

Aurum
EDITORA

EDUCAÇÃO SURDA E LINGUÍSTICA DA LIBRAS

SABERES, PRÁTICAS VISUAIS
E FORMAÇÃO BILÍNGUE



ORGANIZAÇÃO
AMARILDO JOÃO ESPÍNDOLA
DANIEL DE RESENDE SANTOS
ANANDA LOIOLA SIMÕES ELIAS
FLÁVIA LUIZA FERNANDES CALDAS



Aurum
EDITORA

EDUCAÇÃO SURDA E LINGUÍSTICA DA LIBRAS

SABERES, PRÁTICAS VISUAIS E FORMAÇÃO BILÍNGUE



ORGANIZAÇÃO
AMARILDO JOÃO ESPÍNDOLA
DANIEL DE RESENDE SANTOS
ANANDA LOIOLA SIMÕES ELIAS
FLÁVIA LUIZA FERNANDES CALDAS



AURUM EDITORA LTDA – 2026

Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADORES DO LIVRO

Amarildo João Espíndola

Daniel de Resende Santos

Ananda Loiola Simões Elias

Flávia Luiza Fernandes Caldas

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Magnific Team, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2026 Os Autores

Edição Copyright © 2026 Aurum Editora
Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação duplo-cega, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adicélia Rodrigues Souza - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense.

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão.

Aline Borba Alves - Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão.

Amanda Pereira Moreira - Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras.

Antonio Ismael Lopes de Sousa - Doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Bárbara Silvestre da Silva Pereira - Doutoranda em Enfermagem e Biociências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Bianca Martins Knap - Mestranda em Direito Econômico e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Carlos Adriano Martins - Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Cláudio Alberto de Sá Quirino - Mestre profissional em Administração Pública (PROFIAP) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Damião Evangelista Rocha - Doutorando em Saúde e Desenvolvimento Humano pela Universidade La Salle - Canoas.

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Diego Emanuel Veis Bentancourt - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

Diego Pinto de Oliveira - Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Alfenas.

Elberto Teles Ribeiro - Mestrando em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados.



Equiton Lorengian Grégio - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

Evaldo Batista Mariano Júnior - Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba.

Fábio Henrique de Souza Lacerda - Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes.

Flávia Maria Silva Brito - Doutora em Recursos Florestais pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

Flávio Roberto Chaddad - Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Francisco Samuel Laurindo de Lima - Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí.

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará.

Glicerinaldo de Sousa Gomes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás.

Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira - Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Tocantins de Porto Nacional.

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins.

Joelson Lopes da Paixão - Doutorando em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria.

Joice Marisa Görgen Junqueira - Mestranda em Educação pela Universidade La Salle - Canoas.

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino.

José Carlos dos Santos Silva - Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.



José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco.

José Henrique Rodrigues Machado - Doutor em Ciências Sociais - Programa de Performances Culturais, pela Universidade Federal de Goiás.

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo.

José Ronaldo de Freitas Machado - Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba.

Jungley de Oliveira Torres Neto - Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Karyne Oliveira Coelho - Doutora em Ciência Animal pela Universidade Federal de Goiás.

Layse da Silva Vieira - Mestranda em Vigilância em Saúde pela Universidade Iguazu.

Lidiana da Cruz Pereira - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí.

Lidiane Álvares Mendes - Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto.

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucia Helena Santana Ferreira - Doutoranda em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Maiara Martins Doná - Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba.

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.



Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Marcelo Bustamante Chilingue - Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marcelo Carvalho da Conceição - Doutor em Biologia Estrutural e Funcional pela Universidade Federal de São Paulo.

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Maria da Luz Olegário - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Maria Nazaré Lopes Baracho - Doutoranda em Odontologia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK.

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

Marinely Aparecida Clemente - Mestra em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Marlon Messias Santana Cruz - Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Michael Douglas Alves dos Santos - Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia.

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás.

Natan Gomes dos Santos - Graduado em Biomedicina pela Faculdade Madre Thais.

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci.

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Romário Silva Ribeiro - Doutorando em Educação pela Christian Business School.

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

Samuel Francisco Rabelo - Doutorando em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes.

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará.



Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca.

Stefany Reis Marquioli - Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Suely Maria da Silva - Mestra em Gestão Pública Para o Desenvolvimento do Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco.

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí.

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School.

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira.

Zaqueu Henrique de Souza - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Jataí.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação Surda e Linguística da Libras [recurso eletrônico] : Saberes, Práticas Visuais e Formação Bilingue / organização Amarildo João Espíndola ... [et al.]. – Curitiba, PR: Aurum Editora, 2026.
Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6223-030-7

1. Educação inclusiva. 2. Educação de surdos.
3. Professores – formação. I. Espíndola, Amarildo João.
II. Santos, Daniel de Resende. III. Elias, Ananda Loiola
Simões. IV. Caldas, Flávia Luiza Fernandes. V. Título.

CDU 376

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

DOI: 10.63330/livroautoral732026-

Aurum Editora Ltda

CNPJ: 589029480001-12

contato@aurumeditora.com

(41) 98792-9544

Curitiba - Paraná



ORGANIZADORES

Amarildo João Espíndola

Doutor em Literatura

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0947-2106>

Daniel de Resende Santos

Doutorando em Educação e Saúde na Infância e Adolescência

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7096-6046>

Ananda Loiola Simões Elias

Doutoranda em Linguística

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9157-2566>

Flávia Luiza Fernandes Caldas

Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1962-7405>



AUTORES

Adriana Marcondes Marques
Alan David Sousa Silva
Alessandro Sena de Oliveira
Ana Carolina Raimundo Silva
Ananda Loiola Simões Elias
Anne Karine Silva de Goes
Antonio Mateus Toledo
Bianor dos Santos Netto
Bruno Bueno Lima de Sousa
Daniel de Resende Santos
Daniel Martins Braga Gomes
Danúbia Henriques Ribeiro
Delcimar Filipin
Ewerton Carlos Matos Marques
Felipe de Oliveira Ferreira
Flávia Luiza Fernandes Caldas
Francisca Vanete Rodrigues de Oliveira
Geraldo Venceslau de Lima Júnior
Herivelton de Vasconcelos Vitor
Isabel Alvim Souza Ferreira
Jadilson Serafim
Juliana Fernandes Montalvão Mateus
Karine Martins Cunha Venceslau
Leonardo Magnum dos Santos Freitas
Luana Moreira
Lucas Rigon Link
Márcia Francisca Diogo Rodrigues
Marcos Pretto
Marcos Robert Barbosa de Menezes Filho
Murilo Rocha Nunes
Najla de Andrade Pereira
Paulo César Ferreira Guimarães
Rafael da Cunha Braga
Raphael Costa Ribeiro
Renan de Bastos Andrade
Renata Catiele de Paiva Castro Queiroz
Rivael Mateus Fabricio
Rivaldo Pereira da Costa
Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes
Simone Pereira Pinheiro
Stefânia Steves da Silva Sena
Taynan Alécio da Silva
Thays Grazielle Bezerra Freitas
Vanderleia Maria Castoldi Andrade
Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida



DEDICATÓRIA

Dedicamos esta obra à comunidade surda brasileira, às crianças, jovens e adultos surdos, às suas famílias, aos professores, pesquisadores, tradutores e intérpretes de Libras, que diariamente contribuem para a construção de uma educação bilíngue pautada no respeito às diferenças linguísticas, culturais e humanas.

Que este livro fortaleça a valorização da Libras, da cultura surda e do direito à educação de qualidade para todos.



AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os autores que aceitaram compartilhar suas pesquisas, experiências e reflexões nesta obra.

Nossa gratidão às instituições de ensino, aos grupos de pesquisa, às comunidades surdas e aos profissionais da educação que inspiram e fortalecem a produção científica na área da Educação de Surdos.

Agradecemos também à Aurum Editora pela confiança e pelo compromisso com a divulgação do conhecimento científico.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E DA LINGUÍSTICA DA LIBRAS: HISTÓRIA, CONCEITOS E PRINCÍPIOS LINGUÍSTICOS E EDUCACIONAIS

Rivaldo Pereira da Costa, Flávia Luiza Fernandes Caldas, Marcos Pretto, Antonio Mateus Toledo, Marcos Robert Barbosa de Menezes Filho e Leonardo Magnum dos Santos Freitas.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-001>

16-34

CAPÍTULO 2 - A CENTRALIDADE DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: LÍNGUA DE INSTRUÇÃO, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Rivaldo Pereira da Costa, Daniel de Resende Santos, Simone Pereira Pinheiro, Najla de Andrade Pereira, Márcia Francisca Diogo Rodrigues e Herivelton de Vasconcelos Vitor.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-002>

35-56

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS VISUAIS E PEDAGOGIAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR: RECURSOS IMAGÉTICOS, MEDIAÇÃO EM LIBRAS E METODOLOGIAS BILÍNGUES

Rivaldo Pereira da Costa, Danúbia Henriques Ribeiro, Anne Karine Silva de Goes, Rafael da Cunha Braga, Isabel Alvim Souza Ferreira e Francisca Vanete Rodrigues de Oliveira.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-003>

57-76

CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS: SABERES PROFISSIONAIS, COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Rivaldo Pereira da Costa, Daniel de Resende Santos, Rafael da Cunha Braga, Herivelton de Vasconcelos Vitor, Daniel Martins Braga Gomes e Bruno Bueno Lima de Sousa.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-004>

77-93

CAPÍTULO 5 - DA ESTRUTURA LINGUÍSTICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA: FONOLOGIA, MORFOLOGIA, SINTAXE E SEMÂNTICA NO ENSINO DE LIBRAS

Rivaldo Pereira da Costa, Marcos Pretto, Alessandro Sena de Oliveira, Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida, Leonardo Magnum dos Santos Freitas e Flávia Luiza Fernandes Caldas.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-005>

94-109

CAPÍTULO 6 - LÉXICO, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E COMUNIDADES SURDAS: DIMENSÕES REGIONAIS, SOCIAIS, CULTURAIS E GERACIONAIS DA LIBRAS

Bianor dos Santos Netto, Karine Martins Cunha Venceslau, Rivaél Mateus Fabricio, Thays Grazielle Bezerra Freitas, Ana Carolina Raimundo Silva e Marcos Pretto.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-006>

110-131



CAPÍTULO 7 - AQUISIÇÃO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA POR CRIANÇAS SURDAS: DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO, ACESSO PRECOCE E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

Stefânia Steves da Silva Sena, Jadilson Serafim, Francisca Vanete Rodrigues de Oliveira, Alan David Sousa Silva, Ewerton Carlos Matos Marques e Paulo César Ferreira Guimarães.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-007>

.....132-152

CAPÍTULO 8 - ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES

Geraldo Venceslau de Lima Júnior, Herivelton de Vasconcelos Vitor, Alan David Sousa Silva, Ewerton Carlos Matos Marques, Juliana Fernandes Montalvão Mateus e Renan de Bastos Andrade.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-008>

.....153-169

CAPÍTULO 9 - CULTURA SURDA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO LINGÜÍSTICO: A LIBRAS COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

Delcimar Filipin, Adriana Marcondes Marques, Murilo Rocha Nunes, Marcos Pretto, Karine Martins Cunha Venceslau e Márcia Francisca Diogo Rodrigues.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-009>

.....170-190

CAPÍTULO 10 - CURRÍCULO, ACESSIBILIDADE LINGÜÍSTICA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIREITOS LINGÜÍSTICOS

Stefânia Steves da Silva Sena, Herivelton de Vasconcelos Vitor, Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes, Delcimar Filipin, Rivaldo Pereira da Costa e Vanderleia Maria Castoldi Andrade.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-010>

.....191-214

CAPÍTULO 11 - TECNOLOGIAS DIGITAIS E RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE LIBRAS: PLATAFORMAS, VÍDEOS, GLOSSÁRIOS DIGITAIS, APLICATIVOS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM MULTIMODAIS

Bianor dos Santos Netto, Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida, Paulo César Ferreira Guimarães, Lucas Rigon Link, Vanderleia Maria Castoldi Andrade e Renan de Bastos Andrade.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-011>

.....215-235

CAPÍTULO 12 - TRADUTORES-INTÉRPRETES EDUCACIONAIS DE LIBRAS-PORTUGUÊS: MEDIAÇÃO LINGÜÍSTICA, PRÁTICAS ESCOLARES E LIMITES ENTRE INTERPRETAÇÃO E DOCÊNCIA

Flávia Luiza Fernandes Caldas, Alessandro Sena de Oliveira, Stefânia Steves da Silva Sena, Raphael Costa Ribeiro, Jadilson Serafim e Felipe de Oliveira Ferreira.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-012>

.....236-258



CAPÍTULO 13 - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, INCLUSÃO E DIREITOS EDUCACIONAIS DA COMUNIDADE SURDA: LEGISLAÇÃO, RECONHECIMENTO DA LIBRAS, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E POLÍTICAS PÚBLICAS

Ananda Loiola Simões Elias, Murilo Rocha Nunes, Renata Catiele de Paiva Castro Queiroz, Flávia Luiza Fernandes Caldas, Márcia Francisca Diogo Rodrigues e Lucas Rigon Link.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-013>

.....259-280

CAPÍTULO 14 - PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS: LIVROS, VÍDEOS, SINALÁRIOS, ATIVIDADES VISUAIS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ACESSÍVEIS

Alessandro Sena de Oliveira, Najla de Andrade Pereira, Taynan Alécio da Silva, Danúbia Henriques Ribeiro, Thays Grazielle Bezerra Freitas e Geraldo Venceslau de Lima Júnior.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-014>

.....281-302

CAPÍTULO 15 - PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SURDA E LINGUÍSTICA DA LIBRAS: CAMINHOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Murilo Rocha Nunes, Paulo César Ferreira Guimarães, Renata Catiele de Paiva Castro Queiroz, Luana Moreira, Flávia Luiza Fernandes Caldas e Alessandro Sena de Oliveira.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-015>

.....303-323



APRESENTAÇÃO

A obra “Educação Surda e Linguística da Libras: Saberes, Práticas Visuais e Formação Bilíngue” nasce do compromisso de reunir estudos e pesquisas que contribuam para o fortalecimento da educação bilíngue de surdos e para a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução, produção científica, expressão cultural e constituição identitária.

Os capítulos apresentam diferentes perspectivas teóricas e metodológicas relacionadas à educação bilíngue de surdos, à Linguística da Libras, à formação de professores, à cultura e à identidade surda, às políticas públicas, à inclusão educacional, às práticas pedagógicas visuais, às tecnologias assistivas, ao ensino de Libras e às pesquisas interdisciplinares.

Cada texto oferece contribuições relevantes para pesquisadores, professores, estudantes de graduação e pós-graduação, tradutores e intérpretes de Libras, profissionais da educação e demais interessados nos estudos sobre surdez, Libras e educação bilíngue.

Ao reunir diferentes saberes, experiências e práticas, esta coletânea busca ampliar as discussões sobre os direitos linguísticos das pessoas surdas e sobre a importância de propostas educacionais fundamentadas na visualidade, no respeito às diferenças linguísticas e no reconhecimento da Libras como elemento essencial da cultura e da identidade surda.

Espera-se que esta obra incentive novas investigações, fortaleça redes de pesquisa e colaboração e contribua para a construção de uma educação cada vez mais bilíngue, acessível, inclusiva e socialmente comprometida.

Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura.



CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E DA LINGUÍSTICA DA LIBRAS: HISTÓRIA, CONCEITOS E PRINCÍPIOS LINGUÍSTICOS E EDUCACIONAIS

FOUNDATIONS OF DEAF EDUCATION AND BRAZILIAN SIGN LANGUAGE LINGUISTICS: HISTORY, CONCEPTS, AND LINGUISTIC AND EDUCATIONAL PRINCIPLES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-001>

Rivaldo Pereira da Costa

Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais
(UNINTESE)

Flávia Luiza Fernandes Caldas

Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos
(UCP)

Marcos Pretto

Mestre em Tradução
(UNB)

Antonio Mateus Toledo

Mestrando em Educação
(UnB)

Marcos Robert Barbosa de Menezes Filho

Graduado em Letras/Libras
(UFAL)

Leonardo Magnum dos Santos Freitas

Especializando em Ensino de Libras
(UFPE)

RESUMO

Este estudo aborda os fundamentos históricos, conceituais, linguísticos e educacionais que constituem a educação de surdos e a Linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O objetivo é analisar como a trajetória das propostas educacionais, o reconhecimento da Libras como língua e os princípios da educação bilíngue contribuem para compreender os direitos e as necessidades formativas das pessoas surdas. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, baseada em artigos científicos publicados entre 1998 e 2024. A análise evidencia que a passagem do oralismo e da comunicação total para o bilinguismo não ocorreu de maneira linear, mas foi marcada por disputas entre concepções clínicas e socioantropológicas da surdez. Os estudos linguísticos demonstram que a Libras apresenta organização fonético-fonológica, morfossintática, semântica, pragmática e discursiva própria, incluindo parâmetros manuais e expressões não manuais. Constatou-se

ainda que o acesso precoce à língua de sinais, a presença de pares linguísticos, a formação de professores bilíngues e o ensino do português escrito como segunda língua são condições essenciais para uma escolarização significativa. Conclui-se que reconhecer a Libras apenas como recurso de acessibilidade é insuficiente: sua centralidade como língua de instrução deve orientar o currículo, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

Palavras-chave: Direitos linguísticos; Educação bilíngue; Educação de surdos; Libras; Linguística.

ABSTRACT

This study addresses the historical, conceptual, linguistic, and educational foundations of deaf education and Brazilian Sign Language (Libras) Linguistics. It aims to analyze how the history of educational approaches, the recognition of Libras as a language, and the principles of bilingual education contribute to understanding the rights and educational needs of deaf people. Methodologically, a qualitative, descriptive-analytical literature review was conducted based on scientific articles published between 1998 and 2024. The analysis indicates that the transition from oralism and Total Communication to bilingualism did not occur linearly but was marked by disputes between clinical and socioanthropological conceptions of deafness. Linguistic studies demonstrate that Libras has its own phonetic-phonological, morphosyntactic, semantic, pragmatic, and discourse organization, including manual parameters and non-manual markers. The findings also show that early access to sign language, interaction with signing peers, the training of bilingual teachers, and the teaching of written Portuguese as a second language are essential conditions for meaningful education. It is concluded that recognizing Libras merely as an accessibility resource is insufficient: its central role as the language of instruction should guide curricula, teaching practices, and educational policies.

Keywords: Bilingual education; Deaf education; Libras; Linguistic rights; Linguistics.

1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo de conhecimento atravessado por debates históricos, linguísticos, políticos e pedagógicos. Durante séculos, as decisões sobre a escolarização das pessoas surdas foram tomadas, predominantemente, por instituições e especialistas ouvintes que concebiam a surdez como deficiência a ser corrigida. Sob essa perspectiva, a finalidade da educação confundia-se com a aprendizagem da fala, com o treinamento auditivo e com a aproximação do estudante surdo aos padrões linguísticos da maioria ouvinte. A língua de sinais, quando não era proibida, ocupava posição secundária, sendo tratada como apoio gestual ou etapa provisória para o desenvolvimento da língua oral. Essa

orientação produziu consequências que ultrapassaram a escolha de um método de ensino, pois condicionou a participação escolar, a circulação do conhecimento, a formação das identidades e o reconhecimento social das comunidades surdas.

As transformações ocorridas a partir da segunda metade do século XX deslocaram gradualmente esse entendimento. Pesquisas linguísticas passaram a demonstrar que as línguas de sinais são línguas naturais, organizadas por regras e unidades próprias, capazes de realizar todas as funções comunicativas, cognitivas e culturais desempenhadas pelas línguas orais. Paralelamente, os movimentos surdos reivindicaram o direito de participar das decisões sobre sua educação e de utilizar a língua de sinais nos espaços públicos e escolares. No Brasil, esse processo culminou em marcos como a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou sua difusão, sua inserção na formação docente e aspectos da educação bilíngue (Brasil, 2002, 2005). Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade educacional oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua (Brasil, 2021).

O reconhecimento jurídico, contudo, não elimina automaticamente práticas sedimentadas ao longo da história. A escola pode declarar-se inclusiva e, ainda assim, manter o português oral como centro de todas as interações, limitar a Libras ao trabalho do intérprete ou oferecer ao estudante surdo contatos fragmentados com sua primeira língua. Lodi (2013) demonstra que documentos educacionais brasileiros atribuem sentidos distintos ao bilinguismo: enquanto uma perspectiva o reduz à presença de duas línguas no mesmo espaço, outra exige que cada língua ocupe uma função social e pedagógica coerente com seus usuários. Fernandes e Moreira (2014) acrescentam que as políticas de educação de surdos precisam ser examinadas como políticas linguísticas, pois não se trata apenas de decidir onde o aluno será matriculado, mas de garantir em qual língua ele terá acesso ao currículo, às interações e à produção de conhecimento.

Compreender esse problema requer articular a história da educação de surdos aos fundamentos da Linguística da Libras. Uma proposta pedagógica não pode ser considerada bilíngue se desconhece a estrutura da língua que deveria organizar o ensino. A Libras não corresponde ao português representado pelas mãos, tampouco constitui um sistema universal de gestos. Trata-se de uma língua de modalidade visual-espacial, cuja produção mobiliza configurações e movimentos das mãos, localizações no corpo ou no espaço, orientações, número de mãos e marcações não manuais. A pesquisa de Xavier e Barbosa (2014) demonstra, inclusive, que esses parâmetros apresentam variação entre sinalizastes e na produção de uma mesma pessoa, confirmando o caráter vivo, heterogêneo e social da Libras. Paiva et al. (2018), por sua vez, evidenciam que expressões faciais e movimentos do corpo podem diferenciar itens lexicais, contribuir para construções sintáticas e marcar processos de intensificação.

A dimensão linguística está diretamente vinculada ao desenvolvimento infantil e ao trabalho escolar. Muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que ainda não conhecem uma língua de sinais, o que pode atrasar o acesso a uma língua plenamente perceptível. Quadros e Lillo-Martin (2021) problematizam a privação da língua de sinais e defendem que orientações familiares não devem impedir o contato da criança com a Libras. Silva (2015) mostra que a idade de aquisição da primeira língua se relaciona ao desenvolvimento linguístico e à compreensão leitora do português, embora esse processo também seja influenciado pela convivência com sinalizastes fluentes, pelo apoio familiar, pela trajetória escolar e pelas metodologias utilizadas. Assim, o ensino do português escrito não pode ser organizado como substituição da Libras, mas como aprendizagem de uma segunda língua sustentada pelos conhecimentos construídos na primeira.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão: de que maneira a trajetória histórica da educação de surdos, os fundamentos linguísticos da Libras e os princípios da educação bilíngue podem contribuir para a construção de práticas educacionais coerentes com os direitos linguísticos das pessoas surdas? O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos históricos, conceituais, linguísticos e educacionais que estruturam o campo da educação de surdos e da Linguística da Libras. Especificamente, pretende-se: a) contextualizar as principais abordagens educacionais dirigidas aos surdos; b) discutir as noções de cultura, identidade e diferença linguística; c) apresentar elementos estruturais e variacionais da Libras; d) refletir sobre aquisição linguística, privação de linguagem e ensino do português escrito; e e) examinar princípios, políticas e desafios da educação bilíngue.

Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. O corpus reúne vinte artigos científicos publicados entre 1998 e 2024, selecionados por sua relação direta com a história da educação de surdos, os estudos linguísticos da Libras, a aquisição da linguagem, os movimentos surdos, a educação bilíngue e as políticas educacionais. Dezenove textos correspondem às fontes fornecidas para o estudo e um artigo complementar, localizado na SciELO, amplia a discussão sobre a implementação de uma política bilíngue municipal. A leitura foi organizada em seis eixos temáticos: trajetória histórica; cultura e identidade; constituição científica da Libras; estrutura e variação linguística; aquisição e ensino de línguas; e princípios político-pedagógicos do bilinguismo. Não se pretende realizar uma revisão sistemática ou esgotar a produção da área, mas construir uma síntese teórica capaz de mostrar a interdependência entre língua, cultura, política e educação.

O referencial teórico encontra-se organizado em seis subseções. A primeira retoma as mudanças históricas entre gestualismo, oralismo, comunicação total e bilinguismo. A segunda discute a concepção socioantropológica, a cultura e as identidades surdas. A terceira apresenta a Libras como língua natural e campo disciplinar, com atenção aos seus parâmetros e à variação. A quarta aborda acesso precoce, privação linguística e português escrito como segunda língua. A quinta sistematiza os fundamentos da escola

bilíngue. A sexta analisa direitos linguísticos, formação docente e desafios de implementação. Ao final, as considerações retomam os resultados e defendem que a qualidade da educação de surdos depende da transformação das condições linguísticas e pedagógicas da escola, e não apenas da matrícula do estudante em determinado espaço.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A história da educação de surdos não pode ser compreendida como sucessão neutra de técnicas pedagógicas. Cada abordagem expressa uma concepção de linguagem, de aprendizagem, de normalidade e de participação social. Lacerda (1998) identifica antecedentes de duas grandes orientações já nos séculos XVII e XVIII: uma vertente gestualista, que reconhecia os sinais como meio legítimo de instrução, e uma vertente oralista, que subordinava o pensamento e a escolarização ao domínio da fala. A oposição entre essas correntes não dizia respeito somente ao modo de comunicar conteúdo. Estava em disputa a possibilidade de reconhecer a experiência visual como fundamento da constituição linguística e intelectual da pessoa surda.

Entre os representantes do gestualismo, o abade Charles-Michel de L'Épée ocupa lugar relevante por observar a comunicação usada entre surdos, desenvolver práticas coletivas de ensino e defender que a língua de sinais era adequada ao pensamento e à comunicação. Sua escola rompeu, em certa medida, com a tradição de métodos secretos e atendimentos individuais restritos. Em posição oposta, Samuel Heinicke tornou-se referência do chamado método alemão, sustentando que o pensamento dependeria da língua oral e que o uso de sinais prejudicaria o avanço educacional. Essas concepções influenciaram instituições e políticas em diferentes países e prepararam o terreno para a hegemonia oralista consolidada no final do século XIX (Lacerda, 1998).

O Congresso de Milão, realizado em 1880, tornou-se um marco desse processo. Organizado sob forte influência oralista e com participação decisória desigual, o evento aprovou resoluções favoráveis à fala e contrárias ao uso das línguas de sinais na educação. Como consequência, os sinais foram banidos de numerosas escolas, professores surdos perderam espaços de atuação e o ensino passou a concentrar esforços no treinamento oral. Lacerda (1998) observa que o oralismo permaneceu praticamente incontestado por quase um século, apesar dos resultados escolares insatisfatórios. Silva, Maia e Pedroza (2024) interpretam esse acontecimento como expressão de uma colonialidade do poder linguístico: a maioria ouvinte legitimou seu modo de linguagem como padrão universal e desqualificou as formas de significação produzidas pelos próprios surdos.

Essa leitura decolonial modifica a maneira de narrar a história. Em vez de apresentar as pessoas surdas somente como destinatárias passivas de métodos elaborados por ouvintes, coloca em evidência seus registros, resistências, produções culturais, associações e experiências. Silva, Maia e Pedroza (2024)

defendem um giro epistêmico no qual autores surdos e memórias da comunidade participem da reconstrução histórica. Nessa perspectiva, o ouvintismo não se reduz ao fato de pessoas ouvintes atuarem na educação, mas designa uma relação de poder que obriga o sujeito surdo a avaliar a si próprio segundo parâmetros da experiência ouvinte. A crítica decolonial, portanto, não rejeita o diálogo entre surdos e ouvintes; questiona a exclusividade de uma visão que transforma diferença linguística em inferioridade.

Mesmo durante a predominância oralista, as comunidades surdas continuaram empregando sinais em interações informais. Essa continuidade revela que uma língua não desaparece simplesmente por ser proibida institucionalmente. Ela sobrevive nas relações entre pares, nos encontros comunitários e nas estratégias criadas para compartilhar experiências. Na década de 1960, o desenvolvimento dos estudos linguísticos sobre línguas de sinais fortaleceu a crítica ao oralismo. A demonstração de que os sinais se organizavam por unidades recombinaíveis e regras gramaticais enfraqueceu a ideia de que seriam mímicas sem estrutura. Ao mesmo tempo, os baixos resultados de longos processos de oralização tornaram mais visível a necessidade de outras propostas educacionais (Lacerda, 1998; Duarte *et al.*, 2013).

Na década de 1970, a comunicação total ampliou a entrada dos sinais na escola. Essa abordagem propunha utilizar diferentes recursos — fala, leitura orofacial, alfabeto manual, amplificação e sinais — com o objetivo de favorecer a comunicação. Seu mérito histórico foi romper parcialmente a proibição e permitir maior contato dos estudantes com sinais. Contudo, em muitas experiências, os sinais foram organizados segundo a gramática da língua oral, produzindo sistemas bimodais ou formas de português sinalizado. A língua de sinais permanecia como instrumento auxiliar, e não como língua autônoma de instrução. Por isso, embora a comunicação total representasse avanço em comparação com o oralismo estrito, não eliminou a subordinação linguística que orientava o currículo (Lacerda, 1998; Duarte *et al.*, 2013).

O bilinguismo surge como mudança mais profunda porque defende a integridade das duas línguas envolvidas. A língua de sinais deve ocupar o lugar de primeira língua e de mediação do conhecimento, enquanto a língua majoritária, especialmente em sua modalidade escrita, é ensinada como segunda língua. Para Lacerda (1998), o modelo bilíngue se diferencia do oralismo por reconhecer a centralidade do canal visual e se distancia da comunicação total por não misturar estruturas de sistemas linguísticos distintos. Isso significa que a educação bilíngue não corresponde à soma aleatória de recursos comunicativos: exige planejamento de funções, tempos, metodologias e espaços de uso de cada língua.

No Brasil, a trajetória institucional relaciona-se à criação, no século XIX, do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, com participação do professor surdo francês Ernest Huet. Ao longo de sua história, a instituição foi atravessada pelas mesmas disputas internacionais entre sinais e oralização, mas também se tornou espaço de encontro, formação de lideranças e circulação da Libras (Duarte *et al.*, 2013). Campello e Rezende (2014) mostram que o protagonismo surdo ganhou especial visibilidade nas mobilizações de 2010

e 2011 em defesa das escolas bilíngues e do próprio INES. A luta pela presença dessas escolas no Plano Nacional de Educação demonstrou que os surdos não reivindicavam simples preservação institucional, mas ambientes em que língua, cultura e convivência pudessem sustentar o desenvolvimento acadêmico.

As mobilizações produziram efeitos legais e políticos, mas também revelaram um conflito conceitual. De um lado, escolas específicas foram acusadas de segregação por estarem organizadas em torno da diferença linguística. De outro, representantes do movimento surdo argumentaram que a reunião de sinalizantes e a instrução direta em Libras constituem condições de acesso, e não mecanismos de isolamento. Campello e Rezende (2014) situam essa defesa na experiência de estudantes que, em escolas comuns sem compartilhamento linguístico, permanecem fisicamente junto aos ouvintes, mas linguisticamente afastados das interações. A oposição entre inclusão e escola bilíngue torna-se inadequada quando inclusão é compreendida apenas como presença territorial.

A história evidencia, assim, três deslocamentos fundamentais. O primeiro vai da incapacidade presumida ao reconhecimento da educabilidade e da agência das pessoas surdas. O segundo desloca a língua de sinais de uma posição de proibição ou auxílio para o estatuto de língua natural. O terceiro transforma os surdos de objetos das políticas em sujeitos coletivos que produzem propostas, conhecimentos e reivindicações. Esses deslocamentos permanecem incompletos, pois práticas oralistas podem reaparecer sob novas formas sempre que a língua majoritária monopoliza o ensino. Conhecer a história não serve apenas para ordenar acontecimentos passados, mas para identificar continuidades de poder no presente e impedir que a acessibilidade seja usada como substituta do direito linguístico.

As abordagens educacionais estão relacionadas a diferentes maneiras de compreender a surdez. No modelo clínico-terapêutico, a perda auditiva ocupa o centro da definição do sujeito, e as intervenções buscam reduzir a distância em relação a padrões ouvintes. Recursos médicos, fonoaudiológicos e tecnológicos podem integrar escolhas individuais e familiares legítimas; o problema surge quando uma perspectiva de reabilitação passa a determinar, de forma exclusiva, o acesso à linguagem e o projeto educacional. O modelo socioantropológico desloca o foco da ausência de audição para a experiência linguística, cultural e visual compartilhada por comunidades surdas. Nessa leitura, a pessoa surda não é definida apenas por uma condição orgânica, mas por relações sociais mediadas por uma língua acessível (Duarte et al., 2013).

Esse deslocamento não significa negar a diversidade existente entre as pessoas surdas. Há diferenças quanto ao grau e ao momento da perda auditiva, à utilização de tecnologias, à aquisição da Libras, às práticas de oralização, às trajetórias familiares, aos pertencimentos sociais e às preferências linguísticas. A categoria “surdo” não descreve um grupo homogêneo. Santana e Bergamo (2005) alertam que identidades não são essenciais fixas produzidas automaticamente por uma língua; constituem-se em práticas discursivas, relações de poder e papéis sociais múltiplos. Uma pessoa pode articular simultaneamente

pertencimentos linguísticos, raciais, territoriais, profissionais, religiosos, geracionais e de gênero. Reconhecer a cultura surda, portanto, não autoriza reduzir toda experiência individual a um único modelo identitário.

A língua de sinais, entretanto, ocupa posição decisiva porque possibilita interação sem exigir que a experiência visual seja adaptada à audição. O contato com outros sinalizantes permite narrar vivências, elaborar conceitos, reconhecer histórias comuns e participar de produções culturais. A cultura surda pode ser entendida como conjunto aberto de práticas e artefatos — literatura em sinais, narrativas, humor, teatro, poesia, tecnologias visuais, associações e formas de organização comunitária — por meio dos quais sujeitos surdos interpretam e transformam o mundo. Silva, Maia e Pedroza (2024) destacam que essas produções também funcionam como resistência à colonialidade, pois inscrevem perspectivas surdas em espaços historicamente dominados por narrativas ouvintes.

Por essa razão, o pertencimento comunitário possui dimensão educacional. A presença de adultos e professores surdos oferece às crianças referências linguísticas e sociais que não podem ser substituídas integralmente por materiais traduzidos. A convivência entre pares favorece usos espontâneos da Libras, circulação de conhecimentos cotidianos e construção de expectativas positivas sobre o futuro. Campello e Rezende (2014) mostram que o movimento surdo associa a defesa da escola bilíngue à formação de uma identidade linguística, não como fechamento cultural, mas como condição para participar socialmente sem abandonar a própria língua.

Ao mesmo tempo, a cautela proposta por Santana e Bergamo (2005) impede transformar a relação entre língua e identidade em determinismo. A Libras não produz, por si só, uma identidade única, e diferentes sujeitos podem estabelecer vínculos diversos com a comunidade surda. O que a escola deve garantir é a possibilidade real de acesso à língua, à história e às produções culturais, para que cada estudante construa seus pertencimentos sem ser privado de alternativas. Esse princípio também evita que estudantes surdos oralizados, implantados ou com outros repertórios sejam colocados fora do campo dos direitos linguísticos. Educação bilíngue não deve impor uma identidade; deve ampliar condições de linguagem, aprendizagem e participação.

O conceito de diferença linguística permite sintetizar essa posição. A diferença não é sinônimo de deficiência, mas tampouco apaga as barreiras concretas encontradas por pessoas surdas em uma sociedade organizada majoritariamente pela oralidade. Ela exige reconhecer que igualdade formal pode produzir desigualdade quando todos recebem o mesmo ensino em uma língua que não lhes é igualmente acessível. A equidade envolve assegurar ambientes em Libras, profissionais proficientes, materiais visuais e ensino específico do português escrito. Desse modo, a concepção socioantropológica não substitui uma etiqueta negativa por uma imagem idealizada do surdo; oferece uma base para analisar como as condições sociais, linguísticas e institucionais ampliam ou restringem suas possibilidades.

O reconhecimento educacional da Libras depende de uma compreensão consistente de seu estatuto linguístico. A Lei nº 10.436/2002 a define como forma de comunicação e expressão dotada de sistema linguístico visual-motor e estrutura gramatical própria (Brasil, 2002). Essa definição afasta duas ideias ainda recorrentes: a de que a Libras seria simples conjunto de gestos espontâneos e a de que corresponderia ao português transferido para as mãos. Línguas de sinais e línguas orais compartilham propriedades gerais das línguas humanas, mas organizam seus recursos em modalidades distintas. Enquanto as línguas orais se realizam predominantemente pelo canal oral-auditivo, a Libras é produzida corporalmente e percebida pela visão, estruturando enunciados no espaço de sinalização.

Os estudos linguísticos tiveram papel científico e político nesse reconhecimento. Carniel (2018) mostra que, nas décadas de 1980 e 1990, a descrição da estrutura da Libras ofereceu legitimidade especializada às reivindicações dos movimentos surdos. Ao demonstrar que havia regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, a Linguística contribuiu para deslocar a língua de sinais do campo da deficiência para o campo da diversidade linguística. Esse movimento não permaneceu restrito às universidades: forneceu argumentos para a oficialização legal, para a criação de cursos de Letras Libras, para a formação de professores e para a produção de políticas públicas.

Witchs e Burgarelli (2021) analisam a Libras como um campo disciplinar constituído historicamente. Esse campo reúne objetos de interesse, metodologias, referenciais teóricos, pesquisadores, comunidades acadêmicas e subdivisões internas. Sua consolidação está relacionada tanto à pesquisa linguística quanto às produções culturais surdas, que fornecem dados, perguntas e perspectivas de análise. Assim, estudar Libras não consiste apenas em aplicar categorias construídas para línguas orais. Requer métodos de registro em vídeo, anotação de movimentos simultâneos, composição de corpora e participação de sinalizantes na produção e interpretação dos dados.

Quadros, Silva e Royer (2020) observam que os primeiros estudos brasileiros frequentemente recorriam a dados individuais porque ainda não havia corpora amplos e representativos. A diversidade das trajetórias de aquisição dos sinalizantes também impõe cuidados metodológicos: idade de contato com a Libras, região, escolarização e relações familiares podem influenciar a produção linguística. Por isso, os autores defendem gramáticas baseadas em conjuntos de dados capazes de contemplar a diversidade do país. O Corpus de Libras representa avanço importante nesse sentido, pois permite descrever regularidades sem apagar a variação.

No nível sublexical, os sinais podem ser analisados por parâmetros articulatórios. Xavier e Barbosa (2014) trabalham com configuração de mão, localização, movimento, orientação da palma, número de mãos e marcações não manuais. A configuração corresponde à disposição dos dedos e das mãos; a localização indica o ponto do corpo ou do espaço onde o sinal é realizado; o movimento descreve trajetórias, direções e formas de deslocamento; a orientação refere-se à direção assumida pela palma e pelos dedos; o número

de mãos diferencia produções realizadas com uma ou duas mãos; e as marcações não manuais abrangem ações da face, da cabeça e do corpo. Esses componentes podem estabelecer contrastes de significado e combinar-se na constituição do léxico.

