerar soluções inconsistentes. O acesso antecipado a planos, slides e REFERÊNCIAS não constitui privilégio; é condição técnica para a preparação do serviço.

Pinheiro (2020, p. 2029-2051) identifica zonas de conflito decorrentes da indefinição dos papéis do professor regente e do intérprete. Em práticas observadas, a falta de colaboração pode produzir uma inclusão excludente: o professor dirige-se apenas aos ouvintes, enquanto o intérprete assume isoladamente o estudante surdo. A sala se divide em dois circuitos, enfraquecendo a interação direta e a responsabilidade coletiva. A colaboração busca superar essa segregação interna.

O planejamento conjunto inclui discutir objetivos, conceitos centrais, recursos visuais, organização espacial, formas de participação e avaliação. O professor continua responsável pelas decisões didáticas, mas considera as condições linguísticas do aluno surdo; o intérprete informa aspectos que interferem na acessibilidade e prepara sua atuação. O encontro pode ser breve, desde que regular e

institucionalmente previsto. Sem carga horária para isso, a colaboração tende a depender de disponibilidade pessoal.

Daroque e Lacerda (2023, p. 121-129) analisam a escola comum como espaço formativo para a dupla professor-intérprete. Os encontros reflexivos permitiram que os participantes revisassem representações e práticas, transformando dificuldades cotidianas em objeto de aprendizagem profissional. A formação situada é relevante porque problemas de ritmo, posicionamento, exemplos ou participação podem ser observados no próprio contexto e discutidos à luz das necessidades concretas do estudante.

A colaboração não elimina divergências. Professor e intérprete possuem formações, responsabilidades e perspectivas distintas. O objetivo é criar canais para negociar decisões, avaliar resultados e corrigir práticas. Também é necessário incluir o estudante surdo nessas conversas, evitando que os profissionais decidam sobre sua experiência sem ouvi-lo. Sua percepção sobre clareza, ritmo, sinais, materiais e interação constitui dado fundamental para avaliar a acessibilidade.

Em avaliações, o planejamento precisa assegurar equivalência de condições sem alterar indevidamente o objeto avaliado. Questões em português podem exigir interpretação, mas a forma de apresentação deve respeitar o que se pretende medir. Se o objetivo é avaliar conteúdo disciplinar, barreiras linguísticas não relacionadas ao

conteúdo devem ser reduzidas. Se a avaliação incide sobre português escrito como segunda língua, os critérios precisam ser explicitados. Essas decisões pertencem ao projeto pedagógico e não podem ser improvisadas individualmente pelo intérprete.

A expansão das políticas de inclusão gerou demanda por profissionais antes da consolidação de cursos superiores específicos. Como consequência, muitos intérpretes foram formados em espaços comunitários ou por cursos breves e desenvolveram conhecimentos em serviço. Essa trajetória possui valor histórico e cultural, mas a complexidade dos contextos atuais requer formação sistemática que articule fluência linguística, tradução, interpretação, ética, educação, cultura surda e conhecimentos especializados.

Martins e Nascimento (2015, p. 78-112) descrevem a passagem da formação comunitária à universitária e identificam um novo perfil de ingressantes em cursos de tradução e interpretação. Nem todos chegam com vínculo prévio ou fluência em Libras, o que desafia currículos que precisam formar simultaneamente competências linguísticas e tradutórias. A universidade não deve afastar a formação da comunidade surda; ao contrário, necessita promover convivência, participação de docentes surdos e contato com diferentes usos sociais da língua.

Campello (2014, p. 143-167) amplia a discussão ao abordar intérpretes surdos e processos de tradução entre línguas de sinais,

especialmente em materiais educacionais e contextos a distância. A autora evidencia a importância da norma surda, da experiência visual e da atuação de profissionais surdos na tradução cultural. A formação não pode pressupor que somente ouvintes interpretam; equipes diversas enriquecem a produção de materiais e favorecem revisão linguística centrada na comunidade destinatária.

A formação inicial deve contemplar pelo menos seis dimensões: domínio de Libras e português; fundamentos dos Estudos da Tradução e da Interpretação; conhecimentos sobre educação e currículo; história, cultura e direitos das comunidades surdas; prática supervisionada em diferentes contextos; ética e saúde ocupacional. Em cursos voltados à atuação educacional, é necessário estudar desenvolvimento, avaliação, gêneros escolares, letramentos e relações entre linguagem e aprendizagem.

Braga, Ferreira e Ludwig (2021, p. 77-94) analisam editais da Universidade Federal do Tocantins e mostram que documentos institucionais podem apresentar atribuições heterogêneas ou insuficientemente delimitadas. A formação profissional precisa dialogar com cargos reais, mas as instituições também devem revisar seus regulamentos à luz do conhecimento científico. Listas genéricas de tarefas, sem distinção entre tradução, interpretação, apoio técnico e docência, favorecem sobrecarga e conflitos.

A educação continuada é indispensável porque nenhum curso inicial abrange todas as áreas. Intérpretes podem atuar em Matemática, Química, Direito, Medicina, Artes ou pós-graduação, cada qual com gêneros e terminologias próprias. Formação continuada não significa apenas acumular sinais técnicos, mas desenvolver métodos de pesquisa, preparação, trabalho em equipe, registro terminológico e reflexão sobre decisões.

A prática deliberada também requer supervisão e retorno. Gravações autorizadas podem ser analisadas para observar fluência, precisão conceitual, uso do espaço e gerenciamento da interação. O objetivo não é vigiar o trabalhador, mas criar cultura de aperfeiçoamento. Avaliações precisam respeitar confidencialidade e contar com profissionais qualificados, preferencialmente incluindo avaliadores surdos.

A proficiência linguística é necessária, mas não suficiente. Para interpretar um conteúdo, o profissional precisa construir representação conceitual do tema. Sem compreender relações entre ideias, pode produzir sinais formalmente corretos e semanticamente inadequados. O conhecimento extralinguístico permite reconhecer ambiguidades, antecipar argumentos e escolher recursos discursivos coerentes.

Oliveira e Machado (2023, p. 1-32) problematizam a ideia de que dificuldades na interpretação de Matemática decorrem

principalmente da inexistência de sinais especializados. As autoras deslocam o foco para a construção discursiva e para a compreensão conceitual. Um sinal isolado não assegura aprendizagem; é necessário representar relações, procedimentos, propriedades e argumentos. O intérprete precisa estudar o conteúdo e o professor deve organizar explicações acessíveis.

As autoras sintetizam essa posição da seguinte forma:

> Defendemos que o investimento em uma boa construção discursiva por parte do professor e a construção do conhecimento extralinguístico por parte do intérprete são condições fundamentais para que os processos de comunicação em salas de aula inclusivas sejam potencializados e para uma boa construção do discurso matemático em Libras. (Oliveira; Machado, 2023, p. 4).

Essa reflexão é aplicável a outros campos. Em Ciências, classificadores e representações espaciais podem favorecer a compreensão de processos, desde que correspondam aos conceitos. Em História, relações temporais, sujeitos e perspectivas precisam permanecer identificáveis. Em Língua Portuguesa, deve-se distinguir explicação metalinguística, análise textual e uso efetivo da segunda língua. Em cada caso, a interpretação exige diálogo entre saber linguístico e saber disciplinar.

O planejamento terminológico pode incluir glossários bilíngues, consulta a materiais produzidos por instituições surdas, diálogo com especialistas e registro das escolhas utilizadas em uma

turma. Todavia, glossários não devem cristalizar a língua ou substituir explicações. Variação regional, contexto e preferência dos usuários precisam ser considerados. Quando há criação ou negociação de sinais, a decisão não deve ser imposta individualmente pelo intérprete como se fosse norma universal.

A especialização do conhecimento reforça a necessidade do trabalho em equipe. Em atividades extensas ou tecnicamente densas, dois intérpretes podem alternar a produção e oferecer apoio, monitorando omissões e terminologia. O revezamento não é ociosidade; é estratégia de qualidade e saúde ocupacional. As instituições devem planejar equipes conforme duração, complexidade e modalidade do evento educacional.

Na Educação Básica, a atuação apresenta desafios relacionados ao desenvolvimento linguístico, à faixa etária e à construção da autonomia. Alguns estudantes chegam à escola com acesso tardio à Libras, repertório reduzido ou experiências educacionais marcadas por oralismo. O intérprete encontra diferenças significativas entre a língua do currículo e o repertório disponível, mas não pode assumir sozinho a aquisição linguística ou a recuperação de lacunas acumuladas.

Silva e Oliveira (2016, p. 695-712) demonstram que a mediação interpretativa está imbricada no trabalho educativo. Ao mesmo tempo, alertam para a necessidade de formação que trate da função social da escola e da apropriação de conhecimentos. O

profissional precisa reconhecer quando uma dificuldade decorre da interpretação, da organização didática, do domínio conceitual ou do repertório linguístico. Essa análise deve ser compartilhada com professor, equipe pedagógica e profissionais responsáveis pelo ensino de Libras.

A autonomia do estudante deve orientar as práticas. É inadequado dirigir-se ao intérprete como se o estudante não estivesse presente, permitir que o profissional responda por ele ou restringir suas interações aos momentos mediados. Professores e colegas devem aprender formas básicas de comunicação e manter contato visual direto. O intérprete traduz a interação, mas o vínculo pedagógico deve existir entre professor e estudante.

Nos anos iniciais, a denominação ‘professor-intérprete’ aparece em algumas redes e expressa sobreposição institucional de funções. Essa configuração demanda análise cuidadosa, pois docência e interpretação possuem objetivos e formações diferentes. Quando a mesma pessoa ensina e interpreta simultaneamente, pode haver conflito de papéis e redução da qualidade das duas atividades. A organização precisa explicitar qual função está sendo desempenhada em cada momento.

Atividades coletivas, brincadeiras, projetos e interações informais também integram a escolarização. Acessibilidade não pode limitar-se à exposição do professor. Recreio, trabalhos em grupo,

reuniões, visitas e eventos constituem espaços de linguagem e pertencimento. A escola deve planejar como promover participação sem tornar o estudante permanentemente dependente de um único profissional.

O acompanhamento deve ser avaliado por indicadores qualitativos: compreensão, participação, interação com pares, acesso a materiais e desenvolvimento da autonomia. A simples presença do intérprete ou o número de horas atendidas não expressa a qualidade. Ouvir estudantes surdos e observar situações reais permite identificar barreiras que documentos administrativos não capturam.

No ensino superior, o intérprete lida com alta densidade conceitual, terminologia especializada e grande diversidade de gêneros. A permanência do estudante surdo envolve aulas, orientações, pesquisa, extensão, estágios, bancas, eventos e procedimentos administrativos. Uma política universitária de acessibilidade precisa abranger todos esses espaços e reconhecer a Libras como língua de produção do conhecimento.

Corrêa, Sander e Martins (2017, p. 529-540) analisam a percepção de universitários surdos e ouvintes sobre a atuação do intérprete. A avaliação dos usuários evidencia tanto a importância do serviço quanto a necessidade de esclarecer atribuições e promover relações diretas entre os participantes. A universidade deve criar canais de retorno que não exponham individualmente o estudante nem

transformem toda dificuldade acadêmica em avaliação pessoal do intérprete.

Salvador e Martins (2024, p. 1-14) examinam a atuação de oito profissionais em universidades públicas e constatam heterogeneidade na organização dos serviços. A tradução de textos acadêmicos em Libras não aparece como prioridade, em razão da complexidade e da infraestrutura exigida. Esse resultado revela diferença entre garantir interpretação de aulas e oferecer política efetiva de tradução acadêmica. Sem materiais registrados em Libras, o estudante depende da memória da interpretação ao vivo e encontra barreiras para revisar conteúdo.

A tradução de artigos, capítulos, regulamentos e materiais didáticos precisa ser planejada como produção institucional. Ela requer seleção de obras, definição de público, equipe, revisão, direitos autorais, padrões de vídeo, catalogação e preservação. Também é preciso assegurar tradução de Libras para português em produções de autores surdos, permitindo que pesquisas originalmente sinalizadas circulem em diferentes formatos sem apagar sua autoria linguística.

Santiago e Lacerda (2021, p. 8-18) mostram que a pós-graduação envolve gêneros com coerções próprias. Uma arguição de banca, por exemplo, exige rápida alternância de turnos, linguagem especializada e preservação de posições argumentativas. Uma orientação pode envolver negociação de escrita, citações e

metodologia. Interpretar esses eventos demanda preparação, acesso prévio a textos e, frequentemente, trabalho em dupla.

Braga, Ferreira e Ludwig (2021, p. 86-91) propõem orientações para a atuação universitária a partir da análise de atribuições institucionais. A discussão reforça que universidades precisam constituir núcleos ou serviços com coordenação qualificada, e não apenas distribuir profissionais isoladamente. Coordenação permite organizar escalas, garantir substituições, avaliar demandas de tradução, promover formação e mediar conflitos.

A institucionalização também deve proteger tempo de preparação. Uma jornada composta integralmente por horas de interpretação inviabiliza pesquisa terminológica, estudo e revisão. A carga de trabalho precisa diferenciar interpretação, tradução, preparação, reuniões e formação. Da mesma forma, eventos prolongados demandam revezamento e pausas, especialmente pelo esforço físico e cognitivo envolvido.

A participação de intérpretes e tradutores surdos amplia a compreensão dos processos tradutórios. Em materiais audiovisuais e educação a distância, profissionais surdos podem atuar na tradução de português escrito para Libras, na interpretação entre línguas de sinais e na revisão de produtos sinalizados. Sua experiência linguística e visual contribui para naturalidade, adequação cultural e identificação

de escolhas que uma equipe exclusivamente ouvinte talvez não perceba.

Campello (2014, p. 143-167) apresenta esse campo como tradução e interpretação cultural, ressaltando a norma surda e novos espaços de atuação. A discussão desafia a imagem tradicional do intérprete como pessoa ouvinte posicionada entre fala e sinalização. Em equipes de tradução, diferentes profissionais podem desempenhar funções complementares: pesquisa, tradução preliminar, consultoria, apresentação em Libras, revisão e edição.

A produção de materiais educacionais em Libras deve evitar o modelo de janela reduzida adicionada ao final do processo. Quando a acessibilidade é planejada desde o início, enquadramento, ritmo, imagens e texto podem ser articulados à língua visual. O tradutor surdo participa não somente como apresentador, mas como sujeito de decisão linguística. Essa participação reconhece a Libras como língua de criação acadêmica, e não apenas como destino subordinado de conteúdos produzidos em português.

A revisão por pessoas surdas é especialmente importante em traduções registradas. Diferentemente da interpretação ao vivo, o vídeo permanece e pode ser reutilizado; erros terminológicos ou discursivos ganham maior alcance. Procedimentos de revisão precisam avaliar precisão, fluência, coerência, legibilidade visual e compatibilidade entre sinalização e elementos gráficos. A equipe deve

documentar versões e critérios sem tornar o processo excessivamente burocrático.

Esse campo também favorece formação e pesquisa. Corpora de traduções em vídeo podem ser analisados, com os devidos cuidados éticos, para estudar estratégias, terminologia e gêneros. Cursos de formação podem utilizar materiais produzidos por surdos, superando a dependência exclusiva de modelos ouvintes. Assim, a tradução educacional fortalece simultaneamente acessibilidade, autoria surda e desenvolvimento profissional.

A ética da interpretação educacional envolve fidelidade aos sentidos, confidencialidade, imparcialidade profissional, respeito aos participantes e reconhecimento de limites. Imparcialidade não deve ser confundida com ausência de responsabilidade. O intérprete toma decisões inevitáveis, mas não deve manipular conteúdo, assumir posições em nome do estudante ou utilizar informações obtidas no trabalho de maneira indevida.

As relações prolongadas no ambiente educacional tornam os limites especialmente importantes. O profissional convive diariamente com estudantes e professores, acompanha dificuldades e pode ser solicitado a prestar favores. A instituição precisa fornecer protocolos para avaliações, reuniões familiares, situações disciplinares e conflitos. Sem orientação, decisões sensíveis recaem sobre o indivíduo, aumentando riscos éticos.

Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 451-453) observam que a função não deve ser reduzida à indiferença nem ampliada para um assistencialismo excessivo. O intérprete participa ativamente da inclusão, mas sua participação deve favorecer autonomia. A dependência se instala quando todas as comunicações passam obrigatoriamente por ele, quando decide pelo estudante ou quando se torna responsável exclusivo pela organização acadêmica.

As condições de trabalho afetam diretamente a qualidade. Jornadas extensas sem revezamento, falta de materiais prévios, vínculos precários, ruído visual, iluminação inadequada e cobrança de tarefas simultâneas comprometem desempenho e saúde. A responsabilidade pela qualidade não pode ser atribuída apenas à competência individual quando a organização inviabiliza a preparação necessária.

Políticas institucionais devem prever contratação por critérios adequados, formação continuada, equipes suficientes, coordenação, avaliação participativa e mecanismos de substituição. Também precisam distinguir falhas sistêmicas de falhas profissionais. Uma cultura de qualidade combina responsabilização com suporte; não se limita a punir erros depois que acontecem.

A ética inclui respeito às variedades da Libras e às REFERÊNCIAS linguísticas dos estudantes. O profissional não deve desqualificar repertórios regionais nem impor sinais como únicos.

Quando diferenças comprometem a compreensão, pode negociar significados e registrar escolhas. Essa atitude reconhece o estudante surdo como participante ativo do processo, não como destinatário passivo.

A literatura analisada permite estabelecer princípios convergentes. Primeiro, a interpretação educacional é prática linguística, discursiva e social, não transferência mecânica. Segundo a presença do intérprete é condição relevante de acessibilidade em determinados modelos, mas não substitui uma política bilíngue. Terceiro, professor e intérprete possuem funções distintas e interdependentes, articuladas por planejamento e avaliação colaborativos.

Quarto, formação específica e continuada é indispensável. Fluência em Libras precisa ser associada ao domínio do português, aos Estudos da Tradução e da Interpretação, à ética, aos conhecimentos educacionais e à cultura surda. Quinto, contextos e gêneros determinam competências: interpretar Matemática, uma aula dos anos finais, uma orientação de pós-graduação ou traduzir um artigo para vídeo são atividades com exigências diferentes.

Sexto, a instituição é corresponsável pela qualidade. Materiais prévios, tempo de preparação, equipes, infraestrutura, revezamento e protocolos não são detalhes administrativos; integram o processo tradutório. Sétimo, a participação do estudante surdo e da comunidade

surda deve orientar decisões, incluindo avaliação dos serviços e produção de materiais.

Por fim, a delimitação de atribuições precisa evitar dois extremos: a neutralização do profissional como instrumento sem agência e a transformação do intérprete em professor, tutor ou responsável integral pela inclusão. A prática qualificada reconhece escolhas e responsabilidades interpretativas, preservando a autoria docente, a autonomia discente e a especificidade profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que os processos de tradução e interpretação de Libras no contexto educacional são constituídos por relações linguísticas, culturais, pedagógicas, éticas e institucionais. A atuação do tradutor-intérprete não pode ser explicada pelo modelo de transmissão neutra, pois envolve decisões sobre sentidos, gêneros, terminologia, organização visual e interação. Ao mesmo tempo, reconhecer sua participação na produção discursiva não significa atribuir-lhe à docência ou a responsabilidade integral pela escolarização do estudante surdo.

Os estudos convergem quanto à necessidade de colaboração. O professor mantém a responsabilidade pelo planejamento, ensino e avaliação; o intérprete prepara e realiza a mediação entre Libras e português; a instituição garante condições, materiais e políticas; o

estudante surdo participa das decisões que afetam seu acesso. Quando essa rede não funciona, o intérprete tende a ser isolado e sobrecarregado, e a inclusão pode permanecer apenas formal.

A formação profissional deve integrar competências linguísticas, tradutórias, educacionais e culturais, com prática supervisionada e proximidade com comunidades surdas. A formação continuada precisa responder a áreas especializadas, gêneros acadêmicos, tecnologias e mudanças nas políticas. Também se mostrou relevante reconhecer intérpretes surdos e equipes bilíngues na tradução e revisão de materiais, fortalecendo autoria e naturalidade discursiva em Libras.

Na Educação Básica, destacam-se desenvolvimento linguístico, autonomia e participação; no ensino superior e na pós-graduação, sobressaem densidade conceitual, tradução acadêmica e institucionalização dos serviços. Em todos os níveis, acesso prévio aos materiais, tempo de preparação, trabalho em equipe e avaliação participativa são condições de qualidade. Portanto, políticas que contabilizam somente a presença física do intérprete permanecem insuficientes.

Conclui-se que uma prática educacional linguisticamente responsável depende da articulação entre direitos, formação e condições concretas de trabalho. O intérprete educacional deve ser reconhecido como profissional da linguagem que atua em um processo

pedagógico, com atribuições próprias, agência responsável e limites definidos. O fortalecimento dessa atuação contribui para que a Libras ocupe lugar efetivo na produção e circulação do conhecimento, respeitando o protagonismo das pessoas surdas e os princípios da educação bilíngue.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; PRIETO, Rosangela Gavioli. Pesquisas sobre o intérprete educacional (Libras-Português): um panorama nacional a partir de revisão sistemática. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 483-503, jul./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-24. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57604. Acesso em: 21 jul. 2026.

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 16-41, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2176-457335335. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/xqrhbtpNkvwskKLQD5mb5ZK/. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRAGA, Tullyo da Silva; FERREIRA, Rodrigo Augusto; LUDWIG, Carlos Roberto. As atribuições do tradutor/intérprete educacional de Libras na Universidade Federal do Tocantins (UFT). **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 37, p. 77-94, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3032. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL**. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial

da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 1 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 3 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 5 ago. 2026.

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 7 ago. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Intérprete surdo de língua de sinais brasileira: o novo campo de tradução/interpretação cultural e seu desafio. **Cadernos de Tradução,** Florianópolis, v. 1, n. 33, p. 143-167, 2014. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2014v1n33p143. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2014v1n33p143. Acesso em: 9 ago. 2026.

CORRÊA, Jessica Roberta da Silva; SANDER, Ricardo Ernani; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de Libras no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p.

529-540, maio/ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23948. Acesso em: 11 ago. 2026.

DAROQUE, Samantha Camargo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A escola comum como espaço formativo para a dupla professor e intérprete educacional de Libras. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 48, n. 93, p. 121-129, maio/ago. 2023. DOI: https://doi.org/10.17058/signo.v48i93.18640. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/18640. Acesso em: 13 ago. 2026.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, jul./set. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/BSxdXLDZpgqF5yTfsbHTW3n/. Acesso em: 14 ago. 2026.

GOMES, Eduardo Andrade; VALADÃO, Michelle Nave. Tradução e interpretação educacional de Libras-Língua Portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 601-622, jan./abr. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/01031813636376115912020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/PR6PwJ8r3dsgJX7xyMLbSpF/. Acesso em: 15 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier. Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da posição-mestre na relação educativa em sala de aula inclusiva. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1715-1744, set./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66231.

Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66231. Acesso em: 16 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Vinícius. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 78-112, 2015. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p78. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78. Acesso em: 17 ago. 2026.

OLIVEIRA, Janine Soares de; MACHADO, Rosilene Beatriz. A aula é de matemática! E agora? A importância do conhecimento extralinguístico para uma boa construção discursiva em Libras por parte do intérprete educacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 43, p. 1-32, e90914, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e90914. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/90914. Acesso em: 18 ago. 2026.

PEREIRA, Kevin Lopes; FREITAS-REIS, Ivoni. Discursos sobre o papel do tradutor-intérprete educacional de Libras/Português. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0200, p. 439-456, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0200. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/JRdVWbwxs7GmkfgJzR9fS9m/. Acesso em: 19 ago. 2026.

PINHEIRO, Lucineide Machado. A (in)definição do papel do professor regente e do intérprete educacional na escola 'inclusiva': entre zonas de conflito e possibilidades de colaboração. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2029-2051, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2029-2051.

Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49211. Acesso em: 20 ago. 2026.

SALVADOR, Andresa Lins dos Santos; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Atuação do TILS na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Letras**, Santa Maria, v. 33, n. 68, p. 1-14, e85253, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/2176148585253. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/85253. Acesso em: 21 ago. 2026.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Libras no contexto da pós-graduação: um olhar para o gênero do discurso. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 679-701, 2021. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e85313. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/85313. Acesso em: 21 ago. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 505-526, 2015. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p505. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p505. Acesso em: 22 ago. 2026.

SILVA, Danilo da; FERNANDES, Sueli de Fátima. O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 35-50, jan./mar. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24814. Acesso em: 22 ago. 2026.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. O trabalho do intérprete de Libras na escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623661085. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/zNcKDXPgt9V6VPScRqCb7XR/. Acesso em: 22 ago. 2026.

## CAPÍTULO 18

# AQUISIÇÃO TARDIA DA LINGUAGEM EM SURDOS: IMPACTOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

Hegon Henrique Cardoso Favacho [1]
*Mestrando em Linguístico pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e professor efetivo da mesma instituição*

**RESUMO:** Este artigo analisa os impactos da aquisição tardia da linguagem em sujeitos surdos, com ênfase no acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras), no desenvolvimento linguístico e cognitivo e nas repercussões para os processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisas brasileiras sobre aquisição da linguagem, privação linguística, educação bilíngue, alfabetização, leitura do português como segunda língua e mediação pedagógica. Os estudos examinados indicam que o acesso tardio a uma língua acessível pode restringir interações, ampliar defasagens lexicais e discursivas e dificultar a apropriação de conceitos escolares, sem que tais efeitos devam ser atribuídos à surdez em si. Evidenciam-se a importância da exposição precoce à Libras, da convivência com pares surdos, da participação familiar, do ensino bilíngue e de práticas pedagógicas visualmente e linguisticamente acessíveis. Conclui-se que garantir experiência linguística desde a infância constitui condição central para aprendizagem, participação escolar e desenvolvimento integral.

**Palavras-chave:** Aquisição da linguagem; Libras; Surdez; Educação bilíngue; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem constitui processo fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que possibilita a organização das experiências, a construção de conceitos, a interação social, a participação cultural e a constituição de diferentes formas de significação. No caso das pessoas surdas, a discussão sobre aquisição linguística assume particular relevância porque o acesso à língua não depende simplesmente da existência de capacidades cognitivas para adquiri-la, mas das condições sociais, familiares, culturais e educacionais que asseguram contato efetivo com uma língua plenamente acessível.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), por sua modalidade visual-espacial, constitui uma possibilidade linguística integralmente acessível às pessoas surdas. Entretanto, uma parcela significativa das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não conhecem a língua de sinais. Nessas circunstâncias, o contato com a Libras pode ocorrer somente depois do diagnóstico da surdez, do ingresso em instituições especializadas, do início da escolarização ou, em situações mais críticas, durante a adolescência ou a vida adulta. A demora no acesso a uma língua natural e compartilhada socialmente produz implicações que ultrapassam a comunicação cotidiana, alcançando a aprendizagem escolar, a formação de conceitos, o desenvolvimento discursivo, as relações familiares e a construção da identidade.

Nader e Novaes-Pinto (2011) discutem que a aquisição tardia de uma língua pode restringir não apenas as possibilidades comunicativas das pessoas surdas, mas também as oportunidades de apropriação de conhecimentos transmitidos por meio da linguagem formal. A questão central, portanto, não deve ser compreendida como uma incapacidade cognitiva relacionada à surdez. O problema reside, sobretudo, na ausência ou insuficiência de experiências linguísticas acessíveis durante etapas decisivas do desenvolvimento.

Essa distinção é indispensável para evitar interpretações patologizantes. A criança surda não apresenta, necessariamente, uma limitação para desenvolver linguagem. Ao contrário, quando exposta precocemente a uma língua de sinais em ambientes linguisticamente ricos, pode adquirir uma língua seguindo processos de desenvolvimento compatíveis com as características próprias das línguas naturais. As desigualdades aparecem quando o acesso à língua é retardado, fragmentado ou condicionado exclusivamente ao sucesso de determinadas práticas de oralização.

Roldão, Santos e Cavalcanti (2023) identificaram, na literatura analisada, repercussões da aquisição tardia da língua de sinais relacionadas ao reconhecimento e à compreensão dos sinais, ao desenvolvimento socioemocional e à aprendizagem posterior de outras línguas. As autoras destacam que a exposição precoce à língua de

sinais se relaciona ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional das crianças surdas.

No contexto brasileiro, o problema deve ser analisado também em relação às trajetórias familiares. Santos e Carvalho (2016), ao estudarem uma criança surda filha de pais ouvintes, observaram que a comunicação familiar se desenvolvia predominantemente por gestos, gestos caseiros e elementos da língua oral, enquanto a Libras ocupava espaço reduzido. Os resultados reforçam a necessidade de orientação às famílias para que possam proporcionar à criança condições adequadas de desenvolvimento linguístico.

O ingresso na escola não elimina automaticamente as consequências de uma trajetória anterior marcada por acesso linguístico insuficiente. Muitas crianças chegam à Educação Básica sem domínio consolidado de uma primeira língua. Nesse cenário, a instituição escolar encontra-se diante de uma tarefa complexa: simultaneamente oferecer acesso à Libras, promover o desenvolvimento linguístico e discursivo, ensinar conteúdos curriculares e introduzir a língua portuguesa escrita como segunda língua.

Essa realidade aparece também em pesquisas desenvolvidas em diferentes níveis de ensino. Gomes e Valadão (2020), ao investigarem a atuação de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa no Ensino Superior, encontraram perfis linguísticos

significativamente distintos entre estudantes surdos. Uma das participantes havia iniciado sua comunicação em Libras apenas na idade adulta e apresentava repertório lexical restrito, exigindo estratégias específicas para que conceitos acadêmicos fossem compreendidos.

O contraste apresentado pelos autores é especialmente importante para a discussão deste trabalho. Enquanto a estudante com aquisição tardia demandava explicações, expansão lexical, classificadores e recursos visuais, outro estudante, que convivera desde a infância com pares surdos e possuía maior domínio da Libras, demonstrava maior facilidade para acompanhar conceitos acadêmicos e proficiência na língua portuguesa escrita. Essas diferenças evidenciam que o momento e a qualidade do acesso linguístico compõem variáveis relevantes na trajetória educacional.

Não significa afirmar que todo sujeito que aprende Libras tardiamente apresentará os mesmos resultados ou que as dificuldades adquiridas sejam irreversíveis. As trajetórias linguísticas são heterogêneas, atravessadas por escolarização, interações familiares, contato com a comunidade surda, experiências de leitura e escrita, oportunidades de comunicação e políticas educacionais. A idade de aquisição constitui elemento relevante, mas não deve ser tomada isoladamente como determinante absoluto.

Nesse sentido, Silva (2015), ao investigar a compreensão leitora da língua portuguesa como segunda língua entre sujeitos surdos que adquiriram Libras em diferentes momentos, demonstrou interferência significativa da idade de aquisição da língua de sinais. A autora ressalta, contudo, outros elementos relacionados ao desempenho leitor, como contato com pessoas surdas fluentes, apoio familiar, presença da língua de sinais durante a escolarização e metodologias empregadas no ensino do português.

Assim, falar em aquisição tardia exige deslocar o debate de uma explicação centrada exclusivamente no indivíduo para uma análise das condições sociais de acesso à linguagem. Família, escola, profissionais da educação, políticas linguísticas e oportunidades de participação na comunidade surda integram o conjunto de fatores que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento linguístico.

Steffen e Iacono (2023) identificam, entre os fatores relacionados à aquisição tardia da Libras, o desconhecimento da língua de sinais pelos familiares e profissionais, determinadas concepções sobre a surdez, limitações de políticas públicas e insuficiências na formação de professores e intérpretes. Como consequências, os autores mencionam atrasos no desenvolvimento linguístico, dificuldades relacionadas à identidade e restrições no acesso ao conhecimento escolar e à cultura.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os impactos da aquisição tardia da linguagem em sujeitos surdos, especialmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Busca-se discutir a relação entre acesso à Libras, desenvolvimento linguístico e cognitivo, escolarização, alfabetização, português como segunda língua e práticas pedagógicas.

Metodologicamente, caracteriza-se como estudo bibliográfico, qualitativo e de natureza teórico-analítica. Foram articulados estudos sobre aquisição tardia da língua de sinais, desenvolvimento da pessoa surda, práticas de educação bilíngue, alfabetização, língua portuguesa como segunda língua e mediação pedagógica. Foram também utilizados os trabalhos disponibilizados para análise, selecionando-se deles apenas os conteúdos relacionados ao objeto central da investigação.

A discussão encontra-se organizada a partir de sete eixos interdependentes: aquisição linguística e surdez; aquisição tardia e privação linguística; família e acesso precoce à Libras; linguagem, cognição e aprendizagem; alfabetização e português como segunda língua; educação bilíngue e mediação escolar; e implicações pedagógicas para estudantes que apresentam trajetórias linguísticas tardias.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem não pode ser reduzida a um instrumento utilizado apenas para transmitir informações. Ela participa da constituição dos sujeitos, da organização do pensamento, da formação de conceitos, da memória, das relações sociais e das possibilidades de interpretação da realidade. Consequentemente, discutir desenvolvimento linguístico de pessoas surdas significa analisar as condições por meio das quais elas podem participar de interações significativas utilizando uma língua acessível.

As línguas de sinais possuem propriedades linguísticas e gramaticais próprias e constituem sistemas capazes de realizar todas as funções comunicativas, cognitivas, sociais e culturais atribuídas às línguas naturais. A diferença de modalidade — visual-espacial em lugar de oral-auditiva — não implica inferioridade linguística.

Alves e Frassetto (2015) destacam que a língua de sinais ocupa papel expressivo no desenvolvimento das pessoas surdas, oferecendo condições para expansão das relações interpessoais e contribuindo para processos cognitivos, afetivos e subjetivos. Assim, o acesso à Libras não deve ser entendido como recurso complementar para situações nas quais a comunicação oral não funciona, mas como experiência linguística estruturante.

A importância dessa experiência torna-se ainda mais evidente durante a infância. Martins, Albres e Sousa (2015) defendem a relevância da Educação Infantil bilíngue para o desenvolvimento

linguístico da criança surda e destacam o papel das interações com outros usuários da língua de sinais. O brincar, nessa perspectiva, constitui espaço de produção discursiva, negociação de sentidos, compartilhamento cultural e aquisição da linguagem.

A criança que participa desde cedo de interações em Libras encontra possibilidades de narrar, perguntar, discordar, imaginar, brincar, explicar acontecimentos e construir conhecimentos por meio de uma língua acessível. Trata-se de experiências que extrapolam a aprendizagem de vocabulário isolado. A aquisição linguística envolve estruturas gramaticais, usos pragmáticos, gêneros discursivos, conhecimentos compartilhados e modos de participação na vida social.

Esse aspecto permite compreender por que a presença ocasional de alguns sinais não equivale à aquisição de uma língua. Uma criança pode memorizar sinais correspondentes a objetos ou atividades cotidianas e, ainda assim, não dispor de oportunidades suficientes para construir repertório discursivo e gramatical amplo. O desenvolvimento depende de interações recorrentes e significativas com interlocutores capazes de utilizar a língua em diferentes situações comunicativas.

Oliveira e Ludwig (2024) relacionam o acesso precoce à Libras ao desenvolvimento linguístico e cognitivo, sustentando, a partir da perspectiva histórico-cultural, que a linguagem desempenha função essencial na constituição de conceitos. Em estudo com universitários

surdos, os autores verificaram relação entre desempenho linguístico e acadêmico e assinalaram a permanência de situações de isolamento linguístico mesmo após avanços nas políticas educacionais.

O contraste entre aquisição precoce e tardia não deve, entretanto, produzir uma classificação rígida entre sujeitos “capazes” e “incapazes”. Há adultos surdos que tiveram acesso tardio à Libras e desenvolveram ampla competência linguística, acadêmica e profissional. O que os estudos permitem afirmar é que o atraso no acesso linguístico pode criar barreiras adicionais, exigindo processos educativos mais prolongados e estratégias específicas.

Santos e Lacerda (2015), ao discutirem uma experiência de inclusão bilíngue, chamam atenção para a frequência com que crianças e adolescentes surdos ingressam na escola sem acesso prévio suficiente à língua de sinais. As autoras descrevem uma organização escolar que buscava criar espaços específicos de desenvolvimento da Libras:

> Aos alunos surdos – em todas as etapas – foi oferecida a oportunidade de aprendizagem da língua de sinais, considerando-se que boa parte das crianças e adolescentes surdos não têm acesso precoce a esta, e que a maioria deles [...] é filho de pais ouvintes. As Oficinas de Libras se constituíram como espaço destinado aos alunos surdos e tinham o objetivo de propiciar o desenvolvimento linguístico dos mesmos, sendo ministradas por um instrutor surdo. (Santos; Lacerda, 2015, p. 518).

O trecho demonstra que a escola pode assumir papel de reparação diante de experiências linguísticas insuficientes, mas também revela uma contradição: para muitas crianças, o contato consistente com a primeira língua ocorre apenas depois da escolarização. Isso significa que, ao mesmo tempo em que deveriam aprender conteúdos curriculares, encontram-se em processo de aquisição da língua por meio da qual esses conteúdos serão compreendidos.

Cruz e Quadros (2025) observam que crianças surdas sinalizantes frequentemente iniciam tardiamente o processo de aquisição da Libras. Como consequência da ausência de oportunidades de interação com usuários da língua desde os primeiros anos de vida, podem ocorrer atrasos tanto na compreensão quanto na expressão linguística. As autoras diferenciam ainda atrasos decorrentes de privação linguística de alterações associadas a outros fatores, distinção fundamental para procedimentos de avaliação.

Essa diferenciação impede que consequências produzidas pela falta de acesso a uma língua sejam interpretadas equivocadamente como características intrínsecas da surdez. Em termos educacionais, trata-se de reconhecer que dificuldades linguísticas observadas em determinados estudantes podem resultar da história de acesso à linguagem e não de uma impossibilidade para aprender.

A expressão “aquisição tardia” refere-se, de maneira geral, ao início da experiência sistemática com uma primeira língua em momento posterior àquele em que normalmente a aquisição linguística se desenvolve intensamente. No contexto da surdez, a situação é particularmente relevante porque a criança pode encontrar-se fisicamente cercada por pessoas que usam uma língua, mas sem acesso integral a ela.

Ouvir uma língua oral parcialmente, perceber movimentos faciais, utilizar gestos familiares ou memorizar comandos específicos não equivale a participar de um ambiente linguisticamente acessível. Quando nenhuma língua é disponibilizada de modo suficientemente amplo para que a criança estabeleça relações discursivas diversificadas, pode configurar-se situação de privação linguística.

Essa privação não decorre da surdez como condição corporal. Surge da relação entre a modalidade linguística utilizada no ambiente e as possibilidades de acesso do sujeito. Uma criança ouvinte cercada por interlocutores de sua língua participa incidentalmente de inúmeras conversas, narrativas e explicações. A criança surda inserida em ambiente exclusivamente oral pode não ter acesso a grande parte dessas trocas, especialmente quando não dispõe de meios linguísticos compartilhados com a família.

Roldão, Santos e Cavalcanti (2023) mostram que pesquisas sobre aquisição tardia apontam repercussões que alcançam diferentes

dimensões do desenvolvimento. Além das dificuldades estritamente linguísticas, encontram-se possíveis efeitos relacionados ao desenvolvimento socioemocional, à leitura de uma segunda língua e à aprendizagem posterior de outros idiomas.

Nader e Novaes-Pinto (2011, p. 929-943) analisam a relação entre linguagem, cognição e aquisição tardia destacando que as restrições não se limitam à comunicação. O acesso reduzido a uma língua formalmente estruturada pode restringir oportunidades de aprendizagem de conteúdos que dependem de processos linguísticos complexos.

A interpretação desses efeitos exige cuidado. Não se deve concluir que uma pessoa que adquiriu uma língua tardiamente seja incapaz de desenvolver pensamento abstrato. O que se evidencia é que a linguagem participa da mediação de conceitos, classificações, relações temporais e causais e processos de generalização. Quando o sujeito passa anos dispondo apenas de recursos comunicativos limitados, determinadas experiências discursivas também se tornam limitadas.

Um exemplo concreto é apresentado por Gomes e Valadão (2020). Ao descreverem uma universitária que iniciou sua comunicação em Libras apenas na vida adulta, os autores verificaram repertório restrito tanto em Libras quanto em português escrito. O intérprete educacional precisava modificar suas escolhas linguísticas,

explicar conceitos e recorrer a classificadores, gestos e ampliações discursivas.

O estudante surdo que possui maior habilidade e domínio com a Libras permite que o intérprete mantenha um ritmo de sinalização comum, utilizando os sinais normalmente. Já para a estudante surda que não possui esse domínio, é preciso repensar os sinais que vai usar ou, até mesmo, além dos sinais, lançar gestos, classificadores para que ela possa entender melhor o significado ou explicar o conceito desse sinal. (Gomes; Valadão, 2020, p. 613).

O caso evidencia que a aquisição tardia produz consequências concretas sobre o acesso ao currículo. O estudante pode estar matriculado em uma disciplina universitária e, simultaneamente, precisar desenvolver aspectos lexicais e discursivos da primeira língua. A mediação educacional torna-se, consequentemente, mais complexa.

Ainda no estudo de Gomes e Valadão (2020), a instituição criou ações de desenvolvimento linguístico envolvendo conversação em Libras com tutor surdo e ensino de português escrito como segunda língua, indicando que as dificuldades identificadas não deveriam resultar em exclusão acadêmica, mas em criação de condições para ampliação do repertório linguístico.

Essa perspectiva é importante porque substitui uma lógica de responsabilização individual por uma lógica de garantia de direitos.

Ao invés de afirmar que o estudante “não sabe Libras” ou “não domina português” e, por isso, não acompanha o curso, questiona-se quais experiências linguísticas lhe foram negadas anteriormente e quais estratégias podem ser implementadas no presente.

Aragão, Costa e Guarany (2022) apresentam situação ainda mais contundente. Em pesquisa-ação sobre alfabetização bilíngue, descrevem uma estudante surda de quinze anos que frequentava o quarto ano do Ensino Fundamental sem conhecimento consolidado de Libras nem de língua portuguesa. O dado demonstra como a escolarização formal pode avançar administrativamente sem assegurar desenvolvimento linguístico compatível.

A aquisição tardia, portanto, não constitui problema isolado da área linguística. Seus efeitos podem acumular-se ao longo da escolarização. Quanto mais tempo o estudante permanece sem acesso a uma língua, maior o número de experiências escolares, familiares e sociais das quais participa de maneira reduzida.

Esse acúmulo precisa ser considerado na avaliação educacional. Comparar diretamente um estudante que adquiriu Libras na adolescência com outro que teve acesso à língua desde a primeira infância pode produzir interpretações inadequadas sobre capacidade, esforço ou inteligência. O histórico linguístico deve ser parte da compreensão pedagógica do estudante.

A família constitui um dos primeiros espaços de interação linguística. Nela circulam narrativas sobre acontecimentos cotidianos, regras, afetos, brincadeiras, explicações, memórias familiares e conhecimentos culturais. Por isso, a ausência de uma língua compartilhada entre a criança surda e seus familiares pode produzir efeitos significativos.