A possibilidade de decompor sinais em unidades menores contraria a noção de que seriam imagens indivisíveis. Assim como palavras de línguas orais podem distinguir-se pela alteração de um segmento, sinais podem formar pares em que a mudança de um parâmetro produz contraste lexical. Xavier e Barbosa (2014) apresentam exemplos de oposição por configuração, localização, movimento, orientação, número de mãos e marcações não manuais. A comparação não implica afirmar que o funcionamento fonológico das línguas de sinais seja idêntico ao das línguas orais, mas demonstra que ambas utilizam inventários finitos e capacidades combinatórias para formar unidades significativas.

A simultaneidade constitui característica relevante da modalidade visual-espacial. Diferentes componentes podem ser articulados ao mesmo tempo: uma configuração de mão executa determinado movimento em uma localização enquanto a face marca informação gramatical ou discursiva. Essa organização exige que a análise ultrapasse uma transcrição linear baseada apenas em palavras do português. Glosas podem auxiliar a identificação de sinais, mas não reproduzem integralmente a estrutura da Libras. Se utilizadas como se fossem tradução literal, podem ocultar relações espaciais, expressões não manuais, classificadores, referenciação e outros processos que não encontram correspondência direta na escrita da língua portuguesa.

As expressões não manuais demonstram com clareza que o significado não se concentra nas mãos. Paiva *et al.* (2018) explicam que movimentos do rosto, da cabeça e do tronco podem diferenciar itens lexicais, participar de construções sintáticas e contribuir para a intensificação. Sobrancelhas levantadas ou franzidas, alterações nos olhos e nas bochechas, movimentos da cabeça e inclinações do tronco integram a organização linguística. Na análise dos autores, alterações de sobrancelhas, olhos e tronco mostraram-se relevantes na distinção entre enunciados assertivos e interrogativos, enquanto movimentos corporais também participaram da intensificação. Tratar expressões faciais como simples manifestação emocional elimina parte da gramática da língua.

Essa constatação possui implicações diretas para o ensino. Materiais didáticos que apresentam somente fotografias estáticas das mãos podem não registrar movimento, orientação ou marcações não manuais. Do mesmo modo, avatares e sistemas automáticos de tradução que reproduzem sequências manuais sem sincronização facial tendem a produzir sinalização artificial e, em alguns casos, ambígua. O professor de Libras precisa ensinar os parâmetros de forma integrada, em situações discursivas, e não como lista descontextualizada de posições. O estudante surdo, por sua vez, necessita encontrar na escola modelos linguísticos proficientes, capazes de empregar recursos gramaticais, narrativos e acadêmicos em diferentes gêneros.

Outro princípio fundamental é a variação. A Libras não é universal nem uniforme em todo o Brasil. Xavier e Barbosa (2014), ao analisarem 60 sinais produzidos por 12 sinalizantes, identificaram variação entre pessoas e na produção de um mesmo participante em todos os parâmetros considerados. Isso significa que podem existir diferentes formas de realizar um sinal sem que uma delas seja necessariamente resultado de erro. Região, idade, redes de interação, estilos, contexto e processos articulatórios contribuem para a diversidade. A escola deve ensinar normas de uso e ampliar repertórios, mas não pode transformar uma variante regional ou institucional em única forma legítima da língua.

A variação também evidencia que o contato tardio e os percursos educacionais influenciam os dados disponíveis para pesquisa. Uma descrição gramatical responsável precisa distinguir processos sistemáticos da língua, diferenças sociolinguísticas e produções decorrentes de acesso linguístico restrito. Quadros, Silva e Royer (2020) defendem justamente a constituição de corpora representativos para que a gramática não seja baseada em um sinalizante idealizado. Essa orientação é especialmente importante no Brasil, país marcado por grande extensão territorial, desigualdade no acesso à Libras e diferentes redes comunitárias.

No plano morfosintático e discursivo, a espacialidade permite estabelecer referentes, organizar relações entre participantes e recuperar entidades ao longo do enunciado. A direção de determinados sinais, o posicionamento corporal e a localização de referentes no espaço podem contribuir para concordância, referenciação e construção de perspectivas. Não se trata de “usar o espaço” como recurso decorativo, mas de mobilizar um componente integrado à gramática. Consequentemente, o ensino da Libras e a tradução de conteúdos escolares precisam considerar os textos em sua totalidade, incluindo coesão, progressão temática, organização narrativa e adequação aos gêneros, e não apenas correspondências isoladas entre sinais e palavras.

Compreender a estrutura da Libras altera a própria concepção de alfabetização e de currículo. Uma criança que organiza conhecimentos em uma língua visual-espacial não chega ao português escrito sem linguagem; chega com repertórios construídos em outro sistema linguístico. Cabe à escola promover reflexão entre línguas sem subordinar uma à outra. A Linguística da Libras, portanto, não é conteúdo adicional destinado somente a especialistas. Ela fornece fundamentos para avaliar materiais, planejar aulas, compreender produções dos estudantes, formar intérpretes e professores e sustentar políticas de educação bilíngue.

O acesso a uma primeira língua nos primeiros anos de vida é condição central para a participação social e para o desenvolvimento de conhecimentos. Crianças ouvintes geralmente encontram a língua usada por suas famílias desde o nascimento, em interações cotidianas. Muitas crianças surdas, ao contrário, nascem em famílias que desconhecem a Libras e recebem orientações centradas exclusivamente na estimulação auditiva e na oralização. Quando nenhuma língua plenamente acessível é oferecida durante esse período, o problema não é apenas atraso na aprendizagem de determinado vocabulário: pode ocorrer

privação linguística, com efeitos sobre a comunicação, a elaboração conceitual e as aprendizagens posteriores.

Quadros e Lillo-Martin (2021) discutem as línguas de sinais como línguas de herança utilizadas por comunidades inseridas em sociedades cuja língua majoritária é oral. Filhos surdos de pais surdos podem adquirir a Libras no ambiente familiar, enquanto filhos surdos de pais ouvintes frequentemente dependem de outros contextos para encontrá-la. As autoras alertam que a privação se intensifica quando famílias são aconselhadas a não sinalizar sob a crença de que a Libras impediria a aquisição do português. Essa oposição não encontra sustentação na perspectiva bilíngue: assegurar uma língua visual desde cedo não fecha caminhos para outras línguas; oferece uma base para que novas aprendizagens sejam construídas.

A discussão exige distinguir aquisição de primeira língua e aprendizagem de segunda língua. A primeira língua constitui o sistema por meio do qual a criança participa de interações, organiza experiências e desenvolve competências discursivas. Uma segunda língua é aprendida a partir dessa base, ainda que os repertórios possam influenciar-se mutuamente. Para a criança surda sem acesso regular à oralidade, esperar que a língua portuguesa oral se estabeleça antes de apresentar a Libras pode prolongar um período sem comunicação suficiente. A oferta precoce da língua de sinais deve ocorrer paralelamente a outras escolhas familiares, sem condicionar o direito linguístico ao resultado de intervenções auditivas.

Silva (2015) investigou cinco adultos surdos que tiveram contato com a Libras em idades diferentes e encontrou relação entre aquisição tardia, domínio da língua de sinais e compreensão leitora do português. Os resultados não autorizam uma explicação monocausal, pois também foram relevantes o contato com surdos fluentes, o apoio familiar, a presença da Libras na trajetória escolar e as metodologias de leitura. Ainda assim, o estudo mostra que atrasar a primeira língua pode comprometer estratégias necessárias para identificar ideias principais, produzir inferências e construir sentidos. A aquisição linguística não deve ser adiada até o ingresso na escola, e a escola não pode presumir que todos os estudantes surdos chegam com repertórios equivalentes.

Essa diversidade requer avaliação linguística cuidadosa. Dificuldades apresentadas por um estudante podem decorrer de pouco acesso à Libras, de ensino inadequado do português, de barreiras curriculares ou de necessidades específicas não relacionadas à surdez. Atribuir qualquer dificuldade à condição auditiva impede identificar as condições efetivas de aprendizagem. O histórico linguístico — idade e ambientes de aquisição, pessoas com quem se comunica, frequência de uso e oportunidades de interação — deve integrar o planejamento pedagógico. A intervenção precisa ampliar experiências de linguagem, e não apenas cobrar formas que o aluno ainda não teve oportunidade de adquirir.

O português escrito ocupa posição indispensável na educação brasileira, pois permite acesso a documentos, literatura, produção científica, tecnologias e ampla circulação social. Entretanto, ensiná-lo como segunda língua implica reconhecer que muitos estudantes surdos não dispõem da oralidade como

ponte principal para a escrita. Pereira (2014) critica práticas que organizam o ensino por repetição de letras, sílabas e frases descontextualizadas, como se a leitura fosse simples decodificação. A autora propõe uma concepção discursivo-interacionista em que textos autênticos, conhecimentos prévios, finalidades comunicativas e interlocução orientam a aprendizagem.

Nessa proposta, a Libras funciona como língua de explicação, discussão, formulação de hipóteses e ampliação do conhecimento de mundo. O português escrito é apresentado em gêneros reais, permitindo que os estudantes compreendam para que se lê e escreve, antes de sistematizar aspectos gramaticais específicos. As diferenças entre as línguas podem ser analisadas conscientemente, sem interpretar toda produção inicial pela lógica do erro. Como sintetiza Pereira (2014, p. 153), “não é a surdez a responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos”, mas as condições em que a língua portuguesa costuma ser ensinada. A afirmação desloca a responsabilidade do corpo do estudante para as escolhas pedagógicas e institucionais.

Ensinar português como L2 não significa diminuir expectativas de domínio. Ao contrário, exige planejamento especializado e progressão contínua em leitura, escrita, revisão, vocabulário, morfossintaxe e gêneros discursivos. O estudante deve participar de situações em que possa compreender textos, produzir versões, receber devolutivas e reescrever. Elementos visuais — imagens, vídeos, esquemas, organização espacial e recursos digitais — podem apoiar a construção de sentidos, mas não substituem a mediação linguística em Libras. A visualidade pedagógica precisa ser intencional e articulada ao conteúdo, evitando a suposição de que qualquer imagem é automaticamente acessível.

Silva (2015) e Pereira (2014) convergem ao demonstrar que leitura é produção de sentidos, não mera associação entre grafemas e sons. O leitor surdo mobiliza conhecimentos linguísticos e de mundo para antecipar, interpretar e verificar informações. A fluência em Libras favorece discussões mais complexas sobre os textos e amplia a possibilidade de comparação entre formas de organização. Por isso, políticas que garantem intérprete, mas não preveem ensino específico de português como segunda língua, permanecem incompletas. Traduzir uma aula não equivale a ensinar a língua escrita nem a desenvolver práticas de letramento.

A relação entre Libras e português deve ser compreendida de maneira aditiva. O objetivo não é substituir a primeira língua pela segunda, tampouco limitar o estudante a uma única comunidade linguística. Pretende-se ampliar repertórios para que ele possa transitar por diferentes espaços, produzir conhecimento em Libras, ler e escrever em português e realizar escolhas comunicativas. Essa educação exige tempo, profissionais preparados e materiais próprios. Quando a Libras é assegurada desde cedo e o português é ensinado com metodologia de L2, o bilinguismo deixa de ser declaração genérica e passa a constituir prática formativa.

A educação bilíngue de surdos parte de uma definição funcional das línguas: a Libras é primeira língua e língua de instrução, interação e produção de conhecimentos, enquanto o português escrito é

ensinado como segunda língua. Essa organização não se realiza pela simples matrícula de um estudante surdo em uma escola que possui intérprete, nem pela alternância ocasional entre sinais e fala. Requer que o projeto político-pedagógico, o currículo, a avaliação e as relações cotidianas sejam planejadas a partir da língua visual-espacial. A diferença entre “ter Libras” e educar em Libras é, portanto, decisiva para avaliar a efetividade de uma proposta.

Nascimento e Costa (2014) associam a escola bilíngue à instrução direta em Libras, ao ensino do português escrito como L2, à pedagogia visual e à participação da comunidade surda. Nesse espaço, a língua de sinais não deve aparecer somente quando o conteúdo já foi concebido em português. Ela precisa estar presente desde o planejamento, permitindo formular problemas, comparar argumentos, construir conceitos e produzir textos sinalizados em diferentes gêneros. Isso também demanda repertório acadêmico em Libras, criação e circulação de terminologias e materiais audiovisuais que preservem movimento, espacialidade e expressões não manuais.

O princípio da acessibilidade linguística começa antes da sala de aula. A criança precisa encontrar interlocutores fluentes, convivência com pares e oportunidades frequentes de usar a Libras para perguntar, brincar, discordar, narrar e imaginar. Professores surdos possuem papel especialmente relevante como referências linguísticas, culturais e profissionais, embora a responsabilidade pelo ambiente bilíngue pertença a toda a instituição. Professores ouvintes que atuam diretamente com a turma também necessitam proficiência compatível com a complexidade dos conteúdos. Sem interlocução cotidiana, a língua corre o risco de ser reduzida a código escolar empregado apenas em momentos formais.

Os profissionais exercem funções distintas e complementares. O professor é responsável pelo ensino, pela avaliação e pela mediação pedagógica; o tradutor e intérprete realiza a mediação entre línguas; o docente de Libras promove o desenvolvimento da primeira língua; e o professor de português como L2 organiza metodologias próprias para leitura e escrita. Essas funções podem assumir configurações diferentes conforme a etapa de ensino e a formação dos profissionais, mas não devem ser confundidas. Silva e Silva (2016) verificaram que a presença da Libras e de profissionais especializados, embora indispensável, não garante isoladamente a aprendizagem quando as concepções e práticas da escola continuam orientadas por expectativas ouvintes.

O intérprete educacional não substitui um ambiente linguisticamente compartilhado. Quando toda explicação depende de tradução simultânea, o estudante pode receber o discurso após decisões curriculares tomadas em outra língua, ter menos possibilidades de interação direta com professor e colegas e encontrar barreiras em trabalhos coletivos ou conversas informais. A interpretação é um direito importante em contextos bilíngues e multilíngues, mas precisa integrar uma política mais ampla. Sempre que possível, o acesso direto ao docente e aos materiais em Libras reduz intermediações e permite que dúvidas, respostas e negociações ocorram no ritmo da própria turma.

A pedagogia visual não se resume a acrescentar imagens a aulas planejadas para ouvintes. Trata-se de organizar relações espaciais, temporalidade, atenção visual, disposição da sala, recursos em vídeo, esquemas, mapas conceituais, demonstrações e produções sinalizadas de maneira coerente com os objetivos de aprendizagem. Materiais em Libras precisam apresentar qualidade linguística e técnica, com enquadramento, iluminação, contraste e velocidade adequados. Também devem representar gêneros variados, pois o desenvolvimento acadêmico exige ultrapassar listas de sinais e alcançar explicações, debates, narrativas, argumentações e divulgação científica.

O currículo bilíngue deve manter expectativas elevadas de aprendizagem. Adaptar não significa simplificar conteúdo ou limitar o estudante a tarefas concretas. Significa oferecer condições linguísticas para que conceitos abstratos sejam discutidos e para que o aluno demonstre o que sabe. A Libras pode constituir objeto de estudo — em seus usos, história, literatura e gramática — e, simultaneamente, meio de acesso às demais áreas. A história e as produções culturais surdas também precisam integrar o currículo, evitando que a presença da comunidade apareça apenas em datas comemorativas ou atividades periféricas.

A avaliação deve distinguir domínio do conteúdo e proficiência em cada língua. Uma resposta em Libras pode revelar conhecimento que uma produção inicial em português ainda não consegue expressar; de modo correspondente, a avaliação do português como L2 necessita de critérios compatíveis com os objetivos daquela aprendizagem. Registrar apresentações sinalizadas, permitir respostas em diferentes gêneros e oferecer devolutivas nas duas línguas amplia a validade do processo avaliativo. Isso não elimina o ensino da escrita, mas impede que toda aprendizagem escolar seja medida exclusivamente pela aproximação imediata à norma do português.

A participação das famílias completa esses princípios. Orientação acessível e contínua pode ajudar familiares ouvintes a aprender Libras, compreender as etapas de aquisição linguística e construir expectativas que não se restrinjam à reabilitação. A escola, por sua vez, deve escutar estudantes, famílias e organizações surdas na elaboração de seu projeto. Campello e Rezende (2014) mostram que as reivindicações do movimento surdo resultam de experiências concretas de exclusão e de propostas acumuladas coletivamente. Incorporar esse conhecimento não é gesto consultivo secundário, mas condição para que a política educacional não volte a falar sobre os surdos sem sua participação.

Assim, a qualidade de uma educação bilíngue pode ser examinada por um conjunto articulado de condições: acesso precoce e contínuo à Libras; interlocutores proficientes; currículo concebido na língua de instrução; português escrito ensinado como L2; pedagogia visual; avaliação linguisticamente adequada; materiais em Libras; formação profissional; convivência comunitária; e participação surda nas decisões. A ausência de um desses componentes não invalida todo esforço institucional, mas indica que o bilinguismo ainda se encontra em construção. O princípio central é que a língua deixe de ser um apoio posterior e passe a organizar a experiência educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou fundamentos históricos, conceituais, linguísticos e educacionais da educação de surdos e da Linguística da Libras. A revisão permitiu responder à questão proposta ao demonstrar que práticas coerentes com os direitos linguísticos não decorrem de um recurso isolado, mas da articulação entre reconhecimento da Libras, acesso precoce à linguagem, organização bilíngue do currículo, formação profissional e participação das comunidades surdas. História, Linguística e Educação não constituem dimensões separadas: as concepções sobre a língua influenciam os métodos escolares, e as decisões pedagógicas podem ampliar ou restringir o desenvolvimento linguístico.

A trajetória entre gestualismo, oralismo, comunicação total e bilinguismo evidenciou que as mudanças não foram lineares. A proibição dos sinais e a concentração do ensino na fala expressaram relações de poder que ainda podem persistir quando o português ocupa sozinho o centro da escola. A comunicação total favoreceu o retorno de sinais, mas frequentemente os subordinou à gramática da língua oral. O bilinguismo representa uma mudança de fundamento porque preserva a integridade das línguas e define a Libras como primeira língua e língua de instrução, ao mesmo tempo que assegura o ensino sistemático do português escrito como segunda língua.

Os estudos linguísticos confirmam que a Libras possui estrutura própria, com parâmetros manuais, marcações não manuais, relações espaciais, processos morfossintáticos, discursivos e variação social. Esse conhecimento tem consequências pedagógicas: a língua não pode ser reduzida a listas de sinais, português sinalizado ou apoio visual. A produção de materiais, a avaliação, a tradução e a formação docente precisam contemplar a simultaneidade, a espacialidade, os gêneros discursivos e a diversidade de usos. Também se verificou que o acesso tardio a uma língua plenamente perceptível pode comprometer aprendizagens posteriores, razão pela qual a Libras deve ser oferecida desde os primeiros anos, sem ser condicionada ao êxito de procedimentos de oralização.

No plano educacional, uma proposta bilíngue exige interlocutores fluentes, professores preparados, presença de referências surdas, pedagogia visual, currículo concebido em Libras, avaliação adequada e ensino especializado do português como L2. O intérprete desempenha função relevante, porém não substitui essas condições. Da mesma forma, a convivência física em uma escola comum não garante inclusão quando o estudante permanece fora das interações e do conhecimento. A análise deve concentrar-se na participação linguística e acadêmica efetiva, e não apenas no lugar da matrícula.

As leis brasileiras estabeleceram avanços fundamentais, sobretudo pelo reconhecimento da Libras e da educação bilíngue como modalidade. Contudo, a distância entre norma e prática continua relacionada à formação insuficiente, à escassez de profissionais, à desigualdade territorial, à produção limitada de materiais e a interpretações restritivas da acessibilidade. Tornar o direito efetivo pressupõe planejamento intersetorial, financiamento, acompanhamento por indicadores de aprendizagem e participação surda nas

decisões. A política precisa reconhecer a diversidade de trajetórias sem transformar diferenças individuais em justificativa para negar uma língua acessível.

Como limite, esta pesquisa possui natureza bibliográfica e não avaliou diretamente escolas ou redes de ensino. Estudos futuros podem investigar a implementação da modalidade bilíngue em diferentes regiões, a aquisição de Libras na educação infantil, a formação e a proficiência dos profissionais, o desenvolvimento do português escrito e as percepções dos próprios estudantes. Ainda assim, a literatura analisada sustenta uma conclusão clara: reconhecer a Libras somente como recurso de acessibilidade é insuficiente. Uma educação de qualidade começa quando a língua das pessoas surdas ocupa o centro da interlocução, do currículo e da produção de conhecimento, assegurando-lhes o direito de aprender e participar sem abandonar sua diferença linguística.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 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/2002/110436.htm. Acesso em: 14 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/113005.htm. Acesso em: 14 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/114191.htm. Acesso em: 14 jul. 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.

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.

DUARTE, Soraya Bianca Reis; CHAVEIRO, Neuma; FREITAS, Adriana Ribeiro de; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeno; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde — Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1713-1734, 2013. DOI: 10.1590/S0104-597020130005000015.

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.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. DOI: 10.1590/S0101-32621998000300007.

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.

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. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100004.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. DOI: 10.1590/1980531410710.

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: 10.1590/0104-4060.37021.

PAIVA, Francisco Aulísio dos Santos; BARBOSA, Plínio Almeida; DE MARTINO, José Mario; WILL, Ackley Dias; OLIVEIRA, Márcia Regina Nepomuceno dos Santos; SILVA, Ivani Rodrigues; XAVIER, André Nogueira. 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: 10.1590/0102-445069907579551549.

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.

QUADROS, Ronice Müller de; LILLO-MARTIN, Diane. Língua de herança e privação da língua de sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 213-222, 2021.

QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa; ROYER, Miriam. Gramática de Libras: questões metodológicas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5526-5542, 2020. DOI: 10.5007/1984-8412.2020.e77418.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200013.

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.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 33-43, 2016. DOI: 10.1590/2175-3539/2016/0201917.

SILVA, Simone Aparecida dos Santos; MAIA, Hélio José Santos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. História da educação de surdos: uma decolonialidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0156, p. 1-20, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0156.

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, 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000200008.

WITCHES, Pedro Henrique; BURGARELLI, Eliana Firmino. Libras como campo disciplinar: efeitos de uma produção cultural surda. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 225-241, 2021.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. DOI: 10.1590/0102-445069770367936329.

CAPÍTULO 2

A CENTRALIDADE DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: LÍNGUA DE INSTRUÇÃO, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

THE CENTRALITY OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) IN BILINGUAL DEAF EDUCATION: LANGUAGE OF INSTRUCTION, PEDAGOGICAL MEDIATION, AND KNOWLEDGE CONSTRUCTION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-002>

Rivaldo Pereira da Costa

Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras)
(UNÍTESE)

Daniel de Resende Santos

Doutorando em Educação e Saúde
(UNIFESP)

Simone Pereira Pinheiro

Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica
(PPGEEB)

Najla de Andrade Pereira

Graduanda em Letras Libras
(IFNMG)

Márcia Francisca Diogo Rodrigues

Graduada em Letras /LIBRAS
(UFSC)

Herivelton de Vasconcelos Vitor

Mestrando em Educação Bilíngue
(INES)

RESUMO

Este estudo aborda a centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação bilíngue de surdos, considerando sua função como primeira língua, língua de instrução e meio de mediação pedagógica. Objetiva-se analisar como o uso efetivo da Libras contribui para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento linguístico e para a aprendizagem do português escrito como segunda língua. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre educação bilíngue, visualidade, formação docente e direitos linguísticos. Os resultados indicam que a simples presença da Libras não assegura uma educação bilíngue, sendo necessária sua incorporação ao currículo, ao planejamento, à avaliação e às relações institucionais. Conclui-se que a efetivação desse modelo depende

de professores bilíngues, ambientes linguísticos acessíveis, participação de profissionais surdos e políticas educacionais permanentes.

Palavras-chave: Construção do conhecimento; Educação bilíngue de surdos; Língua Brasileira de Sinais; Língua de instrução; Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This study addresses the centrality of Brazilian Sign Language (Libras) in bilingual deaf education, considering its role as a first language, language of instruction, and means of pedagogical mediation. It aims to analyze how the effective use of Libras contributes to knowledge construction, linguistic development, and the learning of written Portuguese as a second language. This qualitative study is based on bibliographic and documentary research concerning bilingual education, visibility, teacher education, and linguistic rights. The results indicate that the mere presence of Libras does not ensure bilingual education; it must be incorporated into the curriculum, teaching plans, assessment practices, and institutional relationships. It is concluded that implementing this educational model requires bilingual teachers, accessible linguistic environments, the participation of deaf professionals, and permanent educational policies.

Keywords: Bilingual deaf education; Brazilian Sign Language; Knowledge construction; Language of instruction; Pedagogical mediation.

1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil tem sido atravessada por disputas históricas, políticas, linguísticas e pedagógicas que ultrapassam a definição de métodos de ensino. Essas disputas envolvem, fundamentalmente, o reconhecimento dos sujeitos surdos como integrantes de uma comunidade linguística e cultural cuja experiência de mundo se constitui, prioritariamente, por meio de uma língua de modalidade visual-espacial. Durante um longo período, a escolarização desses sujeitos foi organizada com base em concepções clínico-terapêuticas da surdez, nas quais as diferenças linguísticas eram interpretadas como limitações individuais a serem corrigidas por práticas de oralização, treinamento auditivo e adaptação ao padrão linguístico ouvinte. Em contraposição a essa perspectiva, os estudos contemporâneos sobre educação bilíngue defendem que a especificidade educacional dos surdos decorre das diferenças linguísticas, sociais e culturais existentes entre surdos e ouvintes, conforme argumenta Skliar (1999 *apud* Lodi, 2013, p. 51). A partir dessa compreensão, a surdez deixa de ser concebida exclusivamente como

deficiência e passa a ser analisada como uma diferença cultural e linguística que demanda condições educacionais específicas.

Essa mudança de perspectiva exige que a Língua Brasileira de Sinais — Libras — não seja reduzida a um recurso de acessibilidade, a uma técnica auxiliar ou a um mecanismo de tradução de conteúdos originalmente concebidos em língua portuguesa. A Libras constitui uma língua plena, dotada de organização gramatical própria e capaz de possibilitar a interação social, a constituição subjetiva, a elaboração conceitual e a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Sua presença no espaço escolar deve, portanto, estar relacionada à garantia do direito linguístico dos estudantes surdos e à reorganização das práticas pedagógicas, do currículo, da formação docente, dos processos avaliativos e das formas de interação estabelecidas no cotidiano educacional. Como afirmam Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 68), “língua e linguagem são pilares centrais em qualquer contexto educacional”, uma vez que a construção dos conhecimentos depende das possibilidades de interlocução, significação e compartilhamento de experiências proporcionadas pela linguagem.

No ordenamento jurídico brasileiro, o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão foi consolidado pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O referido decreto ampliou a discussão ao estabelecer condições para a formação de professores e tradutores e intérpretes, para o ensino de Libras e para a organização de escolas e classes de educação bilíngue. Nesse marco normativo, a Libras deve constituir a língua de interlocução nos processos educacionais e, conseqüentemente, a língua de instrução responsável pela mediação dos conhecimentos escolares, enquanto a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua (Lodi, 2013, p. 54-55). Mais recentemente, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reconheceu a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar, fortalecendo juridicamente as reivindicações históricas das comunidades surdas por espaços educacionais orientados por suas particularidades linguísticas e culturais (Reis; Lima, 2022, p. 761).

Entretanto, o reconhecimento jurídico da Libras não assegura, isoladamente, sua centralidade nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme adverte Lodi (2013, p. 57), “apenas o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é, por si só, suficiente”. Para que esse reconhecimento produza mudanças educacionais concretas, torna-se necessário superar a lógica segundo a qual a língua de sinais ocupa uma posição periférica, sendo utilizada apenas quando o estudante surdo não compreende uma explicação previamente apresentada em português. A efetivação de uma proposta bilíngue pressupõe que a Libras participe da concepção do ensino desde o planejamento, esteja presente na apresentação e problematização dos conteúdos, organize as interações entre professores e estudantes e seja utilizada na avaliação da aprendizagem. Sua centralidade não pode ser confundida com mera presença física de

intérpretes ou com a utilização ocasional de sinais em uma prática pedagógica cuja estrutura continua submetida à língua portuguesa.

Assumir a Libras como língua de instrução significa reconhecê-la como o principal meio pelo qual os estudantes surdos têm acesso aos componentes curriculares, elaboram perguntas, estabelecem relações entre conceitos, formulam hipóteses, expressam dúvidas e produzem conhecimentos. Nessa perspectiva, os conteúdos de Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Filosofia e demais áreas não são simplesmente traduzidos para a Libras após terem sido organizados em português. Devem ser pedagogicamente construídos considerando-se as formas de significação próprias de uma língua visual-espacial. A educação bilíngue demanda, assim, uma organização escolar na qual a Libras seja efetivamente uma língua da escola, presente nas relações institucionais, nas práticas curriculares e nos processos de formação, e não apenas uma língua utilizada em situações específicas com os estudantes surdos (Vieira-Machado; Rodrigues; Carvalho, 2022, p. 742).

A centralidade da Libras também está relacionada ao desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes. O acesso precoce e contínuo a uma língua plenamente acessível possibilita a construção de conceitos, a organização do pensamento e a participação em práticas sociais de linguagem. Quando a criança surda não encontra interlocutores competentes em Libras na família ou na escola, seu desenvolvimento linguístico pode ser marcado por experiências fragmentadas, restrições comunicativas e dificuldades de participação. Por essa razão, a escola representa um espaço fundamental para a aquisição e ampliação da língua de sinais, especialmente por proporcionar interações com pares surdos, professores bilíngues, profissionais surdos e outros usuários proficientes da Libras. Nascimento e Costa (2014, p. 171) destacam a importância desse ambiente para a convivência linguística, para o fortalecimento da identidade surda e para o acesso aos conhecimentos formais.

A defesa da centralidade da Libras não implica negar a importância da língua portuguesa. A educação bilíngue compreende a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, atribuindo funções distintas e complementares a cada uma delas. Segundo Fernandes e Moreira (2014, p. 58), os espaços bilíngues devem garantir condições para a aquisição da Libras como primeira língua e para a aprendizagem do português escrito como segunda língua, respeitando-se as particularidades linguísticas dos estudantes surdos. A diferença fundamental encontra-se no fato de que o português não deve ocupar o lugar da língua de instrução nem subordinar a Libras à função de traduzir palavras, frases ou regras gramaticais. A primeira língua oferece a base linguística necessária para que o estudante compreenda o funcionamento da escrita, estabeleça relações entre os sistemas linguísticos e desenvolva estratégias de leitura e produção textual.

Os estudos sobre apropriação da escrita por estudantes surdos demonstram que a língua de sinais exerce uma função mediadora decisiva nesse processo. Peixoto (2006, p. 225-226) evidencia que a Libras

atua como suporte para a reflexão da criança surda sobre a escrita, possibilitando que ela atribua sentidos aos elementos da língua portuguesa e formule hipóteses acerca de seu funcionamento. A aprendizagem do português escrito não ocorre pela substituição da Libras, mas por meio dela, pois é a primeira língua que oferece ao estudante as condições para analisar, comparar e compreender uma segunda língua. De modo semelhante, Silva (2014, p. 929-930) demonstra que as práticas de leitura desenvolvidas com estudantes surdos envolvem o trânsito entre Libras e língua portuguesa, exigindo intervenções pedagógicas que promovam comparações linguísticas sistemáticas e favoreçam a construção de sentidos.

Nesse contexto, a mediação pedagógica assume uma posição central. A existência de duas línguas no mesmo espaço não produz, automaticamente, uma educação bilíngue. É necessário que os profissionais compreendam como os conceitos são construídos em Libras, como os recursos visuais podem contribuir para a aprendizagem e como as relações entre a primeira e a segunda língua devem ser pedagogicamente organizadas. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 71-73) observam que conhecer Libras e língua portuguesa não é suficiente para garantir a qualidade da prática docente, pois o ensino exige conhecimentos pedagógicos, linguísticos e culturais que permitam transformar conteúdos científicos em experiências significativas para os estudantes. A mediação não consiste apenas em transmitir informações, mas em criar condições para que o estudante participe ativamente da elaboração do conhecimento.

A mediação realizada em Libras favorece a negociação de significados e o estabelecimento de relações entre as experiências dos estudantes e os conhecimentos científicos. Nas interações pedagógicas, a língua permite retomar explicações, reformular perguntas, confrontar diferentes interpretações e acompanhar os processos de elaboração conceitual. Ao investigar práticas de letramento de estudantes surdos, Sousa (2014, p. 1040) conclui que a Libras desempenha o papel de principal mediadora das atividades, organizando e atribuindo significação às práticas desenvolvidas. Tal constatação demonstra que a língua de sinais não representa um elemento complementar ao processo pedagógico, mas constitui a base pela qual os estudantes compreendem as propostas de ensino e se posicionam como produtores de conhecimento.

A centralidade da Libras requer, ainda, a valorização da visualidade como dimensão constitutiva da experiência educacional dos surdos. Uma pedagogia orientada pela visualidade não se limita à inserção de imagens decorativas ou à apresentação de materiais ilustrados. Ela envolve a organização espacial da sala, o posicionamento dos interlocutores, as condições de iluminação, o uso pedagógico de vídeos, esquemas, mapas conceituais, objetos, infográficos e tecnologias digitais, bem como a produção de materiais originalmente elaborados em Libras. A visualidade precisa ser articulada à intencionalidade pedagógica, de modo que os recursos empregados contribuam para a compreensão dos conteúdos e para a formação de conceitos. Desse modo, a educação bilíngue demanda práticas didáticas capazes de relacionar língua, experiência visual, cultura surda e conhecimento escolar.

A transformação das práticas educacionais também depende da participação de professores surdos e de profissionais com formação bilíngue. A presença de adultos surdos no ambiente escolar proporciona referências linguísticas e culturais importantes, fortalece os processos de identificação e amplia as possibilidades de circulação da Libras em diferentes situações. Para Fernandes e Moreira (2014, p. 63), a transformação da escola requer a adoção da língua nativa dos estudantes como língua de instrução, a incorporação do repertório histórico e cultural das comunidades surdas ao currículo, a presença de professores surdos como referências linguísticas e culturais e a implementação de metodologias apropriadas ao ensino e à avaliação do português como segunda língua. Essas condições demonstram que uma política bilíngue não pode ser limitada à inclusão de uma disciplina de Libras na matriz curricular, pois envolve mudanças na própria estrutura linguística e pedagógica da instituição.

Apesar dos avanços normativos e acadêmicos, observa-se uma distância significativa entre a educação bilíngue prevista nos documentos legais e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições escolares. Em muitos contextos, os estudantes surdos encontram-se matriculados em classes comuns sem acesso contínuo à Libras, dependem exclusivamente da atuação do tradutor e intérprete ou recebem conteúdos planejados com base nas necessidades dos estudantes ouvintes. Nesses casos, a língua de sinais tende a ser tratada como tecnologia assistiva ou recurso destinado a compensar uma suposta limitação individual, enquanto a língua portuguesa permanece como referência exclusiva de organização curricular e avaliação. Fernandes e Moreira (2014, p. 66) assinalam que essa redução da Libras a um instrumento de acessibilidade não rompe com a hegemonia do português nem assegura a constituição de um espaço educacional verdadeiramente bilíngue.

Essa contradição também se manifesta quando o ensino de Libras é orientado predominantemente por listas de vocabulário, correspondências diretas entre sinais e palavras ou atividades cujo objetivo final permanece restrito à aprendizagem do português. Silva e Valério (2026, p. 1) identificam práticas nas quais a Libras, mesmo presente em uma turma de estudantes surdos, é concebida como recurso pedagógico para ensinar a língua portuguesa, reproduzindo uma perspectiva monolíngue e grafocêntrica. Nessas circunstâncias, a língua de sinais não é tomada como objeto de estudo em sua complexidade nem como língua capaz de veicular conhecimentos. A presença formal da Libras pode, portanto, coexistir com a preservação de uma lógica educacional que continua subordinando os processos de aprendizagem à língua majoritária.

Outro obstáculo encontra-se na formação inicial e continuada dos profissionais. A atuação em contextos bilíngues requer conhecimentos sobre aquisição da linguagem por crianças surdas, aspectos gramaticais e discursivos da Libras, ensino do português como segunda língua, cultura e história das comunidades surdas, produção de materiais visuais e formas de avaliação compatíveis com a diferença linguística. Contudo, professores que atuam com estudantes surdos frequentemente relatam dificuldades

para planejar o ensino do português escrito e para compreender as especificidades de sua aprendizagem. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019, p. 589-590) verificam que, embora os docentes reconheçam a importância da Libras, persistem imprecisões quanto às metodologias de ensino da segunda língua, relacionadas, entre outros fatores, às lacunas dos cursos de formação inicial.

Diante desse cenário, torna-se relevante investigar não apenas se a Libras está presente na escola, mas qual posição ocupa na produção dos conhecimentos, nas relações pedagógicas e na organização institucional. A questão central consiste em compreender em que condições a Libras pode constituir-se efetivamente como língua de instrução e de mediação pedagógica, contribuindo para a construção do conhecimento pelos estudantes surdos, sem ser subordinada à língua portuguesa ou reduzida a um mecanismo de acessibilidade. Parte-se do pressuposto de que uma educação somente pode ser considerada bilíngue quando a Libras orienta as interações, o currículo, o planejamento, a avaliação e a produção dos materiais didáticos, ao passo que o português escrito é ensinado mediante abordagens de segunda língua.

Com base nessa problematização, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a centralidade da Libras na educação bilíngue de surdos, considerando sua condição de língua de instrução, sua função na mediação pedagógica e sua participação nos processos de construção do conhecimento. Especificamente, busca-se discutir os fundamentos linguísticos, educacionais e legais que sustentam a educação bilíngue; examinar as diferenças entre a centralidade da Libras e sua utilização meramente instrumental; compreender as relações entre língua de sinais, desenvolvimento conceitual e aprendizagem da língua portuguesa escrita; e identificar desafios relacionados à formação docente, ao currículo e à organização das práticas pedagógicas.

Para alcançar esses objetivos, adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental de caráter descritivo-analítico. A discussão baseia-se na análise de produções acadêmicas dedicadas à educação bilíngue, à Libras como primeira língua, ao ensino do português escrito como segunda língua, à mediação pedagógica e ao letramento de estudantes surdos, além de documentos legais que regulamentam os direitos linguísticos e educacionais dessa população. O material é examinado a partir de três eixos articulados: o estatuto da Libras como língua de instrução; as formas de mediação pedagógica construídas em contextos bilíngues; e a relação entre língua, visualidade e produção do conhecimento.

A análise proposta sustenta que a centralidade da Libras constitui uma condição linguística, pedagógica e política para a efetivação da educação bilíngue. Não se trata apenas de inserir a língua de sinais em uma estrutura escolar previamente organizada em português, mas de reorientar essa estrutura a partir das formas de linguagem, interação e produção cultural dos sujeitos surdos. Assim, o referencial teórico subsequente aprofunda a discussão sobre os fundamentos da educação bilíngue, o papel da Libras

nos processos de ensino e aprendizagem e os desafios que ainda limitam sua consolidação como língua efetiva da escola e do conhecimento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da Língua Brasileira de Sinais — Libras — como língua natural constitui um dos fundamentos da educação bilíngue de surdos. Esse reconhecimento implica o afastamento de concepções que a reduzem a um conjunto de gestos, a uma forma simplificada de comunicação ou a um recurso compensatório destinado às pessoas que não têm acesso à oralidade. A Libras constitui um sistema linguístico completo, produzido historicamente pelas comunidades surdas brasileiras e utilizado na interação social, na expressão de sentimentos, na formulação de argumentos, na produção cultural e na construção de conhecimentos. Sua legitimidade não depende de uma correspondência com a língua portuguesa, pois possui estrutura gramatical e regras próprias de organização.