Grande parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que, inicialmente, desconhecem Libras e possuem pouco contato com comunidades surdas. A descoberta da surdez frequentemente insere a família em um conjunto de decisões médicas e educacionais. Dependendo das informações recebidas, a língua de sinais pode ser apresentada precocemente como direito linguístico ou postergada sob a expectativa de desenvolvimento exclusivo da oralidade.

Santos e Carvalho (2016) mostram que as práticas familiares podem depender principalmente de gestos caseiros e língua oral quando os responsáveis ainda não dominam Libras. Embora gestos familiares desempenhem função comunicativa importante, não substituem a experiência de uma língua plenamente estruturada e compartilhada por uma comunidade linguística.

Steffen e Iacono (2023) relacionam a aquisição tardia a fatores como desconhecimento da língua de sinais pelos pais, professores e sociedade, dificuldades na aceitação da surdez e compreensão predominantemente médica da condição surda. Tais elementos

evidenciam que as escolhas familiares não ocorrem no vazio: são influenciadas pelos discursos disponíveis e pelas políticas de atendimento.

Por isso, não se trata de atribuir culpa aos familiares. A responsabilidade deve ser compartilhada pelos sistemas de saúde, educação e assistência, que precisam fornecer informações claras sobre desenvolvimento linguístico e garantir oportunidades concretas para que a criança tenha contato com Libras e com usuários fluentes da língua.

A orientação precoce pode diminuir o intervalo entre diagnóstico e acesso linguístico. Idealmente, famílias deveriam ter oportunidades gratuitas e contínuas de aprendizagem da Libras, contato com adultos surdos e acompanhamento por equipes que compreendam o bilinguismo sem estabelecer oposição artificial entre língua de sinais e outras possibilidades de comunicação.

O contato com adultos surdos possui importância especial. Além de constituírem modelos linguísticos, esses sujeitos possibilitam às famílias observar trajetórias de vida que se contrapõem a representações da surdez centradas exclusivamente em déficit. Para a criança, a presença de pares e adultos surdos amplia experiências comunicativas e favorece a construção de identificação cultural.

Martins, Albres e Sousa (2015) enfatizam justamente a necessidade de espaços de Educação Infantil nos quais crianças surdas

possam interagir em Libras com professores e colegas, sustentando a aquisição por meio de atividades próprias da infância.

Nesse sentido, a aquisição da linguagem não pode ficar condicionada ao momento em que a criança ingressa no Ensino Fundamental. Quanto mais cedo forem estabelecidas redes de interação em Libras, maior será a oportunidade de a criança chegar à escola já dispondo de uma língua capaz de sustentar aprendizagens curriculares.

A relação entre linguagem e cognição é central para compreender os impactos da aquisição tardia sobre a escolarização. Diversos processos escolares dependem de operações mediadas linguisticamente: comparar, categorizar, argumentar, explicar, formular hipóteses, interpretar enunciados, compreender relações temporais, organizar narrativas e generalizar conceitos.

Isso não significa afirmar que o pensamento exista somente quando existe linguagem verbal ou sinalizada. Crianças podem desenvolver formas de percepção, memória, resolução prática de problemas e comunicação antes de dominar uma língua. Entretanto, a experiência linguística amplia significativamente as possibilidades de organizar, compartilhar e reelaborar conhecimentos.

Nader e Novaes-Pinto (2011) sustentam que efeitos da aquisição tardia atingem as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos veiculados por meio da língua formal. Dessa perspectiva, a

dificuldade escolar não deve ser atribuída à incapacidade intelectual da pessoa surda, mas analisada em relação às condições linguísticas que antecederam e acompanharam sua escolarização.

Oliveira e Ludwig (2024) apresentam resultado coerente com essa interpretação. Ao analisarem perfis linguísticos e acadêmicos, identificam relação entre desempenho em Libras e desempenho acadêmico, além da importância da exposição linguística precoce para construção de conceitos abstratos.

A aprendizagem da matemática ilustra adequadamente esse problema. Termos como proporção, equivalência, função, probabilidade e variável não são compreendidos apenas pela memorização de um sinal. Exigem redes conceituais constituídas por explicações, exemplos, contraposições, generalizações e diferentes usos discursivos.

Por isso, quando um estudante apresenta aquisição tardia, a criação de um sinal para um conceito novo pode não ser suficiente. É necessário desenvolver o significado em Libras, relacioná-lo a conhecimentos anteriores e garantir oportunidades de utilização em contextos diversos.

Gomes e Valadão (2020, p. 614) mostram que, diante de repertório lexical reduzido, estratégias de interpretação podem recorrer a características concretas e visuais para permitir aproximação conceitual. Os autores observam que, no caso da

estudante com aquisição tardia, determinados sinais convencionados eram fortemente baseados em aspectos visuais relacionados ao significado.

Isso não deve ser confundido com a ideia de que sujeitos surdos só aprendem conteúdos concretos. Oliveira e Machado (2023) problematizam justamente a naturalização da noção de que o ensino de estudantes surdos necessariamente precisa reduzir conceitos a materiais concretos ou imagens. A língua de sinais permite formulação e compreensão de conceitos abstratos; a dificuldade encontra-se nas condições de acesso linguístico e pedagógico, não em uma limitação estrutural da língua ou da pessoa surda.

A mediação visual é relevante, mas deve servir à construção conceitual e não substituir o desenvolvimento linguístico. Imagens, vídeos, diagramas, mapas conceituais e objetos podem funcionar como recursos semióticos articulados à Libras. O objetivo não é manter o estudante no plano exclusivamente concreto, mas criar pontes para conceitos cada vez mais complexos.

A heterogeneidade linguística entre estudantes surdos exige que o professor investigue o nível de compreensão em Libras, o repertório conceitual, a história escolar e o domínio do português escrito. Dois estudantes da mesma idade e série podem apresentar necessidades bastante diferentes devido às oportunidades linguísticas vivenciadas anteriormente.

Gomes e Valadão (2020) demonstram esse contraste de modo particularmente claro: o estudante que teve convivência com pares surdos desde a infância apresentava fluência na Libras e proficiência no português escrito, enquanto a estudante que iniciou Libras na idade adulta demandava maior expansão e explicação conceitual.

As avaliações escolares também precisam considerar essa diferença. Uma prova redigida integralmente em português pode medir simultaneamente conhecimento de conteúdo e proficiência na segunda língua. Um desempenho baixo pode, portanto, ocultar conhecimentos que o estudante conseguiria expressar adequadamente em Libras.

Práticas avaliativas linguisticamente acessíveis devem permitir diferentes formas de demonstração da aprendizagem, sem diminuir a complexidade do conteúdo curricular. Trata-se de separar dificuldades relacionadas ao domínio da língua de avaliação daquelas relacionadas ao conhecimento propriamente dito.

A alfabetização constitui uma das áreas em que os efeitos da trajetória linguística tornam-se mais evidentes. Para a maioria dos estudantes ouvintes, a língua escrita escolar corresponde à representação de uma língua à qual foram expostos intensamente desde a infância. Para muitos estudantes surdos, a língua portuguesa escrita é aprendida como segunda língua.

A Libras desempenha, nesse processo, função central como língua de instrução, interação, explicação e construção de significados. Quando a primeira língua não está consolidada, o ensino da segunda língua torna-se mais complexo, porque o aprendiz precisa simultaneamente ampliar a L1 e apropriar-se das estruturas de uma L2 de modalidade diferente.

Silva (2015) investigou especificamente as consequências da aquisição tardia da Libras na compreensão leitora do português como segunda língua. Os resultados indicaram dificuldades relacionadas à identificação da ideia principal dos textos e apontaram interferência da idade de aquisição da língua de sinais no desempenho leitor. A autora, entretanto, evita explicação monocausal e reconhece a importância de outros fatores, como convivência com surdos fluentes, apoio familiar, presença da Libras na escolarização e metodologias de ensino.

Essa conclusão reforça que o acesso precoce à Libras não compete com a aprendizagem do português. Ao contrário, uma primeira língua consolidada pode oferecer base para processos metalinguísticos, explicações sobre funcionamento textual e comparação entre sistemas linguísticos.

Claudio e Quiles (2022) defendem que a Libras deve constituir a base linguística das negociações envolvidas no ensino do português como segunda língua. Para as autoras, ambientes educacionais

precisam proporcionar oportunidades de interação linguisticamente ricas e reconhecer as especificidades das duas línguas envolvidas.

Peixoto (2006) também discute a interface entre Libras e língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda, contribuindo para superar concepções segundo as quais o português deveria ser ensinado prioritariamente por correspondência entre fala e escrita.

Para estudantes com aquisição tardia, a metodologia precisa ser ainda mais cuidadosa. A apresentação de uma palavra escrita e sua tradução imediata por um sinal pode não ser suficiente quando o significado do próprio sinal ainda não está plenamente constituído.

O estudo de Gomes e Valadão (2020) oferece exemplo significativo. Com a estudante que havia adquirido Libras tardiamente, o uso da datilologia era pouco eficaz porque ela também não possuía domínio suficiente da língua portuguesa escrita. Nessa situação, soletrar uma palavra não produz automaticamente compreensão, pois pressupõe repertório anterior em português.

A alfabetização bilíngue, portanto, deve partir da construção de sentidos em Libras e da ampliação da experiência discursiva. Histórias, narrativas visuais, vídeos, imagens, sequências de acontecimentos e atividades contextualizadas podem criar situações em que a escrita apareça associada a significados previamente construídos.

Aragão, Costa e Guarany (2022) discutem justamente a intervenção pedagógica com estudante que apresentava aquisição tardia e dificuldades de alfabetização, evidenciando a necessidade de integrar ensino da Libras e português em perspectiva bilíngue.

Em programas escolares bilíngues, Santos e Lacerda (2015) descrevem a organização de aulas de português como segunda língua, separadas metodologicamente das aulas destinadas aos estudantes ouvintes e conduzidas por professor bilíngue.

Considerando a especificidade do ensino de português para surdos, o qual deve ser ministrado como segunda língua [...] e, portanto, separadamente dos alunos ouvintes, eram ministradas aulas de português nos anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Estas eram conduzidas por professor bilíngue [...] e preparadas de acordo com as necessidades do grupo, sempre assumindo a Libras como língua de instrução. (Santos; Lacerda, 2015, p. 518-519).

A utilização da Libras como língua de instrução permite explicar aspectos sintáticos, semânticos e discursivos do português sem exigir que o estudante compreenda explicações em uma língua que ainda está aprendendo. Essa inversão metodológica é essencial: não se utiliza o português insuficientemente dominado para ensinar o próprio português; utiliza-se uma língua acessível e compartilhada como meio de reflexão sobre a L2.

O desenvolvimento da leitura também precisa ultrapassar atividades de identificação de palavras isoladas. A compreensão de textos envolve inferências, relações entre parágrafos, reconhecimento de gêneros discursivos, identificação de posições enunciativas e construção de sentidos.

Para estudantes com trajetória linguística tardia, pode ser necessário realizar previamente narrativas em Libras, discutir conceitos centrais, apresentar conhecimentos contextuais e explorar a organização visual do texto. Essas práticas não constituem simplificação do currículo, mas estratégias para assegurar acesso linguístico ao conteúdo.

A escola ocupa posição estratégica porque pode tanto reproduzir a privação linguística quanto funcionar como espaço de ampliação de experiências em Libras. Para que cumpra a segunda possibilidade, entretanto, não basta matricular o estudante surdo em turma comum e disponibilizar esporadicamente um intérprete.

A educação bilíngue pressupõe organização institucional em que Libras e língua portuguesa possuam funções claramente definidas e socialmente valorizadas. Para estudantes surdos, a Libras deve constituir língua de comunicação, interação, produção de conhecimento e, em contextos adequados, língua de instrução. O português escrito ocupa lugar de segunda língua.

Santos e Lacerda (2015) descrevem uma experiência escolar em que crianças surdas dos primeiros anos recebiam conteúdos diretamente em Libras por professores bilíngues e estudantes dos anos posteriores contavam com intérpretes, instrutores surdos e momentos específicos destinados ao desenvolvimento da língua de sinais.

Essa organização evidencia que o acesso linguístico exige participação de diferentes profissionais. O professor mantém responsabilidade pedagógica pelo conteúdo e pela aprendizagem; o professor ou instrutor de Libras atua no desenvolvimento linguístico; o professor de português como segunda língua organiza o ensino da escrita; e o tradutor-intérprete realiza mediação linguística quando necessária.

Quando esses papéis não estão claros, corre-se o risco de transferir ao intérprete toda a responsabilidade pela educação do estudante surdo. Pinheiro (2020) identifica conflitos dessa natureza em escola inclusiva e destaca problemas relacionados à falta de colaboração entre professor regente e intérprete.

A autora recupera posicionamento de Lacerda sobre a responsabilidade do professor:

> É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que o seu papel principal é interpretar. A

> responsabilidade de ensinar é do professor. (Lacerda, 2009, p. 35 *apud* Pinheiro, 2020, p. 2040).

A evidencia um problema recorrente: a presença do intérprete pode levar instituições a pressuporem que a acessibilidade está plenamente garantida, dispensando mudanças nas práticas pedagógicas. Contudo, estudantes com aquisição tardia podem necessitar de estratégias que extrapolam a interpretação simultânea.

Pinheiro (2020) descreve situação em que estudantes apresentavam vocabulário restrito em português e pouca fluência em Libras, levando a intérprete a interromper a interpretação para explicar conteúdo. A situação demonstra que a interpretação entre duas línguas pressupõe que o destinatário tenha determinado domínio da língua-alvo.

Quando isso não ocorre, o intérprete encontra-se diante de uma tarefa que mistura mediação linguística, explicação conceitual e desenvolvimento da própria língua. Esse cenário não pode ser resolvido apenas exigindo maior desempenho do profissional; demanda planejamento pedagógico conjunto.

Pinheiro (2020), recorrendo a Lacerda e Bernardino, apresenta a importância dessa atuação colaborativa:

> É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a

> criança [ou o adolescente] surdo. (Lacerda; Bernardino, 2014, p. 69 *apud* Pinheiro, 2020, p. 2042).

Esse princípio é particularmente relevante para estudantes que adquiriram Libras tardiamente. O professor precisa conhecer o perfil linguístico do estudante antes de planejar atividades. O intérprete, por sua vez, pode contribuir informando dificuldades de compreensão observadas durante as aulas, sem assumir integralmente a função docente.

Gomes e Valadão (2020) ressaltam que o intérprete educacional precisa considerar o perfil do estudante e selecionar estratégias compatíveis com suas características linguísticas. A atuação não se restringe à substituição mecânica de palavras de uma língua por sinais de outra.

Para alunos com aquisição tardia, portanto, práticas de colaboração podem envolver preparação antecipada de vocabulário, discussão de conceitos centrais, seleção de recursos visuais, disponibilização prévia de materiais, elaboração de glossários em Libras, produção de vídeos sinalizados e acompanhamento sistemático do desenvolvimento linguístico.

Entretanto, a escola não deve utilizar o diagnóstico de "aquisição tardia" para reduzir expectativas acadêmicas. É preciso garantir o mesmo acesso aos conhecimentos curriculares, modificando os caminhos linguísticos e pedagógicos necessários à compreensão.

A análise das pesquisas permite afirmar que estudantes surdos com aquisição tardia da linguagem demandam respostas pedagógicas que integrem desenvolvimento linguístico e ensino curricular. Tais respostas devem partir do reconhecimento de que dificuldades apresentadas em sala de aula podem possuir origem linguística e educacional, e não necessariamente cognitiva.

O primeiro princípio consiste em conhecer a trajetória linguística do estudante. Informações como idade aproximada de primeiro contato com Libras, frequência de interação com usuários fluentes, formas de comunicação utilizadas na família, experiência com professores surdos, domínio do português escrito e histórico de escolarização ajudam a compreender suas necessidades.

O segundo princípio é avaliar a competência em Libras sem confundi-la com conhecimento curricular. Cruz e Quadros (2025) destacam a importância de instrumentos capazes de diferenciar atraso decorrente de privação linguística de outras alterações de linguagem. Essa diferenciação possui consequências pedagógicas e clínicas relevantes.

O terceiro princípio refere-se à ampliação sistemática das interações em Libras. Para estudantes com repertório reduzido, aulas isoladas da língua podem ser insuficientes. É necessário que a Libras circule em diferentes atividades, tempos e espaços da escola.

O contato com pares surdos é especialmente produtivo porque expõe o estudante a diferentes estilos comunicativos, narrativas, brincadeiras, gêneros discursivos e formas espontâneas de utilização da língua. Essa convivência amplia a experiência linguística para além do vocabulário escolar.

O quarto princípio envolve planejamento bilíngue. O ensino de um conceito deve considerar como ele será apresentado e desenvolvido em Libras e como posteriormente será relacionado ao português escrito. Essa organização é especialmente importante em disciplinas que utilizam terminologia especializada.

O quinto princípio relaciona-se ao uso de recursos visuais articulados à linguagem. Imagens, mapas, vídeos, esquemas e demonstrações podem favorecer a compreensão, mas precisam estar integrados a explicações conceituais em Libras. Não se deve pressupor que a visualidade, isoladamente, substitua uma língua plenamente desenvolvida.

O sexto princípio consiste em garantir tempo pedagógico. Estudantes que estão simultaneamente desenvolvendo Libras e aprendendo conteúdos podem necessitar de retomadas, antecipação de conceitos e momentos específicos de ampliação lexical.

Gomes e Valadão (2020) mostram que, diante de acervo lexical reduzido, o intérprete realiza expansões e explicações adicionais para construir o sentido da mensagem. Esse procedimento indica que o

tempo necessário para compreender determinados conceitos pode ser diferente.

O sétimo princípio é evitar a simplificação excessiva da linguagem. A resposta às dificuldades linguísticas não deve consistir em oferecer permanentemente frases elementares ou reduzir o conteúdo escolar. Ao contrário, o estudante precisa ser exposto progressivamente a formas linguísticas cada vez mais complexas, com mediação suficiente para compreendê-las.

O oitavo princípio corresponde ao ensino explícito de vocabulário e conceitos, sobretudo quando o estudante apresenta aquisição tardia. Palavras e sinais novos devem ser contextualizados, relacionados a exemplos e utilizados repetidamente em situações diferentes.

O nono princípio envolve o ensino de português como segunda língua. Claudio e Quiles (2022) ressaltam que a Libras constitui base para negociação de sentidos no ensino da língua portuguesa. Portanto, atividades de leitura e escrita precisam partir de práticas bilíngues, não de métodos pensados exclusivamente para estudantes ouvintes.

O décimo princípio consiste no acompanhamento longitudinal. O desenvolvimento linguístico não deve ser avaliado apenas por resultados imediatos. Uma pessoa que iniciou Libras tardiamente pode apresentar avanços significativos ao longo de anos de exposição

sistemática, especialmente quando passa a conviver com diferentes usuários da língua.

Nesse sentido, a intervenção educacional precisa reconhecer potencialidades e evitar perspectivas deterministas. O conceito de aquisição tardia deve ajudar a compreender uma trajetória, não definir antecipadamente os limites do estudante.

Outro aspecto fundamental é a relação com a família. Ainda que a criança já esteja inserida na escola, o desenvolvimento linguístico continuará sendo favorecido quando a comunicação em Libras se amplia no ambiente doméstico. Programas de ensino de Libras para familiares podem melhorar a qualidade das interações e ampliar oportunidades de conversa sobre assuntos que ultrapassam necessidades imediatas.

A escola deve também favorecer contato das famílias com adultos surdos, associações, eventos culturais e materiais informativos produzidos em Libras. Isso contribui para deslocar perspectivas exclusivamente clínicas e apresentar a surdez em sua dimensão linguística e cultural.

Além das medidas individuais, são necessárias ações institucionais. A existência de apenas um profissional fluente em Libras em uma escola não garante ambiente bilíngue. A circulação da língua depende de políticas de contratação, formação continuada,

planejamento coletivo e reconhecimento da Libras no currículo e nas práticas escolares.

A formação docente é, nesse cenário, indispensável. Professores precisam compreender fundamentos da educação bilíngue, aquisição da linguagem, diferenças entre Libras e português e consequências educacionais de uma trajetória marcada por acesso linguístico tardio.

Essa formação ajuda a evitar interpretações equivocadas. Um aluno que solicita repetidas explicações pode não estar desatento; talvez não tenha repertório linguístico suficiente para acompanhar uma interpretação em ritmo equivalente ao discurso oral do professor. Da mesma forma, respostas escritas sintaticamente diferentes do português padrão não significam necessariamente desconhecimento do conteúdo.

As avaliações precisam permitir que o estudante demonstre conhecimentos por diferentes meios linguisticamente acessíveis. Quando pertinente, respostas em Libras podem ser registradas em vídeo, especialmente quando o objetivo da avaliação não é medir domínio de língua portuguesa.

Para aquisição tardia, a avaliação formativa assume especial relevância. O professor deve observar não apenas acertos e erros, mas quais conceitos estão sendo construídos, quais sinais são

compreendidos, quais relações o estudante estabelece e quais estratégias de mediação produzem melhores resultados.

O desenvolvimento linguístico também deve ocorrer em contextos significativos, evitando restringir a Libras a lista de sinais. Narrativas, debates, relatos de experiência, apresentação de trabalhos, atividades investigativas e projetos coletivos proporcionam oportunidades para utilização de estruturas discursivas mais complexas.

Roldão, Santos e Cavalcanti (2023) destacam que a exposição precoce à língua de sinais apresenta relevância para diferentes dimensões do desenvolvimento. Quando essa exposição não ocorreu, a escola deve ampliar intensamente as oportunidades linguísticas no presente.

Isso significa assumir postura simultaneamente preventiva e reparadora. Preventiva, garantindo que novas gerações de crianças surdas tenham acesso à Libras o mais cedo possível. Reparadora, assegurando que adolescentes, jovens e adultos que chegaram tardiamente à língua recebam condições para continuar desenvolvendo-se.

Não é adequado defender que, após determinada idade, a aprendizagem da língua deixou de ser relevante. Embora estudos sobre idade de aquisição indiquem efeitos importantes, a oferta de

experiências linguísticas ricas continua necessária em qualquer etapa da vida.

O caso analisado por Gomes e Valadão (2020) demonstra essa possibilidade: mesmo no Ensino Superior, foram implementadas ações específicas de conversação em Libras com tutor surdo e ensino de português escrito como segunda língua para ampliar o desenvolvimento acadêmico da estudante.

Dessa forma, a universidade, assim como a Educação Básica, pode constituir espaço de desenvolvimento linguístico. A presença de estudantes surdos com diferentes trajetórias exige abandonar a pressuposição de que todos os ingressantes possuem domínio semelhante da Libras ou do português escrito.

A inclusão educacional não pode ser medida apenas pela matrícula, pela presença física em sala de aula ou pela contratação de intérprete. É necessário perguntar se o estudante consegue compreender, participar, dialogar, produzir conhecimento e desenvolver autonomia.

A aquisição tardia torna esse questionamento particularmente urgente. Um estudante pode estar formalmente incluído e, ao mesmo tempo, permanecer linguisticamente excluído se as práticas escolares não considerarem sua trajetória.

Assim, a construção de ambientes bilíngues deve ser considerada política de acesso ao conhecimento. A Libras não

constitui apenas mecanismo de acessibilidade; representa língua por meio da qual estudantes surdos podem aprender, estabelecer relações sociais, desenvolver identidade e participar ativamente da vida escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que a aquisição tardia da linguagem por sujeitos surdos constitui fenômeno complexo, relacionado não à surdez isoladamente, mas às condições sociais, familiares, linguísticas e educacionais que regulam o acesso a uma língua plenamente acessível.

A literatura examinada demonstra que muitas crianças surdas, sobretudo filhas de pais ouvintes, não entram em contato com a Libras desde os primeiros anos de vida. Em alguns casos, esse contato ocorre somente com o ingresso na escola e, em situações mais graves, durante a adolescência ou vida adulta. Tal realidade pode produzir defasagens linguísticas acumulativas que repercutem na compreensão de conceitos, no desenvolvimento discursivo, na alfabetização, na leitura do português como segunda língua e na participação escolar.

Nesse sentido, deve-se rejeitar qualquer interpretação que associe automaticamente dificuldades de aprendizagem à condição de surdez. As pesquisas analisadas indicam que a qualidade e o período de exposição linguística constituem variáveis fundamentais. Crianças

surdas expostas precocemente à língua de sinais encontram condições mais favoráveis para desenvolver uma primeira língua e utilizá-la como base para construção de conhecimentos e aprendizagem do português escrito.

A aquisição tardia não pode, contudo, ser interpretada de maneira determinista. A trajetória linguística posterior, a convivência com pares surdos, a presença de professores e modelos linguísticos fluentes, as oportunidades de interação, a participação familiar e a qualidade das práticas pedagógicas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do sujeito.

A escola assume, portanto, papel decisivo. Para estudantes que chegam sem língua consolidada, a instituição não pode limitar-se à transmissão de conteúdos por meio de interpretação simultânea. Torna-se necessário criar espaços sistemáticos de desenvolvimento da Libras, organizar o ensino da língua portuguesa como segunda língua, garantir contato com adultos e pares surdos e articular recursos visuais a explicações linguísticas e conceituais.

Também se evidenciou que a presença do intérprete de Libras, embora importante em determinados modelos educacionais, não substitui professores preparados nem configura, isoladamente, educação bilíngue. O professor permanece responsável pelo planejamento e ensino, enquanto a acessibilidade requer trabalho colaborativo entre profissionais.

Nos casos de aquisição tardia, essa colaboração torna-se ainda mais necessária porque a interpretação pressupõe determinado domínio da língua-alvo. Quando o estudante apresenta repertório reduzido, pode necessitar de explicações, antecipação de vocabulário, desenvolvimento conceitual e tempos diferenciados para construção de sentidos.

Quanto à alfabetização, conclui-se que o português escrito deve ser trabalhado como segunda língua e apoiado em uma primeira língua efetivamente acessível. A aprendizagem da Libras não representa obstáculo ao português; ao contrário, oferece base linguística para reflexão, comparação entre línguas, compreensão de textos e produção de sentidos.

A família também deve ser compreendida como parte fundamental das políticas linguísticas. Informar responsáveis sobre a importância do acesso precoce à Libras, oferecer cursos gratuitos e promover contato com comunidades surdas são ações capazes de reduzir situações de privação linguística.

Em síntese, assegurar às crianças surdas acesso precoce a uma língua de sinais constitui questão educacional, linguística e de direitos humanos. Quando esse acesso não ocorreu, sistemas educacionais devem oferecer intervenções que ampliem intensamente as experiências linguísticas, sem reduzir expectativas sobre as possibilidades acadêmicas do estudante.

Conclui-se que a aprendizagem de sujeitos surdos não pode ser separada das condições linguísticas em que o ensino acontece. Garantir Libras, interações significativas, educação bilíngue, português como segunda língua e práticas pedagógicas acessíveis significa garantir condições para que estudantes surdos não apenas estejam presentes na escola, mas possam efetivamente compreender, produzir conhecimento, participar e aprender.

## REFERÊNCIAS


ALVES, Elizabete Gonçalves; FRASSETTO, Silvana Soriano. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. **Aletheia**, Canoas, n. 46, p. 211-221, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-03942015000100017&script=sci_arttext. Acesso em: 21 jul. 2026.

ARAGÃO, Kátia Cristina; COSTA, Edivaldo da Silva; GUARANY, Ann Letícia Aragão. Análise e intervenção da aquisição tardia da Libras no processo de alfabetização bilíngue de surdos. **Ipê Roxo**, v. 4, n. 1, p. 22-48, 2022. DOI: 10.61389/iproxo.v4i1.6980. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/iperoxo/article/view/6980. Acesso em: 24 jul. 2026.

CLAUDIO, Adriana Pereira; QUILES, Raquel Elizabeth Saes. Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, 2022. DOI: 10.5216/rs.v7.72965. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/72965. Acesso em: 27 jul. 2026.

CRUZ, Carina Rebello; QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição e avaliação da linguagem na língua de sinais. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 37, n. 2, 2025. DOI: 10.23925/2176-2724.2025v37i2e70389. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/70389. Acesso em: 30 jul. 2026.

GOMES, Eduardo Andrade; VALADÃO, Michelle Nave. Tradução e interpretação educacional de Libras-Língua Portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 601-622, jan./abr. 2020. DOI: 10.1590/01031813636376115912020. Acesso em: 2 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507805. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642374. Acesso em: 5 ago. 2026.

NADER, Júlia Maria Vieira; NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 929-943, 2011. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1351. Acesso em: 8 ago. 2026.

OLIVEIRA, Suelen; LUDWIG, Carlos Roberto. A importância da aquisição precoce da Libras para o desenvolvimento dos conceitos científicos. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 17, n. 2, p. 18-37, 2024. DOI: 10.18554/rt.v17i2.7479. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/7479. Acesso em: 11 ago. 2026.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PINHEIRO, Lucineide Machado. A (in)definição do papel do professor regente e do intérprete educacional na escola "inclusiva": entre zonas de conflito e possibilidades de colaboração. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2029-2051, out./dez. 2020. DOI: 10.23925/1809-3876.2020v18i4p2029-2051. Acesso em: 15 ago. 2026.

ROLDÃO, Michelle Mélo Gurjão; SANTOS, Rosilda Maria Araújo Silva dos; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Os efeitos da aquisição tardia da língua de sinais no desenvolvimento de crianças surdas: o que revelam as pesquisas. **Revista do GELNE**, v. 25, n. 3, e32204, 2023. DOI: 10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32204. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/32204. Acesso em: 17 ago. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 505-533, jul./dez. 2015. Acesso em: 19 ago. 2026.

SANTOS, Layane Rodrigues de Lima; CARVALHO, Denise Moura. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 190-203, jul./dez. 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i2.41493. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/41493. Acesso em: 21 ago. 2026.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da Língua Portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos.

**Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, abr./jun. 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000200008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/SQqJXGjF7X5y68sZWK4jNLh/. Acesso em: 22 ago. 2026.

STEFFEN, Lindomar Lindolfo; IACONO, Jane Peruzo. Aquisição tardia da Libras e teoria histórico-cultural: a educação e a inclusão de surdos. **Revista Cocar**, n. 19, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5703. Acesso em: 24 ago. 2026.

## CAPÍTULO 19

# GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS: LEITURA, ESCRITA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES

Indira Isis Bernardes [1]

*Graduada em Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Possui pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia pela Faculdade Alcance, concluída em 2025. Atualmente, atua na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT)*

**RESUMO** Este artigo analisa as contribuições dos gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa a estudantes surdos, considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. A discussão fundamenta-se em estudos sobre educação bilíngue, letramento, leitura, produção textual, gêneros discursivos, visualidade e multimodalidade. Evidencia-se que o trabalho pedagógico com gêneros possibilita aproximar o ensino das práticas sociais de linguagem, superando abordagens centradas exclusivamente na gramática e na memorização de estruturas. A análise destaca a importância de textos autênticos, sequências didáticas, mediação em Libras, recursos visuais e atividades contextualizadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Também são discutidos gêneros cotidianos, digitais e acadêmicos, como tirinhas, charges, anúncios, biografias do Instagram, relatórios, resumos e produções em videolibras. Conclui-se que práticas bilíngues orientadas por gêneros favorecem autonomia, participação social e ampliação das competências linguísticas dos estudantes surdos em diferentes contextos educacionais, sociais, digitais, culturais e acadêmicos contemporâneos.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais; Língua Portuguesa; Estudantes surdos; Educação bilíngue; Letramento.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos constitui um campo marcado por debates linguísticos, educacionais e metodológicos que ultrapassam a simples discussão acerca da aquisição de estruturas gramaticais. A consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua reconhecida legalmente no Brasil e a compreensão da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos produzira mudanças importantes nas concepções de ensino, de linguagem e de letramento dirigidas a esse público. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 representam marcos desse processo, ao reconhecerem a Libras e ampliarem as condições para que a educação de surdos seja pensada a partir de suas especificidades linguísticas.

Nesse cenário, ensinar português a estudantes surdos não significa reproduzir os mesmos procedimentos tradicionalmente utilizados com alunos ouvintes, tampouco restringir o processo educativo à memorização de vocabulário, regras sintáticas, classes gramaticais ou exercícios descontextualizados. A Língua Portuguesa, para grande parte dos estudantes surdos usuários de Libras, é aprendida predominantemente em sua modalidade escrita e na condição de segunda língua. Essa situação exige metodologias capazes de considerar as relações estabelecidas entre Libras, língua

portuguesa, visualidade, leitura, escrita, conhecimento de mundo e práticas sociais.

Pereira (2014) demonstra que a adoção de uma perspectiva discursivo-interacionista modifica substancialmente a maneira de conceber o ensino da Língua Portuguesa para surdos. A Libras não deve aparecer apenas como instrumento auxiliar ou recurso para traduzir conteúdos previamente estruturados em português; ela constitui a base linguística por meio da qual conhecimentos, conceitos e relações de significação podem ser construídos. A autora relaciona essa base linguística à aprendizagem da escrita e à inserção dos estudantes no funcionamento discursivo da língua portuguesa.

A esse respeito, Pereira (2014, p. 143) apresenta uma formulação particularmente relevante:

> Apresenta uma proposta que privilegia a concepção discursivo-interacionista de língua e na qual a Língua Brasileira de Sinais é considerada primeira língua dos alunos surdos. Como primeira língua, ela fornece o arcabouço para a constituição do conhecimento da Língua Portuguesa. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua constituído na língua de sinais dá a base para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos.

Esse princípio conduz à necessidade de compreender leitura e escrita como práticas de linguagem e não como habilidades puramente mecânicas. A leitura de um texto pressupõe reconhecimento de seus objetivos, interlocutores, condições de produção, contexto, escolhas

linguísticas, informações explícitas e implícitas e relações com outros textos e discursos. Da mesma maneira, escrever envolve posicionar-se como sujeito em determinada situação comunicativa, selecionar recursos linguísticos e discursivos adequados e compreender para quem, por que e em quais circunstâncias se escreve.

É nesse ponto que o trabalho pedagógico com gêneros textuais e discursivos adquire especial relevância. Os gêneros constituem formas concretas pelas quais os sujeitos participam das práticas sociais de linguagem. Notícias, receitas, convites, anúncios, histórias em quadrinhos, charges, mensagens digitais, biografias em redes sociais, relatórios, resumos acadêmicos, artigos, vídeos sinalizados e inúmeros outros gêneros não existem apenas como estruturas escolares: circulam socialmente, respondem a finalidades específicas e possibilitam diferentes formas de interação.

Pires e Campos (2012) situam explicitamente os gêneros textuais como possibilidade para o ensino do português escrito aos estudantes surdos. Os autores defendem uma prática que considere a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda, buscando criar condições educacionais que contemplem uma perspectiva bilíngue.

Neves (2013), por sua vez, argumenta que o ensino da Língua Portuguesa não pode permanecer dissociado das situações reais de comunicação. A autora propõe o trabalho com gêneros como uma

alternativa ao ensino excessivamente concentrado nas normas gramaticais, considerando que os usos da linguagem se materializam nas relações sociais e nos diferentes contextos de interação.

A relevância dessa discussão é confirmada por Peixoto e Dias (2023), que investigaram práticas pedagógicas em duas escolas bilíngues. As autoras observaram a presença de diferentes gêneros textuais nas salas de aula, mas identificaram que a simples presença desses materiais não assegurava uma exploração efetiva de suas formas, características, objetivos e situações reais de uso. Também encontraram práticas de adaptação e redução dos textos e destacaram a necessidade de experiências linguísticas contextualizadas e significativas para os estudantes surdos.

A problemática deste estudo pode, portanto, ser sintetizada na seguinte questão: de que modo o trabalho com gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita em Língua Portuguesa por estudantes surdos, considerando uma perspectiva educacional bilíngue fundamentada na Libras como primeira língua e no português escrito como segunda língua?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições dos gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa a estudantes surdos, enfatizando os processos de leitura, escrita, letramento e as práticas pedagógicas bilíngues. De modo articulado, busca-se discutir a relação entre Libras e português escrito; compreender os gêneros

como práticas sociais de linguagem; analisar estratégias de ensino voltadas à leitura e à produção textual; refletir sobre a presença da visualidade e da multimodalidade; e discutir experiências pedagógicas com diferentes gêneros em contextos da educação básica e do ensino superior.

O trabalho caracteriza-se como estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, desenvolvido a partir da interlocução entre pesquisas dedicadas à educação bilíngue de surdos, ao português como segunda língua, aos gêneros textuais e discursivos, ao letramento, à leitura, à produção escrita e à multimodalidade. Entre os trabalhos que fundamentam a análise estão Pereira (2014), Pires e Campos (2012), Neves (2013), Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), Silva (2014), Morais e Ferreira (2016), Costa e Irineu (2017), Valadão Et Al. (2017), Fernandes e Moreira (2017), Cruz e Meireles (2018), Almeida e Lacerda (2019), Medeiros e Fernandes (2020), Almeida Et Al. (2022), Pinho, Amaro e Baalbaki (2022), Peixoto e Dias (2023), Silva et al. (2023), Souza (2024) e Fagundes e Reinaldo (2024).

A reunião dessas produções permite compreender que os gêneros textuais podem contribuir para um ensino de português que ultrapasse frases descontextualizadas e exercícios estruturais, aproximando leitura e escrita das ações efetivamente realizadas pelos sujeitos na sociedade. Tal mudança adquire particular importância no ensino de estudantes surdos, para os quais a construção de sentidos em

língua portuguesa deve considerar a mediação da Libras, as experiências visuais e as condições específicas de aprendizagem de uma segunda língua.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho pedagógico com gêneros exige inicialmente uma concepção de linguagem que reconheça o caráter social, histórico, dialógico e interativo da comunicação. Nessa perspectiva, língua não se reduz a um conjunto autônomo de regras, mas se realiza por meio de sujeitos que empregam diferentes recursos linguísticos em situações concretas de interação.

Essa concepção se contrapõe a práticas pedagógicas historicamente caracterizadas pelo ensino fragmentado de regras gramaticais. Embora o conhecimento de aspectos linguísticos seja necessário para a produção escrita, ele não pode ser apresentado isoladamente da função comunicativa dos textos. O estudante precisa compreender não apenas como uma estrutura é organizada, mas também para que ela é empregada, em qual gênero aparece, quem são seus interlocutores e quais efeitos de sentido pode produzir.

Costa e Irineu (2017) destacam que o ensino formal de português aos surdos precisa estar relacionado às finalidades de ler e escrever. Para os autores, já não é suficiente compreender a aprendizagem de uma língua como assimilação de regras da gramática

padrão. O ensino deve priorizar textos autênticos e os gêneros que circulam no universo social dos aprendizes.

O interacionismo assume, assim, importância significativa para a compreensão das práticas com gêneros. Costa e Irineu (2017, p. 12) explicam que ensinar uma língua nessa perspectiva significa possibilitar aos estudantes a atuação no mundo pela linguagem, mediante situações que envolvam interlocutores, objetivos e contextos concretos. Ao recuperar outro estudo, os autores apresentam uma formulação que exemplifica: Brown (1994, p. 81 *apud* Salles *et al*., 2004, p. 107) destaca a necessidade de uma "produção escrita visando um público real, não um público inventado".

Tal princípio possui implicações pedagógicas evidentes. Quando a produção escrita tem somente o professor como destinatário e sua única finalidade é receber uma nota ou verificar erros gramaticais, grande parte de sua dimensão social é perdida. Entretanto, quando o estudante escreve um convite destinado a pessoas reais, elabora uma biografia para uma rede social, redige uma notícia, produz um anúncio, prepara uma receita ou organiza um resumo para divulgar um trabalho, a atividade passa a envolver escolhas discursivas que aproximam o ensino do funcionamento social da escrita.

Peixoto e Dias (2023) alertam exatamente para a diferença entre apresentar um gênero e efetivamente ensiná-lo. A presença de livros, histórias, embalagens, cartazes ou outros textos na escola não

significa, por si só, que os estudantes estejam compreendendo suas finalidades sociais. As autoras observaram situações em que diversos gêneros estavam presentes, mas as características comunicativas e os contextos de circulação não recebiam atenção suficiente.

Nesse sentido, afirmam:

> Verificamos, entretanto, que a entrada do gênero textual em sala de aula não assegura que ele seja explorado quanto a sua forma, suas características, seus objetivos ou quanto às situações reais de seu uso. Nas turmas observadas, identificamos que apenas algumas vezes o evento comunicativo que acompanha o gênero foi de fato explorado. É curioso o fato de que isso tenha acontecido principalmente com os gêneros textuais que entraram por acaso na sala de aula, sem intenção didática. (Peixoto; Dias, 2023, p. 534).

Essa constatação é particularmente importante para o ensino de estudantes surdos porque evidencia que a utilização de materiais visualmente interessantes ou variados não garante uma abordagem discursiva. Um texto pode estar repleto de imagens e, ainda assim, ser utilizado apenas para exercícios de identificação de palavras ou classes gramaticais. O desafio consiste em articular recursos visuais, linguísticos e discursivos às finalidades do gênero e às situações concretas em que ele circula.

Neves (2013) observa que trabalhar com gêneros textuais permite ampliar as possibilidades de uso da linguagem e contribuir para a autonomia dos estudantes surdos. A autora associa esse trabalho

à educação bilíngue, na qual Libras e Língua Portuguesa devem ocupar espaços definidos e articulados no processo educativo.

A abordagem por gêneros não implica, portanto, abandonar o ensino de aspectos gramaticais. Trata-se de modificar seu lugar. Em vez de constituir o ponto de partida e o objetivo final de todas as atividades, a análise linguística passa a responder às necessidades de leitura e produção de determinado texto. Os verbos podem ser estudados pela maneira como organizam uma narrativa ou uma biografia; os adjetivos, pelo papel que desempenham na caracterização; os conectivos, por sua contribuição para relações argumentativas; os tempos verbais, pelas necessidades comunicativas de cada gênero.

Essa mudança favorece uma compreensão funcional da língua. O conhecimento linguístico deixa de se apresentar como conjunto de informações abstratas a memorizar e passa a constituir recurso utilizado para produzir sentidos.

A educação bilíngue constitui um dos fundamentos centrais para qualquer reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa a estudantes surdos usuários de Libras. A diferença entre Libras e Português não se limita ao emprego de sistemas lexicais distintos: as línguas apresentam modalidades diferentes e possuem histórias, usos sociais e comunidades de referência específicas.

O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 constituiu importante marco político e linguístico. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu determinações relacionadas à formação de profissionais, acessibilidade linguística e ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

Pires e Campos (2012) inserem sua proposta de ensino justamente nessa configuração. Para os autores, a regulamentação da Libras e a definição do português escrito como segunda língua exigem a criação de espaços educativos capazes de desenvolver práticas pedagógicas bilíngues.

A compreensão do português como L2 modifica o planejamento pedagógico. Não é coerente avaliar a escrita do estudante surdo tomando como pressuposto um processo de aquisição fundamentado na oralidade do português. Da mesma forma, estratégias de alfabetização baseadas predominantemente em relações entre sons e letras apresentam limitações evidentes quando empregadas como eixo principal para estudantes cuja experiência linguística se organiza visualmente.