A mudança de uma concepção clínico-terapêutica para uma perspectiva linguística e sociocultural da surdez permite reconhecer que as dificuldades educacionais apresentadas por muitos estudantes surdos não decorrem necessariamente da condição sensorial, mas das restrições de acesso a uma língua plenamente acessível. Skliar (1999 *apud* Lodi, 2013, p. 51) sustenta que a especificidade da educação de surdos está relacionada à diferença linguística e sociocultural entre surdos e ouvintes. Essa formulação desloca a análise da incapacidade individual para as condições sociais, linguísticas e pedagógicas oferecidas ao sujeito. Em lugar de se perguntar por que o estudante surdo não acompanha práticas elaboradas em língua oral, passa-se a questionar se a escola lhe proporciona uma língua de interlocução, de instrução e de elaboração conceitual.

Em relação à natureza linguística da Libras, Lacerda, Albres e Drago apresentam uma caracterização que afasta interpretações reducionistas:

A Libras é uma língua visual-espacial utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras, permitindo expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer interações entre sujeitos. A língua de sinais possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. Como as demais línguas orais, ela não é universal; ao longo do território brasileiro, apresenta variações que advêm das características regionais, sociais e culturais de cada lugar (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 68).

A quatro propriedades fundamentais. A primeira corresponde à modalidade visual-espacial, pela qual os enunciados são produzidos corporalmente e percebidos visualmente. A segunda refere-se à capacidade de expressão ilimitada, pois a Libras possibilita a formulação de sentidos abstratos, narrativas, descrições, explicações científicas e posicionamentos políticos. A terceira diz respeito à não universalidade das línguas de sinais, uma vez que diferentes comunidades nacionais e regionais desenvolvem suas próprias

línguas e variedades. A quarta propriedade relaciona-se à variação linguística: assim como ocorre nas línguas orais, a Libras apresenta diferenças regionais, geracionais, sociais e situacionais, sem que tais variações representem imperfeições do sistema.

Na modalidade visual-espacial, a produção do significado mobiliza configurações e movimentos das mãos, pontos de articulação, orientação das palmas, expressões faciais e corporais e formas específicas de utilização do espaço. Esses elementos não funcionam como gestos acessórios à comunicação, mas participam da organização fonológica, morfológica, sintática, semântica e discursiva da língua. As expressões não manuais podem marcar perguntas, negações, intensidades, relações sintáticas e posicionamentos enunciativos. O espaço de sinalização, por sua vez, pode ser empregado para introduzir e retomar referentes, representar relações entre entidades e organizar diferentes perspectivas discursivas. Desse modo, a gramática da Libras está diretamente relacionada à sua modalidade, embora não seja determinada por uma suposta concretude do pensamento visual.

A modalidade visual não limita a capacidade de abstração. A equivocada associação entre língua de sinais e pensamento concreto decorre de uma visão fonocêntrica segundo a qual apenas a fala oral seria capaz de sustentar processos intelectuais complexos. A língua, entretanto, não se define por sua materialidade sonora, mas por sua capacidade de constituir um sistema compartilhado de significação. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 68) assinalam que a educação depende da linguagem para promover a construção de conhecimentos, pois os signos participam da formação das funções psicológicas superiores e da organização da atividade mental. Por essa razão, a ausência de audição não impossibilita o desenvolvimento linguístico; o que pode produzir prejuízos é a ausência ou a aquisição tardia de uma língua acessível.

A condição da Libras como primeira língua precisa ser compreendida para além de uma sequência cronológica rígida. Em contextos nos quais a criança surda tem contato precoce com adultos surdos ou familiares fluentes, a Libras pode ser adquirida desde os primeiros anos de vida por meio de interações cotidianas. Entretanto, a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Nesses casos, a primeira língua pode não ser aquela apresentada inicialmente à criança, mas aquela que lhe oferece condições efetivas de aquisição, interação, constituição subjetiva e elaboração do pensamento. Fernandes e Moreira (2009, p. 227) observam que as crianças surdas frequentemente dependem da ação mediadora da escola para aprender Libras, razão pela qual o espaço educacional assume responsabilidades que ultrapassam a transmissão de conteúdos escolares.

Reconhecer a Libras como primeira língua significa assegurar sua aquisição em condições de interação significativa, e não apenas por meio do ensino descontextualizado de vocabulário. Uma língua não é adquirida somente pela memorização de sinais ou pela realização de exercícios estruturais. Sua apropriação ocorre na participação em práticas discursivas nas quais a criança pode solicitar, narrar,

perguntar, argumentar, brincar, imaginar e construir relações com diferentes interlocutores. Por isso, a presença de adultos proficientes, de outras crianças surdas e de situações diversificadas de uso linguístico constitui condição fundamental para o desenvolvimento. Fernandes e Moreira (2014, p. 58) defendem que a aquisição da Libras deve ocorrer no período de desenvolvimento linguístico esperado, de modo semelhante ao que é garantido às crianças ouvintes em relação à língua oral.

A aquisição tardia da Libras não deve ser interpretada como resultado de falta de capacidade da criança. Geralmente, ela decorre da ausência de interlocutores e ambientes linguísticos acessíveis. Quando se exige que a criança compreenda a língua portuguesa oral antes de lhe ser permitido aprender Libras, estabelece-se uma condição paradoxal: o acesso a uma língua visual é subordinado ao domínio de uma língua cuja modalidade não lhe é plenamente acessível. Fernandes e Moreira (2009, p. 227-229) alertam que a privação linguística na infância pode restringir os círculos de interação e comprometer o acesso às informações, sobretudo quando a escola também não oferece convivência contínua em língua de sinais.

A noção de primeira língua envolve, ainda, pertencimento social e identificação cultural. A Libras permite que o sujeito surdo participe de uma comunidade discursiva, conheça narrativas sobre a história das pessoas surdas e estabeleça relações com experiências que não são organizadas exclusivamente pela norma ouvinte. Não se trata de afirmar uma identidade surda única ou homogênea. Os sujeitos surdos apresentam diferentes trajetórias familiares, escolares, étnico-raciais, regionais, econômicas, religiosas e de gênero. A língua de sinais, entretanto, pode constituir um elemento relevante de identificação e participação comunitária. Campello e Rezende (2014, p. 72-75) demonstram que a defesa da Libras esteve historicamente articulada à luta das comunidades surdas pelo reconhecimento de sua identidade linguística e de seus direitos educacionais.

A condição de primeira língua também atribui à Libras uma função epistemológica. É por meio dela que o estudante pode organizar conhecimentos prévios, compreender explicações, elaborar hipóteses e estabelecer relações entre conceitos. Sua centralidade não decorre apenas do direito de comunicação, mas do reconhecimento de que o ensino exige uma língua compartilhada entre professores e estudantes. A presença da Libras possibilita que o sujeito participe das interações pedagógicas sem depender permanentemente da conversão de informações produzidas em outra língua. Esse aspecto diferencia uma educação planejada em Libras de uma prática organizada em português e posteriormente traduzida.

A primeira língua também oferece a base para a aprendizagem de outras línguas. Lodi (2013, p. 57) assinala que os sentidos construídos na primeira língua são determinantes nos processos de aprendizagem da segunda. Isso significa que o domínio da Libras não representa obstáculo à aprendizagem do português. Ao contrário, amplia as condições de compreensão do funcionamento da escrita e de comparação entre sistemas linguísticos. A oposição entre Libras e português resulta de uma concepção assimilacionista, segundo a qual a língua minoritária precisaria ser reduzida para que a língua majoritária fosse aprendida.

Em uma perspectiva bilíngue, o desenvolvimento da primeira língua fortalece os recursos linguísticos e metalinguísticos necessários à apropriação da segunda.

A garantia da Libras como primeira língua exige, por conseguinte, políticas de acesso linguístico desde a infância, formação de professores proficientes, participação de adultos surdos e produção de materiais adequados. Também demanda avaliações capazes de distinguir dificuldades de aprendizagem de dificuldades decorrentes da privação linguística. Um estudante que teve acesso tardio a uma língua não pode ser avaliado como se tivesse vivenciado as mesmas condições de desenvolvimento linguístico de seus colegas. A centralidade da Libras constitui, nesse sentido, uma condição de equidade: não representa privilégio, mas a criação das condições linguísticas sem as quais o direito à educação permanece apenas formal.

A educação bilíngue de surdos não pode ser definida pela simples presença da Libras e da língua portuguesa em um mesmo estabelecimento. A coexistência de duas línguas não assegura que ambas possuam funções educacionais claramente estabelecidas ou relações equilibradas de poder. Em muitas instituições, a língua portuguesa permanece como língua de planejamento, ensino, avaliação e administração, enquanto a Libras aparece apenas em momentos de tradução ou atendimento especializado. Embora duas línguas estejam formalmente presentes, mantém-se uma estrutura monolíngue na qual a língua majoritária organiza todo o processo escolar.

O bilinguismo educacional pressupõe que a Libras seja reconhecida como primeira língua e língua de instrução, enquanto o português escrito seja ensinado como segunda língua. Essa organização não estabelece uma hierarquia de importância entre os conhecimentos proporcionados pelas duas línguas, mas define funções pedagógicas coerentes com as condições linguísticas dos estudantes. A Libras deve sustentar as interações, as explicações e o acesso aos componentes curriculares; o português escrito deve ser objeto de ensino sistemático, mediado por práticas que considerem sua condição de segunda língua. Moraes e Martins (2020, p. 4-5) destacam que propostas bilíngues consistentes utilizam a língua de sinais como suporte linguístico para o acesso aos conteúdos escolares e para a constituição do estudante como sujeito de linguagem.

No Brasil, a institucionalização dessa perspectiva foi impulsionada pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005. A legislação reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão e estabeleceu orientações relativas à formação docente, ao trabalho de tradutores e intérpretes e ao ensino da língua portuguesa como segunda língua. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, incorporou a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda. A Lei nº 14.191/2021, por sua vez, incluiu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade de educação escolar. Reis e Lima (2022, p.

761) interpretam essa alteração como conquista do movimento surdo e como fortalecimento da política linguística necessária à garantia dos direitos educacionais.

O estatuto de língua de instrução constitui o núcleo da proposta. Lodi (2013, p. 55) observa que, na concepção de educação bilíngue estabelecida pelo Decreto nº 5.626/2005, “a Libras assume papel central”. Isso significa que os conhecimentos precisam ser ensinados diretamente em Libras. A aula de Ciências, por exemplo, deve ser conduzida nessa língua, com explicações, perguntas, debates e avaliações acessíveis aos estudantes. Não se trata de realizar uma exposição em português para que, posteriormente, o intérprete a converta em sinais. A organização direta em Libras modifica a relação pedagógica porque possibilita a interlocução sem a passagem obrigatória por um terceiro participante e permite que o professor acompanhe as respostas dos estudantes.

A distinção entre língua de instrução e língua traduzida é decisiva. Quando o professor planeja e ministra a aula em português oral, a Libras ocupa uma posição posterior e subordinada. O intérprete precisa tomar decisões em tempo real acerca de conteúdos que nem sempre foram previamente discutidos, enquanto o professor pode não compreender as perguntas e as respostas produzidas pelos estudantes em Libras. Essa dinâmica tende a fragmentar a interação. Além disso, a simples tradução não transforma metodologias centradas em jogos sonoros, rimas, ditados ou explicações baseadas exclusivamente na oralidade. Silva e Silva (2016, p. 35-36) advertem que a presença do intérprete não fornece todas as condições requeridas pelo estudante, pois as estratégias continuam sendo concebidas inicialmente na língua majoritária.

O intérprete educacional possui uma função relevante, especialmente em situações de interação entre usuários de línguas diferentes. Entretanto, sua atuação não substitui a responsabilidade pedagógica do professor nem transforma automaticamente uma escola em ambiente bilíngue. A docência envolve planejamento, seleção de conteúdos, acompanhamento da aprendizagem, intervenção pedagógica e avaliação, atribuições que não podem ser transferidas integralmente ao intérprete. A educação bilíngue requer professores capazes de ensinar em Libras e profissionais que trabalhem de forma articulada, com clareza acerca de suas funções. Lodi (2013, p. 55) ressalta que a função do tradutor e intérprete não deve ser confundida com a função docente.

A centralidade da língua de instrução também permite distinguir propostas aditivas de modelos assimilacionistas. Fernandes e Moreira (2009, p. 229-231) identificam práticas de submersão, nas quais o estudante é inserido em uma classe monolíngue em português, e práticas de transição, nas quais a Libras é inicialmente tolerada, mas progressivamente substituída pela língua dominante. Nos dois casos, a língua minoritária não é valorizada como dimensão permanente da formação. No modelo de submersão, o estudante não dispõe de interlocutores em sua língua; no modelo de transição, a Libras é utilizada como ponte provisória para o português. Uma educação bilíngue de manutenção, diferentemente, busca

desenvolver a primeira língua durante todo o percurso escolar e acrescentar a segunda sem produzir o apagamento da primeira.

A língua de instrução não deve ser compreendida apenas como o código empregado para apresentar informações. Ela participa da forma como o conhecimento é produzido e discutido. Conceitos científicos não estão prontos antes da interação; são apropriados por meio de explicações, exemplos, questionamentos e relações construídas pelos sujeitos. Quando a Libras ocupa o centro da prática pedagógica, o estudante pode elaborar conceitos na própria língua, e não somente reconhecer sinais correspondentes a palavras portuguesas. Fernandes (2008, p. 6 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 170) argumenta que, em projetos bilíngues, a primeira língua mobiliza os sentidos e as estratégias de aproximação com a segunda, de modo que a aprendizagem é mediada pelas experiências desenvolvidas na língua de referência.

A escola bilíngue deve oferecer um ambiente no qual a Libras circule em todas as dimensões da vida institucional. A língua precisa estar presente não somente nas aulas, mas também nos recreios, nas reuniões, nos projetos culturais, nos avisos, nas atividades esportivas, nas relações administrativas e na comunicação com as famílias. Quando seu uso fica restrito à sala de recursos ou à interação entre estudante e intérprete, não se constitui uma comunidade linguística escolar. Fernandes e Moreira (2014, p. 66) observam que a inexistência de espaços comunitários para a circulação e a complexificação da Libras impede que os estudantes participem plenamente de uma comunidade de linguagem.

A defesa de espaços bilíngues foi construída por meio da mobilização política das comunidades surdas. Campello e Rezende (2014, p. 84-85) esclarecem que, nas escolas bilíngues, as aulas devem ser ministradas diretamente em Libras e organizadas por metodologias específicas, enquanto o português escrito é ensinado como segunda língua. Essa reivindicação não se limita à escolha do lugar físico da escolarização. Refere-se às condições linguísticas existentes em cada espaço. Uma escola denominada inclusiva pode desenvolver classes bilíngues quando dispõe de professores, currículo e ambientes adequados; da mesma forma, uma instituição destinada exclusivamente a surdos pode conservar práticas monolíngues em português se a Libras permanecer subordinada.

A educação bilíngue não deve ser confundida com isolamento social. O domínio da Libras e do português escrito amplia as possibilidades de participação dos estudantes em diferentes espaços. A convivência em língua de sinais favorece o desenvolvimento linguístico necessário à interação com a sociedade, em vez de impedir essa interação. A inclusão não pode ser medida apenas pela presença física do estudante em uma sala majoritariamente ouvinte. É necessário avaliar sua participação nos diálogos, o acesso ao currículo, a qualidade das relações e a possibilidade de manifestar conhecimentos em uma língua acessível. Nascimento e Costa (2014, p. 171) consideram a escola um lugar privilegiado para a aquisição da língua de sinais, para a convivência com pares surdos e professores bilíngues e para o acesso ao conhecimento formal.

A institucionalização da educação bilíngue exige, finalmente, que a Libras deixe de ser tratada como concessão. Sua utilização como língua de instrução constitui direito educacional e linguístico. Isso implica recursos financeiros, concursos para profissionais bilíngues, produção de materiais em Libras, tempos de planejamento e formas de avaliação compatíveis com a modalidade visual. A legislação representa uma condição necessária, mas sua efetivação depende de mudanças nas práticas e nas relações de poder entre as línguas. O bilinguismo somente se consolida quando a língua minoritária possui condições materiais para sustentar o desenvolvimento acadêmico, cultural e social dos estudantes.

A mediação pedagógica pode ser compreendida como o conjunto de ações intencionais por meio das quais professores e estudantes estabelecem relações entre experiências, conceitos e objetos de conhecimento. Ela não corresponde à transmissão mecânica de informações de um sujeito que sabe para outro que não sabe. O conhecimento é construído na interlocução, na problematização e na utilização de signos culturalmente produzidos. Na educação de surdos, a mediação depende de uma língua compartilhada que possibilite formular perguntas, explicar raciocínios, confrontar interpretações e acompanhar os processos de elaboração conceitual.

A perspectiva histórico-cultural atribui à linguagem um papel constitutivo do pensamento e da consciência. Os signos não servem apenas para comunicar ideias previamente formadas; participam da própria organização da atividade mental. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 68) explicam que as experiências externas são internalizadas por meio das ações, das interações sociais e da linguagem. Em decorrência disso, uma prática pedagógica que restringe o acesso do estudante surdo à língua utilizada na aula compromete não apenas a recepção de informações, mas sua participação nos processos pelos quais os significados escolares são construídos.

A mediação em Libras permite que o professor identifique conhecimentos prévios, compreenda dúvidas e reorganize sua intervenção. A resposta do estudante não precisa ser reduzida à escolha de alternativas ou à reprodução de palavras escritas cujo significado não foi plenamente compreendido. Em Libras, torna-se possível observar como ele relaciona conceitos, quais exemplos utiliza e quais aspectos da explicação precisam ser retomados. A avaliação passa a integrar o processo de ensino, fornecendo elementos para novas intervenções. Desse modo, a Libras atua simultaneamente como língua de interlocução, instrumento de pensamento e meio de produção do conhecimento.

Sousa (2014, p. 1040), ao analisar práticas de ensino de inglês para estudantes surdos, conclui que a Libras desempenha o papel de principal mediadora e afirmar: “É ela quem organiza e dá significação a essas práticas”. Essa organização abrange a maneira como as aulas são planejadas, os materiais são apresentados, as tarefas são explicadas e os estudantes demonstram sua compreensão. Embora o estudo se refira ao ensino de uma língua adicional, suas conclusões contribuem para compreender a mediação nos

diferentes componentes curriculares. A primeira língua possibilita atribuir sentido ao objeto de aprendizagem e estabelecer relações entre o novo conteúdo e os conhecimentos já construídos.

A mediação pedagógica não pode ser reduzida à substituição de palavras portuguesas por sinais. A correspondência lexical pode ser útil em determinadas situações, mas não assegura a compreensão de conceitos ou enunciados. Línguas diferentes organizam os sentidos por recursos gramaticais e discursivos próprios. O português sinalizado, caracterizado pela tentativa de produzir sinais segundo a ordem sintática do português, pode dificultar a compreensão quando desconsidera a estrutura da Libras. Em uma prática bilíngue, a explicação deve ser construída em Libras e, quando necessário, relacionada conscientemente às formas da língua portuguesa escrita.

A construção de conhecimentos demanda interações prolongadas e responsivas. O professor precisa possibilitar que os estudantes interrompam a explicação, solicitem esclarecimentos, apresentem hipóteses e debatam entre si. Uma aula traduzida pode limitar essa responsividade quando o fluxo comunicativo permanece centrado no professor ouvinte e no intérprete. A interação direta em Libras favorece a circulação da palavra e a construção coletiva de soluções. Também permite que diferentes estudantes atuem como interlocutores, evitando que a comunicação se concentre exclusivamente na relação individual entre o estudante surdo e o profissional responsável pela interpretação.

O papel dos pares é especialmente importante. Nas interações entre estudantes, os conceitos são retomados, reformulados e relacionados a experiências compartilhadas. A presença de outros usuários de Libras amplia a diversidade de enunciados e favorece a aprendizagem de formas discursivas utilizadas na argumentação, na explicação e na narrativa. Nascimento e Costa (2014, p. 171) ressaltam que a convivência com pares surdos e professores bilíngues torna a escola um espaço privilegiado de aquisição linguística e aprendizagem acadêmica. Portanto, a organização de ambientes coletivos em Libras integra o próprio processo de mediação pedagógica.

A leitura constitui um exemplo expressivo dessa mediação. Silva (2014, p. 929) observa que, para os estudantes surdos investigados, ler envolve transitar entre a Libras e o português, avançando do reconhecimento inicial de palavras para a construção, em língua de sinais, dos sentidos do texto escrito. Esse trânsito precisa ser pedagogicamente orientado. O professor pode apresentar uma tradução global, discutir os acontecimentos, retomar expressões específicas e comparar estruturas das duas línguas. A mediação deve impedir que a atividade de leitura se limite à associação isolada entre sinal e palavra, sem compreensão das relações sintáticas e discursivas que organizam o texto.

A alternância entre as línguas necessita de objetivos definidos. Em alguns momentos, uma tradução mais livre pode favorecer a compreensão global; em outros, uma aproximação mais literal pode tornar visíveis determinadas estruturas do português. Silva (2014, p. 930) defende a análise comparativa como recurso para desenvolver o conhecimento linguístico da segunda língua. Não se trata de estabelecer

equivalências perfeitas, mas de mostrar que Libras e português constroem significados por meios distintos. A consciência dessas diferenças evita que as produções dos estudantes sejam avaliadas segundo uma expectativa de correspondência automática entre os dois sistemas.

A mediação também exige a seleção de exemplos adequados à experiência linguística e cultural dos estudantes. Exemplos exclusivamente baseados em sons, trocadilhos orais ou situações desconhecidas podem ser pouco produtivos. Isso não significa simplificar os conteúdos, mas criar pontos de acesso que possibilitem avançar em sua complexidade. Um conceito científico deve ser trabalhado por diferentes representações: explicação em Libras, observação de fenômenos, esquemas, experimentos, registros escritos e debates. A articulação entre esses recursos amplia as possibilidades de compreensão e reduz a dependência de uma única forma de apresentação.

Outro aspecto consiste no registro do conhecimento produzido em Libras. A tradição escolar tende a reconhecer como produção acadêmica apenas aquilo que é apresentado por escrito. A educação bilíngue deve possibilitar registros em vídeo, apresentações sinalizadas, narrativas visuais e outras formas compatíveis com a primeira língua. Lodi (2013, p. 55) assinala que a centralidade da Libras requer mecanismos de avaliação dos conhecimentos expressos nessa língua, incluindo registros em meios eletrônicos. Esses procedimentos não eliminam o ensino da escrita, mas impedem que o conhecimento sobre determinado conteúdo seja confundido com o nível de proficiência do estudante em português.

A avaliação mediada em Libras permite distinguir o domínio conceitual do domínio da segunda língua. Um estudante pode compreender um fenômeno científico e ainda apresentar dificuldades para descrevê-lo em português escrito. Se toda avaliação for realizada exclusivamente em português, a dificuldade linguística poderá ocultar o conhecimento construído. A avaliação bilíngue deve contemplar momentos em Libras e tarefas específicas de língua portuguesa, conforme os objetivos de cada atividade. Essa diferenciação produz informações mais precisas e orienta intervenções pedagógicas adequadas.

A mediação efetiva pressupõe altas expectativas acadêmicas. O reconhecimento da diferença linguística não justifica a redução do currículo nem a oferta de atividades simplificadas. Ao contrário, a utilização da Libras como língua de instrução deve ampliar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Fernandes e Moreira (2009, p. 228) observam que abordagens centradas na reabilitação frequentemente desviaram a finalidade da escolarização e esvaziaram os conteúdos acadêmicos. Superar esse legado implica oferecer condições linguísticas adequadas sem reduzir a complexidade dos objetos de estudo.

A construção do conhecimento em Libras também favorece a autoria do estudante. Em vez de ocupar apenas a posição de receptor de conteúdos traduzidos, ele pode produzir explicações, elaborar materiais, participar de pesquisas e ensinar seus pares. A autoria emerge quando sua língua é reconhecida como capaz de veicular conhecimento científico. Assim, a mediação em Libras não representa uma etapa

provisória até que o português seja dominado. Constitui a base permanente de uma prática educativa na qual os sujeitos surdos podem participar como interlocutores legítimos.

A visualidade é uma dimensão central da experiência educacional dos surdos, mas não deve ser compreendida como característica biológica uniforme ou como simples preferência por imagens. A experiência visual é constituída socialmente, por meio da língua, da cultura e das formas de interação. Os estudantes surdos não formam um grupo homogêneo: apresentam diferentes níveis de proficiência em Libras, trajetórias escolares, condições visuais e experiências familiares. Uma pedagogia orientada pela visualidade deve reconhecer essa diversidade e criar condições para que os conhecimentos sejam apresentados, discutidos e produzidos em modalidades efetivamente acessíveis.

A utilização de recursos visuais não caracteriza, por si só, uma prática bilíngue. Uma imagem decorativa ou um vídeo sem contextualização podem ter pouca contribuição pedagógica. O recurso precisa estar articulado aos objetivos da aula e à explicação em Libras. A visualidade envolve a organização das relações entre língua, espaço, materiais, movimentos e atenção. Silva e Silva (2016, p. 36) defendem que a pedagogia visual não se reduz ao uso de imagens, mas implica uma reformulação curricular e uma semiótica visual integrada à prática cotidiana.

A organização física da sala constitui parte dessa pedagogia. É necessário garantir que os estudantes visualizem o professor, os colegas, o intérprete, o quadro e os materiais projetados. A disposição em semicírculo pode favorecer a percepção das interações, enquanto a iluminação precisa evitar sombras que dificultem a sinalização. O professor deve controlar sua posição e não sinalizar enquanto está de costas ou enquanto os estudantes precisam copiar informações. A alternância entre olhar para o texto e acompanhar uma explicação sinalizada exige tempo próprio, pois os dois estímulos dependem do mesmo canal visual.

Silva (2018, p. 224) observa que estudantes surdos não conseguem olhar simultaneamente para o texto projetado e para a sinalização do professor. Por isso, a disponibilização visual do texto deve ser acompanhada de pausas e formas de apontamento que permitam relacionar o elemento escrito à explicação em Libras. O planejamento deve prever momentos distintos para leitura, observação, sinalização, discussão e registro. Quando o professor mantém uma explicação enquanto os estudantes estão voltados para outra atividade visual, parte importante da informação deixa de ser percebida.

As estratégias visuais de leitura podem incluir a projeção de trechos, o destaque de expressões, a utilização de cores com função definida, a apresentação de esquemas e a comparação entre unidades do texto e enunciados em Libras. Silva (2018, p. 206) demonstra que o professor precisa transitar conscientemente entre Libras e português, explicando tanto os sentidos globais quanto os elementos linguísticos da escrita. A estratégia visual não elimina a tradução, mas define seus objetivos. Uma tradução livre pode favorecer a compreensão geral; uma representação mais próxima da estrutura escrita pode ser utilizada para analisar formas específicas da segunda língua.

O uso de recursos digitais amplia as possibilidades de registro e circulação da Libras. Vídeos podem apresentar narrativas, explicações científicas, entrevistas, literatura e instruções. Plataformas digitais podem permitir que os estudantes produzam e revisem textos sinalizados. Entretanto, a tecnologia não substitui a mediação pedagógica. Um vídeo em Libras precisa apresentar qualidade linguística, clareza visual e adequação conceitual. Também deve ser integrado a atividades que possibilitem discussão, comparação e produção, evitando que se transforme em mera exibição passiva.

A visualidade deve orientar a produção do currículo, e não apenas a apresentação de conteúdos já definidos segundo uma lógica monolíngue. O currículo bilíngue precisa incorporar conhecimentos sobre a história das comunidades surdas, os movimentos políticos, as produções artísticas, a literatura em língua de sinais e as formas de registro da Libras. Fernandes e Moreira (2014, p. 63) defendem que o repertório histórico e cultural das comunidades surdas seja contemplado no currículo. Essa incorporação não significa restringir o estudante à temática da surdez, mas assegurar que ele encontre referências à sua língua e à sua comunidade no conjunto da formação escolar.

Pensar conteúdos segundo a lógica das línguas de sinais envolve reconhecer formas visuais de narrar, argumentar e organizar informações. Moraes e Martins (2020, p. 18) mencionam experiências institucionais nas quais mudanças locais foram produzidas por meio do ensino em Libras, da inserção de profissionais bilíngues e da elaboração de conteúdos curriculares orientados pela lógica visual. Essas mudanças desafiam a ideia de que o currículo seria linguisticamente neutro. Todo currículo pressupõe formas de linguagem; quando organizado apenas em português, tende a tornar-se invisíveis outras maneiras de produzir e registrar conhecimento.

A literatura em Libras ocupa um lugar relevante nesse processo. Narrativas sinalizadas, poemas visuais, produções humorísticas e performances corporais possibilitam que os estudantes conheçam diferentes gêneros e recursos expressivos de sua primeira língua. O ensino de Libras não pode permanecer restrito ao vocabulário cotidiano. Deve incluir o estudo de suas estruturas discursivas, variações, gêneros, processos de criação e usos acadêmicos. A presença de produções de autores surdos também contribui para romper com a representação da pessoa surda apenas como objeto de políticas ou pesquisas.

O currículo bilíngue exige formas diferenciadas de planejamento e avaliação. Fernandes e Moreira (2009, p. 233) apontam a necessidade de revisar os projetos político-pedagógicos, incorporar o legado histórico e cultural das comunidades surdas, adotar metodologias de português como segunda língua e desenvolver mecanismos alternativos de avaliação em Libras. A avaliação pode incluir apresentações sinalizadas, vídeos, projetos visuais, mapas conceituais e demonstrações práticas. Esses instrumentos devem ser escolhidos conforme o conhecimento avaliado, evitando tanto a imposição exclusiva da escrita quanto a exclusão injustificada das práticas de letramento.

A elaboração de materiais didáticos também precisa superar a lógica da tradução literal. Um material originalmente produzido em português pode conter referências sonoras, metáforas e construções difíceis de transpor diretamente. A adaptação bilíngue exige decisões conceituais e linguísticas, como a criação ou negociação de sinais-termo, a utilização de classificadores, a representação espacial de relações e a contextualização de conceitos. Esse trabalho deve envolver professores das áreas específicas, profissionais proficientes em Libras e representantes da comunidade surda.

A circulação de sinais-termo científicos requer cuidado. A ausência de um sinal conhecido por determinado grupo não significa ausência de conceito ou incapacidade da língua. Pode ser necessário explicar o conceito, apresentar diferentes denominações e negociar a forma mais adequada ao contexto. O ensino não deve ser reduzido à memorização de sinais técnicos. O sinal-termo precisa estar associado a uma rede conceitual, a exemplos e a situações de uso. Assim, o desenvolvimento do léxico acadêmico em Libras acompanha a ampliação das práticas educacionais e científicas nessa língua.

A participação dos estudantes na produção de materiais contribui para o desenvolvimento da autonomia. Eles podem criar glossários em vídeo, apresentar pesquisas, elaborar narrativas e comparar diferentes formas de explicar um conceito. Essas atividades transformam a visualidade em princípio de autoria, e não apenas em estratégia utilizada pelo professor. Silva (2018, p. 226-227) ressalta que as práticas de leitura exigem estratégias visuais sistemáticas e consciência acerca do trânsito entre as línguas. O mesmo princípio pode ser estendido aos demais componentes curriculares: a articulação entre recursos visuais e Libras deve ser intencional e objeto de reflexão.

A visualidade também possui uma dimensão ética. Quando a escola organiza reuniões, palestras ou eventos sem condições de visibilidade e acesso em Libras, comunica simbolicamente que a participação do sujeito surdo é secundária. Um ambiente bilíngue precisa considerar a acessibilidade desde o início, incluindo avisos sinalizados, vídeos legendados, sinalização espacial e disponibilidade de informações em diferentes modalidades. A participação não deve depender de solicitações individuais repetidas. Deve constituir um princípio institucional incorporado ao planejamento.

Currículo, visualidade e língua de instrução formam, portanto, dimensões indissociáveis. Não basta traduzir um currículo monolíngue ou adicionar imagens a materiais elaborados para ouvintes. A educação bilíngue requer que os conteúdos sejam planejados a partir da interlocução em Libras, das experiências visuais e das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Isso não reduz a formação acadêmica; ao contrário, cria condições para que o currículo comum seja apropriado com profundidade e para que os conhecimentos das comunidades surdas também sejam reconhecidos como parte do patrimônio educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que a centralidade da Libras constitui uma condição indispensável para a efetivação da educação bilíngue de surdos. Seu reconhecimento como primeira língua e língua de instrução não pode permanecer restrito aos documentos legais ou à presença ocasional de sinais no ambiente escolar. É necessário que a Libras organize o currículo, o planejamento, as interações pedagógicas, a avaliação e a produção dos conhecimentos, possibilitando aos estudantes surdos participação efetiva em todas as dimensões da vida escolar.

Verificou-se que a mediação pedagógica realizada em Libras favorece a elaboração conceitual, a expressão do pensamento e a construção de relações entre os conhecimentos prévios e os conteúdos escolares. Nesse processo, a visualidade não representa um recurso complementar, mas uma dimensão constitutiva das práticas bilíngues. Materiais visuais, registros em vídeo, organização espacial adequada e estratégias de alternância entre Libras e português devem estar associados a objetivos pedagógicos definidos.

O português escrito, por sua vez, deve ser ensinado como segunda língua, tendo a Libras como base para a compreensão, a reflexão linguística e a produção de sentidos. Essa organização não diminui a importância da língua portuguesa, mas estabelece condições mais adequadas para sua aprendizagem, respeitando as diferenças entre os sistemas linguísticos e evitando práticas fundamentadas exclusivamente na oralidade ou na correspondência entre sinais e palavras.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da educação bilíngue depende da formação e contratação de professores bilíngues, da participação de profissionais surdos, da produção de materiais em Libras e da constituição de ambientes linguísticos nos quais essa língua circule de maneira contínua. Também exige a superação de práticas que atribuem ao intérprete toda a responsabilidade pela escolarização ou que reduzem a Libras a um instrumento de tradução e acessibilidade.

Embora tenham ocorrido avanços legais significativos, ainda permanece uma distância entre o direito formal e as práticas escolares. A efetivação da educação bilíngue requer políticas institucionais permanentes, financiamento, planejamento e participação das comunidades surdas. Somente com a Libras ocupando uma posição central será possível assegurar uma educação que reconheça os estudantes surdos como sujeitos de linguagem, cultura e conhecimento, garantindo-lhes aprendizagem, autonomia e participação social em condições de equidade.

REFERÊNCIAS

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.

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: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra.

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.

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.

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: 10.1590/0104-4060.37229.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009.

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: 10.1590/0104-4060.37014.

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: 10.1590/S1517-97022013000100005.

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.

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.

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.

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.

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, out./dez. 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i4.8670061.

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.

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.

SILVA, Giselli Mara da. Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 206-229, 2018.

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, p. 1-31, 2026. DOI: 10.25189/rabralin.v24i1.2327.

SOUSA, Aline Nunes de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014. DOI: 10.1590/1984-639820145706.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo; CARVALHO, Daniel Junqueira. Reflexões sobre educação de surdos em nossa contemporaneidade: a Libras como língua da escola. **ETD — Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 742-760, out./dez. 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i4.8669320.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS VISUAIS E PEDAGOGIAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR: RECURSOS IMAGÉTICOS, MEDIAÇÃO EM LIBRAS E METODOLOGIAS BILÍNGUES

VISUAL PRACTICES AND DEAF PEDAGOGIES IN THE SCHOOL CONTEXT: IMAGE-BASED RESOURCES, MEDIATION IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE AND BILINGUAL METHODOLOGIES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-003>

Rivaldo Pereira da Costa

Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais
(UNÍTESE)

Danúbia Henriques Ribeiro

Graduada em Pedagogia
(UEMG)

Anne Karine Silva de Goes

Mestra em Teoria e Análise Linguística Literária
(PPGLL)

Rafael da Cunha Braga

Mestre em Educação em Ciências e Matemática
(IFES)

Isabel Alvim Souza Ferreira

Graduada em Pedagogia
(CESMAC)

Francisca Vanete Rodrigues de Oliveira

Mestra em Estudos de Tradução em Libras
(UNB)

RESUMO

O presente estudo aborda as práticas visuais e as pedagogias surdas no contexto escolar, com ênfase no emprego de recursos imagéticos, na mediação pedagógica em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na organização de metodologias bilíngues. Tem como objetivo analisar de que modo a visualidade, a Libras e os materiais didáticos bilíngues podem favorecer a participação, a compreensão conceitual e a autonomia dos estudantes surdos. O trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre cultura surda, letramento visual, educação bilíngue, produção de materiais acessíveis e formação docente. A análise evidencia que a imagem não deve ser empregada como elemento meramente ilustrativo, mas como linguagem articulada à experiência visual e aos processos de significação dos sujeitos surdos. Os resultados também indicam que a Libras precisa ocupar a posição de língua de

instrução, garantindo acesso direto aos conteúdos e às interações escolares. Conclui-se que a consolidação de práticas visuais e bilíngues exige planejamento pedagógico, formação continuada, participação de profissionais surdos, produção de recursos culturalmente pertinentes e compromisso institucional com uma educação linguisticamente acessível e socialmente inclusiva.

Palavras-chave: Educação bilíngue; Educação de surdos; Libras; Pedagogia visual; Recursos imagéticos.

ABSTRACT

This study addresses visual practices and Deaf pedagogies in the school context, emphasizing the use of image-based resources, pedagogical mediation in Brazilian Sign Language (Libras), and the organization of bilingual methodologies. It aims to analyze how visibility, Libras, and bilingual teaching materials can promote Deaf students' participation, conceptual understanding, and autonomy. The study is characterized as bibliographic research with a qualitative approach, grounded in studies on Deaf culture, visual literacy, bilingual education, the production of accessible materials, and teacher education. The analysis demonstrates that images should not be employed merely as illustrative elements but as a form of language connected to Deaf people's visual experience and meaning-making processes. The results also indicate that Libras must occupy the position of language of instruction, ensuring direct access to curricular content and school interactions. It is concluded that the consolidation of visual and bilingual practices requires pedagogical planning, continuing teacher education, the participation of Deaf professionals, the production of culturally relevant resources, and an institutional commitment to linguistically accessible and socially inclusive education.