Fagundes e Reinaldo (2024) destacam que, na perspectiva bilíngue, a oralização deixa de ocupar a posição de pré-requisito do processo de alfabetização e letramento. As autoras ressaltam ainda que a simples aplicação aos estudantes surdos das mesmas abordagens utilizadas para estudantes ouvintes tem produzido resultados

educacionais insatisfatórios, reforçando concepções equivocadas de deficiência linguística.

A questão fundamental, portanto, não consiste em simplificar o português para torná-lo supostamente acessível ao estudante surdo. É preciso ensiná-lo como segunda língua e construir pontes entre conhecimentos desenvolvidos em Libras, experiências visuais e as formas de organização discursiva da língua escrita.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) aprofundam essa discussão ao compreenderem os letramentos dos surdos como práticas sociais constituídas na relação entre duas línguas e culturas. Libras e Língua Portuguesa compartilham diferentes espaços sociais, porém ocupam posições historicamente assimétricas. Dessa forma, as práticas bilíngues não podem ser reduzidas à simples presença física de duas línguas no mesmo ambiente.

Isso significa que uma sala pode possuir professor, intérprete, materiais escritos e momentos em Libras e, ainda assim, não efetivar uma pedagogia verdadeiramente bilíngue. Uma prática bilíngue exige que a Libras seja utilizada para construir conhecimentos, formular hipóteses, problematizar informações, discutir textos e elaborar sentidos; ao mesmo tempo, a Língua Portuguesa escrita deve ser ensinada explicitamente como língua de circulação social, acadêmica, institucional e cultural.

A escrita em português não deve ser vista como ameaça à Libras, tampouco a Libras pode ser concebida como obstáculo à aprendizagem da escrita. Ao contrário, os estudos analisados mostram a possibilidade de uma relação de complementaridade pedagógica.

Almeida e Lacerda (2019) demonstraram essa possibilidade em oficinas de produção textual nas quais a Libras foi utilizada como língua de interlocução. A atividade de reescrita coletiva de uma história permitiu observar avanços na organização textual, na coesão, na coerência, na ordem sintática e no uso consciente de recursos da língua portuguesa.

Os autores reforçam que a significação do português escrito se desenvolve a partir da primeira língua do estudante surdo. O reconhecimento dessa condição é imprescindível para superar práticas escolares que interpretam as produções escritas desses estudantes apenas como conjuntos de erros.

Assim, os desvios presentes na escrita precisam ser compreendidos também como marcas de um processo de aprendizagem de L2. Isso não significa deixar de ensinar as convenções do português, mas alterar a perspectiva avaliativa: o professor precisa identificar o que o estudante já consegue realizar discursivamente, quais hipóteses linguísticas estão formulando e quais mediações são necessárias para ampliar seu domínio da escrita.

Valadão et al. (2017) apresentam experiência significativa com uma estudante surda do ensino superior cuja aquisição da Libras ocorreu tardiamente. O trabalho utilizou gêneros discursivos e sequência didática, especialmente em torno do gênero relatório, e identificou avanços na aprendizagem do português escrito. Os autores defendem práticas sociais de uso da escrita como caminho para o desenvolvimento linguístico.

Essa experiência evidencia também a heterogeneidade dos estudantes surdos. Nem todos chegam à escola com o mesmo domínio da Libras, da Língua Portuguesa ou das práticas de letramento. Existem diferenças quanto à idade de aquisição da primeira língua, experiências familiares, trajetórias escolares, contato com textos, participação na comunidade surda e oportunidades de utilização da escrita. A pedagogia bilíngue necessita considerar essa diversidade, evitando a criação de um perfil único de aluno surdo.

A leitura ocupa posição central no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Para o estudante surdo, seu desenvolvimento não pode ser compreendido mediante modelos que pressupõem a oralização como caminho obrigatório para o acesso ao texto.

Silva (2014) analisou práticas de leitura de textos em português em uma turma de estudantes surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, concentrando-se nas interações entre alunos e professora e na

mediação realizada por meio da Libras. A investigação constatou a importância de estratégias que considerem as diferenças entre as duas línguas e reconheçam o papel da alternância linguística durante a construção de sentidos.

Ler, nessa perspectiva, não corresponde à substituição mecânica de cada palavra escrita por um sinal. As relações entre Libras e português não se estruturam segundo equivalências lexicais rígidas. Uma palavra pode apresentar diferentes sentidos em função do contexto, enquanto um sinal também pode assumir diferentes significações segundo a situação discursiva.

Souza (2024) evidencia essa questão ao discutir metodologias de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a partir do gênero charge. O trabalho concentra-se na exploração de sentidos e demonstra a importância da contextualização semântica.

Em uma das experiências descritas, a autora relata a necessidade de trabalhar uma palavra em diferentes contextos para que a estudante compreendesse sua polissemia. O problema não seria resolvido apenas pela apresentação de um sinal correspondente ou por uma definição dicionarizada; tornou-se necessário explorar diversas situações de emprego, produzindo relações entre conceitos, imagens, Libras e Português.

Esse exemplo permite compreender por que o gênero textual constitui recurso particularmente produtivo para o ensino de leitura.

Em um texto autêntico, as palavras não aparecem isoladamente: relacionam-se ao tema, aos interlocutores, às imagens, aos conhecimentos prévios e às finalidades comunicativas. A compreensão lexical pode, portanto, desenvolver-se conjuntamente com a compreensão discursiva.

A charge, por exemplo, depende frequentemente de conhecimentos de atualidade, ironia, crítica, recursos visuais, intertextualidade e informações implícitas. O estudante que apenas identifica palavras poderá não compreender a crítica social construída pelo texto. Por isso, Souza (2024) observa que a utilização desse gênero possibilita explorar o texto em sua totalidade e favorecer a leitura crítica de acontecimentos contemporâneos.

A leitura de gêneros distintos também amplia o repertório do estudante. Uma pessoa socialmente letrada precisa compreender documentos, avisos, mensagens eletrônicas, notícias, formulários, instruções, contratos, postagens, legendas, textos acadêmicos e outros materiais. A escola desempenha papel fundamental na ampliação dessa experiência, principalmente quando o acesso espontâneo a textos fora dela é limitado.

Peixoto e Dias (2023) observaram justamente que estudantes surdos podem possuir pouco acesso a textos em contextos informais e espontâneos. Isso torna ainda mais necessário que a escola

proporcione “vivências contextualizadas e significativas da língua” (Peixoto; Dias, 2023, p. 525).

O problema pedagógico, portanto, não deve ser solucionado por meio da redução sistemática dos textos. Adaptar excessivamente um material pode eliminar exatamente os elementos que permitiriam ao estudante aprender como determinado gênero funciona. Humor, metáfora, ironia, variedade lexical, referências culturais e estruturas mais complexas fazem parte dos usos reais da língua e precisam ser ensinados progressivamente, não simplesmente retirados.

A mediação em Libras pode apoiar esse processo mediante discussão prévia do tema, ativação de conhecimentos, antecipação de hipóteses, explicação de contextos, comparação entre formas de dizer nas duas línguas e reflexão posterior sobre o texto. A leitura passa, assim, a constituir espaço de negociação de sentidos.

A produção escrita é frequentemente apontada como uma das áreas de maior dificuldade na escolarização dos surdos. Entretanto, atribuir essas dificuldades exclusivamente ao estudante desconsidera as condições de ensino às quais ele foi submetido, as oportunidades linguísticas que recebeu e as metodologias utilizadas.

Quando o português é apresentado predominantemente pela memorização de palavras, preenchimento de lacunas e reprodução de frases, o estudante dispõe de poucas oportunidades para compreender como textos completos são planejados e produzidos. A abordagem por

gêneros possibilita modificar essa situação porque oferece objetivos comunicativos identificáveis.

Cruz e Meireles (2018) defendem que o trabalho de produção textual com estudantes surdos considere primeiramente a Libras como L1 e utilize diferentes textos e gêneros relacionados ao mesmo conteúdo antes de chegar à produção em Língua Portuguesa escrita. As autoras criticam abordagens centradas exclusivamente na gramática e sustentam uma proposta dialógica, funcional e instrumental.

A formulação das autoras explicita essa mudança:

> Partindo desse pensamento, se a Língua Portuguesa tem o status de segunda língua para o aluno surdo, devemos buscar estratégias que extrapolem o uso exclusivo e total da gramática, enfatizando o uso baseado em regras, casos obrigatórios e facultativos, análise sintática, colocação pronominal, memorização dos tempos e modos verbais ou outros conteúdos que a gramática traz. Portanto, ensinar a língua e, mais especificamente, ensinar compreensão e produção textual a alunos surdos demanda uma proposta dialógica, funcional e, também, instrumental. (Cruz; Meireles, 2018, p. 193).

Essa perspectiva não elimina a correção linguística. Ao produzir um texto para um objetivo definido, o estudante pode perceber por que determinada estrutura é necessária. A revisão deixa de ser simples marcação de erros pelo professor e pode se tornar parte constitutiva da atividade de escrita.

Almeida e Lacerda (2019) demonstram essa possibilidade na reescrita coletiva. Ao interagir com pares surdos e educadores, utilizando Libras para discutir as decisões textuais, os participantes avançaram progressivamente na organização da narrativa.

A produção coletiva possui potencial pedagógico porque torna visíveis os processos que frequentemente permanecem individuais e silenciosos. Quando estudantes discutem qual palavra utilizar, como ordenar uma informação ou como tornar uma ideia compreensível para o leitor, a escrita transforma-se em objeto de reflexão compartilhada.

Cruz e Meireles (2018) também relatam experiência com o gênero anúncio publicitário no ensino superior. As atividades envolveram materiais autênticos e exploração de aspectos visuais, linguísticos e discursivos. Os resultados enfatizaram a importância de recursos condizentes com as necessidades dos estudantes e de materiais que preservem situações reais de uso.

O conceito de material autêntico é particularmente relevante. Textos criados exclusivamente para exemplificar uma estrutura gramatical podem apresentar uma língua artificial e pouco representativa das práticas sociais. Em contrapartida, anúncios efetivamente publicados, formulários utilizados por instituições, postagens digitais, receitas, notícias e outros materiais reais possibilitam discutir condições concretas de circulação.

Morais e Ferreira (2016) verificam que o ensino estruturado a partir dos gêneros favorece maior contextualização e reflexão sobre usos e funções da língua. Como aplicação, apresentam unidade didática baseada no gênero receita.

O gênero receita ilustra bem como uma mesma prática pode integrar vocabulário, organização textual, verbos, medidas, elementos visuais, sequência de ações e finalidade social. Entretanto, o valor pedagógico não reside apenas na estrutura "ingredientes/modo de preparo". É necessário compreender onde receitas circulam, quem as escreve, como variam entre diferentes suportes e como o leitor utiliza as informações.

O mesmo princípio pode ser aplicado a outros gêneros. O convite possibilita estudar destinatário, evento, data, local e escolhas visuais; a notícia permite trabalhar título, informações principais, fontes e objetividade; a biografia envolve seleção de informações, temporalidade e caracterização; o anúncio relaciona linguagem verbal, imagem, persuasão e público-alvo.

Assim, os gêneros permitem organizar o ensino de forma integrada. Gramática, vocabulário, leitura, escrita e interpretação deixam de constituir blocos independentes e passam a responder às necessidades comunicativas de um texto.

A presença dos gêneros no currículo não garante, isoladamente, melhores resultados. Seu potencial depende do

planejamento, da mediação docente e da maneira como as atividades são organizadas.

Valadão *et al*. (2017) desenvolveram atividades de ensino de português escrito utilizando gêneros discursivos e um modelo de sequência didática. O gênero relatório foi trabalhado progressivamente, levando em consideração necessidades identificadas durante o acompanhamento de uma estudante surda. Os resultados indicaram avanços e reforçaram a importância das práticas sociais de escrita.

Fagundes e Reinaldo (2024) apresentam outra experiência significativa. O ensino do gênero resumo acadêmico foi organizado em módulos que abordaram apresentação da situação, conhecimento do gênero, reconhecimento estrutural, função, características linguísticas e produção final. Essa organização permitiu fragmentar didaticamente aspectos complexos sem perder de vista a recomposição do gênero como totalidade.

As autoras explicam que os módulos funcionavam de maneira complementar, preservando também um padrão visual para respeitar aspectos da experiência visual dos estudantes surdos.

A experiência demonstra que uma sequência didática pode contribuir para tornar explícitos elementos do gênero que leitores experientes identificam quase automaticamente. O estudante em processo de aprendizagem de L2 pode necessitar de mediação mais

detalhada para reconhecer estrutura, finalidade, vocabulário recorrente, marcas linguísticas e estratégias comunicativas.

Isso não deve ser interpretado como simplificação cognitiva. Ao contrário, exige planejamento que torne acessíveis elementos que normalmente permanecem implícitos.

Souza (2024) reforça essa ideia ao argumentar que uma metodologia voltada a estudantes surdos não deve ser apenas "adaptada", mas precisa detalhar conteúdos, explorar significados e considerar que determinadas informações disponíveis naturalmente ao estudante ouvinte podem não ter sido acessíveis ao estudante surdo devido às diferenças em sua trajetória linguística.

Nesse contexto, o professor assume papel fundamental. O conhecimento de Libras favorece a comunicação direta, a explicação de conceitos e a comparação entre as línguas. Entretanto, a competência em Libras, embora essencial, não é suficiente por si só. É igualmente necessário compreender o ensino de português como segunda língua, as características dos gêneros e as estratégias de leitura e produção textual.

Peixoto e Dias (2023) levantam, inclusive, questionamentos sobre a relação entre o nível de conhecimento de Libras do professor ouvinte e sua maneira de selecionar, apresentar e explorar textos. A investigação chama atenção para a formação docente como

componente diretamente relacionado à qualidade das práticas bilíngues.

Outro aspecto importante é evitar que o ensino seja organizado a partir de expectativas reduzidas. A tendência de diminuir sistematicamente os textos pode produzir acesso superficial ao gênero. Em lugar de retirar todas as dificuldades, a mediação pedagógica deve fornecer estratégias para enfrentá-las.

Podem ser utilizados, entre outros recursos, apresentação prévia do contexto em Libras, imagens, vídeos, mapas conceituais, esquemas, comparação entre exemplares do mesmo gênero, identificação de informações, discussão coletiva, produção inicial, revisão orientada, reescrita e produção final.

A avaliação deve acompanhar esse processo. Em vez de observar exclusivamente ortografia e gramática, é possível considerar se o texto atende à finalidade comunicativa, contém informações necessárias, respeita características importantes do gênero, organiza ideias de forma compreensível e demonstra progressos em relação às produções anteriores.

A experiência visual apresenta relevância particular na educação de surdos e encontra nos gêneros multimodais um campo fértil para o ensino de Língua Portuguesa. Isso não significa, porém, que todo material com imagens seja automaticamente adequado. É necessário compreender como palavras, imagens, disposição espacial,

cores, vídeos, sinais, emojis e outros recursos articulam-se na produção de sentidos.

Almeida *et al.* (2022) analisam o gênero tirinha como recurso para o ensino de português escrito em contexto bilíngue. As autoras destacam que a Libras ocupa a posição de língua de instrução e que a língua portuguesa escrita assume o papel de segunda língua. A tirinha reúne elementos verbais e visuais e possibilita trabalhar personagens, tempo, espaço, humor e crítica social.

A utilização de histórias em quadrinhos e tirinhas pode favorecer discussões sobre inferência, expressões faciais, sequência narrativa e relação entre texto e imagem. Contudo, conforme alertam Peixoto e Dias (2023), não basta apresentar o gênero. Elementos como ironia e humor necessitam ser explorados discursivamente; caso contrário, a dimensão mais complexa do texto pode permanecer inacessível.

A charge apresenta desafios semelhantes. Souza (2024) utiliza esse gênero para desenvolver leitura crítica e compreensão contextualizada de palavras. Por reunir acontecimentos sociais, crítica, elementos verbais e não verbais, a charge exige que o estudante estabeleça relações entre informação linguística, imagem e conhecimento de mundo.

Pinho, Amaro e Baalbaki (2022) avançam nessa discussão ao proporem a elaboração de material didático por meio de “mangás

surdos". A proposta associa características visuais do gênero mangá ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, demonstrando a possibilidade de produzir materiais que dialoguem com práticas culturais e visualmente orientadas.

Os gêneros digitais ampliam ainda mais essas possibilidades. Costa e Irineu (2017) discutem o papel dos gêneros digitais na aquisição do português escrito, observando que vivemos em um contexto marcado por múltiplas semioses e práticas de letramento. Para os autores, tais gêneros podem ampliar a participação do sujeito surdo em universos letrados e interativos.

Silva *et al*. (2023) exemplificam essa perspectiva por meio do gênero discursivo biografia do Instagram. A proposta desenvolvida com estudantes surdos do ensino médio contemplou estudo do gênero, vocabulário visuo-verbal, aspectos gramaticais e produção textual. Os resultados indicaram que os estudantes conseguiram elaborar suas biografias considerando características estruturais e funcionais, bem como estabelecer relações coerentes entre texto verbal e emojis.

Durante as atividades, conceitos e vocabulário foram relacionados a situações do cotidiano dos alunos. Os estudantes produziram descrições pessoais, discutiram adjetivos e posteriormente utilizaram essas informações na construção das biografias.

Um resultado interessante da experiência foi a compreensão do caráter público e seletivo da escrita em redes sociais. Ao decidir quais

informações incluir ou omitir, os estudantes demonstraram compreender que produzir uma biografia não corresponde apenas a preencher um modelo linguístico: envolve considerar o espaço de circulação e os possíveis leitores.

Esse aspecto mostra com clareza a diferença entre aprender a estrutura de um gênero e apropriar-se dele como prática social.

A multimodalidade também aparece nas produções em Libras registradas em vídeo. Medeiros e Fernandes (2020) analisam gêneros textuais em videolibras, investigando aspectos composicionais de vídeos sinalizados que circulam na internet. Os autores identificam articulações entre recursos verbais e não verbais, Libras, legendas, imagens, edição, enquadramento e outros elementos técnicos.

Ao analisarem os gêneros mais complexos, observam:

> Os recursos de linguagem verbal e não verbal, embora também presente nos dois grupos, toma uma forma mais textual nos gêneros textuais do segundo grupo, mostrando uma hibridização da Libras com recursos verbais (legendas, laudas/editoração) e não verbais (imagens, vídeos, efeitos etc...). Gêneros textuais que carregam um sentido de discursos secundários, tendem à uma mesclar suas linguagens, hibridizando o discurso entre a língua de sinais, língua portuguesa e demais linguagens midiáticas. (Medeiros; Fernandes, 2020, p. 78).

Essa análise amplia a própria noção de texto utilizada na educação de surdos. A produção discursiva não se limita à página impressa. Textos sinalizados podem combinar corporalidade,

sinalização, legendas, imagens, enquadramento, elementos gráficos e edição, compondo formas específicas de textualidade.

Para o ensino de português, essa perspectiva permite estabelecer pontes entre produções em Libras e textos escritos, evitando que as línguas sejam tratadas como universos completamente separados. Um vídeo sinalizado pode anteceder a produção de um texto; legendas podem ser analisadas; versões em Libras e português podem ser comparadas; elementos composicionais podem ser discutidos nas duas línguas.

Assim, visualidade e multimodalidade não devem ocupar posição meramente decorativa. Elas constituem dimensões da produção de sentidos e podem contribuir para uma pedagogia mais coerente com as experiências linguísticas e culturais de estudantes surdos.

Embora muitas discussões sobre português para surdos concentrem-se na educação básica, a ampliação do ingresso de estudantes surdos no ensino superior evidenciou novos desafios. Nesse espaço, o domínio de gêneros acadêmicos constitui requisito importante para participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Fernandes e Moreira (2017) analisam políticas e práticas de educação bilíngue no ensino superior e observam que o acesso de estudantes surdos demanda mais do que a presença do tradutor-

intérprete. As autoras destacam contribuições de experiências voltadas ao letramento acadêmico bilíngue e à elaboração de materiais em diferentes gêneros textuais.

Esse aspecto merece atenção porque estudantes surdos podem chegar à universidade após trajetórias escolares marcadas por acesso limitado à leitura e escrita. A exigência imediata de resenhas, relatórios, resumos, projetos e artigos pode ampliar desigualdades se a universidade pressupuser que todos já dominam os gêneros acadêmicos.

Valadão *et al*. (2017) demonstram que o ensino explícito do gênero relatório pode produzir avanços mesmo quando a estudante apresenta histórico de aquisição tardia da Libras. O acompanhamento sistemático, a mediação e a sequência didática mostraram-se relevantes para apropriação progressiva do gênero.

Fagundes e Reinaldo (2024) analisam especificamente atividades de escrita do gênero resumo acadêmico com estudantes surdos do curso de Letras Libras. Os resultados indicam que atividades voltadas às características linguísticas do gênero favoreceram a expressão escrita e estimularam o contato com materiais acadêmicos.

A sequência estruturada pelas autoras contemplou compreensão da função, estrutura e características linguísticas do resumo. Tal organização demonstra que a aprendizagem acadêmica

pode ser favorecida quando os elementos normalmente considerados implícitos são tratados como objetos de ensino.

O estudante precisa compreender, por exemplo, por que um resumo acadêmico apresenta objetivo, metodologia, resultados e conclusão; quais recursos linguísticos costumam indicar essas partes; como selecionar informações; como manter concisão; e quem constitui o público desse gênero.

Essa perspectiva evita interpretar dificuldades de escrita acadêmica como falta de capacidade intelectual. Em muitos casos, trata-se de falta de acesso às práticas discursivas da comunidade acadêmica. Ao ensinar explicitamente os gêneros, a universidade amplia as condições de participação.

Souza (2024) também chama atenção para dificuldades de estudantes surdos no ensino superior relacionadas à compreensão semântica e à Língua Portuguesa. Sua pesquisa reforça a necessidade de metodologias específicas e apoios educacionais que não substituam a autonomia do estudante, mas criem condições para seu desenvolvimento linguístico.

Portanto, o letramento acadêmico bilíngue deve integrar políticas institucionais mais amplas. Não pode permanecer restrito à iniciativa individual de professores ou estudantes. É necessário produzir materiais acessíveis, formar docentes, valorizar Libras nos

processos de construção de conhecimento e promover ações específicas de leitura e escrita acadêmica.

A análise das pesquisas permite reunir alguns princípios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com gêneros textuais no ensino de estudantes surdos.

O primeiro consiste em reconhecer efetivamente a condição bilíngue do estudante. Libras e Língua Portuguesa não devem aparecer apenas de maneira simbólica no planejamento. A primeira precisa participar da construção dos conceitos e da interação pedagógica; a segunda precisa ser ensinada explicitamente como língua escrita de circulação social.

O segundo princípio refere-se à contextualização. Palavras, estruturas e regras devem ser estudadas dentro de textos e situações comunicativas. Souza (2024) demonstra como a exploração de diferentes significados de uma mesma palavra em contextos diversos favorece a formação conceitual e evita associações rígidas entre uma palavra e um único sinal.

O terceiro princípio corresponde à autenticidade. Os textos selecionados precisam preservar, sempre que possível, suas características reais. Isso não impede mediações pedagógicas, glossários, explicações em Libras ou recursos visuais de apoio, mas evita que o estudante tenha contato apenas com versões artificialmente reduzidas da língua.

O quarto relaciona-se à diversidade de gêneros. Um currículo de português L2 pode incluir gêneros cotidianos, jornalísticos, literários, digitais, acadêmicos e institucionais. Quanto maior a variedade de situações comunicativas trabalhadas, maiores são as oportunidades de participação social do estudante.

O quinto princípio envolve a visualidade. Recursos visuais devem ser utilizados para produzir e aprofundar significados, e não apenas para decorar atividades. Tirinha, charge, mangá, infográfico, vídeos, mapas conceituais, fotografias e elementos gráficos podem ser articulados ao português escrito e à Libras.

O sexto diz respeito à progressão. O ensino de um gênero pode envolver apresentação da situação comunicativa, leitura de exemplares, discussão em Libras, análise de estrutura e finalidade, exploração linguística, produção inicial, revisão e produção final. A sequência pode ser adaptada ao gênero e ao perfil da turma.

O sétimo consiste na construção de leitores e produtores críticos. O estudante deve ser capaz não apenas de localizar informações, mas também de interpretar intenções, identificar posições, compreender informações implícitas e utilizar a escrita para participar socialmente.

Cruz e Meireles (2018) ressaltam que o professor precisa ir além dos limites superficiais do texto escrito ou sinalizado, mostrando ao aluno que o texto não constitui simples conjunto de palavras

descontextualizadas. As autoras defendem atividades dialógicas e materiais autênticos capazes de contemplar experiências e conhecimentos dos aprendizes surdos.

Finalmente, a formação docente constitui elemento decisivo. Professores responsáveis pelo ensino de português a surdos necessitam de conhecimentos sobre Libras, bilinguismo, português como L2, gêneros discursivos, letramento, visualidade e avaliação. A ausência dessa formação pode levar à repetição de práticas estruturais ou à redução excessiva das expectativas em relação ao desempenho dos estudantes.

Os estudos analisados convergem, portanto, para uma concepção em que os gêneros textuais não funcionam como modelos rígidos a serem decorados. Constituem instrumentos de participação social e objetos de ensino por meio dos quais diferentes conhecimentos linguísticos podem ser sistematizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste trabalho evidencia que o ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos precisa ser compreendido a partir de uma realidade linguística específica: para estudantes usuários de Libras, a língua portuguesa escrita assume a condição de segunda língua e deve ser ensinada mediante metodologias coerentes com essa condição. Tal compreensão

modifica profundamente o planejamento, a mediação, os materiais, a avaliação e os objetivos das práticas pedagógicas.

Os gêneros textuais e discursivos apresentam significativa contribuição nesse processo porque possibilitam organizar leitura e escrita em torno de situações comunicativas socialmente reconhecidas. Em vez de apresentar a língua como um conjunto de regras abstratas, o trabalho com gêneros permite compreender para que se escreve, para quem se escreve, em que contextos os textos circulam e quais recursos são utilizados para produzir determinados efeitos de sentido.

A pesquisa de Peixoto e Dias (2023) oferece uma advertência fundamental: a simples presença de diferentes gêneros na escola não garante uma pedagogia orientada pelos gêneros. É necessário explorar objetivos, características, contextos de circulação e situações reais de uso. Caso contrário, o gênero torna-se apenas suporte para exercícios gramaticais e perde sua natureza comunicativa.

Do mesmo modo, a análise das produções utilizadas neste trabalho demonstra que português escrito e Libras não devem ser colocados em uma relação de oposição. Pereira (2014), Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), Almeida e Lacerda (2019), entre outros, evidenciam que a primeira língua do estudante pode constituir base para a construção de conhecimentos e significados necessários à aprendizagem da segunda língua.

A leitura, nesse processo, precisa ultrapassar identificação de palavras. Os estudantes devem ser convidados a formular hipóteses, mobilizar conhecimentos prévios, estabelecer relações entre elementos verbais e visuais, discutir sentidos em Libras e compreender aspectos explícitos e implícitos. A mediação docente torna-se imprescindível para tornar acessíveis informações contextuais e culturais que podem não ter sido previamente disponibilizadas aos estudantes.

Quanto à escrita, verificou-se que atividades coletivas, produção orientada, sequências didáticas, reescrita e uso de materiais autênticos podem favorecer avanços significativos. Almeida e Lacerda (2019) demonstraram progressos na organização textual por meio da reescrita coletiva, enquanto Cruz e Meireles (2018) defenderam uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental da produção escrita. A variedade de experiências analisadas também mostra que não existe um único gênero privilegiado para o ensino. Receita, anúncio publicitário, relatório, tirinha, charge, mangá, biografia do Instagram, resumo acadêmico e videolibras apresentam possibilidades distintas. A seleção deve considerar objetivos pedagógicos, faixa etária, contexto social, interesses dos estudantes e necessidades de aprendizagem.

Os gêneros digitais e multimodais merecem atenção especial porque fazem parte das práticas contemporâneas de linguagem. O

trabalho de Silva *et al*. (2023) com a biografia do Instagram demonstrou que os estudantes podem compreender não apenas estruturas linguísticas, mas também decisões relacionadas ao que divulgar ou omitir em uma rede social. Medeiros e Fernandes (2020), por sua vez, mostram que as produções em videolibras integram língua de sinais, português, imagens, recursos gráficos e procedimentos de edição, revelando formas complexas de textualidade.

No ensino superior, a necessidade de atenção aos gêneros permanece. Relatórios, resumos, artigos e outras produções acadêmicas não podem ser tratados como conhecimentos automaticamente adquiridos antes do ingresso na universidade. Fernandes e Moreira (2017), Valadão et al. (2017) e Fagundes e Reinaldo (2024) demonstram a importância do letramento acadêmico bilíngue e do ensino explícito dos gêneros para garantir participação mais autônoma dos estudantes surdos.

Conclui-se, portanto, que os gêneros textuais constituem um caminho produtivo para desenvolver o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, desde que sejam compreendidos como práticas sociais e não como modelos formais rígidos. O trabalho pedagógico precisa articular Libras, português escrito, leitura, escrita, visualidade, multimodalidade, conhecimentos linguísticos e situações concretas de comunicação.

Uma pedagogia bilíngue orientada pelos gêneros pressupõe reconhecer o estudante surdo como sujeito de linguagem capaz de ler, produzir, argumentar, interpretar e participar das diferentes esferas discursivas. A função da escola não deve ser reduzir a complexidade da língua àquilo que se imagina que o aluno seja capaz de compreender, mas construir mediações que possibilitem acesso progressivo e significativo às diferentes formas de circulação do português escrito.

Nessa perspectiva, o ensino de gêneros amplia-se para além da aprendizagem escolar. Apropriar-se da escrita significa acessar informações, reivindicar direitos, participar da vida acadêmica e profissional, circular pelos ambientes digitais, produzir conhecimento e estabelecer relações sociais. A educação bilíngue, quando reconhece Libras como língua de construção do conhecimento e ensina sistematicamente o português como L2, pode contribuir para que os estudantes surdos desenvolvam maior autonomia nas diferentes práticas de linguagem das quais participam.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 899-917, maio/ago. 2019. DOI: 10.1590/01031813865357943669l. Disponível em:

https://doi.org/10.1590/01031813865357943691. Acesso em: 21 jul. 2026.

ALMEIDA, Edivânia Floro Nicácio; FAUSTO, Ilma Rodrigues de Souza; LETA, Fabiana Rodrigues; BRAZ, Ruth Maria Mariani. Bilinguismo: análise sobre o gênero textual tirinha para ensino da língua portuguesa escrita para alunos surdos em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 3, p. 70-87, 2022. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/27. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 jul. 2026.

**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/l10436.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. San Francisco: Prentice Hall, 1994.

COSTA, Walison Paulino de Araújo; IRINEU, Lucineudo Machado. O papel dos gêneros discursivos escritos na aquisição do português por falantes surdos: algumas implicações**. Revista do GELNE**, Natal, v. 19, n. 2, p. 3-17, jul./dez. 2017. DOI: 10.21680/1517-7874.2017v19n2ID11269. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11269. Acesso em: 29 jul. 2026.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; MEIRELES, Rosana Maria do Prado. Produção textual escrita de graduandos surdos a partir de gêneros discursivos e de proposta de ensino bilíngue. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 188-207, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL. Acesso em: 31 jul. 2026.

FAGUNDES, Isabelle Pinheiro; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. Atividades de escrita em português de resumo acadêmico para alunos surdos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 23, n. 2, DT7, 2024. DOI: 10.26512/rhla.v23i2.53733. Disponível em: https://doi.org/10.26512/rhla.v23i2.53733. Acesso em: 2 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 127-150, dez. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51048. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048. Acesso em: 4 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, ago./dez. 2014. DOI: 10.1590/S2176-45732014000200009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200009. Acesso em: 6 ago. 2026.

MEDEIROS, Jonatas; FERNANDES, Sueli. Gêneros textuais em videolibras: um estudo de aspectos composicionais. **Trama**, v. 16, n. 39, p. 65-80, 2020. DOI: 10.48075/rt.v16i39.23705. Disponível em: https://doi.org/10.48075/rt.v16i39.23705. Acesso em: 8 ago. 2026.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari; FERREIRA, Hellen. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: revisão dos métodos e proposta de unidade didática para o ensino de leitura e escrita. **Linguagens & Cidadania**, v. 18, n. 1, 2016. DOI: 10.5902/1516849225530. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1516849225530. Acesso em: 10 ago. 2026.

NEVES, Bruna Crescêncio. Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa a surdos: propostas para uma educação bilíngue. **ARREDIA**, Dourados, v. 2, n. 3, p. 20-35, jul./dez. 2013. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/arredia/article/view/2752. Acesso em: 12 ago. 2026.

PEIXOTO, Renata Castelo; DIAS, Ana Maria Iorio. O ensino de gêneros textuais em língua portuguesa para surdos em contexto bilíngue: reflexões sobre práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 14, n. 40, p. 525-544, 2023. DOI: 10.61389/inter.v14i40.5169. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5169. Acesso em: 14 ago. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37236. Acesso em: 16 ago. 2026.

PINHO, Milena de Souza Caldas; AMARO, Vitória Muniz; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. “Mangás Surdos”: uma proposta de elaboração de material didático para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. **Revista de Comunicação Dialógica**, n. 7, p. 60-78, jan./jun. 2022. DOI: 10.12957/rcd.2022.66567. Disponível em: https://doi.org/10.12957/rcd.2022.66567. Acesso em: 18 ago. 2026.

PIRES, Ludimila Correia; CAMPOS, Lucas Santos. Gêneros textuais: uma opção para o ensino do português escrito para estudantes surdos. **fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 2, p. 175-195, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3402. Acesso em: 19 ago. 2026.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. Ensino de língua portuguesa para surdos: **caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

SILVA, Giselli Mara da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014. DOI: 10.1590/1984-639820145558. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-639820145558. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Karolina da Cruz; ABREU, Walber Gonçalves de; BARROS, Oclícia Sales; CRUZ, Regina Célia Fernandes. Proposta de atividade de leitura e escrita de português para alunos surdos do Ensino Médio por meio do gênero discursivo biografia do Instagram. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 29, p. 136-158, 2023. DOI: 10.12957/pr.2023.78304. Disponível em: https://doi.org/10.12957/pr.2023.78304. Acesso em: 21 ago. 2026.

SOUZA, Sebastiana Almeida. O processo metodológico do ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos: desafios e possibilidades. **Revista de Educação Pública**, v. 33, p. 338-359, jan./dez. 2024. DOI: 10.29286/rep.v33ijan/dez.17435. Disponível em: https://doi.org/10.29286/rep.v33ijan/dez.17435. Acesso em: 22 ago. 2026.

VALADÃO, Michelle Nave; LUCAS, Giovana Berbert; ALVES, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk; CHAVES, Idalena de Oliveira. Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior. Gláuks: **Revista de Letras e Artes**, v. 17, n. 1, p. 78-96, 2017. Disponível em: https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/5. Acesso em: 24 ago. 2026.

CAPÍTULO 20

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: VISUALIDADE, MULTIMODALIDADE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Indira Isis Bernardes [1]

*Graduada em Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Possui pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia pela Faculdade Alcance, concluída em 2025. Atualmente, atua na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT)*

**RESUMO:** Este artigo discute práticas de letramento visual na educação de surdos, enfatizando a visualidade, a multimodalidade e as estratégias pedagógicas que favorecem a construção de sentidos em contextos bilíngues. A investigação, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, articula estudos sobre experiência visual, pedagogia visual, Libras, língua portuguesa escrita como segunda língua, materiais didáticos, literatura surda, vídeos e recursos imagéticos. Os trabalhos analisados indicam que a imagem não deve ocupar função meramente ilustrativa, mas integrar o processo de produção de conhecimento, em articulação com a Libras e outros modos semióticos. Evidenciam-se contribuições de textos multimodais, histórias em quadrinhos, literatura visual, recursos corporais, vídeos didáticos e materiais concebidos a partir das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Conclui-se que práticas planejadas de letramento visual ampliam a participação, a compreensão, a leitura e a escrita, exigindo formação docente, acessibilidade bilíngue e intencionalidade pedagógica em diferentes etapas da escolarização e áreas do conhecimento.

**Palavras-chave:** Letramento visual; Educação de surdos; Visualidade; Multimodalidade; Pedagogia visual.

## INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo no qual linguagem, cultura, processos de escolarização e práticas pedagógicas precisam ser compreendidos considerando-se as particularidades linguísticas e visuais dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, discutir o letramento visual não significa acrescentar imagens a práticas tradicionalmente estruturadas pela oralidade e pela escrita, mas problematizar os modos pelos quais conhecimentos, discursos, textos e experiências são produzidos, organizados e compartilhados no espaço escolar. A visualidade relaciona-se à própria maneira pela qual sujeitos surdos estabelecem interações linguísticas e socioculturais e, por isso, ocupa lugar relevante na constituição de propostas educacionais bilíngues.

Gesueli e Moura (2006, p. 110) argumentam que o aspecto visual da leitura e da escrita deve ser compreendido como elemento constitutivo do letramento dos estudantes surdos. As autoras relacionam essa perspectiva à característica visual da língua de sinais e defendem uma compreensão de texto que se afaste da ideia de que a escrita seja simplesmente representação da oralidade. Nessa abordagem, a imagem participa da construção de conhecimentos, enquanto a língua de sinais constitui uma base linguística e identitária para o encontro do estudante surdo com a língua escrita.

Essa reflexão é especialmente significativa em contextos nos quais o português escrito é ensinado como segunda língua. Pereira

(2014, p. 143) sustenta que a Libras, concebida como primeira língua dos estudantes surdos, proporciona conhecimentos linguísticos e de mundo que constituem a base para a aprendizagem da Língua Portuguesa. A autora também chama atenção para a importância da leitura no processo de inserção do estudante no funcionamento linguístico-discursivo do português escrito. Dessa forma, o letramento visual não se apresenta em oposição ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Ao contrário, pode constituir uma mediação relevante para que esses processos se desenvolvam de maneira contextualizada e linguisticamente acessível.

A visualidade, entretanto, não deve ser reduzida ao pressuposto de que basta mostrar figuras ao estudante surdo. Uma pedagogia orientada visualmente pressupõe planejamento, seleção de recursos, organização do espaço, articulação entre linguagens, contextualização e construção de situações em que os sujeitos possam ler, interpretar, comparar, produzir e ressignificar informações visuais. Taveira e Rosado (2016, p. 174) identificam justamente o apelo imagético presente em artefatos produzidos por professores surdos e relacionam essas práticas à leitura, à escrita, à literatura e a outros processos de letramento.

Nessa direção, a escola precisa superar concepções nas quais a imagem funciona somente como decoração ou ilustração de conteúdos formulados previamente em modalidades linguísticas pouco

acessíveis ao estudante surdo. Gesueli e Moura (2006, p. 112) observam que o reconhecimento do papel da linguagem visual ainda é insuficiente em muitas práticas educacionais. Ao discutirem estudos anteriores, as autoras assinalam a necessidade de compreender o letramento visual como aprendizagem sistemática, e não como capacidade que surgiria espontaneamente pelo simples contato com imagens.

Tal discussão se amplia quando são consideradas as transformações contemporâneas nas formas de produzir e circular informação. Fotografias, infográficos, vídeos, aplicativos, histórias em quadrinhos, plataformas digitais, diagramas, mapas, ilustrações, expressões corporais e textos verbo-visuais compõem práticas comunicativas cotidianas. Nesses ambientes, diferentes modos semióticos se articulam na produção dos sentidos. A multimodalidade, portanto, torna-se particularmente pertinente para pensar a educação de surdos, embora não seja restrita a esse grupo.

Lebedeff e Grützmann (2021, p. 160) relacionam os conceitos de visualidade, letramento visual e multimodalidade e defendem uma exploração educacional mais consistente dos recursos visuais, ressaltando que a cultura deve ser considerada na construção da experiência visual, sobretudo no caso das pessoas surdas. Essa compreensão permite deslocar a discussão de uma perspectiva centrada na compensação de uma suposta ausência para outra

fundamentada nas formas visuais de significação, nas potencialidades linguísticas e nas práticas culturais dos sujeitos surdos.

A literatura especializada revela, contudo, uma distância entre o reconhecimento teórico da experiência visual e sua implementação cotidiana. Viana e Lebedeff (2025, p. 3) assinalam que, mesmo após avanços na educação de surdos, permanecem práticas apoiadas predominantemente na língua oral e fragilidades na formação docente para produzir recursos que coloquem a experiência visual no centro do planejamento. As autoras defendem que a Libras seja língua de instrução, mas advertem que sua presença, isoladamente, não substitui a necessidade de uma metodologia organizada a partir da visualidade.

O cenário também aparece no mapeamento de Ribeiro e Rosário (2023). Os autores analisaram pesquisas nacionais e identificaram três tendências: a utilização da imagem como signo que favorece leituras e interpretações; a exploração da Libras como língua de instrução em suas possibilidades visuais; e a articulação de Libras, imagens e português escrito em práticas híbridas. A existência dessas três tendências demonstra que visualidade e língua de sinais não são elementos concorrentes, mas podem integrar-se na organização de experiências de ensino.

A discussão adquire ainda maior importância diante da constatação de Sansão e Cruz-Santos (2021, p. 29) de que, em uma revisão sistemática, embora inicialmente tenham sido localizados 95

trabalhos relacionados à visualidade, somente cinco se ajustaram ao recorte específico de processos de aprendizagem de estudantes surdos. Os estudos selecionados convergiram para a compreensão da visualidade como elemento mediador da aprendizagem. O dado evidencia tanto o reconhecimento da importância do tema quanto a necessidade de ampliar pesquisas voltadas a práticas concretas de sala de aula.

À vista dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do letramento visual para a educação de surdos, articulando três eixos centrais: visualidade, multimodalidade e estratégias pedagógicas. Busca-se discutir como a experiência visual participa da aprendizagem dos estudantes surdos; como diferentes modos semióticos podem ser articulados nas práticas de ensino; quais características devem orientar materiais didáticos e recursos digitais; e quais implicações essas propostas apresentam para a atuação e a formação docente.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída mediante diálogo entre estudos que abordam letramento visual, educação bilíngue, pedagogia visual, língua portuguesa como segunda língua, Libras como primeira língua, literatura visual, vídeos didáticos, histórias em quadrinhos, materiais pedagógicos e recursos imagéticos. O propósito não consiste em realizar uma revisão sistemática, mas em estabelecer interlocução

teórica entre pesquisas que possibilitam compreender diferentes dimensões do fenômeno.

Assim, o referencial teórico está organizado em eixos complementares. Inicialmente, discute-se a experiência visual e sua relação com a educação de surdos. Em seguida, são examinados o conceito de letramento visual e as relações entre visualidade e multimodalidade. Posteriormente, abordam-se língua portuguesa escrita, Libras, textos multimodais, pedagogia visual, materiais didáticos, tecnologias, literatura surda, histórias em quadrinhos e estratégias docentes. Por fim, são sintetizados princípios que podem orientar práticas pedagógicas visualmente planejadas e culturalmente significativas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender a visualidade na educação de surdos exige diferenciá-la do simples ato fisiológico de enxergar. O termo remete a processos de significação, linguagem, interação, cultura e construção de conhecimentos. Em outras palavras, reconhecer a experiência visual significa admitir que determinadas formas de acessar, organizar e produzir sentidos têm centralidade na trajetória linguística e educacional de muitos sujeitos surdos.