Keywords: Bilingual education; Brazilian Sign Language; Deaf education; Image-based resources; Visual pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

A escolarização de estudantes surdos demanda uma organização pedagógica que ultrapasse a garantia de matrícula e de presença física na escola. A efetivação do direito à educação pressupõe condições linguísticas, curriculares e metodológicas que possibilitem ao estudante compreender os conteúdos, interagir com professores e colegas e participar ativamente da construção do conhecimento. Nesse contexto, a visualidade, a Língua Brasileira de Sinais — Libras — e as metodologias bilíngues constituem fundamentos do processo educativo, e não recursos complementares utilizados apenas quando as práticas baseadas na oralidade se mostram insuficientes. A inclusão escolar, portanto, requer a reorganização dos

materiais, dos tempos, dos espaços e das formas de mediação, de modo que as especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos sejam reconhecidas no planejamento educacional.

A experiência visual ocupa posição central na compreensão das formas pelas quais as pessoas surdas se relacionam com o mundo, produzem significados e constroem conhecimentos. Essa experiência não deve ser interpretada como simples compensação da ausência ou redução da audição, pois envolve uma organização cultural e linguística fundamentada no corpo, no espaço, no movimento, nas expressões faciais e nas diferentes formas de representação imagética. Nesse sentido, considera-se que “o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual” (Strobel, 2009, p. 40 *apud* Lebedeff, 2010, p. 178). A formulação permite compreender que a visualidade se relaciona com práticas culturais compartilhadas, como narrativas sinalizadas, metáforas visuais, expressões corporais, marcadores espaciais e formas específicas de interação social. Conforme Lebedeff, a experiência visual ultrapassa a competência individual em uma língua de sinais, pois está vinculada às significações culturais construídas nas relações comunitárias das pessoas surdas (Lebedeff, 2010, p. 176).

Apesar desse reconhecimento, parcela significativa das práticas escolares continua estruturada pela centralidade da exposição oral e da escrita linear. Mesmo em salas que contam com estudantes surdos e profissionais intérpretes, os conteúdos são frequentemente planejados segundo uma lógica oral-auditiva e somente depois traduzidos ou adaptados. Nessa situação, a presença do intérprete não elimina as barreiras curriculares, uma vez que explicações, avaliações e materiais permanecem concebidos para estudantes ouvintes. O levantamento realizado por Ribeiro e Rosário demonstra que as produções acadêmicas sobre visualidade e educação de surdos se concentram em três eixos: a imagem como signo capaz de provocar leituras e interpretações; a Libras como língua de instrução; e a combinação entre língua de sinais, imagens e língua portuguesa escrita (Ribeiro; Rosário, 2023, p. 445). Esses eixos evidenciam a necessidade de se construir uma pedagogia que integre diferentes linguagens desde o momento inicial do planejamento.

A utilização de fotografias, desenhos, vídeos, mapas, esquemas, infográficos, histórias em quadrinhos, animações e demais recursos imagéticos pode ampliar o acesso aos conhecimentos escolares. Entretanto, a simples presença de uma imagem não garante compreensão ou aprendizagem. Para que o recurso visual assuma função pedagógica, necessita ser selecionado de acordo com os objetivos da aula, contextualizado e acompanhado por intervenções que estimulem observação, comparação, descrição, interpretação e formulação de inferências. Belaunde e Sofiato argumentam que o olhar crítico não decorre espontaneamente do ato de ver, mas depende de conhecimentos históricos, culturais e semióticos que possibilitem interpretar as representações visuais (Belaunde; Sofiato, 2019, p. 82). Desse modo, as práticas orientadas pela visualidade precisam ser intencionais, processuais e articuladas às experiências socioculturais dos estudantes (Belaunde; Sofiato, 2019, p. 82-83).

O letramento visual apresenta-se, nesse cenário, como dimensão indispensável da educação de surdos. Ser uma pessoa surda não significa possuir automaticamente habilidades para interpretar criticamente toda forma de imagem. Assim como ocorre com a leitura do texto escrito, a leitura visual precisa ser ensinada, problematizada e exercitada. A escola deve favorecer situações nas quais os estudantes analisem cores, enquadramentos, movimentos, símbolos, posições espaciais e relações entre elementos verbais e não verbais. Lebedeff ressalta que o letramento visual envolve práticas sociais e culturais de leitura das imagens, exigindo uma aprendizagem sistemática dos modos pelos quais os sentidos visuais são produzidos (Lebedeff, 2010, p. 179). A imagem deixa, assim, de desempenhar função meramente decorativa e passa a constituir um objeto de conhecimento e um instrumento de elaboração conceitual.

As contribuições dos recursos imagéticos também dependem da qualidade da mediação pedagógica. Em investigação realizada com uma estudante surda, o emprego sistemático de desenhos, fotografias e pinturas favoreceu maior atenção, participação e ampliação dos diálogos, além de possibilitar interpretações mais complexas dos temas trabalhados (Nery; Batista, 2004, p. 298). Esses resultados não decorreram apenas da exposição às imagens, mas das perguntas, explicações e relações estabelecidas durante as atividades. A mediação transforma aquilo que é visualizado em objeto de investigação, permitindo que o estudante relacione a representação aos seus conhecimentos prévios e aos conceitos em aprendizagem.

Na perspectiva bilíngue, a Libras deve ocupar o lugar de língua de instrução, comunicação e produção de conhecimentos, enquanto a língua portuguesa escrita é ensinada como segunda língua. Essa organização não pode ser reduzida à tradução de explicações originalmente produzidas em português. A mediação em Libras pressupõe que os conteúdos sejam apresentados, discutidos e sistematizados por meio de uma língua visual-espacial, garantindo ao estudante condições para perguntar, argumentar, formular hipóteses e demonstrar conhecimentos. Gomes e Souza constataram que vídeos em Libras e ilustrações contribuíram para a compreensão e a contextualização de conteúdos, mas enfatizaram que a intervenção docente permaneceu indispensável para transformar os recursos em instrumentos de aprendizagem significativa (Gomes; Souza, 2020, p. 117).

A elaboração de materiais bilíngues também envolve decisões linguísticas, visuais, tecnológicas e pedagógicas. Em vídeos educativos, por exemplo, precisam ser considerados o enquadramento do sinalizante, o contraste entre figura e fundo, a velocidade da sinalização, a legibilidade das legendas, a organização das imagens e a correspondência entre Libras e língua portuguesa. Sordi e Santos identificaram, entre as estratégias relevantes para o letramento visual de estudantes surdos, a presença da Libras, da datilologia, de legendas, de elementos estéticos e da contextualização baseada nas experiências visuais e nos conhecimentos prévios dos alunos (Sordi; Santos, 2024, p. 19). Assim, a acessibilidade não deve ser acrescentada ao material depois de sua produção, mas incorporada desde sua concepção.

Embora os estudos indiquem possibilidades significativas, ainda são reduzidas as pesquisas que descrevem detalhadamente metodologias visuais e apresentam seus efeitos sobre a aprendizagem. Muitas publicações mencionam a presença do intérprete ou a utilização da Libras sem analisar como os conteúdos são efetivamente organizados e mediados (Ribeiro; Rosário, 2023, p. 463-464). Permanecem desafios relacionados à formação dos professores, ao domínio da Libras, à produção de materiais adequados, ao planejamento conjunto e à superação de concepções que tratam a surdez exclusivamente como deficiência. A consolidação dessas práticas requer políticas institucionais e formação continuada que permitam integrar sistematicamente as imagens e as linguagens visuais ao currículo (Oliveira; Cassol, 2025, p. 70).

Diante dessa problemática, questiona-se: de que maneira as práticas visuais, os recursos imagéticos, a mediação em Libras e as metodologias bilíngues podem contribuir para a aprendizagem e a participação dos estudantes surdos no contexto escolar? O objetivo geral consiste em analisar as contribuições e os desafios dessas práticas para a construção de processos educacionais linguisticamente acessíveis. Especificamente, busca-se discutir a experiência visual como dimensão cultural; compreender a função pedagógica das imagens; examinar a Libras como língua de instrução; e refletir sobre a formação docente e a produção de materiais bilíngues.

Para alcançar esses objetivos, adota-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, fundamentada em artigos científicos sobre visualidade, pedagogia surda, letramento visual, Libras e educação bilíngue. A análise procura identificar as concepções que fundamentam as práticas estudadas, os recursos empregados e as condições necessárias à sua implementação. Parte-se do pressuposto de que uma educação comprometida com os estudantes surdos não se limita a adaptar metodologias direcionadas aos ouvintes, mas reconhece a visualidade e a Libras como fundamentos da organização curricular, da mediação pedagógica e do direito à aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da visualidade na educação de surdos requer o afastamento de concepções que interpretam a surdez exclusivamente como perda sensorial ou limitação orgânica. Embora a dimensão auditiva constitua uma condição corporal concreta, ela não esgota as formas pelas quais os sujeitos surdos produzem conhecimentos, estabelecem relações sociais e participam da cultura. Na perspectiva socioantropológica, a surdez também é compreendida como uma experiência linguística e cultural, constituída por meio da Língua Brasileira de Sinais — Libras —, das relações entre pares e das diferentes práticas visuais presentes na vida comunitária. A visualidade deixa, assim, de ser entendida como mecanismo de compensação e passa a ser reconhecida como dimensão constitutiva da experiência social.

A experiência visual envolve maneiras específicas de perceber, interpretar, representar e comunicar a realidade. Não se limita ao funcionamento fisiológico da visão nem à utilização ocasional de imagens.

Abrange a organização espacial das informações, a percepção dos movimentos, as expressões faciais e corporais, a utilização de metáforas visuais, a produção de narrativas sinalizadas e as relações estabelecidas entre corpo, língua e espaço. Lebedeff explica que a experiência visual dos surdos ultrapassa a competência linguística individual, envolvendo significações culturais e comunitárias, como os nomes visuais, o humor, as imagens e os marcadores de tempo produzidos visualmente (Lebedeff, 2010, p. 176).

A centralidade dessa experiência na cultura surda é sintetizada por Strobel ao afirmar que “o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual” (Strobel, 2009, p. 40 *apud* Lebedeff, 2010, p. 178). A visualidade participa da constituição das subjetividades e das maneiras pelas quais os sujeitos surdos interrogam quem são, de onde vêm e como se posicionam socialmente. A experiência visual não representa apenas uma via para receber informações, mas uma condição de produção de sentidos, pertencimentos e identificações.

A cultura surda, entretanto, não pode ser tratada como conjunto fixo e homogêneo de comportamentos. As pessoas surdas apresentam diferentes trajetórias familiares, escolares, territoriais, étnico-raciais, religiosas e linguísticas. Há sujeitos que adquirem a Libras desde os primeiros anos de vida, enquanto outros somente entram em contato com essa língua na escola ou na adolescência. Também existem diferentes relações com tecnologias auditivas, com a língua portuguesa e com as comunidades surdas. Por essa razão, reconhecer a visualidade como marcador cultural não significa atribuir a todos os sujeitos surdos uma identidade única. Belaunde e Sofiato ressaltam que o olhar possui dimensão cultural e política, mas não pode ser separado dos processos históricos e das diferentes condições de constituição dos sujeitos (Belaunde; Sofiato, 2019, p. 80-81).

A construção cultural ocorre nas relações sociais, especialmente nos espaços em que a língua de sinais circula de maneira efetiva. O encontro entre crianças, jovens e adultos surdos favorece a transmissão de narrativas, valores, conhecimentos e formas de participação comunitária. Nesse processo, a Libras atua como língua e como artefato cultural, possibilitando a constituição de vínculos e a produção de interpretações compartilhadas da realidade. Romário e Dorziat observam que a experiência visual possibilita às pessoas surdas uma leitura do mundo que se contrapõe às representações fundamentadas na ideia de corpo danificado ou incompleto (Romário; Dorziat, 2016, p. 61).

A presença de professores surdos nos contextos educacionais pode assumir importância linguística, cultural e identitária. Esses profissionais não participam apenas como modelos de domínio da Libras, mas como sujeitos que compartilham experiências visuais e conhecimentos produzidos no interior da comunidade surda. A investigação de Romário e Dorziat demonstrou que uma professora surda utilizava imagens, contação de histórias, jogos e materiais sensoriais para relacionar a Libras aos conteúdos escolares e à língua portuguesa escrita (Romário; Dorziat, 2016, p. 65-67). A experiência indicou que o

compartilhamento de referências culturais pode favorecer escolhas didáticas mais coerentes com as formas visuais de aprendizagem.

Isso não significa afirmar que todo professor surdo possua, naturalmente, domínio de metodologias visuais ou que professores ouvintes estejam impossibilitados de desenvolvê-las. A experiência cultural pode favorecer determinadas percepções, mas a atuação docente exige formação, planejamento e conhecimento do conteúdo. Tanto profissionais surdos quanto ouvintes precisam estudar os processos de leitura de imagens, as características linguísticas da Libras, os princípios da educação bilíngue e as formas de mediação adequadas aos diferentes estudantes. A própria pesquisa de Romário e Dorziat demonstra que a presença da professora surda precisava ser acompanhada por formação e trabalho coletivo com os demais profissionais da instituição (Romário; Dorziat, 2016, p. 68-70).

A visualidade também se relaciona com a produção de subjetividades. Fotografias, filmes, narrativas em Libras, artes visuais, histórias em quadrinhos e produções digitais permitem que os sujeitos surdos representem a própria história e questionem imagens sociais construídas a partir de perspectivas ouvintistas. Colacique e Amaral destacam que as visualidades estão presentes na constituição das bases cognitivas e das subjetividades dos sujeitos surdos, influenciando as maneiras de apreender, organizar e expressar conhecimentos (Colacique; Amaral, 2020, p. 149-150). Desse modo, as produções visuais não são apenas recursos para transmitir informações escolares; também constituem formas de autorrepresentação e participação cultural.

As tecnologias digitais ampliaram os espaços de circulação dessas produções. Vídeos sinalizados, narrativas autobiográficas, literatura surda, performances corporais e conteúdos compartilhados em redes digitais possibilitam o registro e a divulgação de experiências que anteriormente permaneciam restritas a encontros presenciais. Na cibercultura, a articulação entre Libras, movimento, imagem e edição audiovisual favorece a criação de novas formas de expressão. Colacique e Amaral observam que as práticas digitais podem enriquecer os repertórios formativos de surdos e ouvintes, desde que sejam interpretadas criticamente e incorporadas ao ensino de forma intencional (Colacique; Amaral, 2020, p. 164-167).

A escola participa diretamente desses processos de construção cultural. Quando a Libras e as produções surdas ocupam posições secundárias, a instituição reforça modelos de normalização e subordina as experiências visuais à língua majoritária. Quando reconhece a visualidade como fundamento curricular, possibilita que os estudantes se encontrem representados nos conteúdos, nas metodologias e nos materiais. Leão, Sofiato e Oliveira defendem que o currículo bilíngue seja orientado por perspectivas interculturais, visuais e digitais, contemplando valores e interesses das comunidades surdas (Leão; Sofiato; Oliveira, 2017, p. 54).

Portanto, a construção cultural não decorre somente do contato individual com imagens, mas da participação em práticas sociais nas quais a visualidade adquire significado. O sujeito aprende a interpretar

gestos, imagens, narrativas e símbolos porque participa de comunidades que lhes atribuem sentidos. A escola comprometida com a educação de surdos precisa proporcionar ambientes de interação em Libras, convivência entre pares, contato com adultos surdos e produção de artefatos visuais. A visualidade torna-se, dessa maneira, princípio de organização do currículo e condição para que o estudante seja reconhecido como sujeito linguístico, cultural e produtor de conhecimentos.

As pedagogias surdas constituem um campo de reflexão e de práticas orientado pelo reconhecimento da diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos. O emprego do termo no plural permite compreender que não existe uma única metodologia aplicável a todos os estudantes. Há princípios compartilhados — como a valorização da Libras, da experiência visual, da cultura surda e da convivência entre pares —, mas sua concretização depende das características dos alunos, das etapas escolares, dos componentes curriculares e dos contextos institucionais.

A pedagogia surda contrapõe-se às práticas fundamentadas na correção ou normalização dos sujeitos. Historicamente, parte da educação de surdos foi organizada a partir do oralismo, atribuindo prioridade ao desenvolvimento da fala e à aproximação do estudante aos padrões linguísticos dos ouvintes. Esse modelo subordinava a aprendizagem curricular ao treinamento oral e frequentemente restringia o acesso à língua de sinais. A pedagogia surda desloca o centro do processo educativo da deficiência para a diferença, reconhecendo que o desenvolvimento linguístico e cognitivo pode ocorrer plenamente por meio de uma língua visual-espacial.

Streiechen *et al.* afirmam que a pedagogia surda enfatiza a construção da subjetividade cultural, a mediação intercultural e o reconhecimento do sujeito como pertencente a um grupo linguístico e cultural (Streiechen *et al.*, 2017, p. 99). Nessa perspectiva, a escola não deve apenas tolerar a presença da Libras, mas legitimar a língua e as produções culturais surdas. O currículo precisa considerar a história da educação de surdos, os movimentos políticos da comunidade, a literatura sinalizada, as identidades e os diferentes artefatos culturais produzidos visualmente.

A educação bilíngue constitui um dos fundamentos dessa proposta. No modelo bilíngue, a Libras é reconhecida como primeira língua e língua de instrução, enquanto a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, é ensinada como segunda língua. Essa definição não significa que todos os estudantes cheguem à escola com a Libras consolidada. Muitos iniciam a escolarização sem acesso anterior a uma língua plenamente compartilhada, especialmente quando pertencem a famílias ouvintes que não tiveram orientação linguística. A escola bilíngue precisa, portanto, garantir simultaneamente condições para a aquisição da Libras e para a aprendizagem dos conhecimentos curriculares.

De acordo com Streiechen *et al.*, uma educação bilíngue efetiva requer ambientes linguísticos que possibilitem a aquisição da Libras no período adequado ao desenvolvimento infantil e organizem o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua (Streiechen *et al.*, 2017, p. 97). A Libras não deve ficar

restrita ao atendimento especializado, a atividades complementares ou ao momento da interpretação. Ela precisa circular no currículo, nas interações, nas explicações, na avaliação e nos processos de gestão da vida escolar.

A coexistência de duas línguas no mesmo espaço, entretanto, não garante uma educação bilíngue. A organização pode continuar monolíngue quando o planejamento é realizado exclusivamente em português, os materiais são produzidos para ouvintes e a Libras aparece apenas como tradução posterior. Taveira e Rosado alertam que a educação bilíngue não se reduz ao domínio técnico de duas línguas, pois essa redução pode conservar relações ouvintistas sob a aparência de inovação metodológica (Taveira; Rosado, 2016, p. 177). O bilinguismo educacional implica redistribuir o poder entre as línguas, reconhecer suas diferentes modalidades e reorganizar o ensino a partir da visualidade.

Também é necessário distinguir a escolarização bilíngue da simples presença do tradutor e intérprete de Libras. O intérprete desempenha função fundamental na mediação linguística entre sujeitos que não compartilham a mesma língua, mas não substitui o professor nem assume a responsabilidade pelo ensino. Quando o docente ignora as necessidades do estudante surdo e transfere ao intérprete o planejamento, a explicação e o acompanhamento das atividades, estabelece-se uma divisão inadequada do trabalho pedagógico. A interpretação pode garantir acesso linguístico a um enunciado, mas não corrige um currículo oralizado, um material inacessível ou uma metodologia descontextualizada.

A relação direta entre professor e aluno possui especial relevância. Nas escolas bilíngues, busca-se que o ensino seja desenvolvido em Libras por professores bilíngues, reduzindo a dependência de uma triangulação permanente entre professor, intérprete e estudante. Streiechen *et al.* assinalam que, nesse modelo, a Libras funciona como língua de instrução e a língua portuguesa escrita como segunda língua, com professores capazes de ministrar os conteúdos diretamente na língua dos estudantes (Streiechen *et al.*, 2017, p. 97-98). Em contextos inclusivos nos quais o intérprete é necessário, cabe promover planejamento colaborativo e condições para que professor e estudante também construam formas diretas de interação.

As pedagogias surdas igualmente valorizam a participação de profissionais surdos. A convivência com professores, instrutores e outros adultos surdos favorece a aquisição linguística, a formação identitária e o acesso a conhecimentos comunitários. Contudo, a presença desses profissionais não deve ser utilizada para isentar os demais docentes de suas responsabilidades. O trabalho precisa ser colaborativo e envolver professores das áreas específicas, profissionais bilíngues, intérpretes, gestores e comunidade escolar. Romário e Dorziat defendem que a pedagogia visual seja incorporada às salas comuns e não permaneça restrita ao atendimento educacional especializado (Romário; Dorziat, 2016, p. 67-69).

Outra dimensão da educação bilíngue refere-se à relação entre Libras e língua portuguesa escrita. A primeira língua constitui uma base importante para a compreensão dos conteúdos, para a organização do pensamento e para a aprendizagem da segunda língua. O português não deve ser ensinado como uma versão

escrita da fala nem por meio de exercícios fonéticos inadequados à experiência linguística dos estudantes surdos. Deve ser abordado como língua adicional, mediante comparação entre textos, análise de gêneros discursivos, contextualização e produção de significados a partir da Libras.

O currículo bilíngue precisa contemplar as duas línguas sem promover a subordinação da Libras. Isso exige tempos específicos para o ensino de Libras e de língua portuguesa, além da presença da Libras como língua de instrução nas demais áreas. Também demanda materiais que apresentem conteúdos diretamente em língua de sinais, permitindo ao estudante estudar, revisar e ampliar conhecimentos sem depender exclusivamente de textos em português ou de interpretações realizadas durante as aulas. Galasso et al. observam que a escassez de materiais produzidos originalmente em Libras faz com que muitos estudantes dependam apenas da aula interpretada e não disponham de recursos para revisar os conteúdos de forma autônoma (Galasso *et al.*, 2018, p. 60).

A pedagogia surda também possui dimensão política. Ao reconhecer a história, a cultura e as reivindicações das comunidades surdas, questiona a posição historicamente atribuída aos ouvintes como únicos responsáveis por decidir o que e como os sujeitos surdos devem aprender. A participação da comunidade surda na elaboração curricular, na produção de materiais e na avaliação das políticas educacionais permite deslocar práticas paternalistas e construir propostas mais coerentes com as experiências dos estudantes.

Essa participação não significa recusar o diálogo entre surdos e ouvintes. Ao contrário, pressupõe relações interculturais fundamentadas no reconhecimento da diferença e na distribuição mais democrática do poder linguístico. A escola bilíngue pode constituir um espaço de encontro, desde que a língua de sinais seja legitimada e os sujeitos surdos tenham condições de participar das decisões. Nessa direção, a educação de surdos “não basta ser bilíngue, é preciso ser visual” (Colacique; Amaral, 2020, p. 169). A ideia de que a presença de duas línguas precisa ser acompanhada por uma transformação das metodologias, das representações e das formas de organizar o conhecimento.

O letramento visual corresponde ao conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura, à interpretação e à produção de sentidos por meio de imagens. Assim como o letramento escrito não se reduz ao reconhecimento de letras, o letramento visual não se limita à capacidade fisiológica de enxergar. Ele envolve compreender como cores, formas, movimentos, enquadramentos, perspectivas, símbolos e relações espaciais participam da produção de mensagens. Também pressupõe identificar as condições históricas e culturais em que as imagens são produzidas, circulam e são interpretadas.

A centralidade da visão na experiência de muitos sujeitos surdos não assegura automaticamente o domínio crítico das linguagens imagéticas. Lebedeff adverte que “não basta ser surdo para ‘ler’ uma imagem” (Lebedeff, 2010, p. 179). A leitura visual precisa ser ensinada, exercitada e problematizada. Uma fotografia, um mapa, um gráfico ou uma história em quadrinhos mobilizam convenções específicas que não

são compreendidas apenas pela exposição espontânea ao recurso. A escola precisa criar situações em que os estudantes observem detalhes, formulem hipóteses, comparem representações e discutam os significados possíveis.

O letramento visual está vinculado às práticas culturais e sociais dos sujeitos. Não se trata de ensinar um código universal, pois os sentidos atribuídos às imagens variam conforme os contextos. Lebedeff explicita essa compreensão:

Conceitos como cultura surda, experiência visual e cultura visual remetem, consequentemente, ao conceito de letramento visual. [...] Discutir então letramento para a surdez requer pensar em práticas culturais e sociais: pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita (Lebedeff, 2010, p. 179).

A utilização de recursos imagéticos precisa considerar que toda imagem é uma construção. O enquadramento seleciona elementos e exclui outros; as cores podem destacar informações; a posição das figuras estabelece relações; e a combinação entre texto e imagem orienta determinadas interpretações. Por esse motivo, a imagem não deve ser apresentada como reprodução transparente da realidade. Ela constitui uma linguagem polissêmica que precisa ser analisada em suas dimensões formais, históricas, sociais e ideológicas.

A escola tradicional frequentemente utiliza a imagem como elemento decorativo ou como ilustração subordinada ao texto escrito. Leão, Sofiato e Oliveira observam que as potencialidades das imagens são negligenciadas quando elas servem somente para tornar visualmente mais agradável uma página ou uma atividade (Leão; Sofiato; Oliveira, 2017, p. 58). Para desempenhar função pedagógica, o recurso precisa ser integrado aos objetivos de aprendizagem. O professor deve definir o que será observado, quais relações precisam ser construídas e como a imagem se articula aos conceitos do componente curricular.

A leitura visual envolve processos de descrição, análise, comparação, inferência e interpretação. Inicialmente, pode-se solicitar que o estudante identifique aquilo que está representado. Em seguida, torna-se possível examinar as relações entre os elementos, os contextos de produção e as mensagens implícitas. A passagem da descrição para a interpretação permite superar atividades baseadas somente na nomeação de objetos. Belaunde e Sofiato sustentam que o aprimoramento do olhar depende de estudo e da consideração da história e da cultura do sujeito, uma vez que a simples disponibilização de imagens e vídeos não garante uma compreensão crítica (Belaunde; Sofiato, 2019, p. 82).

As imagens podem contribuir para a ampliação dos diálogos e para a formação de conceitos. No estudo de Nery e Batista, uma estudante surda participou de atividades com fotografias, pinturas e desenhos relacionados aos seus interesses e às experiências de vida. Com a mediação da educadora, a estudante descreveu detalhes, estabeleceu relações, formulou inferências e ampliou o vocabulário (Nery; Batista,

2004, p. 296-297). Ao final, verificaram-se maior concentração, participação e elaboração dos diálogos durante as atividades que utilizaram intensivamente representações visuais (Nery; Batista, 2004, p. 298).

Esses resultados mostram que a imagem pode servir como ponto de partida para a construção de conhecimentos, mas não atua independentemente da mediação. As perguntas formuladas pelo professor, a relação do conteúdo com a vida do estudante e a possibilidade de responder em Libras contribuem para transformar a observação em atividade intelectual. A imagem funciona como signo mediador, possibilitando relacionar conhecimentos anteriores a novas informações.

O letramento visual também precisa abranger a produção de imagens. Fotografar, desenhar, organizar infográficos, criar vídeos, elaborar histórias em quadrinhos e produzir narrativas sinalizadas são atividades que permitem aos estudantes compreender as escolhas envolvidas na comunicação visual. Ao produzir, o aluno precisa selecionar elementos, estabelecer sequências, definir enquadramentos e considerar os possíveis leitores. A produção favorece uma compreensão mais crítica das imagens consumidas socialmente.

Taveira e Rosado identificaram, nas práticas de professores surdos, uma diversidade de artefatos que articulavam Libras, escrita, desenho, fotografia, teatro, cinema e tecnologias digitais. Esses recursos não se limitavam à ilustração de conteúdos, pois participavam de uma didática em construção, marcada pela combinação entre matrizes verbais, corporais e visuais (Taveira; Rosado, 2016, p. 176-181). As autoras também ressaltam que a consciência visual não é inata, exigindo acuidade, técnicas e conhecimentos teórico-práticos que precisam ser desenvolvidos na formação dos professores e dos alunos (Taveira; Rosado, 2016, p. 181).

A utilização de diferentes suportes permite contemplar múltiplas formas de aprendizagem. Mapas conceituais podem apresentar relações entre ideias; linhas do tempo organizam sequências históricas; diagramas representam processos; fotografias documentam acontecimentos; vídeos mostram movimentos; e histórias em quadrinhos articulam imagens, escrita e temporalidade. A seleção do suporte deve considerar a natureza do conteúdo. Um recurso visual somente é pertinente quando ajuda a explicitar relações que seriam menos acessíveis em outra forma de apresentação.

Também é necessário evitar a sobrecarga visual. A utilização simultânea de muitas cores, animações, textos, imagens e janelas pode dividir a atenção do estudante. A centralidade da visão não significa capacidade ilimitada de processar informações visuais. Os recursos precisam apresentar hierarquia, contraste e organização espacial, orientando o olhar para os elementos relevantes. Galasso *et al.* explicam que informações redundantes ou irrelevantes podem sobrecarregar a memória de trabalho e prejudicar a aprendizagem, razão pela qual defendem a segmentação dos conteúdos e a seleção cuidadosa dos elementos multimodais (Galasso *et al.*, 2018, p. 68).

Os recursos imagéticos também precisam representar a diversidade de maneira ética. Imagens infantilizadas, estereotipadas ou descontextualizadas podem reforçar preconceitos. A seleção deve considerar qualidade estética, nitidez, autoria, pertinência cultural e adequação à idade dos estudantes. Oliveira e Cassol questionam a permanência de figuras simplificadas e de baixa qualidade nos materiais escolares, apesar da ampla disponibilidade de produções visuais elaboradas por profissionais de diferentes áreas (Oliveira; Cassol, 2025, p. 68).

Em síntese, o letramento visual transforma a imagem de acessório em objeto de conhecimento. Sua finalidade não consiste apenas em facilitar a compreensão imediata, mas em formar sujeitos capazes de interpretar criticamente as representações que circulam na sociedade. Para os estudantes surdos, essa formação articula-se à Libras, às experiências culturais e às diferentes linguagens do currículo. Para os estudantes ouvintes, as mesmas práticas ampliam as capacidades de observação, análise e comunicação. A pedagogia visual, portanto, não reduz o ensino a imagens, mas integra criticamente recursos visuais aos processos de produção do conhecimento.

A produção de materiais didáticos visuais e bilíngues exige decisões pedagógicas, linguísticas, estéticas e tecnológicas. Um material não se torna bilíngue pela simples inserção de uma janela de Libras ou pela tradução literal de um texto em português. Sua elaboração precisa considerar o público, o nível escolar, os objetivos de aprendizagem, o gênero discursivo, a modalidade visual-espacial da Libras e a relação entre sinalização, escrita, imagens e movimentos.

Galasso *et al.* descrevem um fluxo de produção organizado em três grandes fases: pré-produção, tradução e pós-produção. Na pré-produção, professores-autores, desenhistas educacionais e roteiristas definem o conteúdo, os objetivos e a linguagem visual. Na tradução, profissionais analisam terminologia, conceitos, público e estratégias de sinalização. Na pós-produção, são integrados vídeos, ilustrações, animações, legendas e demais elementos gráficos (Galasso *et al.*, 2018, p. 61-65).

A complexidade desse trabalho é explicitada pelos autores:

O processo de construção de materiais didáticos bilíngues, que se consubstancia em um conjunto diversificado de tarefas, exige a estruturação de uma equipe multidisciplinar capaz de desenvolver ações pedagógicas (professores), linguísticas (tradutores-intérpretes) e técnicas (filmagem, design gráfico e edição) (Galasso *et al.*, 2018, p. 69).

A atuação multidisciplinar impede que a responsabilidade pela acessibilidade seja atribuída somente ao intérprete ou ao profissional de edição. O professor da área específica domina os conceitos; o profissional bilíngue analisa as relações entre as línguas; o roteirista organiza o discurso audiovisual; e o designer estrutura a hierarquia das informações. A participação de profissionais surdos é necessária para avaliar a naturalidade da sinalização, a pertinência cultural e a legibilidade do conjunto visual.

A tradução para Libras não pode ser tratada como operação mecânica. Determinadas estruturas do português não encontram correspondência direta na língua de sinais, exigindo reorganização discursiva, explicitação de conceitos e utilização adequada do espaço. Galasso *et al.* defendem que o tradutor assuma uma posição crítica, interrogando as funções do texto e as características do público, em vez de se limitar à literalidade lexical (Galasso *et al.*, 2018, p. 69). A contextualização precisa respeitar tanto a língua quanto a cultura de chegada.

A elaboração do roteiro deve ocorrer antes da gravação. É necessário definir a sequência dos conceitos, os exemplos, as imagens e os momentos em que aparecerão palavras escritas. Roteiros excessivamente longos tendem a produzir sinalizações cansativas e dificultar a concentração. A segmentação em unidades menores permite ao estudante interromper, retomar e revisar os conteúdos. Galasso *et al.* ressaltam que uma aula multimídia organizada em segmentos controláveis pelo usuário favorece a aprendizagem em comparação com apresentações contínuas (Galasso *et al.*, 2018, p. 68).

A integração entre palavras e imagens requer contiguidade espacial e temporal. A imagem precisa aparecer próxima ao momento em que é explicada, evitando que o estudante tenha de buscar relações entre elementos distantes. Quando uma palavra em português é destacada, deve existir clareza sobre sua correspondência conceitual na Libras. A simultaneidade, entretanto, precisa ser planejada para não dividir a atenção. Muitos elementos concorrentes podem fazer com que o aluno perca parte da sinalização.

O enquadramento do sinalizante deve contemplar mãos, braços, tronco e expressões faciais, componentes gramaticais e discursivos da Libras. A iluminação precisa evitar sombras, e o contraste entre roupa e fundo deve permitir visualizar as configurações de mão. O fundo deve ser preferencialmente discreto, enquanto imagens e animações precisam ocupar posições que não encubram a sinalização. Mudanças excessivas de cenário, cores ou movimentos podem desviar a atenção dos elementos conceitualmente relevantes.

As legendas em português cumprem diferentes funções. Podem ampliar o contato do estudante com a segunda língua, favorecer a participação de ouvintes e registrar termos específicos. Contudo, precisam ser sincronizadas e apresentar tamanho, contraste e permanência adequados. A legenda não deve cobrir as mãos ou disputar espaço com outros elementos. Além disso, sua presença não substitui o ensino sistemático da língua portuguesa escrita.

No estudo de Sordi e Santos, um vídeo de Geografia articulava Libras, cores, palavras escritas, imagens e exemplos relacionados à cidade dos estudantes. A professora utilizava elementos visuais para diferenciar os conceitos de zona rural e zona urbana e encerrava o conteúdo com uma atividade em formato de desafio (Sordi; Santos, 2024, p. 14-16). A análise demonstrou que a combinação entre recursos estéticos, datilologia, legendas, contextualização e conhecimentos prévios favoreceu a organização do material (Sordi; Santos, 2024, p. 19-20).

A seleção das imagens deve considerar qualidade e função. Figuras genéricas podem não representar adequadamente o conceito, enquanto imagens infantilizadas podem ser inadequadas à faixa etária. O material precisa evitar elementos decorativos sem relação com a aprendizagem. Oliveira e Cassol defendem atenção à autoria, ao estilo, ao contexto de produção e à qualidade estética das imagens utilizadas na escola (Oliveira; Cassol, 2025, p. 65-68).

As imagens também precisam ser culturalmente pertinentes. Um material bilíngue deve incluir sujeitos surdos, situações de interação em Libras e referências que não reforcem a surdez apenas como deficiência. A representação de diferentes identidades, territórios e experiências amplia as possibilidades de identificação dos estudantes. Produzir acessibilidade não consiste apenas em tornar visível uma informação, mas em construir um discurso no qual o público surdo seja reconhecido como interlocutor.

Outro princípio é a possibilidade de revisão. O material deve passar por análise linguística, conceitual, pedagógica e técnica antes de sua divulgação. A validação por estudantes e profissionais surdos permite identificar sinalizações pouco naturais, ritmo inadequado, excesso de informações ou imagens ambíguas. A acessibilidade não pode ser presumida somente pela equipe produtora; precisa ser avaliada com os usuários.

Os materiais digitais apresentam a vantagem de permitir repetição, pausa e acesso em diferentes tempos e espaços. Podem funcionar como apoio à aula presencial e como recurso de estudo autônomo. Entretanto, a disponibilidade de um vídeo não assegura aprendizagem. Sordi e Santos ressaltam que a contextualização e a consideração dos conhecimentos prévios são decisivas para que os elementos visuais adquiram significado (Sordi; Santos, 2024, p. 17-19).

A produção de materiais bilíngues deve, por fim, integrar-se ao projeto pedagógico. Recursos isolados, sem continuidade curricular, possuem alcance limitado. É necessário formar acervos organizados por componente, etapa, conceito e nível linguístico, garantindo atualização e possibilidade de reutilização. A produção institucional reduz a sobrecarga individual dos professores e permite estabelecer critérios de qualidade. Materiais bilíngues precisam ser compreendidos como infraestrutura educacional, e não como adaptação eventual.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que as práticas visuais, os recursos imagéticos, a mediação em Libras e as metodologias bilíngues constituem dimensões interdependentes da escolarização dos estudantes surdos. A visualidade não deve ocupar uma posição secundária no planejamento educacional, tampouco ser utilizada apenas como estratégia compensatória diante das dificuldades de acesso à comunicação oral. Trata-se de um fundamento linguístico, cultural e pedagógico que participa das

formas pelas quais os sujeitos surdos percebem a realidade, organizam o pensamento, constroem conceitos e estabelecem relações com os conhecimentos escolares.

A experiência visual também não pode ser reduzida ao funcionamento biológico da visão ou à utilização indiscriminada de imagens. Sua compreensão envolve a cultura surda, a Libras, as expressões corporais e faciais, a organização espacial, as narrativas sinalizadas e os diferentes artefatos produzidos pelas comunidades surdas. Ao mesmo tempo, reconheceu-se que os sujeitos surdos não constituem um grupo homogêneo. Suas experiências são atravessadas por diferentes condições familiares, sociais, territoriais, culturais e linguísticas. Por conseguinte, uma pedagogia fundamentada na visualidade precisa considerar as particularidades dos estudantes, evitando a aplicação de metodologias fixas ou generalizantes.

Verificou-se que os recursos imagéticos podem favorecer a atenção, a participação, o diálogo, a contextualização e a formação de conceitos. Fotografias, desenhos, mapas, vídeos, gráficos, animações, objetos, histórias em quadrinhos e demais representações visuais oferecem possibilidades relevantes para o ensino. Entretanto, a imagem não produz aprendizagem de maneira autônoma. Seu potencial pedagógico depende da seleção criteriosa, da qualidade estética, da relação com os objetivos curriculares e, principalmente, da mediação desenvolvida pelo professor. Imagens utilizadas apenas como decoração, sem problematização ou relação com os conteúdos, não constituem uma pedagogia visual.

O letramento visual apresentou-se como condição necessária para que professores e estudantes possam interpretar criticamente as representações imagéticas. Aprender visualmente não significa apenas reconhecer figuras, mas observar relações, identificar símbolos, formular inferências, compreender contextos e analisar os interesses envolvidos na produção das imagens. Cabe à escola ensinar os estudantes a ler e produzir diferentes linguagens visuais, superando a ideia de que essa competência seria naturalmente adquirida por todas as pessoas surdas. A visualidade precisa ser trabalhada de forma planejada, progressiva e articulada às práticas sociais.

Quanto à educação bilíngue, constatou-se que sua efetivação ultrapassa a coexistência formal entre Libras e língua portuguesa. Uma proposta verdadeiramente bilíngue reconhece a Libras como língua de instrução, comunicação, interação e produção de conhecimentos, enquanto organiza o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. Isso exige que os conteúdos sejam pensados desde o início a partir de uma lógica visual-espacial, e não simplesmente traduzidos depois de serem planejados segundo modelos destinados aos estudantes ouvintes.

A presença do tradutor e intérprete de Libras é fundamental em contextos nos quais professores e alunos não compartilham a mesma língua, mas não resolve isoladamente as barreiras pedagógicas. O intérprete não substitui o professor, não assume a responsabilidade pelo planejamento e não pode ser considerado o único profissional responsável pela inclusão do estudante surdo. A aprendizagem requer atuação colaborativa entre docentes, profissionais bilíngues, intérpretes, professores surdos, gestores e

demais integrantes da comunidade escolar. A responsabilidade pelo ensino permanece com o professor e com a instituição.

A mediação pedagógica em Libras mostrou-se determinante para a construção dos conceitos. A disponibilização de vídeos sinalizados, janelas de Libras ou tecnologias assistivas não assegura, por si só, que os estudantes compreendam as informações. É necessário considerar o repertório linguístico, a velocidade da sinalização, os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos. Perguntas, exemplos, demonstrações, objetos, imagens e interações entre pares ajudam a relacionar os novos conteúdos às experiências já constituídas. A tecnologia amplia as possibilidades de acesso, mas não elimina a necessidade de acompanhamento docente.

No que se refere aos materiais didáticos visuais e bilíngues, concluiu-se que sua produção demanda trabalho multidisciplinar. A elaboração de vídeos, livros digitais, glossários, sequências imagéticas e objetos de aprendizagem envolve planejamento pedagógico, tradução, revisão linguística, roteirização, filmagem, edição e design. Aspectos como enquadramento, contraste, iluminação, ritmo, sincronização das legendas, posição do sinalizante e quantidade de elementos visuais interferem diretamente na compreensão. A participação de profissionais e estudantes surdos na avaliação desses materiais é indispensável para garantir pertinência linguística, cultural e pedagógica.

Também se verificou que a pedagogia visual pode ser incorporada às diferentes áreas do conhecimento. No ensino de língua portuguesa escrita, a Libras pode orientar a compreensão e a produção de textos em segunda língua. Na Matemática, objetos, cores, diagramas e representações espaciais podem ser relacionados à notação simbólica. Em Ciências, vídeos, experimentos, modelos e glossários visuais possibilitam apresentar processos e estruturas. Na Geografia e na História, mapas, linhas do tempo, fotografias e documentos visuais contribuem para a compreensão de relações espaciais e temporais. No ensino de línguas estrangeiras e de Arte, a dramatização, os objetos, as performances e as produções audiovisuais ampliam as formas de participação.

Essas práticas não significam simplificar os conteúdos ou oferecer um currículo menos exigente. Ao contrário, objetivam construir condições linguísticas e metodológicas para que os estudantes surdos tenham acesso aos mesmos conhecimentos científicos, históricos, matemáticos, artísticos e literários previstos para a Educação Básica. A diferença encontra-se na forma de apresentação, interação e avaliação, e não na redução dos objetivos educacionais. A acessibilidade precisa assegurar a ampliação das oportunidades de aprendizagem, sem produzir empobrecimento curricular.

A formação docente revelou-se um dos principais desafios para a consolidação dessas propostas. O conhecimento introdutório da Libras não é suficiente para o desenvolvimento de uma prática bilíngue. Os professores necessitam de formação linguística contínua, conhecimentos sobre cultura e história surdas, letramento visual, tecnologias digitais, produção de materiais e avaliação acessível. Essa formação deve

ocorrer tanto nos cursos de licenciatura quanto em programas continuados vinculados às situações vivenciadas nas escolas.

Não se pode, entretanto, responsabilizar individualmente os professores por problemas estruturais. A produção de materiais visuais exige tempo, equipamentos, apoio técnico e planejamento coletivo. Quando essa atividade depende exclusivamente da iniciativa pessoal do docente, intensificam-se a sobrecarga e a fragmentação das ações. A consolidação de uma educação visual e bilíngue requer políticas institucionais, investimento público, contratação de profissionais qualificados, acervos acessíveis e participação efetiva da comunidade surda nas decisões pedagógicas.

Diante do problema que orientou o estudo, conclui-se que as práticas visuais, os recursos imagéticos, a mediação em Libras e as metodologias bilíngues contribuem para a aprendizagem e a participação dos estudantes surdos quando são articulados de forma intencional ao currículo. Sua eficácia depende da presença da Libras como língua de instrução, da mediação docente, da qualidade dos materiais, da consideração dos conhecimentos prévios e da existência de condições institucionais adequadas. Quando utilizados isoladamente ou apenas para atender formalmente às exigências de acessibilidade, esses recursos tendem a conservar as barreiras que pretendiam superar.

O objetivo de analisar as contribuições e os desafios dessas práticas foi alcançado, uma vez que se identificaram seus fundamentos culturais, linguísticos e pedagógicos, bem como as condições necessárias à sua implementação. Evidenciou-se que uma educação comprometida com os estudantes surdos precisa deslocar-se de adaptações eventuais para uma reorganização estrutural do ensino. A visualidade deve atravessar currículo, materiais, práticas, avaliações e formação profissional.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, reconhece-se como limitação a ausência de observação direta das práticas escolares e de participação dos estudantes na avaliação das metodologias analisadas. Pesquisas futuras poderão investigar a aplicação de sequências didáticas bilíngues, comparar diferentes materiais visuais, acompanhar os efeitos dessas práticas sobre a aprendizagem e analisar as percepções de professores, intérpretes, estudantes e famílias. Também são necessários estudos que contemplem diferentes etapas de ensino, componentes curriculares e contextos regionais.

Por fim, a consolidação das pedagogias surdas exige o reconhecimento dos estudantes como sujeitos linguísticos, culturais e produtores de conhecimento. Uma escola efetivamente bilíngue não é aquela que apenas permite a presença da Libras, mas aquela que organiza suas relações, práticas e conhecimentos por meio dela. Ao integrar criticamente visualidade, recursos imagéticos, mediação pedagógica e metodologias bilíngues, torna-se possível construir uma educação que não apenas receba os estudantes surdos, mas lhes assegure participação, pertencimento, autonomia e pleno direito à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BELAUNDE, Caroline Zimmermann; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O visual na educação de surdo. **Revista 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: 17 jul. 2026.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual: uso de estratégias de ensino de inglês aplicáveis aos alunos surdos. **Revista Communitas**, [S. l.], v. 7, n. 15, p. 141–161, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/268346.7.15-11>. Acesso em: 17 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: 17 jul. 2026.
- COLACIQUE, Rachel Capucho; AMARAL, Mirian Maia. Pedagogia surda e visualidades: rastros culturais imagéticos indicadores de aprendizagem na cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 142–173, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.50152>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a educação de surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e10, p. 1–19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X27435>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- GALASSO, Bruno José Betti; LOPEZ, Monica Raquel de Souza; SEVERINO, Rafael da Mata; LIMA, Roberto Gomes de; TEIXEIRA, Dirceu Esdras. Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 59–72, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100006>. Acesso em: 17 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. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.55381>. Acesso em: 17 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. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.49323>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; ALVES, Rozane da Silveira; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. A pedagogia visual na educação de surdos: uma experiência com o ensino da matemática no MathLibras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 51–74, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.5982>. Acesso em: 17 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://doi.org/10.24220/2318-0870v22n1a3001>. Acesso em: 17 jul. 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: 17 jul. 2026.
- NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 287–299, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000300005>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- OLIVEIRA, Rosimeire Pereira de; CASSOL, Claudionei Vicente. Explorando a imagem na educação de alunos surdos: aprendizagem e socialização. **Projeto História**, São Paulo, v. 83, p. 46–73, maio/ago. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2025v83p46-73>. Acesso em: 17 jul. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.445-467>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 20, p. 52–72, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/963>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- SILVA, Jailma Dionísio da; SILVA, Camila Michelyne Muniz da. A pedagogia visual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. **Revista Principia**, João Pessoa, v. 1, n. 58, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18265/1517-0306a2021id5246>. Acesso em: 17 jul. 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, n. 1, e26, p. 1–23, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X87080>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 91–101, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.26066>. Acesso em: 17 jul. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691>. Acesso em: 17 jul. 2026.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS: SABERES PROFISSIONAIS, COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TEACHER EDUCATION FOR WORKING IN BILINGUAL EDUCATION WITH DEAF STUDENTS: PROFESSIONAL KNOWLEDGE, LANGUAGE COMPETENCIES, AND PEDAGOGICAL PRACTICES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-004>

Rivaldo Pereira da Costa

Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais
(UNÍTESE)

Daniel de Resende Santos

Doutorando em Educação e Saúde
(UNIFESP)

Rafael da Cunha Braga

Mestre em Educação em Ciências e Matemática
(IFES)

Herivelton de Vasconcelos Vitor

Mestrando em Educação Bilíngue
(INES)

Daniel Martins Braga Gomes

Doutorando em Letras, Linguagem e Identidade
(UFAC)

Bruno Bueno Lima de Sousa

Graduação em Letras Libras
(UFCG)

RESUMO

A formação docente para atuação na educação bilíngue de estudantes surdos constitui o tema central deste estudo, que analisa os saberes profissionais, as competências linguísticas e as práticas pedagógicas necessárias à efetivação do direito à educação em Libras e em Língua Portuguesa escrita. O objetivo é discutir dimensões formativas que permitam ao professor compreender a diferença linguística, ensinar conteúdos por mediações visualmente acessíveis e trabalhar com o português como segunda língua. Trata-se de estudo bibliográfico e teórico-reflexivo, fundamentado em vinte artigos publicados entre 2013 e 2025. A análise evidencia que o reconhecimento legal da Libras e sua inserção nas licenciaturas representam avanços, mas uma disciplina introdutória não desenvolve a proficiência nem a didática exigida para a docência bilíngue. Os resultados apontam a necessidade de articular formação político-cultural, domínio

linguístico compatível com a função profissional, pedagogia visual, avaliação bilíngue, colaboração com docentes surdos e intérpretes e desenvolvimento profissional contínuo. Conclui-se que a qualidade da educação bilíngue depende da integração entre formação docente, política linguística institucional, organização escolar e participação da comunidade surda.

Palavras-chave: Competências linguísticas; Educação bilíngue de surdos; Formação docente; Libras; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Teacher education for work in the bilingual education of deaf students is the central theme of this study, which analyzes the professional knowledge, language competencies, and pedagogical practices required to guarantee the right to education through Brazilian Sign Language (Libras) and written Portuguese. The objective is to discuss formative dimensions that enable teachers to understand linguistic difference, teach curricular content through visually accessible mediation, and approach Portuguese as a second language. This bibliographic and theoretical-reflective study is based on twenty articles published between 2013 and 2025. The analysis shows that the legal recognition of Libras and its inclusion in teacher education programs represent significant advances; however, an introductory course does not develop the proficiency or didactic knowledge required for bilingual teaching. The findings indicate the need to integrate political and cultural education, language proficiency appropriate to each professional role, visual pedagogy, bilingual assessment, collaboration with deaf teachers and interpreters, and continuous professional development. The study concludes that the quality of bilingual education depends on the integration of teacher education, institutional language policy, school organization, and the participation of the deaf community.

Keywords: Bilingual deaf education; Brazilian Sign Language; Language competencies; Pedagogical practices; Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

A educação de estudantes surdos ocupa, no Brasil, um campo atravessado por conquistas linguísticas, disputas político-pedagógicas e desafios persistentes de implementação. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a regulamentação de seu uso nos sistemas educacionais e a inclusão da educação bilíngue de surdos entre as modalidades da educação escolar ampliaram a visibilidade do direito à diferença linguística. Todavia, o avanço normativo não eliminou a distância entre a educação bilíngue enunciada nas políticas e as condições concretas de escolarização. A literatura evidencia que a presença da Libras na escola, por si só, não garante que ela assume a função de língua de interlocução, de

instrução e de produção de conhecimento, tampouco assegura que a Língua Portuguesa seja efetivamente ensinada como segunda língua na modalidade escrita (Lodi, 2013; Fernandes; Moreira, 2014; Lopes; Bernardes, 2025).

Essa distância torna a formação docente um problema central. Ensinar em um contexto bilíngue não significa apenas acrescentar sinais a práticas planejadas em português, delegar a comunicação ao tradutor e intérprete ou concluir uma disciplina introdutória de Libras durante a licenciatura. A atuação exige compreender o estudante surdo como sujeito de uma experiência linguística e cultural específica; dominar conhecimentos curriculares e estratégias visuais; estabelecer relações produtivas entre Libras e português escrito; planejar avaliações coerentes com as línguas envolvidas; e participar de uma organização escolar capaz de sustentar o bilinguismo. Trata-se, portanto, de uma profissionalidade que articula saberes linguísticos, pedagógicos, socioculturais, políticos, éticos e colaborativos.

As pesquisas sobre formação de professores convergem ao apontar insuficiências na preparação inicial. A revisão realizada por Muttão e Lodi (2018) identificou que as especificidades da educação de surdos aparecem, com frequência, de modo isolado e são reduzidas à disciplina de Libras. Cicilino, Giroto e Vitta (2018), ao examinarem estudos relativos à educação infantil e aos anos iniciais, também observaram pequena produção sobre a formação específica e limitado avanço na implantação de modelos bilíngues. Em paralelo, investigações sobre currículos de Pedagogia e licenciaturas mostram benefícios da disciplina de Libras para modificar concepções sobre surdez e ampliar o contato com a língua, mas revelam cargas horárias reduzidas, conteúdos fragmentados e expectativas incompatíveis com o tempo necessário para desenvolver proficiência (Vitaliano; Dall'Acqua; Brochado, 2013; Nascimento; Sofiato, 2016; Iachinski *et al.*, 2019; Kendrick; Cruz, 2020).

Diante desse quadro, formula-se a seguinte questão: quais saberes profissionais, competências linguísticas e práticas pedagógicas devem compor a formação de professores para uma atuação coerente com a educação bilíngue de estudantes surdos? O objetivo geral deste artigo é analisar dimensões constitutivas dessa formação, articulando os conhecimentos necessários à docência, o desenvolvimento de competências em Libras e em português como segunda língua e os princípios que orientam práticas pedagógicas bilíngues. Especificamente, pretende-se: discutir o sentido educacional do bilinguismo para surdos; examinar limites e contribuições da formação inicial e da disciplina de Libras; caracterizar competências linguísticas conforme diferentes funções profissionais; sistematizar princípios para a formação continuada; e relacionar tais dimensões ao planejamento, à mediação e à avaliação da aprendizagem.

O texto apresenta caráter bibliográfico e teórico-reflexivo. O corpus é constituído pelos vinte artigos fornecidos para a elaboração deste estudo, publicados entre 2013 e 2025 em periódicos acadêmicos. A leitura foi organizada em três eixos correspondentes ao título: saberes profissionais, competências

linguísticas e práticas pedagógicas. Esses eixos foram analisados de forma relacional, porque a literatura não autoriza separar o domínio da língua das concepções de surdez, nem tratar a metodologia independentemente das condições institucionais em que o professor trabalha. A síntese busca identificar convergências, tensões e lacunas, sem transformar resultados produzidos em contextos distintos em prescrições universais.

Defende-se que a formação para a educação bilíngue precisa superar dois reducionismos complementares: o primeiro consiste em supor que uma formação pedagógica geral permite responder às especificidades linguísticas do estudante surdo; o segundo entende que saber Libras basta para ensinar. A docência bilíngue se constitui na integração entre proficiência comunicativa e acadêmica, conhecimento do conteúdo, didática específica, compreensão das culturas surdas, capacidade de produzir ambientes visualmente acessíveis, colaboração interprofissional e reflexão crítica sobre a própria prática. Sob essa perspectiva, formação não é uma certificação pontual, mas um percurso sustentado pela licenciatura, pela experiência acompanhada, pela inserção na comunidade linguística e pelo desenvolvimento profissional contínuo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da formação docente depende, inicialmente, da definição do que se entende por educação bilíngue de surdos. Na perspectiva linguístico-cultural, a Libras não funciona como apoio eventual ao português, mas como língua de constituição dos sujeitos, de interação social e de acesso ao currículo. A Língua Portuguesa, por sua vez, deve ser ensinada prioritariamente em sua modalidade escrita como segunda língua. Essa relação não corresponde à distribuição simétrica de duas línguas em todas as atividades. Cada uma ocupa funções próprias, e a organização escolar deve assegurar que a Libras seja efetivamente uma língua de instrução, ao mesmo tempo que cria condições sistemáticas para a apropriação do português escrito (Lodi, 2013; Fernandes; Moreira, 2014).

Lodi (2013) demonstra que documentos políticos podem atribuir sentidos diferentes ao mesmo termo. Enquanto a concepção bilíngue pressupõe uma relação entre línguas, culturas e formas de participação social, uma leitura restrita reduz o bilinguismo à presença física da Libras e do português no espaço escolar, mantendo a hegemonia da língua majoritária. A distinção é decisiva para a formação: se o bilinguismo for entendido como coexistência nominal, bastará ao futuro professor conhecer sinais básicos e recorrer ao intérprete; se for assumido como projeto educacional, será necessário formar profissionais capazes de ensinar, interagir, planejar e avaliar a partir da Libras e de tratar a escrita do português segundo processos de aprendizagem de segunda língua.

Fernandes e Moreira (2014) situam essa tensão no encontro entre política linguística e política de inclusão. As autoras reconhecem os efeitos positivos do reconhecimento da Libras, como a criação de

cursos, funções profissionais e espaços institucionais. Entretanto, mostram que a ampliação de um mercado ligado à língua não garante, por si, a constituição de comunidades linguísticas nas escolas nem o acesso precoce das crianças surdas à Libras. Quando o direito linguístico não se materializa na rotina, o estudante pode estar matriculado em uma escola inclusiva e permanecer excluído dos processos de interlocução, explicação, pergunta, negociação de sentidos e participação que constituem a aula.

A análise comparativa de Santos, Coelho e Klein (2017) confirma que políticas de educação de surdos são produzidas em negociações entre movimentos surdos, discursos inclusivos e tradições da educação especial. Brasil e Portugal reconhecem perfis como o professor de língua de sinais e o professor de educação especial, mas mantêm indefinições a respeito da formação dos docentes das diferentes áreas que atuam com estudantes surdos. A expressão “profissional competente” aparece com mais nitidez do que os percursos capazes de produzir tal competência. Essa indefinição transfere para instituições e professores a responsabilidade de solucionar, localmente, problemas que exigem diretrizes, financiamento e acompanhamento sistêmicos.

Lacerda, Albres e Drago (2013), ao analisarem uma política municipal, evidenciam a diversidade de funções envolvidas na implementação: professor bilíngue, professor de Libras, professor de português como segunda língua e tradutor e intérprete, entre outras. A existência de diferentes profissionais é necessária, mas não substitui a construção de um trabalho integrado. Quando as responsabilidades permanecem vagas, o intérprete pode ser indevidamente convertido em professor auxiliar, o docente pode se afastar da relação direta com o estudante surdo e duas aulas paralelas podem ocorrer no mesmo espaço. A política de pessoal deve vir acompanhada de concepção pedagógica compartilhada e de mecanismos de colaboração.

O estudo franco-brasileiro de Lopes e Bernardes (2025) acrescenta que a formação de professores deve enfrentar uma contradição fundamental: o estudante surdo precisa acessar o conhecimento historicamente registrado, em grande parte, na modalidade escrita da língua majoritária, mas esse acesso não pode depender da negação de sua língua de sinais. As autoras destacam a ausência de metodologias específicas em muitas licenciaturas e apontam possibilidades como a atuação conjunta de docentes e uma formação integral em ensino bilíngue para licenciandos. O desafio, portanto, não é escolher entre Libras e português, mas organizar mediações nas quais a primeira sustente a aprendizagem e a segunda seja ensinada de modo explícito, significativo e não assimilacionista.

Desse entendimento decorrem quatro princípios. Primeiro, acessibilidade linguística não é um recurso complementar: é condição para que o ensino aconteça. Segundo a aquisição de Libras deve ocorrer o mais cedo possível e não pode ser adiada até o momento em que conteúdos escolares já exigem amplo repertório linguístico. Terceiro, o português escrito requer didática de segunda língua, e não mera simplificação de exercícios destinados a falantes nativos. Quarto, a responsabilidade pelo bilinguismo é

coletiva e institucional, ainda que diferentes profissionais tenham graus distintos de domínio e atribuições. Esses princípios definem o horizonte no qual os saberes docentes precisam ser analisados.

Os saberes necessários à educação bilíngue ultrapassam a divisão convencional entre conteúdo disciplinar e técnicas de ensino. O professor trabalha em uma relação mediada por línguas de modalidades diferentes, por trajetórias desiguais de aquisição linguística e por experiências culturais que nem sempre compartilha com seus estudantes. Sua profissionalidade requer reconhecer essas condições sem reduzir o surdo a uma falta auditiva e sem idealizar um perfil homogêneo de aluno. Há crianças com acesso precoce ou tardio à Libras, diferentes repertórios familiares, distintos percursos de escolarização e variadas formas de relação com identidades surdas. Conhecer a turma significa compreender essa heterogeneidade e planejar apoios que não diminuam as expectativas de aprendizagem.

Muttão e Lodi (2018) localizam um problema recorrente: a formação inicial generalista não tem articulado a diversidade escolar às especificidades linguísticas. A síntese das pesquisas examinadas pelas autoras é expressiva:

As pesquisas analisadas apontaram para formas distintas de se pensar a formação de professores de surdos; no entanto, observa-se, nelas, a existência de um ponto de convergência: a formação inicial oferecida hoje aos professores não tem sido suficiente para a formação de um professor que deve atender a diversidade constitutiva das escolas brasileiras, fato que se agrava quando esta é caracterizada pelo uso de uma língua não compartilhada entre professor e alunos e entre todos os alunos, como é o caso dos alunos surdos. (Muttão; Lodi, 2018, p. 54).

Um primeiro domínio é político-epistemológico. O professor precisa compreender a história da educação de surdos, os efeitos do oralismo, as lutas pelo reconhecimento das línguas de sinais e as tensões entre modelos inclusivos e escolas ou classes bilíngues. Esse saber orienta decisões aparentemente cotidianas: quem fala e em que língua; quais formas de participação são reconhecidas; que imagem de estudante está implícita no currículo; e se a diferença linguística é tratada como problema individual ou como responsabilidade da escola. Giroto, Cicilino e Poker (2018) alertam que restringir o bilinguismo à presença de Libras simplifica a proposta e pode reproduzir exclusões que a legislação pretende combater.

O terceiro domínio é linguístico-discursivo. O professor bilíngue necessita usar a Libras para organizar a atividade, explicar conceitos, sustentar debates, narrar, argumentar, dar devolutivas e lidar com registros próprios das áreas de conhecimento. Precisa também compreender diferenças entre a gramática da Libras e a do português, evitando transliterações mecânicas. Para o ensino do português escrito, necessita conhecer processos de aquisição de segunda língua e interpretar produções dos estudantes como hipóteses de aprendizagem, e não como evidência de incapacidade. A competência linguística, portanto, inclui desempenho, consciência metalinguística e capacidade de escolher usos adequados às finalidades pedagógicas.

O quarto domínio é didático-curricular. Ele envolve selecionar conteúdos essenciais, formular objetivos acessíveis sem empobrecimento conceitual, organizar sequências que partam de conhecimentos construídos em Libras, produzir materiais multimodais, planejar interações entre estudantes e desenvolver instrumentos de avaliação coerentes. A visualidade não deve ser tratada como ornamento. Imagens, esquemas, vídeos, objetos, dramatizações e recursos digitais precisam estar articulados à explicação, ao problema estudado e ao discurso em Libras. O professor também deve saber quando uma representação visual ajuda e quando sobrecarrega a atenção ou fragmenta a informação.

O quinto domínio é colaborativo-institucional. A educação bilíngue mobiliza docentes regentes, professores de Libras, professores de português como segunda língua, profissionais do atendimento educacional especializado, tradutores e intérpretes, gestores e famílias. Trabalhar com essa rede exige conhecer atribuições, planejar conjuntamente e preservar a relação pedagógica do professor com o aluno. A colaboração não pode depender apenas de boa vontade, porque requer horário comum, acesso prévio a materiais, definição de objetivos e avaliação compartilhada. A atuação do intérprete ganha qualidade quando ele conhece o planejamento; o professor ensina melhor quando compreende as escolhas de tradução e considera o tempo visual necessário à alternância entre sinalização, leitura e observação de recursos.

Por fim, há um domínio reflexivo-investigativo. Vieira-Machado e Lopes (2016) concebem o professor de surdos como intelectual específico, comprometido ética e esteticamente com os saberes da comunidade surda. Para as autoras, a experiência formativa não é acumulação de cursos, mas transformação do modo de olhar, posicionar-se e agir. Em formulação sintética, “formação e transformação caminham juntas” (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 656). Essa perspectiva atribui ao professor responsabilidade para analisar os efeitos de suas decisões, documentar aprendizagens, estudar problemas da prática e revisar concepções diante da participação dos estudantes.

A inclusão da disciplina de Libras nas licenciaturas representou uma conquista relevante. Ela ampliou a presença da língua no ensino superior, criou oportunidades de atuação para docentes surdos e introduziu futuros professores em debates antes ausentes de muitos currículos. Nascimento e Sofiato (2016) verificaram que a disciplina modificou compreensões sobre surdez e singularidades linguísticas, além de aproximar estudantes de práticas e experiências da comunidade surda. Iachinski et al. (2019) também identificaram impacto positivo na percepção dos licenciandos, sobretudo porque grande parte deles não havia tido contato anterior com pessoas surdas ou com a Libras.

Essas contribuições, contudo, não justificam atribuir a um componente semestral a responsabilidade de formar um professor bilíngue. Vitaliano, Dall’Acqua e Brochado (2013) encontraram variações expressivas entre cursos de Pedagogia quanto à carga horária, à natureza teórica ou prática, aos conteúdos e ao perfil do docente. Algumas ementas priorizavam aspectos linguísticos, outras incluíam história, cultura, políticas e educação bilíngue. A diversidade curricular não é necessariamente negativa, mas a

ausência de parâmetros comuns pode produzir formações muito desiguais e deixar questões centrais ao acaso.

Iachinski et al. (2019) observaram a tendência de concentrar o ensino em vocabulário e gramática, em detrimento de discussões mais amplas sobre surdez, educação e inclusão. Os estudantes consideraram a carga horária insuficiente, embora alguns supusessem que um simples aumento os tornaria proficientes. A expectativa revela a necessidade de esclarecer objetivos: uma disciplina introdutória pode promover conhecimentos básicos, sensibilização e compreensão da singularidade linguística; desenvolver fluência exige continuidade, interação regular com usuários da língua, estudo sistemático e uso em situações diversas. Sem essa distinção, o componente corre o risco de gerar tanto falsa segurança quanto frustração.

Kendrick e Cruz (2020) analisam ainda o lugar hierárquico da disciplina no currículo. Seu espaço é afetado por relações de prestígio entre áreas, pela autonomia universitária e pelas concepções sobre o perfil do egresso. Por isso, “não basta a imposição legal para que se modifique ou crie um espaço para o reconhecimento do valor de uma determinada disciplina no currículo” (Kendrick; Cruz, 2020, p. 583). Quando a Libras permanece isolada, com pouca articulação com didática, currículo, estágios e componentes específicos das licenciaturas, sua potência formativa é limitada e a educação de surdos é novamente localizada à margem do projeto do curso.

A formação inicial deve, portanto, diferenciar uma base comum a todos os licenciandos e percursos aprofundados para funções bilíngues. A base comum incluiria concepções de surdez, direitos linguísticos, noções introdutórias de Libras, planejamento acessível, colaboração com profissionais de tradução e interpretação e princípios do português como segunda língua. Ela não habilitaria o egresso a ministrar aulas em Libras, mas permitiria reconhecer barreiras, relacionar-se diretamente com o estudante em situações iniciais, participar do planejamento coletivo e buscar apoio sem transferir sua responsabilidade pedagógica.

A expansão desses percursos permanece insuficiente. Kumada e Prieto (2019) identificaram que a educação a distância ampliou vagas em Letras Libras e Pedagogia Bilíngue entre 2006 e 2015, mas o número de cursos e egressos continuou reduzido, especialmente para educação infantil e anos iniciais. Lodi e Lacerda (2015) apontam uma assimetria semelhante: houve investimento na formação de professores de Libras para etapas finais e ensino superior, enquanto a formação de pedagogos bilíngues, necessária à aquisição linguística precoce e à alfabetização, permaneceu restrita. O planejamento nacional da oferta deveria considerar a distribuição territorial dos estudantes, as etapas de ensino e a disponibilidade real de profissionais.

Uma reorientação curricular consistente pode ser organizada em quatro movimentos. O primeiro é transversalizar a educação de surdos, fazendo com que componentes de didática, avaliação, alfabetização e tecnologias abordem situações bilíngues, em vez de depositar todo o tema na disciplina de Libras. O segundo é criar uma sequência longitudinal de aprendizagem da língua, com níveis definidos e

oportunidades de imersão. O terceiro é integrar universidade, escolas bilíngues e comunidade surda em estágios, projetos de extensão e pesquisa. O quarto é avaliar a formação por desempenhos: planejar uma aula, explicar um conceito em Libras, analisar uma produção escrita como L2, construir material visual e colaborar com intérprete e professor surdo.

O conceito de competência linguística precisa ser explicitado para evitar que expressões como “saber Libras”, “ter noções” ou “ser fluente” designem desempenhos muito diferentes. Na docência, competência não é apenas conhecer vocabulário e regras gramaticais; envolve compreender e produzir discursos em situações reais, adequar registros, explicar conteúdos abstratos, acompanhar interações simultâneas, reformular enunciados e avaliar a compreensão dos interlocutores. Em uma sala bilíngue, acrescenta-se a capacidade de articular línguas de modalidades distintas sem reduzir uma à estrutura da outra.

O estudo de Vedoato (2020) ilustra a dificuldade de avaliar esse domínio apenas por autodeclaração. Entre os docentes pesquisados, vários se consideravam fluentes e afirmavam não ter problemas de comunicação, mas parte expressiva não possuía certificação de proficiência e sete dos treze participantes consideravam necessária a presença do tradutor e intérprete para mediar suas aulas. O resultado não permite concluir, isoladamente, que esses professores não dominavam a Libras, pois certificação e desempenho pedagógico não são equivalentes. Ele demonstra, porém, a importância de combinar autoavaliação, avaliação externa e observação do uso da língua em tarefas profissionais.

Uma formação linguística voltada à docência deve desenvolver ao menos quatro dimensões. A primeira é interacional: iniciar e sustentar conversas, compreender variações, negociar sentidos, administrar turnos visuais e reparar mal-entendidos. A segunda é acadêmico-curricular: explicar relações causais, definir conceitos, argumentar, comparar, formular problemas e conduzir discussões próprias das áreas de conhecimento. A terceira é metalinguística: analisar escolhas lexicais, sintáticas e discursivas, reconhecer interferências entre línguas e tornar aspectos linguísticos objeto de ensino. A quarta é pedagógica: ajustar a linguagem sem empobrecer o conteúdo, formular perguntas produtivas, oferecer devolutivas e verificar compreensão por diferentes meios.

O quadro de referência proposto por Sousa et al. (2020) oferece uma contribuição relevante ao organizar níveis de proficiência em Libras como segunda língua, do elementar ao proficiente, com base em competências e atividades linguísticas. A proposta responde à histórica falta de referências curriculares para cursos destinados a ouvintes e pode orientar sequências formativas, materiais, nivelamento e avaliação. Para a formação docente, sua principal contribuição é substituir a oposição vaga entre “sabe” e “não sabe” por uma progressão observável. Um curso pode explicitar o nível de entrada, as metas de saída e os usos profissionais esperados, além de reconhecer que o desempenho pode variar entre compreensão, produção, interação e mediação.

O uso de níveis, entretanto, não deve transformar a proficiência em requisito descontextualizado. A competência necessária depende da função. O professor bilíngue que ministra o currículo em Libras precisa de domínio avançado para ensinar, gerir a turma e interagir espontaneamente. O professor de Libras requer, além da proficiência, conhecimento sobre a língua, sua variação e metodologias para ensiná-la como L1 ou L2. O professor de português escrito como segunda língua necessita compreender a Libras e processos contrastivos para mediar leitura e escrita sem recorrer a modelos de alfabetização de falantes nativos. Já o docente de uma turma comum com intérprete não deve ser dispensado de formação: precisa compreender a condição linguística do aluno, planejar materiais acessíveis, comunicar-se diretamente em situações possíveis e trabalhar em parceria.

A competência em português escrito como segunda língua constitui o outro polo da formação. Não se trata de tornar a Libras etapa provisória até o estudante alcançar o português, mas de utilizar a primeira língua para construir conhecimentos, refletir sobre textos e desenvolver repertórios na segunda. O professor precisa distinguir dificuldades de acesso linguístico, hipóteses próprias da interlíngua e problemas relativos ao gênero ou ao conteúdo. Deve ensinar explicitamente mecanismos de coesão, organização textual, vocabulário e convenções da escrita, trabalhando com textos autênticos, finalidades sociais e comparações criteriosas entre as línguas.

Lopes e Bernardes (2025) ressaltam que a aprendizagem da escrita é essencial para acessar grande parte do conhecimento acumulado e registrado na língua majoritária. Essa afirmação não autoriza práticas de substituição linguística. Ao contrário, exige metodologias que façam da Libras base de mediação, garantindo que a ausência ou o desenvolvimento tardio da oralidade não sejam tomados como medida da capacidade intelectual. A formação do professor deve incluir estudos sobre leitura visual, produção textual processual, gêneros acadêmicos e escolares, revisão colaborativa, avaliação formativa e tecnologias que permitam relacionar vídeos em Libras a textos escritos.

A formação continuada mais potente parte de situações reais de ensino. Registros em vídeo, planos de aula, produções dos estudantes, materiais utilizados e relatos de intérpretes podem sustentar ciclos de estudo, planejamento, experimentação e revisão. Um grupo pode analisar, por exemplo, por que uma explicação em Libras não produziu compreensão, como distribuir informações entre quadro e sinalização ou que critérios usar para avaliar um texto escrito como L2. A reflexão torna-se formativa quando articula evidência da prática, conhecimento teórico e novas decisões, sem converter dificuldades em julgamento individual do professor.

Mentoria e acompanhamento são particularmente relevantes para docentes que ingressam em escolas bilíngues. Vedoato (2020) identificou que muitos aprenderam Libras no contato com estudantes depois da contratação. A imersão favorece o desenvolvimento, mas não deveria ocorrer sem apoio. Professores experientes e educadores surdos podem observar aulas, oferecer devolutivas linguísticas e

pedagógicas, compartilhar materiais e ajudar o iniciante a compreender a cultura institucional. Esse acompanhamento precisa ter tempo previsto na jornada e objetivos negociados, distinguindo avaliação de desempenho e espaço protegido de aprendizagem profissional.

A presença de docentes surdos tem valor linguístico, pedagógico e político. Eles oferecem referências de uso da língua, participam da produção curricular e ampliam as possibilidades de identificação dos estudantes. Sua contribuição, contudo, não deve ser limitada a corrigir sinais de colegas ouvintes ou assumir toda demanda relacionada à surdez. Lodi e Lacerda (2015) e Kendrick e Cruz (2020) chamam atenção para hierarquias acadêmicas e tensões que afetam a valorização desses profissionais. Instituições precisam assegurar acesso à pós-graduação, carreira, pesquisa, gestão e condições de participação, reconhecendo sua autoridade sem pressupor que identidade linguística substitua formação pedagógica.

No âmbito das redes de ensino, a formação continuada exige diagnóstico. Não basta ofertar o mesmo curso a todos. É necessário mapear funções, níveis de proficiência, etapas de atuação, necessidades curriculares e disponibilidade regional de profissionais. A partir desse levantamento, podem ser construídos percursos diferenciados: iniciação para equipes escolares, aperfeiçoamento linguístico por níveis, didática do português como L2, ensino de áreas específicas em Libras, formação de gestores e desenvolvimento de tradutores e intérpretes para o contexto educacional. Metas devem ser acompanhadas por avaliações formativas e oportunidades reais de uso.

Gestores escolares também precisam ser formados. A qualidade da aula depende de decisões sobre turmas, horários, contratação, quantidade de estudantes, acesso antecipado do intérprete ao planejamento, tecnologias e participação familiar. Silva e Silva (2016) evidenciam que lacunas conceituais entre profissionais da escola podem sustentar preconceitos e práticas normalizadoras, mesmo quando há conhecimento geral sobre inclusão. Uma política institucional deve criar espaços para discutir concepções de língua e surdez, tornando a responsabilidade compartilhada entre direção, coordenação, docentes e serviços de apoio.

Assim, a formação continuada deve ser entendida como política de desenvolvimento profissional e de transformação da escola. Cursos individuais são uma parte, mas não substituem planejamento conjunto, mentoria, participação de surdos, pesquisa aplicada e condições de trabalho. A proficiência e a didática avançam quando o ambiente institucional oferece circulação da língua, colaboração e tempo para estudar. Responsabilizar apenas o professor por resultados produzidos em estruturas monolíngues obscurece as barreiras que a própria organização educacional mantém.

Vieira e Molina (2018) advertem que atividades podem misturar as línguas e continuar incapazes de desenvolver L1 ou L2. Para as autoras, “não basta apresentar atividades em que a Libras aparece fora do seu contexto dialógico e despregada do discurso” (Vieira; Molina, 2018, p. 19). A observação é aplicável a cartazes com sinais isolados, traduções palavra por palavra e vídeos desconectados da tarefa. O

planejamento deve partir de situações comunicativas completas, nas quais estudantes formulem hipóteses, expliquem procedimentos, debatam interpretações e produzam textos em diferentes modalidades.

A pedagogia visual organiza essas situações sem reduzir a aprendizagem a imagens. Um esquema pode explicitar relações; uma linha do tempo pode ordenar eventos; uma animação pode representar fenômenos; fotografias podem sustentar descrição e inferência; mapas conceituais podem apoiar sínteses. O professor precisa ensinar a ler esses recursos, relacioná-los à Libras e ao conteúdo e decidir a sequência em que serão apresentados. Silva e Silva (2016) destacam a pedagogia da imagem entre os aspectos necessários ao desenvolvimento bilíngue e bicultural, justamente porque a experiência visual influencia formas de atenção e construção de significado.

Castro e Kelman (2022) oferecem exemplos de práticas de letramento baseadas em mediação semiótica, multimodalidade e colaboração. Nas situações analisadas, estudantes liam, recontavam histórias em Libras, perguntavam sobre palavras desconhecidas e participavam de atividades em que professores e intérpretes articulavam diferentes recursos. As autoras defendem planejamento flexível, avaliação contínua, pedagogia de projetos, Libras como língua de instrução e codocência. O mérito dessas práticas não está em uma técnica isolada, mas na criação de vários caminhos para compreender, expressar e revisar conhecimentos.