Campello, Silveira e Rodrigues (2018, p. 112) situam a discussão no contexto de uma sociedade marcada pela presença

crescente de discursos imagéticos. Ao apresentarem experiências pedagógicas com estudantes surdos, as autoras articulam Libras, descrições imagéticas e elaboração de recursos didáticos, demonstrando que as práticas visuais podem assumir funções linguísticas e conceituais, e não meramente ilustrativas.

Viana e Lebedeff (2025, p. 3) aprofundam essa compreensão ao argumentarem que materiais e metodologias destinados aos estudantes surdos precisam colocar a experiência visual no centro do planejamento. Segundo as autoras, embora a Libras seja essencial como língua de instrução, a organização de uma prática educacional visualmente orientada envolve também recursos, espaço, formas de registro, atividades e estratégias capazes de favorecer a participação dos estudantes.

É nesse contexto que se pode apresentar a modalidade de. Ao discutirem a Pedagogia Visual, Viana e Lebedeff recuperam uma formulação anterior segundo a qual a experiência visual não corresponde somente à recepção de informações, mas também à produção de significados. Assim, Quadros (2007 *apud* Viana; Lebedeff, 2025, p. 3), a partir da discussão retomada pelas autoras, permite compreender a experiência visual como espaço de produção. Em conformidade com o princípio do *apud*, mantém-se nas referências finais a obra efetivamente consultada.

O reconhecimento da experiência visual produz implicações diretas para o ambiente escolar. A disposição física da sala de aula, por exemplo, interfere na possibilidade de os estudantes acompanharem a sinalização, identificarem quem está com o turno de fala, observarem materiais e estabelecerem contato visual. No projeto examinado por Viana e Lebedeff (2025, p. 6), a organização dos estudantes em semicírculo favorecia a comunicação em língua de sinais. As autoras também mencionam fotografias, vídeos e sistemas de escrita de sinais como possibilidades de registro e retomada de conhecimentos.

Esses elementos demonstram que a acessibilidade visual não se limita ao recurso didático propriamente dito. O espaço, o posicionamento dos participantes, a iluminação, a circulação do olhar, a organização temporal e as condições para visualização da Libras também fazem parte do planejamento. Uma atividade pedagogicamente interessante pode tornar-se pouco acessível se o estudante tiver de dividir constantemente a atenção entre professor, intérprete, quadro e material projetado.

Gomes, Bentes e Calixto (2021, p. 1713-1731) acrescentam a essa discussão o papel do corpo como suporte de produção de significados. Em pesquisa realizada com estudantes surdos do Ensino Fundamental, os autores observaram que a exploração corporal auxiliou a compreensão de conteúdos e que expressões corporais e

faciais participaram ativamente das situações de aprendizagem. No estudo, o corpo não aparece como recurso externo à linguagem, mas como parte de uma dinâmica visual e semiótica.

Em uma das situações analisadas, a utilização de classificadores, gestos, apontamentos e representações corporais possibilitou que os estudantes relacionassem objetos e ações aos conhecimentos em discussão. Os autores registram que o uso de classificadores e expressões corporais favoreceu uma construção participativa do entendimento entre professores e alunos. A experiência revela que recursos visuais não se resumem a suportes impressos ou digitais: o próprio corpo constitui espaço de significação.

A concepção de visualidade modifica, portanto, o lugar atribuído ao estudante. Em práticas centradas exclusivamente na exposição oral ou no texto escrito, o aluno pode ocupar uma posição predominantemente receptiva. Em ambientes visualmente planejados, abrem-se possibilidades de manipulação, exploração, sinalização, comparação, produção de imagens, reconstrução de narrativas e participação colaborativa.

Esse movimento foi percebido por Ribeiro e Rosário (2023, p. 461), que, ao sistematizarem pesquisas nacionais, observam que “as práticas mais tradicionais centradas no professor e, consequentemente, em sua oralidade dão lugar a práticas focadas nos alunos”. Trata-se de uma transformação relevante, porque desloca a discussão da

quantidade de imagens utilizada para a qualidade das interações pedagógicas que se estabelecem com elas.

O conceito de letramento visual permite avançar para além da presença material das imagens. Se uma fotografia, um desenho ou um vídeo aparece em sala de aula sem ser objeto de leitura, interpretação ou produção de sentidos, sua presença não constitui, automaticamente, uma prática de letramento visual. É preciso considerar como esses recursos são selecionados, contextualizados, relacionados aos objetivos pedagógicos e interpretados pelos estudantes.

Taveira e Rosado (2016, p. 178) discutem o letramento visual com base na necessidade de desenvolver formas sistemáticas de observar, compreender e interpretar imagens. A questão central não é apenas ver, mas aprender a identificar elementos, relações, contextos e possibilidades de significação. Consequentemente, a leitura visual exige mediação pedagógica e oportunidades de aprendizagem.

Essa compreensão é particularmente relevante em uma sociedade intensamente marcada por discursos visuais. Imagens publicitárias, fotografias, vídeos curtos, interfaces digitais, gráficos e símbolos não carregam sentidos neutros ou necessariamente transparentes. A competência para analisá-los criticamente precisa ser ensinada e exercitada. Assim, o letramento visual interessa a todos os estudantes, mas apresenta uma relevância específica na educação de

surdos em razão das relações estabelecidas entre visualidade, Libras, cultura e aprendizagem.

Taveira e Rosado enfatizam a necessidade de considerar tempo, espaço, experiências sociais e contexto cultural na produção e na interpretação dos recursos. Em uma formulação particularmente significativa, afirmam:

> Portanto, para selecionarmos ou criarmos objetos educativos, utilizados em práticas pedagógicas de letramento ou alfabetismo visual, necessitamos ampliar a disposição de tempo e de espaço para codificar e decodificar mensagens visuais. Tal processo dependente da experiência dos sujeitos e com os sujeitos em campo, envolvendo-nos com suas interpretações de mundo para seleção, leitura e significação dessas imagens. A adequação de objetos ao meio cultural e social também tem influência nos aspectos relacionados à comunicação e ao processo de ensino-aprendizagem (Taveira; Rosado, 2016, p. 179).

A passagem evidencia que a imagem precisa dialogar com as experiências dos sujeitos. A seleção de um material não pode ser orientada apenas por sua aparência estética, pela quantidade de cores ou pela presença de figuras. É necessário analisar o que o recurso comunica, quais conhecimentos prévios mobiliza, quais relações permite estabelecer e como se articula ao repertório linguístico e cultural do grupo.

Antonio e Prado (2024, p. 127-128) também questionam o lugar secundário frequentemente atribuído à imagem. Para os autores,

o letramento visual permite compreender práticas sociais e culturais estabelecidas a partir da visão, o que conduz a uma percepção da imagem como instrumento capaz de carregar informações e participar do ensino de leitura, escrita e outros conteúdos.

Esse entendimento exige distinguir material visual de material simplesmente ilustrado. Um exercício tradicional voltado ao português pode conter desenhos e sinais sem, por isso, ter sido concebido a partir de uma lógica visual. Antonio e Prado (2024, p. 130) observam que a inclusão de configurações de mãos em uma atividade não garante sua visualidade ou seu caráter bilíngue. O elemento central está na significação produzida e na relação que o material estabelece com a experiência linguística e visual do estudante.

É possível compreender essa mudança mediante a diferença entre "imagem como apoio" e "imagem como linguagem". No primeiro caso, uma figura pode ser colocada junto a um texto apenas para torná-lo mais atrativo. No segundo, a imagem integra a organização discursiva e é necessária para a compreensão da mensagem. Tal distinção tem consequências para a produção dos materiais didáticos: selecionar uma ilustração depois de o conteúdo já estar inteiramente organizado verbalmente é diferente de conceber o conteúdo desde o início em articulação com diferentes modos de representação.

Gesueli e Moura (2006, p. 120) demonstram que essa relação se torna ainda mais evidente quando se considera o desenvolvimento do português escrito como L2. As autoras sintetizam:

> O aspecto visual da leitura-escrita é um fator facilitador no processo de aquisição do português como segunda língua. No caso do ouvinte, o desenho é sempre visto como uma etapa a ser superada no decorrer do processo, no caso do surdo ele sempre estará presente. Não se trata de uma metodologia fundada na imagem, mas de tomar a imagem também como constitutiva do processo (Gesueli; Moura, 2006, p. 120).

A citação é relevante porque impede duas interpretações extremas. A primeira seria desprezar a imagem e manter uma prática predominantemente grafocêntrica. A segunda seria imaginar que a presença de imagens substitui a necessidade de trabalhar sistematicamente com a língua escrita. A proposta é outra: reconhecer que recursos imagéticos e formas visuais de construção de sentidos podem constituir parte do percurso de aprendizagem e ser articulados às práticas discursivas em português.

O letramento visual também envolve capacidade de produção. Não basta que o estudante intérprete imagens elaboradas por outras pessoas; é importante que tenha oportunidades de criar narrativas, organizar fotografias, desenhar, produzir vídeos, construir mapas conceituais, selecionar enquadramentos, associar textos e imagens e justificar escolhas visuais. Essas produções oferecem indícios de como o estudante compreende determinado conteúdo e permitem que o

professor acompanhe processos de elaboração conceitual que nem sempre aparecem em respostas exclusivamente escritas.

Nessa perspectiva, o letramento visual pode favorecer protagonismo e autoria. Quando o estudante seleciona modos de representar uma ideia, ele transforma conhecimento em linguagem. A visualidade passa, então, a funcionar simultaneamente como acesso, mediação e forma de expressão.

A multimodalidade refere-se à articulação entre diferentes modos de produção de sentidos. Textos contemporâneos frequentemente combinam escrita, imagens, diagramação, movimento, sinais, gestos, expressões faciais, cores, símbolos, vídeos e elementos espaciais. Por esse motivo, compreender a multimodalidade é fundamental para analisar práticas de letramento visual na educação de surdos.

Gesueli e Moura (2006, p. 120) assinalam que o letramento na surdez deve considerar múltiplos códigos semióticos. Segundo as autoras, os aspectos socioculturais do sujeito surdo, a especificidade da língua de sinais e a escrita como prática discursiva não podem ser separados da diversidade de formas pelas quais os sentidos são produzidos.

Essa perspectiva permite compreender, por exemplo, por que uma história em quadrinhos não pode ser analisada somente a partir de suas palavras. Balões, enquadramentos, sequências, expressões dos

personagens, tamanho das letras, disposição das cenas e relações entre texto verbal e imagem participam conjuntamente da produção dos sentidos. De maneira semelhante, um vídeo em Libras envolve sinalização, localização espacial, enquadramento, iluminação, legenda, imagens, ritmo, fundo e outros componentes que interferem na leitura.

Lebedeff e Grützmann (2021, p. 160) ressaltam que visualidade e multimodalidade precisam ser incorporados ao processo de escolarização. Para as autoras, os espaços educacionais contemporâneos dispõem de telas, livros, computadores e outros suportes que podem provocar novas inferências e formas de compreensão de mundo.

A presença crescente desses recursos torna inadequado restringir o trabalho escolar ao texto linear. Mesmo para estudantes ouvintes, as práticas sociais de leitura contemporâneas são atravessadas por interfaces, ícones, imagens, vídeos e hipertextos. No contexto da educação de surdos, a necessidade de articular esses modos encontra também uma dimensão linguística, uma vez que a Libras é uma língua visual-espacial.

A multimodalidade, porém, não deve ser confundida com excesso de estímulos. Um material que apresenta muitas cores, animações, textos, imagens e movimentos simultaneamente pode produzir desorganização e dificultar a identificação das informações

centrais. O planejamento multimodal exige hierarquia visual, contraste funcional, coerência entre os modos, legibilidade e adequação ao objetivo de aprendizagem.

Sordi e Santos (2024, p. 8), ao discutirem vídeos didáticos para crianças surdas, identificam elementos que precisam ser planejados conjuntamente: presença da Libras, aspectos visuais e estéticos, datilologia, legenda em português e planejamento do conteúdo. A relevância dessa formulação está na articulação: não se trata de escolher entre Libras, texto ou imagem, mas de definir como esses elementos dialogam sem disputar desnecessariamente a atenção visual.

Do ponto de vista conceitual, é pertinente registrar outra utilização de **citação de citação**. Dondis (2007 *apud* Sordi; Santos, 2024, p. 6) entende o alfabetismo visual como uma competência que ultrapassa capacidades intuitivas de percepção e exige formas sistemáticas de compreensão e compartilhamento do significado visual. Nesse caso, a obra consultada para este artigo é Sordi e Santos (2024), razão pela qual está integra a lista final de referências.

O argumento reforça que não existe aprendizagem visual automaticamente garantida pelo sentido da visão. Interpretar um gráfico, uma fotografia histórica, um mapa, uma charge ou um vídeo exige repertórios específicos. A função do professor inclui, portanto, ensinar o aluno a observar: o que aparece? O que está ausente? Qual é

o foco? Como o espaço foi organizado? Que relação existe entre palavras e imagens? Que conhecimentos prévios são necessários? Quem produziu aquele material e com qual finalidade?

A multimodalidade torna-se, assim, uma perspectiva para reorganizar a própria dinâmica da aula. Em vez de apresentar primeiro uma longa exposição verbal e posteriormente "ilustrá-la", o professor pode estruturar o percurso a partir da observação de uma imagem, da formulação de hipóteses em Libras, da comparação de registros, da elaboração de uma narrativa e, posteriormente, da sistematização escrita.

O ensino de Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos constitui um dos contextos em que as contribuições do letramento visual aparecem com maior clareza. A diferença de modalidade entre Libras e português exige que propostas pedagógicas evitem a transposição automática de métodos construídos para crianças ouvintes que já utilizam oralmente o português.

Pereira (2014, p. 143) enfatiza a necessidade de reconhecer a Libras como primeira língua e de utilizá-la como base para a constituição do conhecimento necessário à aprendizagem do português. O conhecimento de mundo e de linguagem construído em Libras pode fornecer suporte para a compreensão de textos, gêneros, situações comunicativas e conceitos em L2.

Nesse processo, o visual pode funcionar como ponte entre conhecimentos prévios, sinalização e escrita. Isso não significa estabelecer equivalências palavra-imagem de maneira mecânica, mas criar condições para que o estudante mobilize diferentes recursos semióticos para formular e testar hipóteses sobre o texto.

Paula e Miranda (2024, p. 76) investigaram justamente a utilização de recursos imagéticos no ensino do português escrito como L2. As autoras apontam que o texto multimodal pode constituir importante recurso na construção inicial da escrita de crianças surdas quando a Libras é utilizada como base comunicativa e as imagens são exploradas na produção de sentidos.

Em uma das atividades analisadas, o trabalho partiu de imagens relacionadas ao cotidiano, que foram utilizadas para levantar conhecimentos prévios, avaliar possibilidades de interpretação e estabelecer diálogo em Libras. A imagem tornou-se ponto de partida para a criação de uma narrativa, permitindo ao participante mobilizar experiências próprias antes do registro escrito. Essa sequência é pedagogicamente significativa porque não exige que o estudante produza imediatamente em L2 um conteúdo que ainda não teve oportunidade de organizar em sua primeira língua.

Na análise do texto produzido, Paula e Miranda identificaram combinações entre Libras, desenho e palavras em português, compreendendo essa produção como texto multimodal. Os modos não

apareciam de forma isolada: complementavam-se na representação da narrativa. As autoras relacionam esse comportamento à utilização de recursos visuais e imagéticos na construção de hipóteses sobre a língua escrita.

Essa constatação reforça que determinadas produções intermediárias não devem ser interpretadas simplesmente como "erros" ou insuficiências. Desenhos, setas, organização espacial, palavras isoladas e referências a estruturas da Libras podem revelar estratégias do estudante para construir sentidos enquanto desenvolve conhecimentos em português.

Coelho e Jesus (2024, p. 1) apresentam outra dimensão ao relacionarem letramento visual e letramento crítico em práticas de ensino de português e inglês escritos. Os resultados indicam que a articulação entre línguas, culturas e modalidades linguísticas pode tornar a leitura mais compreensiva e a escrita mais significativa para as vivências dos estudantes. A dimensão crítica é importante porque o objetivo do letramento não é apenas decodificar estruturas linguísticas, mas participar de práticas sociais de leitura e escrita.

Gesueli e Moura (2006, p. 113) já haviam explorado possibilidades semelhantes por meio de tecnologias que combinavam personagens, cenários, balões e escrita na produção de histórias. A atividade permitia aos estudantes trabalhar ativamente com diferentes recursos na elaboração e interpretação dos sentidos.

As histórias em quadrinhos oferecem um campo particularmente fértil. Gonçalves *et al*. (2024, p. 63) argumentam que o gênero articula demandas visuais e linguísticas e pode contribuir para o letramento visual e para o desenvolvimento bilíngue dos estudantes surdos. As autoras destacam justamente a convivência entre elementos verbais e visuais na estrutura das HQs.

Na conclusão do estudo, Gonçalves *et al.* (2024, p. 72) afirmam que a visualidade do texto precisa ser efetivamente explorada e não utilizada apenas como apoio. Os autores defendem que textos verbo-visuais sejam privilegiados em práticas de leitura de Língua Portuguesa com estudantes surdos e ressaltam a importância da mediação docente.

A riqueza do gênero decorre de sua possibilidade de trabalhar inferência, temporalidade, sequência narrativa, relações entre personagens, discurso direto, expressões faciais, ambiente, vocabulário e conhecimento de mundo. O professor pode inicialmente explorar a narrativa visual em Libras, discutir hipóteses, identificar pistas e somente depois aprofundar os elementos escritos.

O ensino de português L2, nessa perspectiva, passa a considerar a produção de sentidos antes da correção formal isolada. A gramática continua importante, mas é trabalhada em função dos usos da linguagem e dos gêneros discursivos. Essa organização pode contribuir para superar exercícios baseados em palavras

descontextualizadas e substituí-los por práticas nas quais leitura e escrita respondam a finalidades comunicativas reconhecíveis.

A pedagogia visual amplia a discussão do letramento para o conjunto das decisões pedagógicas. Ela envolve materiais, metodologias, recursos, espaços, linguagem, tempo de observação, participação dos estudantes e conhecimentos sobre cultura surda. Consequentemente, uma prática visualmente orientada não pode ser reduzida à elaboração de apresentações com muitas figuras.

Antonio e Prado (2024, p. 124) defendem que materiais destinados a estudantes surdos precisam considerar sua natureza linguística e cultural e ser construídos a partir do letramento visual. A pesquisa dos autores busca justamente caracterizar materiais pedagógicos capazes de favorecer práticas visuais e bilíngues mais adequadas.

Ao aprofundarem essa discussão, os autores apresentam uma concepção abrangente:

> A visualidade invade o cenário dando significado a todos os nuances da educação de surdos. A língua sinalizada, a língua escrita (expressão/recepção), o uso social da língua (letramento), as práticas, estratégias, meios, materiais didáticos e tantas outras coisas ganham o caráter visual. Se assim não for, não haverá significado para os sujeitos surdos (Antonio; Prado, 2024, p. 136).

A afirmação ajuda a compreender por que a elaboração de um recurso visual deve começar no planejamento, e não ser realizada

apenas no momento final como adaptação de um material concebido originalmente para estudantes ouvintes. A diferença é estrutural: um material pensado visualmente organiza desde o início a relação entre conteúdo, espaço, imagem, língua, interação e objetivo pedagógico.

Antonio e Prado (2024, p. 129-130) distinguem materiais adaptados, bilíngues e visuais. A classificação é útil porque evidencia que simplesmente adaptar uma atividade convencional ou inserir sinais junto a palavras não garante que o recurso responda aos modos de significação do estudante surdo.

Os autores também chamam atenção para características físicas dos materiais, tais como cor, tamanho, contraste, durabilidade e segurança. Esses aspectos devem ser relacionados à faixa etária, ao conteúdo e aos objetivos. Um material visualmente carregado pode distrair; um recurso pequeno pode dificultar a visualização coletiva; cores podem auxiliar na hierarquização de informações, mas também podem gerar excesso de estímulos quando utilizadas sem finalidade.

Essa discussão desloca o professor de consumidor para autor de recursos. A seleção e a produção de materiais requerem capacidade de avaliar criticamente se determinada imagem efetivamente comunica o conceito pretendido, se a Libras está posicionada de forma visualmente acessível, se a legenda pode ser lida sem comprometer a observação da sinalização e se a atividade oferece oportunidades reais de interação.

Leão, Sofiato e Oliveira (2017, p. 51) igualmente defendem que a imagem possui potencial narrativo e pedagógico que vai além de usos simplificados. Os autores discutem possibilidades de leitura de imagens tanto em espaços escolares quanto em museus, destacando a necessidade de formação contínua dos profissionais para aprimorar esse tipo de trabalho.

Esse aspecto é importante porque a aprendizagem visual não se restringe às paredes da sala de aula. Visitas a museus, exposições, passeios, fotografias urbanas, mapas, cartazes, placas e patrimônios culturais podem constituir situações de letramento. O professor pode explorar esses espaços por meio de registros fotográficos, produção de vídeos em Libras, elaboração de roteiros visuais e construção coletiva de narrativas.

Viana e Lebedeff (2025, p. 5-6), por exemplo, descrevem um projeto interdisciplinar relacionado a uma visita às charqueadas no Rio Grande do Sul. A atividade foi planejada com base no letramento visual e utilizou fotografias e registros em sistema de escrita de sinais, articulando experiência concreta, história regional e produção linguística.

O exemplo demonstra que uma pedagogia visual pode ser interdisciplinar. História, Geografia, Ciências, Matemática, Arte e Línguas podem mobilizar mapas, linhas do tempo, maquetes, gráficos, fotografias, experimentos, infográficos e vídeos. O importante é que

esses recursos sejam transformados em objetos de leitura e produção, e não apenas apresentados passivamente.