No ensino do português escrito, uma sequência bilíngue pode iniciar pela exploração do tema em Libras, mobilizando experiências e construindo conceitos. Em seguida, o professor apresenta textos autênticos do gênero a ser estudado, analisa sua finalidade, interlocutores e organização e relaciona expressões em português aos sentidos já discutidos. Vídeos em Libras, glossários contextualizados, imagens, esquemas e exemplos comparativos podem apoiar a leitura. A produção escrita ocorre em etapas — planejamento, primeira versão, devolutiva, revisão e circulação — e a avaliação considera tanto o propósito comunicativo quanto o desenvolvimento linguístico.

Essa abordagem evita duas práticas frequentes: simplificar tanto o texto que o estudante deixa de acessar o gênero e corrigir toda diferença como erro equivalente. A escrita de quem aprende uma L2 apresenta hipóteses influenciadas pela primeira língua e pelo estágio de aprendizagem. O professor deve identificar padrões, selecionar focos de intervenção e preservar o sentido do que foi produzido. Avaliar apenas ortografia e concordância pode ocultar avanços na argumentação, na organização e na ampliação do repertório. Ao mesmo tempo, reconhecer a interlíngua não significa abandonar o ensino sistemático das convenções do português.

A colaboração com o tradutor e intérprete exige clareza de papéis. O professor responde pelo currículo, pela metodologia e pela avaliação; o intérprete realiza mediação linguística e pode contribuir com informações sobre condições comunicativas. Antes da aula, ambos precisam conhecer objetivos, materiais, termos e dinâmica. Durante a atividade, o posicionamento deve permitir contato visual, e o

professor deve dirigir perguntas ao estudante, não ao intérprete. Depois, observações sobre dúvidas, ritmo e escolhas de tradução podem orientar ajustes. A parceria é mais produtiva quando não transforma o intérprete em tutor individual nem isenta o docente de aprender sobre educação de surdos. A avaliação deve seguir os mesmos princípios. Quando o objetivo é verificar conhecimento de ciências ou história, permitir respostas em Libras registradas em vídeo pode separar domínio conceitual e domínio do português. Quando o objetivo é avaliar português escrito como L2, critérios precisam corresponder ao que foi ensinado e ao estágio do estudante. Portfólios bilíngues, apresentações sinalizadas, projetos, mapas conceituais, textos revisados e autoavaliação podem produzir evidências mais amplas do que uma prova exclusivamente escrita. Isso não implica reduzir expectativas, mas tornar o instrumento válido para o conhecimento que se pretende observar.

Por fim, a prática bilíngue precisa sustentar protagonismo. Estudantes surdos devem fazer perguntas, discordar, liderar atividades, produzir materiais e participar das decisões sobre acessibilidade. A presença de pares surdos e de adultos sinalizantes amplia interlocuções que uma relação individual mediada por intérprete não oferece. O professor aprende ao observar essas interações e pode ajustar o currículo às formas de participação que emergem. Uma pedagogia bilíngue não apenas entrega conteúdo em outra língua; ela reorganiza quem pode falar, como o conhecimento circula e quais experiências são reconhecidas como legítimas.

Quadro 1 – Dimensões de um percurso formativo para a educação bilíngue de estudantes surdos

Dimensão	Capacidades profissionais	Experiências formativas prioritárias
Político-epistemológica e sociocultural	Compreender direitos linguísticos, história da educação de surdos, culturas e identidades; analisar criticamente modelos de inclusão e bilinguismo.	Estudos históricos e políticos; diálogo com movimentos e profissionais surdos; análise de documentos e casos escolares.
Linguístico-discursiva	Usar Libras conforme a função docente; compreender sua estrutura e variação; mediar português escrito como L2; administrar atenção visual.	Percurso de Libras por níveis; imersão e interação comunitária; oficinas de discurso acadêmico; estudos contrastivos e de aquisição de L2.
Didático-curricular e avaliativa	Planejar ensino conceitualmente rigoroso e visualmente acessível; produzir materiais; ensinar leitura e escrita; avaliar em Libras e em português como L2.	Laboratórios de planejamento e materiais; microensino; análise de produções; estágio supervisionado em ambientes bilíngues.
Colaborativa e institucional	Trabalhar com docentes surdos, intérpretes, equipes e famílias; delimitar responsabilidades; participar da construção do projeto bilíngue da escola.	Planejamento conjunto; codocência acompanhada; estudo de atribuições; projetos escola-universidade-comunidade.
Reflexiva e investigativa	Documentar a prática, interpretar evidências de aprendizagem, revisar decisões e desenvolver-se continuamente.	Portfólio profissional; análise de vídeos de aula; mentoria; pesquisa-ação e comunidades de prática.

Fonte: elaboração própria, com base na síntese dos vinte artigos analisados.

A integração é o critério central do quadro. Uma licenciatura não se torna bilíngue apenas porque amplia horas de Libras se o estágio permanece em contextos monolíngues e a didática ignora a visualidade. Do mesmo modo, recursos e estratégias não compensam a ausência de uma língua compartilhada. Giroto, Cicilino e Poker (2018) insistem que a Libras é necessária, porém insuficiente quando separada de cultura, alfabetização, história, organização escolar e pedagogia visual. A formação deve aproximar esses elementos em tarefas profissionais complexas.

A progressão também é indispensável. Na entrada, o licenciando pode reconhecer concepções equivocadas, aprender interações básicas e compreender a condição bilíngue. Em etapas intermediárias, amplia repertório, analisa práticas e produz materiais. Nos percursos específicos, alcança domínio linguístico compatível com a docência, ensina conteúdos, recebe devolutivas e demonstra capacidade de avaliar. A conclusão do curso deve indicar o que o egresso está autorizado e preparado para fazer, bem como quais competências ainda precisam ser desenvolvidas sob acompanhamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou os saberes profissionais, as competências linguísticas e as práticas pedagógicas que devem compor a formação de professores para a educação bilíngue de estudantes surdos. A literatura examinada permite responder à questão proposta afirmando que essa formação não pode ser reduzida nem à preparação pedagógica geral, nem ao aprendizado introdutório de Libras. A atuação exige uma profissionalidade integrada, capaz de reconhecer o direito linguístico, usar as línguas segundo suas funções educacionais, ensinar conteúdos por mediações visualmente acessíveis, trabalhar com o português escrito como segunda língua e colaborar na construção de um projeto escolar bilíngue.

Quanto às competências linguísticas, conclui-se que os níveis requeridos devem ser definidos conforme a função. O professor que assume a língua de instrução necessita domínio avançado da Libras em usos interacionais e acadêmicos. O professor de Libras precisa agregar conhecimento metalinguístico e didática de L1 ou L2. O docente de português para surdos deve compreender a Libras e os processos de aquisição da escrita como segunda língua. Mesmo quando há intérprete, o professor regente precisa conhecer a condição linguística do estudante, planejar de forma acessível e manter responsabilidade direta pela aprendizagem. Perfis claros devem orientar currículo, seleção, estágio e formação continuada.

No plano das práticas, a análise mostrou que bilinguismo não é uso simultâneo ou sobreposição de línguas. A Libras precisa sustentar explicação, diálogo e construção conceitual; o português escrito requer ensino explícito, contextualizado e processual. Pedagogia visual, multimodalidade, projetos, codocência e avaliação bilíngue são produtivos quando articulados a objetivos e interações, e não como técnicas isoladas. A parceria entre professor e tradutor e intérprete depende de planejamento conjunto e delimitação de papéis.

A presença de educadores e pares surdos amplia a circulação da língua e a formação identitária, beneficiando a experiência escolar.

Como limite, este estudo é uma síntese bibliográfica de um corpus delimitado e não inclui investigação empírica própria. Os artigos abrangem diferentes períodos, etapas e arranjos educacionais, razão pela qual as proposições precisam ser adaptadas aos contextos locais. Pesquisas futuras podem examinar longitudinalmente o desenvolvimento da proficiência docente, comparar modelos de estágio, analisar o ensino de componentes curriculares específicos em Libras e construir critérios de avaliação que combinem desempenho linguístico e competência pedagógica. Também são necessários estudos com maior protagonismo de estudantes, professores e pesquisadores surdos.

Em síntese, a qualidade da educação bilíngue depende de coerência entre aquilo que se reconhece como direito e aquilo que se torna possível na aula. A formação docente ocupa posição estratégica nessa coerência, mas só produz efeitos duradouros quando se liga a uma política linguística institucional. O professor bilíngue não é aquele que apenas conhece duas línguas; é o profissional que sabe criar, com elas e por meio delas, condições equitativas de participação, aprendizagem, autoria e desenvolvimento para estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

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, p. 155-168, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0119.

CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; GIROTO, Claudia Regina Mosca; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 794-809, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11913.

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: 10.1590/0104-4060.37014.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 778-793, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11912.

IACHINSKI, Luci Teixeira; BERBERIAN, Ana Paula; PEREIRA, Adriano de Souza; GUARINELLO, Ana Cristina. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology - Communication Research**, São Paulo, v. 24, e2070, 2019. DOI: 10.1590/2317-6431-2018-2070.

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: 10.1590/1980-54702020v26e0095.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; PRIETO, Rosângela Gavioli. Desdobramentos da política de educação superior para formação do docente de Libras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 64-83, jul./set. 2019. DOI: 10.1590/198053145975.

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.

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.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Formação de professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e Filosofia, Uberlândia**, v. 29, n. esp., p. 279-299, 2015.

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: 10.1590/1980-54702025v31e0193.

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, n. esp., p. 49-56, 2018. DOI: 10.1590/2175-3539/2018/044.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A disciplina de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior e a formação de futuros educadores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 352-368, abr./jun. 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i2.8639505.

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, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201608148639.

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.

SOUSA, Aline Nunes de; LOHN, Juliana Tasca; QUADROS, Ronice Müller de; DIAS, Larissa; NEVES, Nicolly; GUSMÃO, Gustavo. Quadro de referência da Libras como L2. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5488-5504, out./dez. 2020. DOI: 10.5007/1984-8412.2020.e77339.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. A formação em Libras de professores que atuam no contexto educacional bilíngue com alunos surdos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 245-263, jul./set. 2020. DOI: 10.5965/198431781632020245.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e179339, p. 1-20, 2018. DOI: 10.1590/S1678-4634201844179339.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661083.

VITALIANO, Célia Regina; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. A disciplina Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 106-121, maio/ago. 2013.

CAPÍTULO 5

DA ESTRUTURA LINGUÍSTICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA: FONOLOGIA, MORFOLOGIA, SINTAXE E SEMÂNTICA NO ENSINO DE LIBRAS

FROM LINGUISTIC STRUCTURE TO PEDAGOGICAL PRACTICE: PHONOLOGY, MORPHOLOGY, SYNTAX, AND SEMANTICS IN THE TEACHING OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS)

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-005>

Rivaldo Pereira da Costa

Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais
(UNÍTESE)

Marcos Pretto

Mestre em Tradução
(UNB)

Alessandro Sena de Oliveira

Mestrando em Letras
(UFT)

Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida

Mestre em Linguística
(UFSC)

Leonardo Magnum dos Santos Freitas

Especializando em Ensino de Libras
(UFPE)

Flávia Luiza Fernandes Caldas

Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos
(UCP)

RESUMO

Este estudo aborda a relação entre a estrutura linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as práticas pedagógicas empregadas em seu ensino. O objetivo é analisar como conhecimentos de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica podem fundamentar propostas didáticas que superem a memorização de sinais isolados e favoreçam o uso contextualizado da língua. Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter interpretativo, baseada em vinte artigos publicados entre 1994 e 2025. A análise evidencia que os parâmetros articulatórios, a variação fonético-fonológica, os processos de formação e modificação de sinais, a organização espacial das sentenças, os recursos não manuais e a construção discursiva do sentido constituem dimensões interdependentes. No ensino, essas dimensões podem ser mobilizadas por atividades de percepção e produção, pares mínimos, análise de vídeos, gêneros

discursivos, jogos, tarefas comunicativas e avaliação formativa. Os estudos também indicam que a modalidade visuoespacial da Libras requer materiais e interações que preservem movimento, simultaneidade, uso do espaço e expressões não manuais. Conclui-se que o conhecimento estrutural alcança relevância pedagógica quando é convertido em situações significativas de observação, reflexão e uso da língua, articulando precisão formal, competência comunicativa e participação social.

Palavras-chave: Ensino de Libras; Estrutura linguística; Língua Brasileira de Sinais; Modalidade visuoespacial; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study addresses the relationship between the linguistic structure of Brazilian Sign Language (Libras) and the pedagogical practices used in its teaching. It aims to analyze how knowledge of phonology, morphology, syntax, and semantics can support teaching proposals that move beyond the memorization of isolated signs and promote contextualized language use. A qualitative and interpretive bibliographic study was conducted based on twenty articles published between 1994 and 2025. The analysis shows that articulatory parameters, phonetic-phonological variation, processes of sign formation and modification, the spatial organization of sentences, nonmanual resources, and the discursive construction of meaning are interdependent dimensions. In teaching, these dimensions can be addressed through perception and production activities, minimal pairs, video analysis, discourse genres, games, communicative tasks, and formative assessment. The studies also indicate that the visual-spatial modality of Libras requires materials and interactions that preserve movement, simultaneity, use of space, and nonmanual expressions. It is concluded that structural knowledge becomes pedagogically relevant when transformed into meaningful situations of observation, reflection, and language use, integrating formal accuracy, communicative competence, and social participation.

Keywords: Brazilian Sign Language; Linguistic structure; Pedagogical practices; Teaching of Libras; Visual-spatial modality.

1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua natural de modalidade visuoespacial, dotada de organização fonológica, morfológica, sintática, semântica e discursiva. Seu funcionamento não consiste na representação gestual de palavras do português, tampouco em um repertório universal de imagens transparentes. A língua dispõe de unidades contrastivas, regras de combinação, processos de formação lexical, mecanismos de referência e recursos próprios para organizar a informação no espaço. Reconhecer

essa complexidade é condição para compreender a experiência linguística das comunidades surdas e, no campo educacional, para planejar um ensino que respeite a Libras como sistema autônomo.

Embora esse reconhecimento esteja consolidado na pesquisa linguística e amparado juridicamente no Brasil, práticas de ensino ainda podem reduzir a aprendizagem à apresentação de listas temáticas de sinais acompanhadas por palavras em português. Tal procedimento permite contato inicial com parte do léxico, mas não ensina, por si só, a perceber contrastes articulatórios, flexionar ou modificar sinais, estabelecer referentes no espaço, produzir sentenças, marcar relações temporais, acompanhar a coesão de um discurso ou adequar a sinalização a diferentes contextos. Quando a língua é fragmentada em itens descontextualizados, o aprendiz tende a associar cada sinal a uma única tradução e a organizar enunciados segundo a estrutura do português, o que limita sua competência comunicativa.

O problema não se resolve mediante a substituição do estudo gramatical por conversação espontânea sem sistematização. A reflexão sobre a forma oferece ao aprendiz instrumentos para perceber aspectos que podem passar despercebidos, comparar produções, compreender efeitos de sentido e monitorar o próprio desempenho. Por outro lado, descrições técnicas somente adquirem valor formativo quando relacionadas a eventos de uso. A questão pedagógica consiste, assim, em articular explicitação e experiência, análise e interação, precisão e fluência. Essa articulação é particularmente importante em uma língua cuja materialidade combina mãos, face, cabeça, tronco, direção do olhar, movimento e espaço de maneira sequencial e simultânea.

Estudos fonético-fonológicos demonstram que configurações de mão, locações, movimentos, orientações e componentes não manuais participam da distinção e da variação dos sinais (Xavier; Barbosa, 2014; Alecrim; Xavier, 2021; Alves; Pizzio, 2024). Pesquisas morfológicas descrevem modificação, incorporação, composição, fusão e duplicação das mãos, evidenciando que alterações formais podem expressar número, aspecto, intensidade ou outras informações (Xavier; Neves, 2016; Takahira; Loures, 2024; Xavier; Barbosa, 2015). No plano sintático, a ordem dos constituintes, a topicalização, a concordância espacial, a articulação de orações e a expressão do tempo envolvem recursos manuais e não manuais integrados (Cotovicz; Streiechen; Antoszczyszen, 2018; Carneiro; Ludwig, 2020; Silva; Naves, 2024; Figueiredo; Lourenço, 2020). No campo semântico-discursivo, pluralidade, negação, dêixis e anáfora confirmam que o sentido emerge da relação entre forma, espaço e contexto (Ferreira Brito; Langevin, 1994; Sanchez-Mendes; Xavier, 2016; Reis; Cabeza Pereiro; Quadros, 2024).

Diante desse cenário, o artigo parte da seguinte questão: de que modo os conhecimentos sobre fonologia, morfologia, sintaxe e semântica da Libras podem ser convertidos em princípios e procedimentos para o ensino da língua? O objetivo geral é analisar as contribuições da descrição linguística da Libras para a prática pedagógica. Como objetivos específicos, busca-se: caracterizar fenômenos relevantes em cada nível de análise; discutir as interfaces entre esses níveis; identificar limites de abordagens baseadas em

vocabulário e tradução; e sistematizar possibilidades didáticas que integrem percepção, produção, reflexão e interação.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter interpretativo. O corpus reúne vinte artigos acadêmicos publicados entre 1994 e 2025, selecionados por sua relação direta com a estrutura da Libras ou com seu ensino. A leitura analítica foi organizada em cinco eixos: estatuto linguístico e modalidade; fonologia; morfologia; sintaxe e semântica; e transposição pedagógica. Em cada eixo, foram identificados conceitos, resultados empíricos, implicações para a aprendizagem e possibilidades de articulação entre descrição e didática. Não se pretende produzir uma gramática exaustiva, mas construir uma síntese orientada ao trabalho docente.

A opção por uma revisão que aproxima linguística e pedagogia responde a uma lacuna prática. Resultados descritivos frequentemente circulam em textos especializados, enquanto materiais didáticos podem apresentar regras simplificadas, exemplos artificiais ou repertórios lexicais sem explicitar a variação e a dependência do contexto. A aproximação não significa converter cada descoberta em conteúdo terminológico a ser memorizado. Significa perguntar quais contrastes o aprendiz precisa perceber, que regularidades podem ajudá-lo a produzir sentidos, quais erros decorrem da transferência do português e como atividades comunicativas podem tornar visíveis os recursos da Libras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O ponto de partida para o ensino é reconhecer que a Libras possui estatuto linguístico pleno. Esse enunciado, aparentemente elementar, tem consequências teóricas e pedagógicas. Ele impede que os sinais sejam tratados como gestos auxiliares, que a gramática seja descrita apenas como adaptação do português e que a competência do estudante seja medida exclusivamente por categorias próprias de línguas orais. Senna (2019) argumenta que o reconhecimento nominal da Libras como língua natural não elimina o estigma quando sua organização continua subordinada a parâmetros derivados da palavra falada. Para o autor, é necessário descrevê-la como “um sistema organizacional singular, de todo coerente com a cultura surda” (Senna, 2019, p. 499).

A singularidade mencionada não implica ausência de propriedades compartilhadas com outras línguas humanas. A Libras apresenta unidades menores que se combinam, categorias lexicais, processos morfológicos, padrões de ordenação, relações argumentais, mecanismos de coesão e possibilidades de variação. O que muda é a substância em que tais propriedades se realizam e, conseqüentemente, a maneira como simultaneidade, iconicidade, espaço e corporalidade podem ser gramaticalmente exploradas. Assim, comparar línguas pode favorecer a reflexão, desde que a comparação não converta o português em medida universal.

Na modalidade visuoespacial, articuladores manuais e não manuais podem veicular informações ao mesmo tempo. Uma configuração de mão se desloca entre locações com determinada orientação, enquanto sobranceiras, olhos, cabeça e tronco contribuem para o enunciado. O espaço diante do corpo não é simples cenário: pode receber referentes, representar relações, marcar trajetórias e sustentar retomadas ao longo do discurso. A percepção precisa acompanhar o conjunto sem perder contrastes locais. Essa organização exige que o ensino preserve movimento e temporalidade; fotografias estáticas e glosas em português são apoios possíveis, mas não substituem modelos sinalizados em vídeo ou interação presencial.

O estudo de Xavier e Barbosa (2014) oferece evidência importante contra a concepção de que um sinal teria uma única realização rígida. Ao analisarem sessenta sinais produzidos por doze participantes surdos, os autores encontraram variação entre sujeitos e nas produções de um mesmo sujeito. Configuração, localização, movimento, orientação, número de mãos e componentes não manuais estiveram entre os aspectos variáveis. Conforme sintetizam, “a maior parte das variações na realização de sinais das libras” apareceu também nas produções experimentais (Xavier; Barbosa, 2014, p. 407). A língua possui padrões, mas esses padrões admitem variantes condicionadas por fatores linguísticos e de uso.

Para a prática pedagógica, a variação deve ser tratada com equilíbrio. Ignorá-la pode levar o professor a considerar incorreta toda forma diferente do modelo inicialmente apresentado. Por outro lado, apresentar muitas variantes sem indicar regularidades pode dificultar a formação de categorias pelo iniciante. Uma progressão possível introduz uma forma de referência em contexto, assegura que o aprendiz perceba seus componentes e, posteriormente, compara variantes regionais, estilísticas ou articulatórias. O critério de avaliação deixa de ser a reprodução corporal idêntica do professor e passa a considerar inteligibilidade, manutenção de contrastes relevantes, adequação ao contexto e reconhecimento de formas usadas pela comunidade.

O emprego do termo fonologia em línguas de sinais não pressupõe som. A área estuda unidades sublexicais e padrões capazes de distinguir ou organizar sinais. Na Libras, descrições recorrem, entre outros aspectos, à configuração de mão, à locação, ao movimento, à orientação da palma e aos componentes não manuais. Um contraste em um desses parâmetros pode diferenciar itens lexicais, do mesmo modo que contrastes sonoros diferenciam palavras em línguas orais. A análise fonológica permite compreender por que uma alteração aparentemente pequena pode mudar o sinal, produzir uma variante reconhecível ou tornar a forma pouco inteligível.

Xavier e Barbosa (2014) mostram que a realização dos parâmetros não é invariável. Seus dados incluem diferenças no número de mãos, na disposição e no movimento, além de fenômenos de redução e assimilação. Isso significa que o ensino de fonologia não pode limitar-se a uma tabela de cinco parâmetros apresentada no início do curso e abandonada em seguida. Os parâmetros funcionam como ferramentas recorrentes para observar, descrever e comparar sinais. Quando um aprendiz confunde dois itens, o

professor pode ajudá-lo a localizar o contraste; quando sua produção se afasta do modelo, pode distinguir uma variante possível de uma mudança que compromete a interpretação.

A configuração de mão ilustra a necessidade de uma descrição refinada. Alecrim e Xavier (2021) analisaram 447 ocorrências de uma configuração convencionalmente associada à forma B e identificaram sete variantes. A posição do polegar foi o aspecto mais variável, enquanto outras propriedades se mostraram mais estáveis. O resultado evidencia que rótulos e desenhos de configurações representam categorias úteis, mas não esgotam a diversidade fonética das realizações. A distinção entre traços estáveis e variáveis contribui para uma avaliação menos impressionista: nem toda diferença corporal tem o mesmo peso linguístico.

No ensino, essa constatação favorece atividades de discriminação visual. Em vez de solicitar apenas que a turma copie um sinal, o professor pode exibir produções curtas, pedir que os estudantes identifiquem o componente que muda e discutir se a mudança cria outro item, uma variante ou uma forma inadequada naquele contexto. Câmera lenta, repetição, enquadramento adequado e comparação lado a lado ajudam a tornar visíveis movimentos rápidos. O recurso tecnológico deve servir à atenção linguística, e não fragmentar o sinal em posições congeladas sem preservar sua dinâmica.

A locação apresenta complexidade semelhante. A partir de um corpus de 3.068 itens, Alves e Pizzio (2024) examinaram 327 sinais e verificaram que parte deles envolve mais de uma locação principal, além de sublocações e relações de contato. As autoras defendem maior precisão na descrição desse parâmetro, pois categorias muito amplas ocultam trajetórias e pontos articulatórios relevantes. A locação pode envolver corpo, espaço neutro e deslocamento entre regiões, de modo que nomear apenas o ponto inicial nem sempre descreve o sinal satisfatoriamente.

Os pares mínimos constituem um recurso produtivo para integrar conhecimento fonológico e atividade lúdica. Santos e Moura (2025) construíram um jogo de cinquenta cartas correspondente a vinte e cinco pares mínimos em Libras. A aplicação com estudantes de Letras Libras buscou desenvolver o reconhecimento de contrastes e demonstrou a viabilidade de transformar a análise dos parâmetros em desafio de percepção e produção. O valor do jogo não está apenas em acertar nomes, mas em justificar qual parâmetro distingue os sinais, reconhecer o sinal em contexto e produzir enunciados que evidenciem seus sentidos.

O feedback fonológico deve ser seletivo. Corrigir simultaneamente configuração, orientação, movimento, expressão facial, ritmo e sintaxe pode interromper a comunicação e sobrecarregar o iniciante. É mais produtivo definir o foco da atividade, registrar a produção e retomar um ou dois aspectos de alta relevância. A auto-observação em vídeo permite que o estudante compare intenção e resultado; o feedback de pares amplia a percepção; e a intervenção docente relaciona a dificuldade a uma regularidade, em vez de apenas ordenar a repetição.

A morfologia investiga a estrutura interna dos sinais e os processos pelos quais unidades são formadas ou modificadas. Na Libras, parte desses processos ocorre sequencialmente, mas a modalidade visuoespacial favorece também a sobreposição de informações. Mudanças de movimento, direção, número de mãos ou componentes não manuais podem associar-se a valores gramaticais e semânticos. O ensino precisa mostrar que o léxico não é um inventário fixo: sinalizadores recorrem a recursos produtivos para construir novas formas e ajustar sentidos às relações discursivas.

Xavier e Neves (2016) descrevem fenômenos comparáveis a flexão, incorporação, composição, derivação e fusão. Entre os exemplos discutidos estão modificações relativas a número, aspecto, intensidade e negação, bem como a incorporação de numeral, localização ou propriedades da entidade referida. Os autores ressaltam que categorias oriundas da análise de línguas faladas ajudam a formular perguntas, mas nem sempre capturam adequadamente o funcionamento das línguas de sinais. A simultaneidade e a iconicidade podem organizar a informação de maneiras que exigem critérios descritivos específicos.

Essa ressalva é relevante em sala. Uma abordagem baseada exclusivamente em rótulos do português pode induzir o estudante a procurar terminações lineares equivalentes a prefixos e sufixos. Uma alternativa é partir de conjuntos de dados sinalizados. O professor apresenta formas relacionadas, solicita comparações e pergunta o que muda na articulação e no sentido. Depois da descoberta guiada, introduz a terminologia necessária e propõe novos contextos. O conceito gramatical passa a nomear uma regularidade observada, e não a anteceder a experiência visual.

A distinção entre nomes e verbos evidencia os limites de regras simplificadas. Silva e Pizzio (2024) revisam a hipótese de que a repetição do movimento diferenciaria regularmente pares nominais e verbais em Libras. A análise indica que não há uma oposição morfofonológica uniforme capaz de classificar todos os casos e que o contexto sintático e morfossintático desempenha papel decisivo. Uma mesma forma ou formas muito próximas podem receber interpretação categorial conforme sua distribuição na sentença, os elementos que as acompanham e a construção em que ocorrem.

Para o ensino, a consequência é direta: não se deve apresentar como regra absoluta que “o nome repete o movimento e o verbo não repete”, embora certos pares possam exibir esse padrão. Os exemplos precisam vir em sentenças e situações que permitam observar função e interpretação. O aprendiz pode comparar ocorrências, identificar argumentos, testar modificações e explicar quais pistas sustentam a leitura. Esse procedimento ensina a formular generalizações graduais e a conviver com casos que dependem do contexto, aproximando a aprendizagem do funcionamento efetivo da língua.

Processos de combinação também desafiam uma concepção linear. Takahira e Loures (2024), ao analisarem 139 sinais morfologicamente complexos, identificaram 164 ocorrências de blends e propuseram sete tipos de combinação. Os dados incluem integração de materiais manuais e não manuais e mostram que

nem toda forma complexa se reduz à justaposição transparente de dois sinais. Os autores distinguem blends de compostos simultâneos e evidenciam diferentes graus de compartilhamento e sobreposição formal.

A duplicação do número de mãos oferece uma ponte clara entre forma e sentido. Xavier e Barbosa (2015) estudaram sinais normalmente produzidos com uma mão e observaram que a realização com duas mãos pode expressar pluralidade, extensão, intensidade ou valores aspectuais. Os efeitos não são automáticos nem idênticos em todos os itens; dependem do significado lexical, do tipo de predicado e do contexto. Além disso, direção do olhar e outras marcações podem contribuir para a leitura. A alteração articulatória, portanto, deve ser analisada como parte de uma construção, e não como código isolado.

Uma atividade didática pode apresentar o mesmo verbo em cenas com um participante, vários participantes, um evento pontual e um evento repetido. Os estudantes comparam as produções, relacionam número de mãos, movimento e distribuição espacial aos sentidos e formulam hipóteses. Em seguida, recebem novas cenas e decidem que recursos utilizar. O objetivo não é aplicar uma fórmula mecânica, mas selecionar uma forma compatível com o evento representado e justificar a escolha. A produção pode ser retomada após feedback, tornando a avaliação parte do processo de aprendizagem.

A sintaxe da Libras organiza as relações entre constituintes e orações por meio de recursos lineares e simultâneos. A ordem dos sinais participa dessa organização, mas não atua sozinha. Direção do movimento, pontos estabelecidos no espaço, orientação corporal, pausas e marcações não manuais podem indicar tópico, foco, modalidade, dependência e relações argumentais. Descrever uma sentença apenas por uma sequência de glosas apaga parte dessas informações; por isso, o ensino deve trabalhar com registros em vídeo e contextos que permitam interpretar a construção completa.

Cotovicz, Streichen e Antoszczyszen (2018) sintetizam estudos segundo os quais a ordem sujeito-verbo-objeto aparece como padrão básico, embora outras ordens sejam possíveis. Topicalização, foco, tipo verbal e presença de marcas não manuais ajudam a explicar a flexibilidade. Verbos direcionais tendem a estabelecer relações entre pontos associados aos participantes, enquanto verbos não direcionais dependem de outros mecanismos para expressar seus argumentos. A possibilidade de ordens alternativas não significa que qualquer sequência seja equivalente: aceitabilidade e interpretação resultam da interação entre estrutura, discurso e prosódia visual.

No ensino inicial, afirmar somente que “a ordem da Libras é SVO” pode ser útil como primeira referência, mas se torna insuficiente quando o aprendiz encontra produções autênticas. No extremo oposto, dizer que “a ordem é livre” elimina critérios e favorece sequências calcadas no português. Uma progressão mais consistente apresenta construções SVO em eventos claros, introduz topicalização com seu componente não manual e compara os efeitos informacionais de diferentes ordens. O estudante aprende a perguntar não apenas onde está cada constituinte, mas o que foi estabelecido como tópico, que informação é nova e como a sinalização orienta o interlocutor.

A articulação entre orações amplia essa perspectiva. Carneiro e Ludwig (2020) discutem parataxe, hipotaxe e encaixamento em Libras e observam a relevância da justaposição, de itens lexicais conectores e de expressões faciais. Relações como condição, causa, tempo e contraste podem ser construídas sem correspondência direta com conjunções do português. Pausas, inclinações, elevação de sobrancelhas e retomadas espaciais contribuem para delimitar unidades e indicar como elas se relacionam. O domínio de listas de conectivos, portanto, não garante a produção de períodos complexos.

Os verbos espaciais tornam especialmente visível a relação entre sintaxe e modalidade. Silva e Naves (2024) analisam esses verbos em contraste com verbos de concordância e propõem que o movimento direcional e os pontos no espaço codificam relações locativas e papéis temáticos. O corpo e o espaço de sinalização podem contribuir para categorias de pessoa e localização. A trajetória do verbo não é uma ilustração acrescentada à sentença; integra sua estrutura e ajuda a identificar participantes e relações.

A temporalidade oferece outro exemplo de como categorias do português podem distorcer a análise. Figueiredo e Lourenço (2020) defendem que a Libras pode ser analisada como língua sem tempo gramatical, isto é, sem uma categoria flexional obrigatória equivalente aos tempos verbais do português. A interpretação temporal recorre a advérbios, expressões localizadas em uma linha do tempo, um auxiliar associado ao futuro, propriedades aspectuais e informações contextuais. A ausência de flexão temporal não implica incapacidade de situar eventos; revela uma organização gramatical distinta.

Esses estudos mostram que a sintaxe precisa ser ensinada para além da ordenação de cartões com glosas. Cartões podem apoiar a análise, mas não registram direção, simultaneidade ou componentes não manuais. Uma sequência produtiva combina vídeo integral, anotação seletiva, manipulação de constituintes e nova produção sinalizada. A anotação serve para tornar relações visíveis, enquanto o vídeo preserva a língua. Ferramentas de gravação e plataformas de corpus permitem retornar ao dado, reduzir a velocidade e comparar ocorrências, desde que o consentimento e a autoria dos sinalizadores sejam respeitados.

Na avaliação, a sentença deve ser considerada em contexto. Uma ordem diferente do modelo não é automaticamente um erro, e uma sequência formalmente semelhante pode falhar se referentes não estiverem claros ou se a marcação não manual for incompatível. Critérios possíveis incluem completude da relação predicativa, clareza referencial, uso consistente do espaço, adequação informacional, articulação entre orações e inteligibilidade global. O feedback deve explicar o efeito produzido e oferecer oportunidade de reformulação, evitando correções baseadas apenas em tradução literal.

A semântica investiga como a língua codifica e organiza sentidos, mas sua separação dos demais níveis é analítica. Em Libras, uma mudança fonológica pode participar de um contraste lexical; uma modificação morfológica pode introduzir pluralidade ou intensidade; uma ordem sintática pode destacar informação; e a associação entre apontamentos e loci espaciais pode sustentar a referência. O sentido também depende de conhecimento compartilhado, gênero, intenção e sequência discursiva. Ensinar

semântica significa, portanto, levar o aprendiz a relacionar escolhas formais e interpretações em contextos variados.

A pluralidade de eventos ilustra essa integração. Sanchez-Mendes e Xavier (2016) analisam a pluracionalidade, entendida como expressão de múltiplas ocorrências de um evento ou de múltiplos participantes relacionados a ele. A duplicação das mãos e modificações de movimento podem produzir interpretações diferentes conforme o verbo seja direcional ou não direcional. Nos direcionais, a distribuição espacial pode associar-se à pluralidade dos argumentos; em outros casos, a modificação pode indicar repetição de eventos ou intensidade. Não há uma relação fixa e descontextualizada entre “duas mãos” e “plural”.

A negação revela outra configuração multimodal. Ferreira Brito e Langevin (1994) descrevem diferentes tipos de negação em uma língua de sinais brasileira, incluindo sinais lexicais, movimento de cabeça simultâneo, assimilação do movimento negativo ao verbo, trajetórias associadas à rejeição e inversão do movimento. Os autores mostram que expressões faciais e movimentos da cabeça podem funcionar morfológicamente, interagindo com a realização manual. A negação não se reduz, assim, à inserção de um item equivalente a “não”.

No ensino, é útil começar por enunciados afirmativos e negativos produzidos em situações claras, pedir que a turma identifique todas as mudanças e testar o alcance do componente não manual. A gravação em plano que inclua mãos, rosto e tronco é indispensável. Jogos de verdadeiro ou falso, correção de informações e recusa de propostas criam finalidades comunicativas para a negação. Posteriormente, a análise diferencia estratégias lexicais e morfológicas e mostra que elas podem combinar-se para produzir ênfase ou efeitos pragmáticos.

Os mecanismos dêitico-anafóricos evidenciam a dimensão discursiva do espaço. Reis, Cabeza Pereiro e Quadros (2024), em estudo comparativo da Libras e da Língua de Sinais Espanhola, examinam apontamentos, pronomes e repetição/cossignificação na construção da referência. Pontos espaciais podem relacionar a enunciação ao contexto presente ou retomar entidades anteriormente introduzidas. A coesão depende de estabelecer, manter e recuperar essas associações de maneira interpretável ao interlocutor.

Atividades de descrição de cena ajudam no início, mas o domínio referencial requer textos mais longos. Em uma narrativa com duas ou três personagens, o estudante precisa introduzir cada referente, distribuir loci, retomar ações e evitar ambiguidades. O colega reconstrói quem fez o quê, e pontos de incompreensão orientam a revisão. Entrevistas, notícias e relatos permitem avançar para referentes abstratos, mudanças de perspectiva e cadeias anafóricas. A avaliação observa continuidade e clareza, não apenas a forma isolada dos apontamentos.

Expressões faciais e corporais atravessam léxico, gramática, semântica e pragmática. Guimarães et al. (2018) destacam que a expressão facial é parte integrante da Libras como segunda língua e relatam uma

proposta de jogo voltada à construção de sentidos. O tema é pedagogicamente sensível, porque aprendizes ouvintes podem considerar a face um adorno emocional, exagero teatral ou traço pessoal. Em Libras, alguns componentes distinguem sinais, marcam tipos de sentença, delimitam constituintes ou expressam graus e atitudes. A instrução precisa diferenciar função linguística, emoção e estilo sem separá-los artificialmente no uso.

Fonologia, morfologia, sintaxe e semântica convergem, assim, na produção discursiva. A competência não se evidencia pelo acerto de componentes isolados, mas pela capacidade de combinar recursos para alcançar objetivos: explicar um percurso, narrar um acontecimento, defender uma posição, ensinar um procedimento ou participar de uma conversa. A descrição linguística torna essa combinação analisável; o contexto comunicativo lhe confere necessidade e sentido.

A transposição pedagógica não é a simplificação linear de uma gramática acadêmica. Ela exige selecionar fenômenos conforme o nível dos aprendizes, formular objetivos observáveis, criar situações de uso e decidir que grau de explicitação favorece a tarefa. O professor precisa conhecer mais do que necessariamente ensinará como terminologia. Seu domínio estrutural orienta a escolha dos exemplos, a interpretação de dificuldades e a qualidade do feedback, enquanto o currículo organiza uma progressão que articula compreensão, produção, interação e reflexão.

O Quadro de Referência da Libras como L2, proposto por Sousa et al. (2020), contribui para essa organização. Inspirado em referenciais de proficiência e desenvolvido por equipe bilíngue, o quadro descreve níveis e competências por meio de materiais em vídeo. Sua importância está em substituir currículos orientados apenas por temas lexicais — família, cores, animais ou profissões — por metas de atuação linguística. Em vez de afirmar que o aluno “aprendeu o vocabulário de cidade”, pode-se avaliar se ele compreende e oferece informações de localização, solicita esclarecimentos e mantém referentes no espaço em situação compatível com seu nível.

Descritores de proficiência também favorecem alinhamento entre objetivo, atividade e avaliação. Se o objetivo é narrar uma experiência, a aula precisa oferecer modelos narrativos, oportunidades de planejamento e produção, não apenas exercícios sobre sinais no passado. Se a meta é compreender instruções, o estudante deve executar ou reconstruir ações a partir de sinalização. A gramática aparece como recurso para realizar a tarefa: temporalidade, referência, articulação de orações e componentes não manuais são selecionados porque afetam a compreensão e a eficácia do gênero.

Bernardino, Pereira e Passos (2018) discutem estratégias de ensino de Libras como segunda língua e recuperam a passagem de métodos centrados em tradução e repetição para abordagens comunicativas e uma pedagogia pós-método. Essa perspectiva não elimina planejamento ou instrução formal. Ela reconhece que nenhuma técnica responde sozinha a todos os públicos e que o professor precisa articular princípios gerais às condições locais. Interação negociada, autonomia, relevância social, descoberta de regularidades

e uso criterioso de tecnologias compõem uma prática em que os aprendizes usam a língua para resolver problemas e não apenas demonstrar retenção.

Jogos constituem recursos úteis quando seus objetivos linguísticos são explícitos. O jogo de pares mínimos de Santos e Moura (2025) trabalha discriminação fonológica; a proposta de Guimarães et al. (2018) focaliza expressões faciais e construção semântica. Em ambos os casos, o caráter lúdico organiza atenção, repetição e feedback. Um jogo pouco relacionado ao objetivo pode produzir participação sem aprendizagem específica; por isso, é necessário definir qual comportamento será observado, como as rodadas aumentam a complexidade e de que modo os resultados serão retomados em nova produção.

O ensino centrado em gêneros oferece uma estrutura para integrar os níveis linguísticos. Aguiar, Reinaldo e Porto (2019) elaboram um modelo didático do gênero instrução de percurso para aprendizes ouvintes de Libras em nível inicial. A análise considera condições de produção, conteúdo temático, organização sequencial e unidades linguísticas usadas para indicar referências, direção e movimento. Segundo as autoras, os “conhecimentos teórico-metodológicos dos gêneros textuais favorecem a ampliação do material didático em Libras” (Aguiar; Reinaldo; Porto, 2019, p. 200).

Uma sequência com instrução de percurso demonstra a integração. No plano fonológico, configuração, orientação e movimento precisam distinguir direções e locais; no morfológico, formas podem incorporar trajetórias ou características; no sintático, referentes espaciais e verbos organizam relações; no semântico-discursivo, a sequência deve permanecer coerente para que o interlocutor chegue ao destino. A atividade pode iniciar com a execução de uma rota sinalizada, avançar para análise de modelos, incluir produção com mapa e terminar em uma tarefa real no espaço escolar. O êxito comunicativo — o colega localizar o destino — complementa a análise formal.

Materiais visuais devem ser concebidos de acordo com a modalidade. O enquadramento precisa mostrar mãos, face e tronco; contraste e iluminação devem permitir observar configurações; a edição não pode cortar movimentos essenciais; e a velocidade deve permanecer natural, com recursos de repetição para estudo. Legendas, glosas e traduções podem ser disponibilizadas em camadas, para que o aprendiz tente primeiro compreender a sinalização. Quando todas as informações aparecem simultaneamente, o olhar se divide e pode priorizar o português. É necessário planejar a sequência de atenção.

A avaliação precisa reproduzir a complexidade do desempenho sem perder critérios. Testes de correspondência entre palavra e sinal medem apenas uma parcela do conhecimento. Um sistema equilibrado combina compreensão de vídeos, interação, produção planejada, produção espontânea, reflexão sobre dados e autoavaliação. Rubricas podem observar inteligibilidade fonológica, uso de processos morfológicos pertinentes, organização sintática, clareza referencial, adequação semântico-pragmática, fluência e estratégias de reparo. Os pesos variam conforme a tarefa e o nível; não se espera do iniciante a mesma amplitude discursiva de um usuário avançado.

A literatura analisada permite propor cinco movimentos articulados para uma unidade didática: contextualização, observação, sistematização, uso e revisão. Na contextualização, o professor apresenta uma situação, um gênero ou um problema comunicativo e ativa conhecimentos prévios. Na observação, os aprendizes assistem a produções e focalizam recursos selecionados. Na sistematização, comparam dados, formulam hipóteses e recebem explicação compatível com o nível. No uso, realizam tarefa com propósito e interlocutor. Na revisão, analisam registros, recebem feedback e produzem novamente. Os movimentos não constituem fórmula rígida; organizam a passagem da descrição para a ação.

A seleção do foco evita sobrecarga. Ainda que uma narrativa mobilize dezenas de fenômenos, a aula pode priorizar dois ou três, mantendo os demais como parte do input. Em ciclos posteriores, o mesmo gênero é retomado sob outra perspectiva. Essa espiral permite que conhecimentos fonológicos apoiem escolhas morfológicas e que recursos sintáticos e semânticos sejam revisitados em contextos progressivamente complexos. A recorrência contextualizada é mais produtiva do que uma sequência em que cada nível é estudado uma única vez e considerado concluído.

O princípio da contrastividade deve ser usado com cautela. Comparar Libras e português ajuda a identificar transferências e diferentes formas de organizar um sentido, especialmente com aprendizes ouvintes. Contudo, a Libras deve ser apresentada primeiro em sua integridade. A pergunta central não é “qual palavra corresponde a este sinal?”, mas “o que esta produção realiza neste contexto e como seus recursos se combinam?”. A tradução vem depois, como atividade interpretativa que reconhece perdas, acréscimos e reorganizações necessárias entre modalidades.

O princípio da visualidade também vai além do uso de imagens. Ele abrange organização do espaço físico, turnos de atenção, iluminação, visibilidade entre participantes, tempo para olhar alternadamente sinalizador e material, e disponibilidade de registros que possam ser revistos. Em aula presencial, o professor evita falar ou sinalizar enquanto todos leem um texto no quadro; em ambiente digital, verifica enquadramento e estabilidade do vídeo. A acessibilidade é parte do desenho pedagógico, não adaptação posterior.

Outro princípio é a autenticidade gradual. Textos reais apresentam variação, velocidade e complexidade indispensáveis ao desenvolvimento, mas podem ser inacessíveis sem apoio. Em vez de substituí-los sempre por sinalização artificialmente lenta, o professor seleciona trechos, prepara o contexto, permite múltiplas visualizações e orienta a atenção. Produções didáticas controladas permanecem úteis para isolar contrastes; materiais autênticos mostram como esses contrastes funcionam em discurso. A alternância entre ambos favorece precisão e flexibilidade.

Finalmente, a avaliação da unidade deve reunir produto e processo. O desempenho final mostra o que o estudante consegue realizar; rascunhos em vídeo, autoanálises e reformulações evidenciam aprendizagem. Portfólios audiovisuais permitem acompanhar mudanças na fluência, no espaço e nos

componentes não manuais, enquanto comentários escritos ou sinalizados registram consciência metalingüística. A devolutiva final aponta conquistas, um foco prioritário e estratégias para o próximo ciclo. Essa organização transforma a avaliação em continuidade do ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou como conhecimentos de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica podem fundamentar o ensino de Libras. A revisão dos vinte estudos permite responder que a descrição linguística se torna pedagogicamente produtiva quando orienta a percepção de contrastes, a compreensão de regularidades, a seleção de exemplos, o diagnóstico de dificuldades e a realização de tarefas comunicativas. Seu valor não reside na quantidade de termos técnicos transmitidos, mas na capacidade de ajudar o aprendiz a observar como a língua produz sentidos e a empregar seus recursos com autonomia.

No plano fonológico, configurações de mão, locações, movimentos, orientações e componentes não manuais mostraram-se sistemáticos, mas sujeitos à variação. Pares mínimos, comparação de vídeos e feedback focalizado podem relacionar precisão e inteligibilidade sem converter uma forma de referência no único modelo legítimo. No plano morfológico, modificação, incorporação, combinação e duplicação evidenciaram a produtividade da língua. Como seus efeitos dependem do item e do contexto, a prática deve substituir fórmulas absolutas por comparação de dados e uso situado.

No plano sintático, ordem, topicalização, concordância espacial, articulação de orações e temporalidade confirmaram que a sequência de glosas não registra toda a gramática. Espaço, movimento e face participam da organização das relações, razão pela qual categorias do português não podem ser projetadas diretamente sobre a Libras. No plano semântico-discursivo, pluracionalidade, negação e referência mostraram que o sentido emerge da interface entre forma, contexto e interlocução. Enunciados e gêneros completos são, portanto, indispensáveis para interpretar escolhas linguísticas.

As abordagens pedagógicas examinadas convergem na defesa de objetivos de proficiência, interação significativa, gêneros discursivos, jogos com foco linguístico, recursos audiovisuais e avaliação formativa. A síntese proposta articula contextualização, observação, sistematização, uso e revisão. Esse percurso supera a falsa oposição entre gramática e comunicação: a gramática oferece recursos para agir linguisticamente, enquanto a interação cria a necessidade de selecioná-los. A avaliação deve considerar inteligibilidade, organização e adequação ao propósito, oferecendo oportunidade de reformulação.

O caráter bibliográfico constitui uma limitação, pois a sequência integrada não foi testada com uma turma. Os estudos adotam corpora e referenciais diversos, e os ensinos de Libras como primeira e como segunda língua envolvem trajetórias que não cabem em uma única progressão. As implicações apresentadas precisam ser ajustadas à idade, à experiência linguística, ao nível de proficiência e ao contexto institucional.

Recomenda-se desenvolver pesquisas de sala de aula e materiais que preservem a modalidade visuoespacial, integrem estrutura e gêneros reais e ampliem a autoria de professores e pesquisadores surdos. Passar da estrutura linguística à prática pedagógica não significa abandonar a análise, mas recolocá-la no movimento da língua. Quando o ensino preserva essa integração, o aprendiz deixa de acumular sinais e passa a construir enunciados, negociar sentidos e participar de práticas sociais em Libras.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas; REINALDO, Maria Augusta; PORTO, Shirley Barbosa das Neves. Instrução de percurso: dimensões ensináveis para aprendizes ouvintes de Libras (L2). **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 19, n. 2, p. 187-202, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35572/rle.v19i2.1375>.
- ALECRIM, Elisane Conceição; XAVIER, André Nogueira. A variação fonética em configurações de mão da Libras à luz do sistema de transcrição de Johnson e Liddell (2011, 2012). **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 292-323, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-15>.
- ALVES, Bruna Estefani Libano; PIZZIO, Aline Lemos. O parâmetro locação na Língua Brasileira de Sinais. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 7-31, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e96475>.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; PASSOS, Rosana. Estratégias de ensino da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 32, p. 27-39, 2018. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v14i32.19354>.
- CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LUDWIG, Carlos Roberto. Sentence articulation in Brazilian Sign Language – Libras. **Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, Palmas, v. 7, n. 1, p. 64-77, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/uftv7-5758>.
- COTOVICZ, Marcio; STREIECHEN, Eliziane Manosso; ANTOSZCZYSZEN, Samuel. Libras: algumas reflexões sobre a sintaxe. **Revista Odisseia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 16-35, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21680/1983-2435.2018v3n1ID12613>.
- FERREIRA BRITO, Lucinda; LANGEVIN, Remi. Negação em uma língua de sinais brasileira. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 309-327, 1994.
- FIGUEIREDO, Lorena; LOURENÇO, Guilherme. Analisando a Língua Brasileira de Sinais como uma língua sem-tense. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 24, n. 51, p. 361-396, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2020v24n51p361-396>.
- GUIMARÃES, Cayley; PEREIRA, Rodrigo Costa; LABES, Marília Goldschmidt; FERNANDES, Sueli Fátima. A expressão facial é parte integrante da língua de sinais – Libras como L2. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 13, n. 28, p. 1-18, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v13i28.18372>.
- REIS, Leidiani da Silva; CABEZA PEREIRO, Maria 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. esp., p. 10474-10493, ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e100932>.

SANCHEZ-MENDES, Luciana; XAVIER, André Nogueira. A expressão da pluracionalidade em Libras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 292-304, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v45i1.633>.

SANTOS, Emmanuelle Félix dos; MOURA, Cássia Regina Souza. Brincando de par mínimo na Libras: construção de um jogo como recurso didático para o ensino dessa língua. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 18, n. 54, p. 86-106, set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.30681/rln.v18i54.13585>.

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: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300009>.

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, p. 32-48, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e96485>.

SILVA, Keyla Maria Santana da; NAVES, Rozana Reigota. Em direção a uma proposta de análise dos verbos espaciais na Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 77, p. 388-412, jan./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.9771/ell.v0i77.61682>.

SOUSA, Aline Nunes de; LOHN, Juliana Tasca; QUADROS, Ronice Müller de; DIAS, Larissa; NEVES, Nicolly; GUSMÃO, Gustavo. 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>.

TAKAHIRA, Aline Garcia Rodero; LOURES, Thiago de Abreu. Descrição e categorização de *blends* em Libras. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 66-105, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e94829>.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445069770367936329>.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. A duplicação do número de mãos de sinais da Libras e seus efeitos semânticos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 505-514, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n1p505>.

XAVIER, André Nogueira; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Descrição de aspectos morfológicos da Libras. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 130-151, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v1i2.43933>.

CAPÍTULO 6

LÉXICO, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E COMUNIDADES SURDAS: DIMENSÕES REGIONAIS, SOCIAIS, CULTURAIS E GERACIONAIS DA LIBRAS

LEXICON, LINGUISTIC VARIATION, AND DEAF COMMUNITIES: REGIONAL, SOCIAL, CULTURAL, AND GENERATIONAL DIMENSIONS OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-006>

Bianor dos Santos Netto

Graduado em Letras Libras/Português
(UNIFAP)

Karine Martins Cunha Venceslau

Mestra em Ensino e Formação Docente
(UNILAB)

Rivael Mateus Fabricio

Mestre em Linguística Aplicada
(UFSC)

Thays Grazielle Bezerra Freitas

Graduada em Letras – Libras
(UFERSA)

Ana Carolina Raimundo Silva

Mestra em Ensino para a Educação Básica
(IF GOIANO)

Marcos Pretto

Mestre em Tradução
(UNB)

RESUMO

Este estudo aborda o léxico e a variação linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerando suas dimensões regionais, sociais, culturais e geracionais no âmbito das comunidades surdas brasileiras. O objetivo consiste em analisar como fatores geográficos, educacionais, identitários, etários e contextuais condicionam a criação, a seleção, a circulação e a mudança dos sinais. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, fundamentada em estudos sociolinguísticos sobre variação lexical e fonético-fonológica da Libras. Os resultados evidenciam que a diversidade lexical não representa desordem ou deficiência linguística, mas expressa o caráter dinâmico, heterogêneo e socialmente constituído da língua. Verificou-se também que o contato entre comunidades, a escolarização, as relações intergeracionais e as tecnologias digitais favorecem a difusão de

novas variantes. Conclui-se que reconhecer essa diversidade contribui para combater o preconceito linguístico e valorizar as identidades, as culturas e as práticas comunicativas das comunidades surdas.

Palavras-chave: Comunidades surdas; Léxico; Libras; Mudança lexical; Variação linguística.

ABSTRACT

This study addresses the lexicon and linguistic variation of Brazilian Sign Language, considering its regional, social, cultural, and generational dimensions within Brazilian Deaf communities. The objective is to analyze how geographical, educational, identity-related, age-related, and contextual factors influence the creation, selection, circulation, and change of signs. Methodologically, this qualitative, descriptive, and analytical bibliographic study is based on sociolinguistic research concerning lexical and phonetic-phonological variation in Brazilian Sign Language. The results demonstrate that lexical diversity does not represent linguistic disorder or deficiency but rather expresses the dynamic, heterogeneous, and socially constituted nature of the language. Contact among communities, educational experiences, intergenerational relationships, and digital technologies also promote the circulation and diffusion of new variants. It is concluded that recognizing this diversity contributes to combating linguistic prejudice and valuing the identities, cultures, and communicative practices of Deaf communities.

Keywords: Brazilian Sign Language; Deaf communities; Lexical change; Lexicon; Linguistic variation.

1 INTRODUÇÃO

A língua constitui um sistema dinâmico, historicamente situado e continuamente reelaborado nas interações estabelecidas entre seus usuários. Por essa razão, nenhuma língua natural pode ser adequadamente compreendida como uma estrutura homogênea, invariável e independente das condições sociais em que se realiza. Os repertórios linguísticos modificam-se conforme os espaços geográficos, os grupos sociais, as experiências culturais, as trajetórias educacionais, as redes de convivência e as gerações que deles se apropriam. No âmbito da Língua Brasileira de Sinais — Libras —, essa heterogeneidade manifesta-se de maneira particularmente significativa no léxico, entendido como um domínio no qual se registram conhecimentos, identidades, práticas sociais, memórias coletivas e diferentes modos de interpretar e nomear a realidade.

A compreensão da variação lexical da Libras pressupõe, inicialmente, o reconhecimento dos sinais como unidades constitutivas de uma língua natural, e não como gestos espontâneos, representações miméticas ou recursos auxiliares da língua portuguesa. Sousa e Garcia (2023, p. 108) esclarecem que os sinais são unidades lexicais integrantes de uma língua de modalidade visual-espacial dotada de organização

fonético-fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, discursiva e estilística. Desse modo, o léxico da Libras não corresponde a um inventário estático de formas visuais, mas a um conjunto aberto e produtivo de unidades linguísticas que se constitui nas práticas comunicativas das comunidades surdas. As transformações observadas nesse conjunto integram o próprio funcionamento da língua e evidenciam sua vitalidade histórica e sociocultural.

A variação deve, portanto, ser compreendida como propriedade inerente à Libras, e não como desvio, deficiência linguística ou ausência de conhecimento por parte do sinalizante. Conforme a sistematização de Schembri e Johnston (2012 *apud* Xavier, 2019, p. 49), a variação nas línguas faladas e sinalizadas resulta da interação entre fatores linguísticos ou internos, fatores sociais ou interindividuais e fatores estilísticos ou intraindividuais. Entre os fatores sociais, encontram-se a idade, a região de origem, o gênero, a etnia e a classe social; entre os estilísticos, destacam-se a situação comunicativa, o assunto tratado e as relações estabelecidas entre os interlocutores. Essa concepção demonstra que a escolha de uma variante não ocorre aleatoriamente, pois se relaciona tanto à estrutura da língua quanto às condições concretas de produção do discurso.

A dimensão regional torna-se especialmente relevante em um país caracterizado por extensa diversidade territorial, cultural e linguística. As formas de sinalização utilizadas em determinada cidade ou estado podem diferir daquelas empregadas em outras localidades, ainda que se refiram ao mesmo conceito. Tais diferenças resultam da história de formação das comunidades, da circulação de pessoas surdas, da presença de instituições escolares e associativas, das redes familiares, do contato entre grupos de sinalizantes e do acesso desigual aos meios de comunicação e aos espaços de formação em Libras. A constituição de inventários regionais, nesse contexto, representa uma iniciativa fundamental para o registro dessas variedades. O Inventário de Libras da Região de Rio Branco, por exemplo, foi estruturado para possibilitar análises das variáveis etárias, de gênero e geográficas, bem como comparações com corpora de outras regiões brasileiras (Sousa; Garcia, 2023, p. 107-108).

A documentação regional permite reconhecer que diferentes sinais empregados para um mesmo referente não devem ser automaticamente organizados segundo uma oposição entre formas “certas” e “erradas”. Em muitos casos, trata-se de variantes legitimadas pelo uso e vinculadas à história de uma comunidade específica. A valorização exclusiva de sinais difundidos por grandes centros urbanos, materiais didáticos, dicionários ou ambientes universitários pode produzir o apagamento de formas locais e favorecer uma hierarquização indevida entre variedades da Libras. Embora os processos de padronização possam facilitar a circulação de determinadas unidades lexicais, também podem conferir maior prestígio a uma variedade em detrimento de outras. Xavier (2019, p. 48-49) observa que a constituição de uma variedade padrão pode ser influenciada pela ampliação do contato entre sinalizantes, pelos meios de comunicação,

pelos dicionários, pelas gramáticas e pelas práticas educacionais. Assim, a padronização não elimina a variação, mas interfere na visibilidade e na avaliação social das variantes.

A dimensão social da variação evidencia que os repertórios lexicais não são distribuídos uniformemente entre todos os usuários da Libras. Os sinalizantes participam de diferentes redes de interação e apresentam trajetórias distintas de aquisição e uso da língua. Há pessoas surdas que aprendem Libras no ambiente familiar desde os primeiros anos de vida, enquanto outras entram em contato com a língua posteriormente, em escolas, associações, instituições religiosas, universidades ou grupos comunitários. Também integram as práticas comunicativas da comunidade familiares ouvintes, professores, tradutores e intérpretes, pesquisadores e outros usuários da língua. Essas trajetórias interferem na constituição do repertório lexical, na frequência de determinadas variantes, no emprego da datilologia e na incorporação de formas relacionadas à língua portuguesa.

A variação geracional, por sua vez, permite observar continuidades e mudanças no léxico. Sinalizantes de diferentes faixas etárias podem empregar formas distintas em razão das experiências educacionais, das políticas linguísticas vigentes em cada período, dos espaços de socialização frequentados e das transformações tecnológicas e culturais vivenciadas por suas gerações. Sinais preservados por usuários mais velhos podem registrar etapas anteriores da história de uma comunidade, enquanto formas difundidas entre sinalizantes mais jovens podem revelar inovações lexicais, ampliação da mobilidade, contato inter-regional e participação em redes digitais. A idade, entretanto, não deve ser tomada como causa isolada da variação. Seu efeito relaciona-se a outras variáveis, como escolarização, região, contato linguístico, pertencimento comunitário e período de aquisição da Libras. A organização de participantes em diferentes grupos etários, como ocorre no Inventário de Libras de Rio Branco, oferece condições para investigar quantitativamente essas relações e documentar o patrimônio lexical de diferentes gerações (Sousa; Garcia, 2023, p. 107).

No plano cultural, o léxico constitui um espaço privilegiado de produção e compartilhamento de sentidos. A noção de comunidade surda não se restringe à reunião de pessoas que apresentam uma condição auditiva semelhante, pois envolve relações linguísticas, experiências visuais, formas de pertencimento e práticas culturais coletivamente construídas. Padden e Humphries (2006 *apud* Souza; Gediél, 2017, p. 164) fundamentam o emprego da expressão “comunidade Surda” como categoria êmica relacionada às pessoas que se reconhecem como culturalmente diferentes e utilizam uma língua de sinais como primeira língua. Essa perspectiva contribui para compreender as comunidades surdas como espaços de socialização, transmissão de conhecimentos, construção identitária e legitimação de práticas linguísticas.

O estudo dos sinais próprios oferece um exemplo expressivo dessa relação entre léxico, cultura e pertencimento. Souza e Gediél (2017, p. 163-164) demonstram que a atribuição de sinais próprios constitui uma prática social recorrente, por meio da qual a pessoa passa a ser identificada e reconhecida no interior

do grupo. Nesse processo, podem ser mobilizadas características físicas, comportamentais e biográficas, além de recursos como a configuração de mão associada à letra inicial do nome em português. A constituição desses sinais reúne iconicidade, arbitrariedade, empréstimo linguístico e convenções culturalmente partilhadas. O léxico, dessa maneira, não apenas denomina pessoas e objetos, mas materializa relações sociais e formas de ingresso e reconhecimento nas comunidades.

Também se mostra necessário distinguir variação lexical de variação fonético-fonológica. Na primeira, diferentes sinais podem ser empregados para expressar um mesmo conceito; na segunda, um mesmo item lexical apresenta formas distintas de realização sem alteração de significado. Ao analisarem a produção de 60 sinais por 12 sinalizantes, Xavier e Barbosa (2014, p. 371-372) identificaram variação entre diferentes indivíduos e na produção de um mesmo indivíduo, envolvendo configuração de mão, localização, movimento, orientação, número de mãos, contato entre articuladores e marcações não manuais. Os resultados evidenciam que a realização concreta dos sinais não é uniforme e que diferenças articulatórias podem coexistir com a preservação do significado. Essa distinção é indispensável para impedir que qualquer diferença formal seja classificada indiscriminadamente como uma nova unidade lexical.

Diante desse quadro, formula-se a seguinte questão orientadora: de que modo as dimensões regionais, sociais, culturais e geracionais participam da constituição, da circulação e da transformação do léxico da Libras nas diferentes comunidades surdas brasileiras? Parte-se do pressuposto de que as variantes lexicais não são formas aleatórias ou imperfeitas, mas resultados de processos históricos, identitários e interacionais. O problema proposto também envolve a necessidade de compreender como determinadas variantes alcançam maior difusão e prestígio, enquanto outras permanecem restritas a grupos, localidades ou gerações específicas.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar as relações entre léxico, variação linguística e comunidades surdas, considerando as dimensões regionais, sociais, culturais e geracionais da Libras. De maneira específica, busca-se discutir o caráter heterogêneo dessa língua; diferenciar variações lexicais de variações fonético-fonológicas; examinar a influência da região, da idade, das trajetórias sociais e das práticas culturais na seleção das unidades lexicais; e refletir sobre as implicações da diversidade linguística para a documentação, o ensino, a produção de dicionários, a formação de tradutores e intérpretes e a valorização das variedades utilizadas pelas comunidades surdas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter descritivo-analítico. O percurso investigativo fundamenta-se na leitura, comparação e interpretação de estudos sobre sociolinguística das línguas sinalizadas, variação na produção dos sinais, documentação de variedades regionais da Libras e relações entre língua, cultura e pertencimento comunitário. A análise não tem como finalidade estabelecer uma variante como modelo superior, mas

compreender os fatores que condicionam os usos linguísticos e os significados sociais associados às diferentes formas de sinalização.

Além desta seção inicial, o artigo apresenta um referencial teórico dedicado aos conceitos de léxico, variação linguística, comunidade surda e diversidade sociolinguística da Libras. Nessa parte, são aprofundadas as dimensões regionais, sociais, culturais e geracionais, bem como as relações entre variação, documentação e padronização. Por fim, as considerações finais retomam os principais argumentos desenvolvidos e destacam a necessidade de reconhecer a pluralidade lexical como patrimônio linguístico e cultural das comunidades surdas brasileiras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Sociolinguística estabelece como princípio fundamental que as línguas devem ser investigadas em seus contextos concretos de uso. Nessa perspectiva, o sistema linguístico não se encontra separado dos sujeitos, das comunidades, das relações sociais e das condições históricas em que a comunicação acontece. A diversidade observada entre os usuários de uma língua não representa desorganização ou ausência de regras, mas uma heterogeneidade estruturada, condicionada por fatores internos e externos. Tal entendimento opõe-se às concepções que tomam como objeto exclusivamente uma língua abstrata, idealizada e supostamente uniforme, desconsiderando as diferenças efetivamente verificadas nas práticas comunicativas.

Ao recuperarem as contribuições da Sociolinguística Variacionista, Rodrigues e Silva (2017) sustentam que a mudança e a variação integram a própria constituição do sistema linguístico. Segundo os autores:

Desse modo, para a sociolinguística, não existe língua fora do contexto social e toda língua é um conjunto de variedades; língua é um sistema constituído de heterogeneidade ordenada em que fatores linguísticos e extralinguísticos funcionam como condicionadores da variação e da mudança. A língua, nessa perspectiva, portanto, não pode ser analisada separada dos seus contextos de usos e, conseqüentemente, de seus falantes. (Rodrigues; Silva, 2017, p. 689).

A variação não deve ser entendida como um elemento externo que ocasionalmente interfere no sistema, mas como parte de seu funcionamento. Quando diferentes formas linguísticas coexistem, sua distribuição pode estar relacionada à região, à idade, à escolarização, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico, às redes de convivência e às situações de comunicação. As variantes não ocorrem, portanto, de maneira inteiramente casual. Elas apresentam regularidades e podem ser estudadas mediante o levantamento de dados, a definição das variáveis e a correlação entre os usos linguísticos e os perfis sociais dos participantes.

Essa compreensão aplica-se integralmente às línguas de sinais. Xavier (2019, p. 48-49) assinala que o reconhecimento de seu estatuto linguístico não se fundamenta apenas na demonstração de que possuem organização fonológica, morfológica e sintática. A existência de variação condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos também confirma que são línguas naturais, historicamente constituídas e socialmente utilizadas. Desde os primeiros trabalhos relacionados à Língua de Sinais Americana, foram registrados itens lexicais variantes e diferenças dialetais, o que demonstra que a diversidade acompanha o desenvolvimento dos estudos linguísticos sobre as línguas sinalizadas.

Conforme Schembri e Johnston (2012 *apud* Xavier, 2019, p. 49), a variação nas línguas faladas e sinalizadas é motivada por três categorias de fatores complexamente relacionadas: linguísticos, sociais e estilísticos. Os fatores linguísticos incluem os ambientes fonológico, morfossintático e discursivo que favorecem ou desfavorecem determinada realização. Os sociais correspondem, entre outros aspectos, à idade, à região de origem, ao gênero, à etnia e à classe social. Os fatores estilísticos relacionam-se ao tema, à situação comunicativa e aos interlocutores, podendo favorecer registros mais ou menos formais. A separação entre essas categorias possui finalidade analítica, pois, no uso efetivo, os condicionadores atuam conjuntamente.

No caso da Libras, a diversidade pode ser descrita segundo diferentes eixos. A variação diatópica corresponde à diferenciação geográfica; a diastrática, à distribuição das formas entre grupos sociais; a diafásica, à adequação da sinalização às situações e aos graus de formalidade; e a diacrônica, às mudanças verificadas ao longo do tempo. Também podem ser consideradas a dimensão diaétnica e as formas produzidas pelo contato entre línguas. Barbosa da Silva (2025, p. 2-3) argumenta que a Libras apresenta todas essas modalidades de variação e acrescenta a possibilidade de uma variação diaglóssica, decorrente dos diferentes graus de contato entre Libras e língua portuguesa.

A abordagem sociolinguística impede que a Libras seja reduzida a um código uniforme cujas unidades teriam necessariamente uma única realização correta. O fato de uma variante ser difundida por um dicionário, por uma instituição escolar, por um curso universitário ou pelos meios de comunicação não significa que outras formas empregadas pelas comunidades sejam desprovidas de organização. A norma pode promover certa unidade comunicativa, mas não elimina os dialetos, os socioletos, os estilos nem as realizações individuais. Rodrigues e Silva (2017, p. 690) observam que também nas comunidades surdas se encontram avaliações negativas expressas por afirmações como “isso não é Libras”. Tais julgamentos frequentemente se baseiam na comparação com uma variedade considerada padrão e podem reproduzir mecanismos de preconceito linguístico semelhantes aos existentes em relação às línguas faladas.

As línguas sinalizadas apresentam, além dos condicionadores compartilhados com as línguas orais, fatores vinculados à sua modalidade e às condições sociolinguísticas de seus usuários. Entre eles, encontram-se a idade de aquisição, o contato com a língua oral majoritária, o emprego da datilologia, a

circulação entre comunidades distantes, a escolarização e a experiência de pessoas surdas nascidas em famílias ouvintes não sinalizantes. Xavier (2019, p. 49) destaca que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não utilizam uma língua de sinais, circunstância que pode resultar em diferentes períodos e condições de aquisição. Essas trajetórias produzem repertórios heterogêneos, sem que a diferença deva ser automaticamente interpretada como incapacidade linguística.

A investigação sociolinguística da Libras exige procedimentos compatíveis com sua modalidade visual-espacial. A coleta costuma ser realizada por gravações em vídeo, entrevistas sinalizadas, tarefas de nomeação, narrativas e interações espontâneas. As variáveis não podem ser identificadas apenas por equivalências com palavras do português. É necessário analisar a produção visual, a configuração das mãos, o movimento, a localização, a orientação das palmas, o número de mãos, as expressões não manuais e o contexto discursivo. Também se deve considerar a avaliação dos próprios sinalizantes, sobretudo porque formas visualmente semelhantes podem representar palavras diferentes, enquanto produções aparentemente distintas podem ser realizações de um mesmo sinal.

A Sociolinguística oferece, assim, uma base para compreender a pluralidade da Libras sem transformá-la em hierarquia entre sinalizantes. A descrição científica deve explicar a distribuição das formas e os significados sociais que lhes são atribuídos, e não estabelecer previamente uma variante como superior. Reconhecer a diversidade significa admitir que as práticas linguísticas das comunidades surdas apresentam regras, histórias e valores próprios. A variação constitui uma dimensão da competência dos usuários e um indicador da vitalidade da língua.

O léxico pode ser compreendido como o conjunto de unidades por meio das quais uma comunidade nomeia pessoas, objetos, ações, lugares, sentimentos, experiências e conceitos. Esse conjunto não se limita a uma lista armazenada em dicionários. Trata-se de um domínio aberto, produtivo e socialmente compartilhado, no qual unidades antigas podem adquirir novos sentidos, formas já existentes podem ser modificadas e novos sinais podem ser criados. O léxico conserva marcas históricas e, simultaneamente, responde às necessidades comunicativas surgidas nas transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas.

Na Libras, o sinal corresponde tradicionalmente àquilo que se denomina palavra nas línguas faladas, embora a identificação de uma unidade lexical demande critérios específicos. Sousa e Garcia (2023, p. 108) esclarecem que os sinais são unidades lexicais integrantes de uma língua de modalidade visual-espacial, e não gestos ou mímicas. Sua organização envolve diferentes níveis gramaticais, entre os quais se encontram o fonético-fonológico, o morfológico, o lexical, o sintático, o semântico, o discursivo e o estilístico. Essa constituição demonstra que o sinal não deve ser analisado como uma imagem indivisível, pois apresenta unidades menores que participam de sua formação.

A produtividade lexical da Libras manifesta-se por diferentes processos. Xavier e Ferreira (2021, p. 121-123) explicam que as línguas sinalizadas formam novos itens por afixação, composição, reduplicação e empréstimo, entre outros mecanismos. Diferentemente das línguas faladas, esses processos podem realizar-se de maneira sequencial ou simultânea, uma vez que as duas mãos, as expressões faciais e o espaço de sinalização podem veicular informações articuladas ao mesmo tempo. Na análise dos sinais referentes aos bairros de Curitiba, os autores identificaram 75 formas toponímicas relativas a 51 bairros, variantes fonológicas para sete topônimos e 16 padrões de formação lexical, além de variação morfológica e lexical (Xavier; Ferreira, 2021, p. 119-120, 132-142).

As origens das unidades também podem ser consideradas na descrição do léxico. Ao analisar 4.607 entradas de um dicionário, Barbosa da Silva (2023, p. 1, 15-16) propôs quatro categorias: sinais com base icônica, sinais aparentemente arbitrários, empréstimos de línguas orais e sinais dêiticos ou de apontamento. Cerca de 61% das entradas analisadas apresentaram base icônica, enquanto aproximadamente 13% revelaram influência da língua portuguesa. Esses dados mostram que, embora o contato com o português seja relevante, a Libras não corresponde a uma tradução visual dessa língua. Os empréstimos são submetidos à organização fonológica e morfológica da língua receptora.

A distinção entre variação lexical e fonético-fonológica ocupa posição central nos estudos do léxico. A variação lexical ocorre quando duas ou mais palavras ou sinais diferentes expressam um mesmo conceito. Já a variação fonético-fonológica acontece quando um mesmo sinal admite realizações distintas, comparáveis a diferentes pronúncias, sem deixar de ser reconhecido como a mesma unidade lexical. Arzua e Xavier (2023/2024, p. 2-3) observam que variantes lexicais geralmente apresentam diferenças em diversos parâmetros, ao passo que as variantes fonológicas tendem a divergir em um número menor de aspectos.

Essa distinção não pode ser determinada exclusivamente pela tradução para o português. O fato de duas produções serem traduzidas pela mesma palavra não prova que sejam variantes lexicais; elas podem representar diferentes realizações do mesmo sinal. Da mesma forma, uma pequena semelhança visual não garante que duas formas pertençam a uma única unidade. Para Xavier e Barbosa (2014, p. 372), as diferentes pronúncias correspondem às “formas distintas que estes podem assumir nas produções de diferentes sinalizadores ou de um mesmo sinalizador, sem que isso represente qualquer alteração em seu significado”. A identificação exige, portanto, análise conjunta da forma, do significado, da motivação e do julgamento linguístico dos usuários.

Os parâmetros fonológicos constituem instrumentos indispensáveis para essa análise. Entre os principais encontram-se configuração de mão, localização, movimento, orientação da palma, número de mãos e marcações não manuais. Xavier e Barbosa (2014, p. 371-372), ao analisarem 60 sinais produzidos por 12 sinalizantes, verificaram variação entre indivíduos nos parâmetros mencionados e variação na

produção de um mesmo participante. Também foram identificadas diferenças em aspectos articulatórios como o contato entre os articuladores. A variação fonológica, consequentemente, não se restringe à troca de uma configuração manual, podendo envolver diferentes componentes da realização.

A variabilidade, entretanto, convive com a estabilidade. Xavier e Barbosa (2017, p. 983-984) analisaram três produções de seis itens lexicais realizadas por 12 sinalizantes surdos da cidade de São Paulo. Os resultados demonstraram que diferentes realizações de um mesmo sinal preservam determinados aspectos. Essa estabilidade contribui para que as formas sejam percebidas como pronúncias de uma mesma palavra, e não como unidades lexicais independentes. Em termos metodológicos, a estabilidade funciona como evidência de pertencimento das realizações a uma categoria lexical comum.

A reanálise das formas referentes ao conceito “elevador” evidencia a complexidade dessa classificação. Fischer e Xavier (2024, p. 3-4, 18-19) diferenciam a variação lexical, constituída pelo emprego de diferentes sinais com o mesmo significado, da variação fonético-fonológica, constituída por diferentes realizações sublexicais. O estudo propôs cinco itens lexicais para o conceito investigado, enquanto análise anterior havia indicado quatro ou três. A divergência decorreu dos critérios utilizados: semelhança formal, em um estudo, e iconicidade ou motivação, associada à semelhança formal, no outro. Os autores concluem que os critérios puramente formais podem não ser suficientes para diferenciar os fenômenos.

A participação de sinalizantes surdos como analistas torna-se particularmente importante nessas situações. Em razão de seu conhecimento linguístico e cultural, esses usuários podem identificar relações de motivação, iconicidade e convencionalização que não são imediatamente perceptíveis ao pesquisador que utiliza Libras como segunda língua. A forma visual não pode ser isolada do sentido atribuído pela comunidade. Dois sinais podem compartilhar localização e movimento, mas ter motivações distintas; inversamente, produções com diferenças visíveis podem compartilhar a mesma base semântica e lexical.

A análise dos sinais referentes às profissões oferece outro exemplo. Lima, Garcia e Sousa (2024, p. 313-314, 329) examinaram as formas DENTISTA e PROFESSOR(A) no Inventário de Libras de Rio Branco. No primeiro caso, foram observadas variações nos movimentos e também produções com diferentes pontos de articulação, permitindo discutir ocorrências fonológicas e lexicais. No sinal PROFESSOR(A), as diferenças concentraram-se nos tipos e na direção dos movimentos, com preservação de outros componentes. O estudo demonstra que a classificação deve resultar da decomposição dos sinais e da comparação sistemática entre os parâmetros.

Resultados semelhantes são encontrados na investigação dos conceitos “YouTube” e “WhatsApp”. Arzua e Xavier (2023/2024, p. 1-3, 22) documentaram cinco variantes lexicais para “YouTube” e três para “WhatsApp”, além de diferentes realizações fonológicas de cada uma. A estabilidade de determinados parâmetros foi tomada como indício para distinguir uma pronúncia diferente de um mesmo sinal e um item

lexical autônomo. O estudo revela que a variação lexical e a fonológica podem coexistir: um conceito apresenta vários sinais, e cada um desses sinais pode admitir mais de uma realização.