As tecnologias digitais ampliaram significativamente a circulação de textos multimodais e oferecem possibilidades importantes para a educação de surdos. No entanto, acessibilidade tecnológica não deve ser confundida com simples disponibilização de conteúdo em formato digital. Um vídeo pode estar disponível na internet e continuar linguisticamente inacessível; uma apresentação pode utilizar dezenas de imagens sem estabelecer uma organização visual coerente.

Sordi e Santos (2024, p. 1) analisaram um vídeo didático de Geografia destinado a crianças surdas para identificar estratégias que pudessem favorecer o letramento visual. Os resultados enfatizaram a necessidade de conhecimentos linguísticos, tecnológicos e visuais para a produção de vídeos e destacaram a relevância do contexto e dos conhecimentos prévios dos estudantes.

As autoras chamam atenção para o fato de que a língua de sinais precisa aparecer como língua efetivamente integrada ao desenvolvimento do conteúdo. Além disso, enquadramento, cores, textos escritos, imagens, datilologia e ritmo de apresentação devem ser planejados para que a informação visual não se torne fragmentada.

A conclusão da análise sintetiza princípios importantes:

> A análise do vídeo didático do canal "Sala 8" demonstra que estratégias como a presença da Libras, o uso de elementos visuais e estéticos, a datilologia e as legendas em português são essenciais para facilitar o acesso à informação e promover a aprendizagem dos surdos. Além disso, a contextualização dos temas, partindo de experiências visuais vividas pelos alunos, ressalta a importância de considerar o conhecimento prévio do estudante como ponto de partida para o ensino eficaz (Sordi; Santos, 2024, p. 19).

A contextualização é particularmente relevante. Imagens desconhecidas ou desconectadas da experiência do estudante não garantem compreensão apenas porque são visuais. O professor precisa estabelecer relações, recuperar experiências, formular perguntas, apresentar exemplos e verificar como os alunos estão interpretando os elementos utilizados.

Sordi e Santos (2024, p. 20) defendem ainda a necessidade de formação de professores para o uso de ferramentas tecnológicas e para a produção de materiais acessíveis. Essa formação não deve limitar-se ao domínio técnico de softwares. É necessário compreender princípios de linguagem visual, multimodalidade, Libras, acessibilidade e design pedagógico.

O vídeo, por exemplo, exige decisões sobre enquadramento do sinalizador, tamanho da janela de Libras, contraste entre roupa e fundo, presença e posicionamento das legendas, tempo de permanência de textos, escolha de imagens e sincronização entre

informações. Quando vários componentes disputam a mesma região visual simultaneamente, o estudante pode perder parte do conteúdo.

Ribeiro e Rosário (2023, p. 460-461) identificaram, entre os trabalhos analisados, recursos como gravuras, desenhos, mapas, slides, oficinas e gravações de vídeos. Os autores observam que essas práticas podem favorecer tanto estudantes surdos quanto ouvintes. Isso evidencia que o planejamento visual não precisa ser tratado como estratégia de segregação ou recurso excepcional, mas pode enriquecer o currículo para toda a turma.

Todavia, reconhecer benefícios amplos não significa apagar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. A diferença está na necessidade de garantir a Libras, condições de visualização, referências culturais e formas de participação adequadas. Uma estratégia pode beneficiar todos e, simultaneamente, atender necessidades específicas.

A literatura constitui outro campo fecundo para práticas de letramento visual. Narrativas produzidas e compartilhadas em Libras articulam linguagem, memória, cultura, humor, experiência visual, corporalidade e identidade. Por essa razão, sua utilização pedagógica não pode ser reduzida a um instrumento auxiliar para ensinar vocabulário em português.

Moura (2025, p. 223) destaca que a literatura visual ou literatura surda possibilita a circulação de representações culturais e

formas de autorrepresentação, ao mesmo tempo em que pode ampliar condições de letramento e desenvolvimento de crianças e jovens surdos.

A literatura visual oferece oportunidades para que estudantes tenham contato com personagens, narrativas e experiências próximas às comunidades surdas. Esse contato pode ampliar repertórios culturais, favorecer processos de identificação e criar condições para que os próprios estudantes produzam narrativas.

Moura (2025, p. 234-235) relaciona o trabalho literário ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da interpretação de imagens e do vocabulário. A autora também ressalta a importância de colocar os estudantes em contato com produções culturais da comunidade surda e com adultos surdos que possam compartilhar histórias e experiências.

Essa perspectiva ganha nova expressão no estudo de Prado, Pavan e Antonio (2026, p. 122) sobre a obra *A sereia surda e a Libras no fundo do mar*. Os autores compreendem o letramento para além da escrita, envolvendo produção de significados mediante diferentes linguagens. Na análise realizada, a articulação entre Libras, recursos imagéticos, expressividade corporal e vídeos favoreceu o envolvimento dos sujeitos surdos.

A literatura surda, portanto, pode integrar práticas multimodais em que assistir, sinalizar, interpretar, dramatizar, desenhar, escrever e

produzir vídeos façam parte do mesmo percurso pedagógico. O estudante não precisa ser colocado apenas como leitor de uma versão impressa; pode atuar como contador de histórias, ator, ilustrador, produtor audiovisual e autor.

Essa abordagem também evita reduzir o ensino a práticas linguísticas descontextualizadas. Uma narrativa cria situações comunicativas nas quais vocabulário, estruturas linguísticas, tempo, espaço, personagens e relações sociais aparecem integrados. Posteriormente, o professor pode explorar produções escritas em português a partir de conhecimentos inicialmente organizados em Libras.

Moura (2025, p. 236-237) ressalta que atividades de letramento destinadas aos estudantes surdos precisam incluir estímulos visuais e, preferencialmente, ser mediadas em língua de sinais. A interpretação das imagens ajuda a contextualizar as informações e pode ampliar a compreensão dos textos de circulação social.

Assim, literatura e letramento visual convergem na possibilidade de formar leitores capazes de interpretar diferentes linguagens. A leitura literária, nesse sentido, não é mero exercício escolar, mas espaço para imaginação, subjetividade, pertencimento cultural e produção de novas narrativas.

As práticas de letramento visual dependem diretamente da formação e das escolhas realizadas pelo professor. Disponibilizar

equipamentos ou materiais não é suficiente se o profissional não souber selecionar, interpretar e explorar pedagogicamente os recursos.

Ramos e Rosário (2024, p. 1) investigaram experiências docentes após uma oficina de letramento visual e observaram que as estratégias desenvolvidas poderiam ser utilizadas não apenas com estudantes surdos, mas também em outras situações e níveis da Educação Básica. A formação possibilitou aos participantes refletirem sobre a utilização da imagem e sobre suas práticas de inclusão.

Entre as estratégias discutidas no estudo, aparece a História em Quadrinhos Imagética. Os resultados mostraram que o entrelaçamento entre Pedagogia Visual e letramento visual foi produtivo, embora permanecessem dificuldades e contradições relacionadas ao conhecimento dos professores sobre Libras, cultura e identidade surdas.

A pesquisa é importante por demonstrar que não basta defender teoricamente a inclusão. Ramos e Rosário (2024, p. 18) encontraram situações nas quais havia compromisso institucional com o estudante surdo, porém práticas em sala de aula ainda desconsideravam aspectos de sua língua e cultura. Esse contraste demonstra que atitudes positivas precisam ser acompanhadas por conhecimentos pedagógicos específicos.

Sansão e Cruz-Santos (2021, p. 29) chegam à conclusão convergente ao defenderem maior exploração dos recursos visuais

como mediadores da aprendizagem. Leão, Sofiato e Oliveira (2017, p. 51-63), por sua vez, ressaltam a necessidade de formação constante para que profissionais possam aprimorar suas práticas de leitura de imagens.

Formar professores para o letramento visual envolve ensinar a planejar perguntas sobre imagens, reconhecer características de textos multimodais, produzir recursos acessíveis, analisar qualidade estética e comunicativa, trabalhar com vídeos, articular Libras e português e observar as respostas dos estudantes. Também envolve aprender a abandonar recursos quando estes não atingem os objetivos esperados.

Nesse sentido, o professor precisa compreender que visualidade não equivale a simplificação. Um material destinado ao estudante surdo não deve reduzir o conteúdo curricular sob a justificativa de torná-lo mais acessível. O desafio consiste em construir vias visualmente adequadas para acessar conceitos complexos.

Essa questão aparece no estudo de Ramos e Rosário (2024, p. 18), no qual a simplificação do conteúdo foi identificada em determinadas práticas docentes. A acessibilidade precisa assegurar condições de aprendizagem, e não limitar antecipadamente o que o estudante poderá aprender.

Em termos práticos, podem ser sistematizadas algumas orientações derivadas do conjunto das pesquisas analisadas. A

primeira é partir dos conhecimentos prévios e das experiências dos estudantes. A segunda é garantir a Libras como língua efetiva de interação e instrução nos contextos bilíngues. A terceira é selecionar imagens com função conceitual e discursiva, evitando seu uso exclusivamente decorativo. A quarta é combinar modos semióticos de maneira planejada. A quinta consiste em reservar tempo para observação, discussão e interpretação.

Também se mostra importante possibilitar produção visual pelos próprios estudantes. Fotografar, desenhar, editar vídeos, construir histórias em quadrinhos, elaborar mapas, dramatizar, sinalizar narrativas e organizar sequências imagéticas são atividades que permitem ao professor observar a compreensão do conteúdo e desenvolver autoria.

Por fim, a avaliação também precisa dialogar com essas práticas. Se o processo de ensino ocorre em ambiente multimodal, não parece coerente limitar toda avaliação a respostas escritas descontextualizadas. A produção em Libras, a interpretação de imagens, a elaboração de vídeos ou mapas conceituais e outras modalidades podem compor processos avaliativos, sem eliminar a necessidade de desenvolver competências em português escrito quando estas fazem parte dos objetivos educacionais.

A análise dos estudos permite sintetizar alguns princípios que podem orientar a prática pedagógica. O primeiro refere-se à

intencionalidade. Imagens e recursos visuais devem ser selecionados porque cumprem determinada função na construção do conhecimento. Perguntar “por que esta imagem está aqui?” ajuda a evitar materiais decorativos.

O segundo princípio é a centralidade da Libras em propostas bilíngues. A utilização de recursos visuais não substitui uma língua plenamente acessível ao estudante. Pereira (2014, p. 143) destaca que o conhecimento produzido em Libras sustenta a aprendizagem do português escrito. Portanto, visualidade e Libras precisam ser articuladas, não colocadas como alternativas concorrentes.

O terceiro princípio corresponde à multimodalidade planejada. Texto escrito, imagens, Libras, cores, movimento e organização espacial devem complementar-se. Paula e Miranda (2024, p. 87) demonstram que, na produção de uma criança surda, Libras, desenho e português escrito podiam integrar uma mesma construção multimodal.

O quarto princípio é a contextualização. Os estudos de Sordi e Santos (2024, p. 19) e Paula e Miranda (2024, p. 84-85) mostram a relevância dos conhecimentos prévios e das experiências dos estudantes para a interpretação dos materiais visuais.
O quinto princípio é a autoria. O estudante deve ter oportunidades de produzir visualmente. Isso favorece a exteriorização de hipóteses e

conhecimentos e transforma o sujeito em produtor de discursos multimodais.

O sexto princípio é a qualidade do material. Antonio e Prado (2024, p. 135) demonstram que cor, tamanho, organização e características de conteúdo interferem na eficiência pedagógica dos recursos. Materiais visualmente acessíveis precisam apresentar clareza, propósito e adequação à faixa etária.

O sétimo princípio é a formação docente contínua. Ribeiro e Rosário (2023, p. 463-464) concluem que ainda são necessárias pesquisas e formações voltadas a metodologias visualmente orientadas e a recursos concretamente aplicáveis à Educação Básica.

O oitavo princípio é a articulação entre experiência visual e currículo. O letramento visual não deve permanecer restrito a projetos esporádicos, datas comemorativas ou atividades de arte. Ele pode atravessar diferentes componentes curriculares e etapas da escolarização.

O nono princípio consiste na não redução do conteúdo. A utilização de estratégias visuais deve ampliar as condições de acesso ao conhecimento, e não resultar na oferta de conteúdos simplificados ou intelectualmente empobrecidos.

O décimo princípio é a avaliação das práticas. Professores precisam observar se os materiais selecionados favorecem de fato compreensão, interação, produção e aprendizagem. A visualidade não

pode tornar-se uma fórmula rígida; deve ser constantemente analisada à luz das respostas dos estudantes.

Esses princípios convergem com a ideia de que o letramento visual constitui uma dimensão pedagógica, cultural e linguística. Seu desenvolvimento depende menos da quantidade de imagens disponíveis e mais da qualidade das relações estabelecidas entre sujeitos, linguagens, recursos e conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que o letramento visual ocupa posição relevante na educação de surdos porque dialoga diretamente com formas de produção de sentidos mediadas pela visualidade, pela Libras e por diferentes recursos semióticos. Entretanto, sua incorporação às práticas educacionais exige superar a ideia de que utilizar imagens seja suficiente para constituir uma pedagogia visualmente acessível.

Os estudos examinados demonstram que o visual deve assumir função discursiva e conceitual. Imagens, vídeos, fotografias, histórias em quadrinhos, literatura visual, mapas, diagramas, recursos corporais e textos multimodais podem favorecer a aprendizagem quando utilizados com objetivos definidos, associados aos conhecimentos prévios dos estudantes e integrados a práticas de interação em Libras.

Também se verificou que a visualidade apresenta relações importantes com o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Gesueli e Moura (2006), Pereira (2014), Paula e Miranda (2024), Coelho e Jesus (2024) e Gonçalves *et al*. (2024) possibilitam compreender que imagem, sinalização e escrita não precisam ser trabalhadas como modalidades isoladas. Quando articuladas em situações discursivas, podem favorecer a construção de hipóteses, a interpretação e a produção textual.

Da mesma maneira, a multimodalidade oferece possibilidades relevantes para práticas educacionais que reconheçam a coexistência de diferentes formas de representação. O estudante surdo participa de uma sociedade em que textos escritos, imagens, vídeos, interfaces, cores e movimentos se articulam continuamente. Formá-lo para compreender criticamente esses discursos significa ampliar suas possibilidades de atuação social, acadêmica e cultural.

No âmbito da pedagogia visual, destaca-se que a organização do espaço escolar, o corpo, a disposição dos estudantes e a circulação dos olhares também precisam ser considerados. As contribuições de Gomes, Bentes e Calixto (2021) demonstram que o corpo pode funcionar como suporte visual e semiótico, enquanto Viana e Lebedeff (2025) mostram que até a disposição física da sala interfere na comunicação em Libras e na participação.

Outro aspecto central diz respeito à produção de materiais didáticos. Antonio e Prado (2024) evidenciam que a simples adaptação de materiais elaborados para ouvintes pode conservar uma estrutura incompatível com as necessidades visuais dos estudantes surdos. É preciso conceber recursos desde o início a partir de suas funções pedagógicas, linguísticas e visuais.

A tecnologia amplia tais possibilidades, mas também impõe novos desafios. Vídeos didáticos, plataformas digitais e apresentações precisam contemplar acessibilidade em Libras, organização visual, legendas, enquadramento e contextualização. A pesquisa de Sordi e Santos (2024) evidencia que a qualidade pedagógica de um vídeo depende da integração entre conhecimentos linguísticos, visuais, tecnológicos e didáticos.

A literatura visual e as produções culturais surdas apresentam ainda um papel específico na articulação entre educação, linguagem, identidade e pertencimento. Moura (2025) e Prado, Pavan e Antonio (2026) mostram que narrativas em Libras, imagens, expressividade corporal e experiências culturais podem ampliar o letramento e oferecer oportunidades de identificação e autoria.

As pesquisas também revelam desafios persistentes. Apesar do avanço do reconhecimento da visualidade, Ribeiro e Rosário (2023, p. 464) verificam que ainda são poucos os estudos que apresentam metodologias visuais detalhadas e viáveis para utilização no ensino

regular. Sansão e Cruz-Santos (2021, p. 29) igualmente demonstram a necessidade de ampliar investigações que relacionem diretamente visualidade e aprendizagem dos estudantes surdos.

A formação docente constitui, portanto, uma condição indispensável. Não basta ao professor conhecer Libras instrumentalmente ou dispor de tecnologias. É necessário desenvolver competência para interpretar e produzir materiais visuais, compreender textos multimodais, organizar ambientes visualmente acessíveis, selecionar recursos adequados e avaliar continuamente o impacto dessas estratégias na aprendizagem.

Conclui-se que práticas de letramento visual bem planejadas podem contribuir para uma educação de surdos linguisticamente acessível, culturalmente significativa e pedagogicamente consistente. A visualidade deve deixar de ocupar uma posição periférica para integrar o planejamento curricular, os materiais, as formas de interação, os processos de avaliação e a própria compreensão do que significa ensinar e aprender em contextos bilíngues.

Essa mudança implica reconhecer o estudante surdo como sujeito capaz de produzir conhecimento, narrativas, interpretações e formas próprias de representar o mundo. O letramento visual, nessa perspectiva, não corresponde à simplificação do currículo, mas à ampliação das possibilidades de acesso, participação e autoria. Visualidade, multimodalidade e estratégias pedagógicas constituem,

portanto, dimensões complementares de uma prática educacional que valoriza a Libras, a cultura surda e a diversidade de formas pelas quais os sujeitos constroem sentidos e conhecimentos.

## REFERÊNCIAS


ANTONIO, Luiz Claudio de Oliveira; PRADO, Rosana. Material didático em práticas de letramento visual para surdos: do que estamos falando? **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 124-138, ago./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7528. Acesso em: 3 jul. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina; SILVEIRA, Luciane Cruz; RODRIGUES, Luciane Rangel. Uso dos recursos visuais e didáticos nas salas inclusivas em três cidades do estado do Rio de Janeiro. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 111-130, jul./dez. 2018. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1171. Acesso em: 7 jul. 2026.

COELHO, Jubileia Mendes de Matos; JESUS, Danie Marcelo de. Letramentos crítico e visual de Línguas Portuguesa e Inglesa na educação de surdos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-24, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e54698. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54698. Acesso em: 11 jul. 2026.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/796. Acesso em: 15 jul. 2026.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; BENTES, Thaisy; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. A pedagogia visual como fundamental na educação de surdos: significações do corpo e as experiências visuais dos alunos surdos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1713-1731, set./dez. 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.55381. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/55381. Acesso em: 19 jul. 2026.

GONÇALVES, Jaciara Jorge; FERNANDES, Francyllayans Karla da Silva; ALVES, Edneia de Oliveira; SILVA, Walquíria Nascimento da. Uma história em quadrinhos no ensino de língua portuguesa para surdos. **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 61-75, ago./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7494. Acesso em: 22 jul. 2026.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas; OLIVEIRA, Margarete de. A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 51-63, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3001. Acesso em: 25 jul. 2026.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Visualidade na educação: reflexões sobre sua importância e possibilidades de uso em sala de aula. **Educação Matemática em Revista** – RS, ano 22, n. 22, v. 2, p. 160-167, 2021. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/EMR-RS/article/view/2911. Acesso em: 29 jul. 2026.

MOURA, Maria Lourdes de. A importância da literatura visual como prática de letramento na educação do estudante surdo. **Tempo da Ciência**, Toledo, v. 32, n. 63, p. 223-241, jan./jun. 2025. Disponível em: https://e-

revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/36107. Acesso em: 31 jul. 2026.

PAULA, Vanessa Souza de; MIRANDA, Dayse Garcia de. O texto multimodal como recurso inicial do português escrito pela criança surda embasado pelo letramento visual. **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 76-91, ago./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7523. Acesso em: 2 ago. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37236. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236. Acesso em: 5 ago. 2026.

PRADO, Rosana; PAVAN, Juliana Rodrigues; ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira. A sereia surda e a Libras no fundo do mar: uma literatura infantil surda e seu potencial no letramento visual de alunos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 121-133, jan./jun. 2026. DOI: 10.20395/revesp.2026.64.1.121-133. Disponível em: https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.121-133. Acesso em: 8 ago. 2026.

RAMOS, Adriane de Melo; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas. Estratégias de inclusão na Educação Básica e a aplicação de uma oficina de Letramento Visual. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e12864, p. 1-23, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12864. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12864. Acesso em: 11 ago. 2026.

RIBEIRO, Renan Michel Costa; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas. A visualidade com alunos surdos na Educação Básica: um mapeamento de publicações nacionais. **Revista Educação e Linguagens,** Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 445-467, jul./dez. 2023.

DOI: 10.33871/22386084.2023.12.24.445-467. Disponível em: https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.445-467. Acesso em: 14 ago. 2026.

SANSÃO, Welbert Vinícius de Souza; CRUZ-SANTOS, Anabela. A visualidade na educação de surdos: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educação**, v. 16, n. 1, p. 29-35, 2021. DOI: 10.33947/1980-6469-V16N1-4328. Disponível em: https://doi.org/10.33947/1980-6469-V16N1-4328. Acesso em: 17 ago. 2026.

SORDI, Aline; SANTOS, Lara Ferreira dos. Desafios e estratégias de letramento visual na educação de surdos: análise de vídeo didático. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, p. 1-23, 2024. DOI: 10.5902/1984686X87080. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/87080. Acesso em: 19 ago. 2026.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Alexandre. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016. DOI: 10.22196/rp.v18i39.3691. Disponível em: https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691. Acesso em: 22 ago. 2026.

VIANA, Joseane Maciel; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Ensino de Libras como L1: importância da visualidade aplicada. **Revista Transmutare,** Curitiba, v. 10, e20790, p. 1-18, 2025. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/20790. Acesso em: 24 ago. 2026.