A descrição do léxico da Libras precisa, portanto, evitar duas simplificações. A primeira consiste em considerar qualquer diferença visual como uma palavra diferente; a segunda, em reunir sob uma única unidade todas as formas que possuem a mesma tradução portuguesa. A análise adequada deve contemplar parâmetros fonológicos, composição morfológica, iconicidade, estabilidade formal, distribuição social, contexto de uso e avaliação dos sinalizantes. Essa precisão é relevante para a lexicografia, para os inventários linguísticos, para o ensino de Libras e para a formação de tradutores e intérpretes, pois impede que variantes legítimas sejam classificadas como erros ou registradas de maneira conceitualmente inadequada.

A variação regional ou diatópica corresponde às diferenças linguísticas associadas à distribuição geográfica dos usuários. Na Libras, ela pode manifestar-se por meio da escolha de sinais diferentes para um mesmo conceito, bem como por realizações fonológicas, processos morfológicos e usos discursivos característicos de determinada localidade. A extensão territorial brasileira, a história das instituições de educação de surdos, a circulação desigual entre regiões e a constituição de redes comunitárias favorecem a existência de repertórios locais.

A noção de uma Libras nacional não implica uniformidade absoluta. A designação identifica uma língua compartilhada, mas internamente diversificada. Barbosa da Silva (2025, p. 2-3) observa que a homogeneidade linguística é uma construção política e que a Libras apresenta variedades diatópicas, diacrônicas, diafásicas, diastráticas e diaétnicas. As fronteiras entre as variedades não são rígidas. Os usos formam contínuos, de modo que sinais podem circular entre cidades, estados e grupos, passando a coexistir com unidades anteriores.

As instituições educacionais tiveram participação histórica nesse processo. Monteiro (2019, p. 179-180) assinala que o Instituto Nacional de Educação de Surdos recebeu estudantes provenientes de diferentes regiões. Ao retornarem às suas localidades, esses alunos difundiam sinais aprendidos no instituto; quando voltavam ao Rio de Janeiro, traziam variantes de suas regiões. Esse movimento favoreceu tanto a expansão de uma língua nacional quanto a circulação e a incorporação de formas regionais. A escolarização, portanto, não produziu apenas padronização, mas também contato entre variedades.

Os inventários linguísticos oferecem condições para documentar essa diversidade. Sousa e Garcia (2023, p. 107-109) apresentam o Inventário de Libras da Região de Rio Branco como parte de um projeto nacional replicado em diferentes capitais. O corpus foi estruturado segundo protocolos comuns de gravação, armazenamento e transcrição, permitindo analisar variáveis etárias, de gênero e geográficas. A adoção de uma metodologia comparável possibilita identificar formas locais e contrastá-las com os dados de outras regiões sem tomar previamente uma delas como padrão universal.

Na cidade de Maceió, Silva e Dizeu (2017, p. 47-50) investigaram a sinalização de 50 imagens por 23 participantes estratificados segundo sexo, idade e escolaridade. Foram observadas diferenças nos parâmetros configuração de mão, movimento e ponto de articulação. Os resultados indicaram que a Libras empregada na capital alagoana apresenta variações condicionadas por fatores internos e extralinguísticos. Além de demonstrar a existência de uma variedade local, a pesquisa mostra que a dimensão regional se articula com as características sociais dos sinalizantes.

A diversidade pode ocorrer mesmo entre municípios relativamente próximos. Batista (2023/2024, p. 1, 23-24) examinou sinais de alimentos em Maceió, São Miguel dos Campos e Arapiraca. Excetuando-se o item GOIABA, os demais apresentaram formas diferentes conforme a região. Na amostra analisada, sexo e escolaridade não foram fatores decisivos para a seleção, enquanto a região incidiu diretamente sobre a distribuição das variantes. O resultado sugere que experiências culturais, práticas alimentares, circulação comunitária e modos locais de representar os referentes podem participar da formação do léxico.

O estudo não autoriza, entretanto, a conclusão de que cada município possui um sinal único e estável para cada conceito. Os participantes apresentaram diferentes registros mesmo em localidades compartilhadas, e alguns itens reuniram de uma a três variantes por região. Batista (2023/2024, p. 23-24) recomenda ampliar a amostra e cruzar região com escolaridade, tempo de uso da língua e outras informações contextuais. Essa cautela é fundamental, pois a presença de uma forma em determinada cidade não significa que todos os sinalizantes locais a utilizem.

A mesma precaução aparece no estudo realizado na Região Metropolitana de São Luís. Santos e Azevedo (2024, p. 121-124, 143-144) analisaram a expressão do conceito “camaleão” por oito participantes residentes em São Luís, São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar. As sinalizações apresentaram alto grau de variabilidade, mas o número de participantes não permitiu estabelecer padrões regionais conclusivos nem determinar com segurança se todas as formas constituíam variantes lexicais. O estudo demonstra que a investigação regional exige amostras representativas e critérios capazes de distinguir unidades lexicais, variantes fonológicas e construções classificadoras.

Em Rio Branco, a análise dos sinais de profissões também contribui para a documentação regional. Lima, Garcia e Sousa (2024, p. 313-314) utilizaram dados do Inventário de Libras para examinar DENTISTA e PROFESSOR(A), considerando faixa etária e gênero. A decomposição das formas revelou variações de movimento, configuração e direção. Além de registrar a variedade acreana, a pesquisa demonstra a necessidade de integrar fatores geográficos e sociais, uma vez que uma forma regional nunca está isolada das características dos usuários que a produzem.

A cartografia lexical também pode contemplar os nomes de lugares. Xavier e Ferreira (2021, p. 119-120, 132-142) observaram, nos sinais referentes aos bairros de Curitiba, variação fonológica, morfológica e lexical. Alguns bairros apresentaram diferentes nomes sem uma raiz compartilhada, enquanto outros

possuíam variações na estrutura simples ou composta. Os topônimos revelam relações entre língua, memória urbana, características físicas dos lugares, nomes em português e experiências das comunidades locais. Por essa razão, a documentação toponímica não se limita à elaboração de uma lista de sinais; ela registra modos comunitários de apropriação do território.

Monteiro (2019, p. 179-180, 196-201), ao analisar os sinais SOBRE e CONTRA produzidos por participantes de Santa Catarina, Rio de Janeiro e São Paulo, encontrou variantes nos níveis lexical e fonológico. Algumas formas apresentaram distribuição associada à região e à faixa etária. A pesquisa teve como ponto de partida discussões observadas em vídeos publicados no YouTube, indicando que diferenças regionais se tornam visíveis quando sinalizantes de localidades distintas passam a compartilhar suas produções em espaços digitais.

A documentação das variedades regionais possui implicações educacionais e lexicográficas. Materiais didáticos que apresentam somente uma forma, sem informar sua distribuição, podem induzir o aprendiz a acreditar que outras unidades são incorretas. Dicionários e glossários precisam indicar localidade, grupo, período de coleta, contexto e possíveis variantes. Isso não significa que todas as formas tenham a mesma frequência ou a mesma extensão geográfica, mas que sua avaliação deve ser fundamentada no uso e não em preferências pessoais.

O estudo regional da Libras deve, finalmente, equilibrar a identificação de diferenças e o reconhecimento da circulação. Uma variante pode surgir ou tornar-se frequente em determinada região e, posteriormente, ser difundida para outros espaços por estudantes, professores, intérpretes, eventos comunitários, associações e redes sociais. A distribuição geográfica é dinâmica. Em lugar de delimitar dialetos como compartimentos isolados, torna-se mais produtivo investigar redes de contato, áreas de maior concentração e trajetórias de expansão das formas.

Os usos da Libras são condicionados não apenas pelo lugar, mas pelas posições sociais, pelas trajetórias de aquisição, pelas experiências escolares e pelas situações em que os sujeitos interagem. Idade, gênero e escolarização são frequentemente utilizadas como variáveis de análise, mas seus efeitos não devem ser concebidos de maneira automática. Uma correlação estatística não transforma a característica social em causa isolada; ela indica a necessidade de compreender as práticas e as histórias às quais aquela variável se encontra associada.

Na pesquisa de Silva e Dizeu (2017, p. 47, 63), os participantes com escolarização entre o primeiro e o quinto ano, idade entre 33 e 41 anos e do sexo feminino apresentaram maior quantidade de variações nos parâmetros investigados. Os autores concluem que o uso particular pode variar conforme instrução, idade, região e situação comunicativa. O resultado precisa ser interpretado no interior da amostra, sem generalizar que mulheres, pessoas de determinada idade ou usuários com certa escolarização necessariamente produzirão maior variação em qualquer comunidade.

A escolarização possui relevância porque as políticas educacionais destinadas às pessoas surdas sofreram profundas transformações. Grupos mais velhos podem ter vivenciado práticas de oralização, restrição das línguas de sinais ou uso intensivo da datilologia, enquanto gerações mais jovens podem ter frequentado ambientes bilíngues e cursos de Libras. Em pesquisa sobre a Língua de Sinais da Nova Zelândia, McKee e McKee (2006 apud Silva; Dizeu, 2017, p. 48) relacionaram diferenças lexicais à experiência educacional: participantes mais velhos foram formados sob orientação oralista, enquanto os mais jovens vivenciaram um período de introdução da língua de sinais nas escolas.

Não se deve, entretanto, reduzir a trajetória linguística à escolarização formal. A idade de aquisição da Libras, o contato com familiares sinalizantes, a participação em associações, os vínculos religiosos, o ingresso na universidade e a atuação profissional podem interferir no repertório. Xavier (2019, p. 49) chama atenção para os padrões atípicos de aquisição decorrentes do fato de muitas crianças surdas nascerem em famílias ouvintes não sinalizantes. A exposição tardia pode produzir diferenças entre os usuários, mas não legitima avaliações depreciativas de suas formas de comunicação.

Os espaços educacionais atuam simultaneamente como instâncias de difusão, contato e padronização. Cursos, dicionários, materiais didáticos e instituições podem ampliar o acesso à Libras e favorecer a circulação inter-regional. Contudo, quando o ensino é orientado por uma concepção rígida de correção, a variedade apresentada em sala de aula pode ser tratada como a única legítima. Rodrigues e Silva (2017, p. 686-690) observam que as noções de “certo” e “errado” aparecem no ensino de Libras e podem transformar diferenças dialetais ou estilísticas em supostos defeitos. A educação sociolinguística deve ensinar a forma de maior circulação sem apagar o conhecimento sobre as variantes.

Os dicionários também participam desse processo. Eles registram uma seleção do léxico produzida em determinado período, lugar e comunidade. A ausência de um sinal em um repertório lexicográfico não prova que a unidade não exista. Silva e Burgeile (2018, p. 352, 368-369), ao analisarem variantes de TRANÇA empregadas por pessoas surdas de Ariquemes, verificaram que os participantes conheciam a forma registrada em dicionário, mas mantinham suas próprias variedades e respeitavam formas trazidas por sinalizantes de outras regiões. A convivência entre o registro dicionarizado e os usos comunitários demonstra que a lexicografia deve ser descritiva e aberta à atualização.

A variação contextual ou diafásica relaciona-se aos diferentes usos que um mesmo sujeito realiza conforme o ambiente e os interlocutores. Uma aula universitária, uma cerimônia, uma consulta, uma conversa familiar e uma interação entre amigos apresentam graus distintos de planejamento e formalidade. O tema, a relação entre os participantes e a finalidade comunicativa podem influenciar a velocidade, a amplitude dos movimentos, a presença de oralização, o uso de classificadores e a escolha lexical. Schembri e Johnston (2012 apud Xavier, 2019, p. 49) incluem tópico, situação e interlocutores entre os fatores estilísticos da variação.

A existência de variação intraindividual demonstra que o repertório do sinalizante não corresponde a uma única maneira de sinalizar. Xavier e Barbosa (2014, p. 371) identificaram variação em um mesmo participante em todos os parâmetros analisados. Tal ocorrência pode decorrer do registro, da facilidade articulatória, da velocidade, da ênfase, da influência de sinais adjacentes ou de escolhas estilísticas. O usuário competente não é aquele que repete invariavelmente uma forma, mas aquele que mobiliza os recursos linguísticos adequados às situações.

O contato com o português também se relaciona à escolarização e aos contextos de uso. Pessoas surdas podem apresentar diferentes graus de domínio da modalidade escrita, enquanto usuários ouvintes podem empregar Libras como segunda língua. Rodrigues e Silva (2017, p. 690-692) explicam que o contato pode resultar em empréstimos lexicais, datilologia, estruturas influenciadas pelo português e práticas frequentemente denominadas “português sinalizado”. A análise não deve confundir construções ininteligíveis com formas compreensíveis que apenas apresentam maior influência da língua majoritária.

A formação de professores e intérpretes necessita contemplar essa complexidade. O profissional precisa dominar formas de ampla circulação, reconhecer variantes, identificar diferenças fonológicas e explicar sua distribuição. A apresentação de uma variante como possibilidade contextualizada é pedagogicamente mais adequada que a simples substituição por uma forma considerada correta. A competência sociolinguística envolve saber quando uma unidade é regional, geracional, formal, informal, técnica ou associada a uma comunidade específica.

A dimensão educacional da variação também se relaciona à produção de materiais. Vídeos, glossários, plataformas e dicionários devem informar autoria, região, data, contexto e critérios de validação. Sem esses dados, uma forma local pode ser apresentada como nacional ou um neologismo recente pode ser tratado como sinal consolidado. A descrição transparente permite que o usuário compreenda o estatuto da unidade e acompanhe seu processo de difusão.

Assim, os fatores sociais, educacionais e contextuais não operam separadamente. Uma variante frequente entre pessoas mais velhas pode relacionar-se a um modelo escolar anterior; uma forma difundida entre universitários pode resultar do contato inter-regional; uma unidade usada em contexto formal pode ter sido promovida por materiais institucionais. A análise sociolinguística precisa reconstruir essas relações e evitar explicações deterministas baseadas em apenas uma variável.

A relação entre língua e cultura mostra-se particularmente evidente no léxico, pois nomear implica selecionar aspectos considerados relevantes por uma comunidade. Os sinais não apenas substituem palavras do português: eles organizam experiências visuais, referências históricas e conhecimentos partilhados. O léxico constitui, desse modo, um espaço de produção de pertencimento, memória e identidade.

A expressão “comunidade surda” não deve ser reduzida a uma classificação médica. Padden e Humphries (2006 apud Souza; Gediel, 2017, p. 164) fundamentam o uso de “comunidade Surda” como

categoria êmica referente a pessoas que se reconhecem como culturalmente diferentes e empregam a língua de sinais como primeira língua. A grafia com inicial maiúscula enfatiza uma identificação linguístico-cultural, embora nem todas as pessoas com perda auditiva necessariamente se reconheçam nessa categoria.

O emprego do plural “comunidades surdas” permite destacar que não existe uma experiência única. Região, raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, classe social, geração, escolarização e trajetória familiar atravessam as formas de pertencimento. Pessoas surdas podem participar simultaneamente de diferentes comunidades de prática, mobilizando repertórios adequados a cada espaço. A diversidade linguística é, portanto, inseparável da diversidade existente entre os sujeitos.

Souza e Gediél (2017, p. 163-165) demonstram essa relação no estudo dos sinais próprios. O recebimento de um sinal permite que uma pessoa seja identificada e reconhecida na comunidade. A constituição dessas unidades pode considerar características físicas, comportamentais e biográficas, além de configurações de mão associadas ao nome em português. O processo combina iconicidade, arbitrariedade, empréstimo e convenções partilhadas, evidenciando que o ato de nomear possui dimensões linguísticas e culturais.

Os sinais próprios também funcionam como marcadores de pertencimento. Souza e Gediél (2017, p. 165-168) observam que o recebimento do sinal pode ser compreendido como uma forma de entrada na comunidade. Pessoas consideradas líderes ou com maior reconhecimento comunitário participam da atribuição e legitimação dos nomes. Essa prática revela que a convencionalização lexical não se realiza apenas por decisões formais: ela emerge das relações, do reconhecimento e da circulação entre os usuários.

A iconicidade não deve ser confundida com universalidade. Mesmo quando um sinal estabelece relação visual com o referente, a seleção da característica representada depende de conhecimentos culturais. Souza e Gediél (2017, p. 167-168) assinalam que os sinais próprios e suas motivações variam entre culturas sinalizantes. Uma característica considerada relevante em determinada comunidade pode não ocupar a mesma posição em outra. Por isso, a transparência de um sinal não é absoluta; ela depende do compartilhamento de experiências e convenções.

A análise do sinal TRANÇA em Ariquemes reforça esse entendimento. Silva e Burgeile (2018, p. 368-369) identificaram diferentes configurações e movimentos que preservavam o ponto de articulação e o sentido. Os participantes explicaram as relações entre o entrelaçamento dos dedos, o movimento das mãos e a prática de fazer uma trança. As variantes refletiam experiências sociais e culturais, e os sinalizantes demonstravam respeito pelas formas utilizadas por pessoas oriundas de outras regiões.

Os nomes de alimentos e lugares também expressam essa relação. As variantes registradas em municípios alagoanos podem estar ligadas às vivências e aos costumes de cada território (Batista, 2023/2024, p. 23-24). Os topônimos de Curitiba, por sua vez, mobilizam composição, inicialização,

aspectos semânticos e referências a características urbanas (Xavier; Ferreira, 2021, p. 132-142). Em ambos os casos, o léxico registra maneiras pelas quais as comunidades interpretam e organizam seu ambiente.

As identidades surdas também se articulam a questões de gênero e sexualidade. Silva, Stumpf e Luchi (2023/2024, p. 2-6) investigaram práticas linguísticas LGBTTQIAPN+ em Libras presentes no YouTube e no Instagram. As plataformas funcionam como espaços de expressão, ativismo e circulação de sinais relacionados a identidades historicamente marginalizadas. A constituição desse repertório demonstra que as comunidades surdas não são socialmente homogêneas e que o léxico acompanha debates sobre reconhecimento, direitos e formas de autodefinição.

No estudo da sinalização correspondente à bissexualidade, Silva, Stumpf e Luchi (2023/2024, p. 15-16) identificaram a predominância de uma forma derivada de soletração manual com as letras B e I. Embora a unidade apresentasse estabilidade na amostra, os autores problematizaram sua possível associação a uma concepção binária de gênero. A análise evidencia que os sinais não são neutros: podem incorporar conceitos, valores e limites presentes nos discursos sociais. A revisão terminológica precisa ocorrer em diálogo com as comunidades envolvidas.

O reconhecimento da dimensão cultural não autoriza, contudo, uma concepção essencialista segundo a qual todas as pessoas surdas compartilhariam os mesmos costumes e sinais. Cultura corresponde a práticas historicamente construídas e continuamente transformadas. As comunidades criam, disputam, estabilizam e substituem formas. A variação lexical pode expressar pertencimento, mas também contato, inovação, resistência e negociação de identidades.

A documentação deve preservar essa pluralidade e reconhecer o protagonismo dos sinalizantes. Pesquisas sobre sinais próprios, terminologias identitárias, topônimos e repertórios comunitários precisam incluir pessoas surdas na definição dos problemas, na análise dos dados e na interpretação dos sentidos. A descrição exclusivamente externa corre o risco de registrar a forma sem compreender seu valor cultural. O léxico da Libras deve ser analisado como uma construção coletiva que reúne estrutura linguística, prática social e experiência histórica.

A dimensão geracional permite observar a língua em movimento. Pessoas de diferentes idades podem apresentar escolhas lexicais distintas porque participaram de períodos históricos, modelos educacionais e redes de contato diferentes. A idade funciona, assim, como indicador de experiências acumuladas, e não como causa biológica direta da variação.

Variação e mudança são fenômenos relacionados, mas não equivalentes. A variação corresponde à coexistência de formas; a mudança ocorre quando a distribuição se transforma e uma unidade perde espaço, adquire nova função ou substitui outra. Como afirmam Weinreich, Labov e Herzog, “velhas e novas formas variantes rivalizam num mesmo momento de tempo e essa alternância pode representar uma transição para

um outro estado da língua” (2006 apud Silva; Gonçalves, 2020, p. 3). Toda mudança pressupõe um período de variação, embora nem toda variação resulte necessariamente em mudança.

O estudo geracional pode ser realizado em tempo real, comparando dados coletados em períodos diferentes, ou em tempo aparente, contrastando faixas etárias em uma mesma coleta. A interpretação em tempo aparente parte da hipótese de que determinadas diferenças entre jovens e idosos refletem etapas de uma mudança. Todavia, é necessário distinguir mudança comunitária de gradação etária: algumas formas podem ser próprias de uma fase da vida e voltar a ser utilizadas posteriormente, sem que ocorra substituição histórica.

A pesquisa sobre os sinais PAI e MÃE em Florianópolis oferece evidências dessa dinâmica. Silva (2014, p. 11) observou que participantes mais jovens empregavam com maior frequência uma variante de PAI associada ao “bigode”, proveniente do Rio Grande do Sul e difundida pelo contato entre surdos gaúchos e catarinenses. Entre pessoas de 45 a 65 anos, predominava uma forma soletrada, cuja frequência diminuía entre os mais jovens. Para MÃE, os grupos jovens já não utilizavam a variante associada a BENÇÃO e apresentavam, ainda que em menor quantidade, uma forma relacionada à variedade gaúcha.

Os resultados demonstram que a dimensão geracional interage com região, contato e escolarização. Uma forma não se torna frequente entre jovens simplesmente por serem jovens, mas porque esse grupo participa de redes nas quais a variante circula. Viagens, eventos, universidades e tecnologias podem ampliar a exposição a repertórios externos. Da mesma forma, variantes mantidas pelos mais velhos podem refletir práticas escolares e comunitárias predominantes em outro período.

A mudança lexical também pode ser investigada mediante registros históricos. Silva e Gonçalves (2020, p. 3-4, 30-31) compararam sinais encontrados em materiais didáticos antigos de duas instituições de Goiás com formas contemporâneas produzidas por participantes surdos. Os autores identificaram alterações em todas as unidades analisadas. Sinais compostos com dois ou três itens passaram, em vários casos, a formas unitárias, indicando uma tendência de redução estrutural. Também foram observadas mudanças relacionadas ao número de mãos e à influência do português.

Esses resultados mostram que o léxico não se modifica apenas pela substituição completa de uma palavra. Um sinal pode conservar parte de sua configuração, simplificar uma composição, alterar o movimento ou passar de uma realização bimanual para outra estrutura. A mudança lexical e a fonológica podem ocorrer de modo articulado. Para identificá-las, é necessário comparar registros e determinar quais elementos foram preservados, apagados ou reorganizados.

Os inventários organizados por faixas etárias constituem recursos fundamentais. O projeto de Rio Branco prevê grupos de 18 a 29 anos, de 30 a 49 anos e acima de 50 anos, possibilitando verificar a distribuição geracional das variantes e realizar comparações com outros inventários (Sousa; Garcia, 2023,

p. 107). Além de fornecer dados sincrônicos, esses corpora preservam registros que poderão ser confrontados com futuras coletas, permitindo estudos em tempo real.

A documentação dos sinalizantes mais velhos possui especial relevância. Formas em desuso podem conservar informações sobre períodos de restrição das línguas de sinais, instituições educacionais, contatos regionais e práticas culturais transformadas. Quando uma geração deixa de utilizar determinada variante, não desaparece apenas uma forma linguística; pode perder-se parte da memória da comunidade. O registro em vídeo, acompanhado de metadados, possibilita preservar movimento, expressão não manual e contexto de uso.

As gerações mais jovens, por sua vez, participam intensamente da produção de unidades relacionadas a tecnologias, redes sociais, identidades e novos campos acadêmicos. Isso não significa que toda forma criada por jovens se tornará parte estável do léxico. Neologismos podem competir, restringir-se a pequenos grupos ou desaparecer. A convencionalização depende da frequência, da aceitação, da inteligibilidade, da circulação e do reconhecimento comunitário.

As variantes de “YouTube” e “WhatsApp” ilustram esse processo contemporâneo. Arzua e Xavier (2023/2024, p. 1, 22) coletaram dados de 48 participantes com idades entre 19 e 35 anos, provenientes de seis estados, e encontraram várias alternativas lexicais e fonológicas. Mesmo em um grupo relativamente jovem e conectado a tecnologias digitais, não havia uma forma única. A inovação lexical não conduz imediatamente à homogeneidade; ela abre um período de competição e negociação entre variantes.

A mudança também pode envolver avaliações sociais. Uma forma antiga pode adquirir valor identitário e ser preservada, enquanto outra pode ser abandonada por ser associada a práticas educacionais consideradas inadequadas. Inversamente, um sinal recente pode alcançar prestígio por circular em ambientes universitários ou na mídia. O estudo geracional precisa examinar não apenas a frequência, mas os sentidos sociais atribuídos às escolhas.

A dimensão geracional evidencia, portanto, que o léxico da Libras resulta de continuidade e renovação. Pessoas mais velhas, adultas, jovens e crianças não constituem compartimentos isolados: interagem, aprendem umas com as outras e participam de redes comuns. A mudança emerge dessas relações e deve ser analisada sem caracterizar as formas antigas como ultrapassadas ou as novas como necessariamente superiores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que o léxico da Libras constitui um domínio dinâmico, heterogêneo e profundamente relacionado às experiências históricas e socioculturais das comunidades surdas. As diferenças encontradas na sinalização não representam desvios ou deficiências linguísticas, mas manifestações legítimas de uma língua natural, sujeita a processos de variação e mudança.

As dimensões regionais, sociais, culturais e geracionais interferem na criação, na escolha e na circulação das unidades lexicais. Região de origem, idade, escolarização, trajetória de aquisição, redes de convivência e contextos comunicativos podem favorecer determinadas variantes. Evidenciou-se, ainda, a necessidade de distinguir a variação lexical, caracterizada pelo emprego de sinais diferentes para um mesmo conceito, da variação fonético-fonológica, referente às diferentes realizações de um mesmo sinal.

O contato com a língua portuguesa, com outras línguas de sinais e com diferentes comunidades contribui para a ampliação do repertório da Libras. Da mesma forma, as tecnologias digitais e as redes sociais aceleram a criação e a difusão de sinais, especialmente aqueles relacionados a novos conceitos, identidades e recursos tecnológicos. Esses processos não reduzem a autonomia da Libras, pois os elementos incorporados são adaptados às suas características visuais, fonológicas e morfológicas.

Conclui-se, portanto, que o reconhecimento da diversidade lexical é indispensável para a documentação, o ensino, a produção de dicionários e a formação de professores, tradutores e intérpretes. A valorização das variantes deve substituir práticas prescritivas que classificam diferenças como erros. Recomenda-se a ampliação de inventários e pesquisas sociolinguísticas com participação efetiva de pessoas surdas, a fim de preservar a memória linguística, acompanhar as mudanças em curso e reconhecer a pluralidade da Libras como patrimônio cultural das comunidades surdas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ARZUA, Gabriel Henrique; XAVIER, André Nogueira. Variação lexical e fonológica na expressão dos conceitos “YouTube” e “WhatsApp” na Libras. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 9, p. e0918, 2024. DOI: 10.14393/Lex-v9a2023/24-18. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/73244>. Acesso em: 17 jul. 2026.

BARBOSA DA SILVA, Diego. Contato linguístico e influências de línguas orais na Libras: uma análise a partir do léxico da Língua Brasileira de Sinais. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. e31279, 2023. DOI: 10.21680/1517-7874.2023v25n1ID31279. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/31279>. Acesso em: 17 jul. 2026.

BARBOSA DA SILVA, Diego. Uma Libras ou muitas Libras? Apontamentos sociolinguísticos sobre línguas de sinais no Brasil. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 19, p. e019009, 2025. DOI: 10.14393/DLv19a2025-9. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/72504>. Acesso em: 17 jul. 2026.

BATISTA, Jerlan Pereira. Uma descrição da variação lexical de sinais de alimentos em Libras em três municípios alagoanos. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 9, p. e0916, 2024. DOI: 10.14393/Lex-v9a2023/24-16. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/72941>. Acesso em: 17 jul. 2026.

FISCHER, Katherine; XAVIER, André Nogueira. A variação lexical e fonológica na Libras na expressão do conceito “elevador”. **Cadernos de Linguística**, Campinas, v. 5, n. 2, p. e728, 2024. DOI:

10.25189/2675-4916.2024.v5.n2.id728. Disponível em:
<https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/728>. Acesso em: 17 jul. 2026.

LIMA, Israel Queiroz de; GARCIA, Rosane; SOUSA, Alexandre Melo de. A variação fonológica e lexical de sinais de profissões no Inventário de Libras de Rio Branco, Acre. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 25, n. 1, p. 313-332, 2024. DOI: 10.13102/cl.v25i1.11756. Disponível em:
<https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/11756>. Acesso em: 17 jul. 2026.

MONTEIRO, Myrna Salerno. Variação linguística em preposição na Libras: o caso dos sinais “sobre” e “contra” nos níveis léxico e fonológico. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 51, p. 179-203, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1552>. Acesso em: 17 jul. 2026.

RODRIGUES, Angelica; SILVA, Anderson Almeida da. Reflexões sociolinguísticas sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 686-698, 2017. DOI: 10.21165/el.v46i2.1673. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1673>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SANTOS, Wendel Silva dos; AZEVEDO, Renan Pires. A cartografia dos sinais: 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: 10.5007/1984-8420.2024.e94730. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/94730>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SILVA, Leandro Viana; GONÇALVES, Sheila de Carvalho Pereira. A mudança lexical em Libras: um estudo preliminar em Goiás. **Signótica**, Goiânia, v. 32, p. e63237, 2021. DOI: 10.5216/sig.v32.63237. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/63237>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SILVA, Letícia Regiane da; STUMPF, Marianne Rossi; LUCHI, Marcos. Um estudo sobre práticas linguísticas LGBTQIAPN+ em Libras: interconexões entre léxico em línguas de sinais, plataformas digitais e redes sociais. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 9, p. e0913, 2024. DOI: 10.14393/Lex-v9a2023/24-13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/71785>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SILVA, Maria Norma Lopes Souza; BURGEILE, Odete. A variação linguística no léxico em Libras. **Revista ECOS**, Cáceres, v. 24, n. 1, p. 352-372, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/3050>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SILVA, Priscila Rufino da; DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. Variação linguística na Língua Brasileira de Sinais utilizada em Maceió/Alagoas. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 58, p. 47-67, jan./jun. 2017. DOI: 10.28998/2317-9945.201758.47-67. Disponível em:
<https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/3167>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Variação sociolinguística: estudo de caso na Língua Brasileira de Sinais. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 15, n. 31, p. 1-15, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10554>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane. Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre: possibilidades para o estudo da variação lexical. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-**

Graduação em Letras, Belém, n. 65, p. 107-121, ago./dez. 2023. DOI: 10.18542/moara.v0i65.16051. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/16051>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SOUZA, Isabelle Lima; GEDIEL, Ana Luisa. Os sinais dos surdos: uma análise a partir de uma perspectiva cultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 163-185, jan./abr. 2017. DOI: 10.1590/010318135158183181. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/ddTd8SYVkdSXDymBspNDv9S/>. Acesso em: 17 jul. 2026.

XAVIER, André Nogueira. Panorama da variação sociolinguística em línguas sinalizadas. **Claraboia**, Jacarezinho, v. 12, p. 48-67, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1538>. Acesso em: 17 jul. 2026.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Felipe Venâncio. Variabilidade e estabilidade na produção de sinais da Libras. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 983-1006, 2017. DOI: 10.14393/DL30-v11n3a2017-25. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37297>. Acesso em: 17 jul. 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: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. DOI: 10.1590/0102-445069770367936329. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/cYCVmbdCbXmQXCRMK9yDjWP/>. Acesso em: 17 jul. 2026.

XAVIER, André Nogueira; FERREIRA, Daiane. Análise morfológica de sinais da Libras que nomeiam bairros de Curitiba. **Revista Letras**, Curitiba, v. 103, n. 1, p. 119-144, jan./jun. 2021. DOI: 10.5380/rel.v103i1.80573. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/80573>. Acesso em: 17 jul. 2026.

CAPÍTULO 7

AQUISIÇÃO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA POR CRIANÇAS SURDAS: DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO, ACESSO PRECOCE E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

ACQUISITION OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) AS A FIRST LANGUAGE BY DEAF CHILDREN: LANGUAGE DEVELOPMENT, EARLY ACCESS, AND THE CONSTRUCTION OF DEAF IDENTITY

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-007>

Stefânia Steves da Silva Sena

Doutoranda em Letras
(UFT)

Jadilson Serafim

Especialista em Libras
(FACIMED)

Francisca Vanete Rodrigues de Oliveira

Mestre em Estudos de Tradução em Libras
(UNB)

Alan David Sousa Silva

Doutorando em Linguística
(UFSC)

Ewerton Carlos Matos Marques

Doutorando em Linguística
(UFSC)

Paulo César Ferreira Guimarães

Graduado em Letras – Libras
(UFT)

RESUMO

Este estudo aborda a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua por crianças surdas, considerando suas contribuições para o desenvolvimento linguístico e para a constituição da identidade surda. Objetiva-se analisar a importância do acesso à Libras nos primeiros anos de vida e compreender o papel da família, da escola e da interação com adultos e pares surdos nesse processo. Adota-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre aquisição da linguagem, educação bilíngue, privação linguística, cultura e identidade surdas. Os resultados indicam que a exposição precoce e contínua a uma língua visuoespacial plenamente acessível favorece o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e educacional. Em contrapartida, o acesso tardio pode ocasionar dificuldades linguísticas e limitar a participação da criança nas interações familiares e escolares.

Conclui-se que assegurar a Libras como primeira língua constitui um direito linguístico indispensável ao desenvolvimento integral, ao pertencimento cultural e à participação social da criança surda.

Palavras-chave: Acesso precoce; Aquisição da linguagem; Crianças surdas; Identidade surda; Libras.

ABSTRACT

This study addresses the acquisition of Brazilian Sign Language (Libras) as a first language by deaf children, considering its contributions to language development and the construction of deaf identity. It aims to analyze the importance of access to Libras during the early years of life and to understand the role of the family, school, and interactions with deaf adults and peers in this process. A qualitative bibliographic approach was adopted, drawing on studies concerning language acquisition, bilingual education, linguistic deprivation, deaf culture, and deaf identity. The results indicate that early and continuous exposure to a fully accessible visual-spatial language promotes cognitive, social, emotional, and educational development. Conversely, delayed access may cause linguistic difficulties and restrict children's participation in family and school interactions. It is concluded that ensuring Libras as a first language constitutes a linguistic right that is essential to deaf children's comprehensive development, cultural belonging, and social participation.

Keywords: Brazilian Sign Language; Deaf children; Deaf identity; Early access; Language acquisition.

1 INTRODUÇÃO

Discutir a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua por crianças surdas exige deslocar a compreensão da surdez de uma perspectiva exclusivamente clínico-terapêutica para uma abordagem linguística, educacional, social e cultural. Nessa direção, a surdez não deve ser interpretada como condição que impossibilita o desenvolvimento da linguagem, do pensamento ou da aprendizagem. As dificuldades enfrentadas por muitas crianças surdas decorrem, sobretudo, da ausência de acesso oportuno a uma língua plenamente acessível, da insuficiência de interlocutores fluentes em Libras e da permanência de práticas familiares e educacionais organizadas exclusivamente a partir da oralidade. O problema central, portanto, não reside na criança surda, mas nas condições linguísticas e sociais que lhe são oferecidas durante os primeiros anos de vida.

A Libras, por apresentar modalidade visuoespacial, possibilita à criança surda perceber, produzir e compartilhar significados por meio de um canal linguístico compatível com sua experiência visual. Sua aquisição como primeira língua — L1 — não representa uma estratégia compensatória nem um recurso auxiliar para a aprendizagem da língua portuguesa. Trata-se da constituição de uma base linguística por

meio da qual a criança pode organizar o pensamento, construir conhecimentos, estabelecer relações sociais, expressar sentimentos, elaborar experiências e participar das práticas culturais de sua comunidade. Nessa perspectiva, a língua portuguesa escrita pode ser desenvolvida como segunda língua — L2 —, apoiando-se nas competências linguísticas e cognitivas construídas inicialmente em Libras.

O desenvolvimento da criança surda pode ocorrer de maneira semelhante ao da criança ouvinte quando ambas dispõem de uma língua acessível e de interações socialmente significativas. As diferenças de modalidade entre uma língua oral-auditiva e uma língua visuoespacial não estabelecem uma hierarquia entre esses sistemas linguísticos. Crianças surdas inseridas em ambientes nos quais a Libras circula efetivamente podem desenvolver linguagem, pensamento e formas complexas de participação social, assim como crianças ouvintes imersas em ambientes de língua oral. A principal desvantagem enfrentada pelas crianças surdas encontra-se na reduzida circulação social da língua de sinais e não em uma suposta incapacidade para adquirir linguagem (Garrutti; Moreira, 2022, p. 5).

A aquisição linguística precisa acontecer em situações concretas de interlocução. Não basta apresentar sinais isolados, listas de vocabulário ou atividades descontextualizadas. A criança necessita participar de práticas comunicativas nas quais possa formular perguntas, narrar acontecimentos, brincar, negociar sentidos, manifestar desejos, argumentar e compreender as intenções dos outros. É na relação dialógica que os sinais passam a constituir enunciados carregados de significado. Desse modo, a Libras deve estar presente no cotidiano da criança e ser utilizada por interlocutores proficientes, capazes de responder às suas iniciativas comunicativas e de ampliar progressivamente suas possibilidades de expressão.

O acesso precoce assume relevância porque os primeiros anos de vida correspondem a um período decisivo para a constituição da linguagem, para a formação de conceitos e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Quanto mais cedo a criança surda participar de interações em Libras, maiores serão as possibilidades de construir uma língua efetiva e de utilizá-la como instrumento de compreensão da realidade. Nesse sentido, Dizeu e Caporali afirmam que “há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível” (Dizeu; Caporali, 2005, p. 588). O encontro com outras crianças e com adultos surdos fluentes amplia as experiências linguísticas e oferece referências culturais e identitárias que dificilmente podem ser construídas em ambientes nos quais a língua de sinais não circula.

Entretanto, muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que, no momento da identificação da surdez, não conhecem a Libras e recebem informações predominantemente orientadas para a reabilitação auditiva e para o desenvolvimento da oralidade. A expectativa de normalização pode levar ao adiamento do contato com a língua de sinais, como se a Libras somente devesse ser introduzida depois de constatadas dificuldades com a língua oral. Tal adiamento produz um período de privação ou de acesso linguístico

restrito justamente quando a criança necessita estabelecer interações mais amplas e sistemáticas. Em investigação desenvolvida com familiares e professores, Dall’Asen e Pieczkowski constataram que os primeiros contatos de diversas crianças com a Libras ocorreram apenas depois do ingresso na escola, sendo evidente a ausência de acesso à língua desde os primeiros meses de vida (Dall’asen; Pieczkowski, 2022, p. 585).

Essa constatação não deve ser utilizada para responsabilizar individualmente as famílias. O desconhecimento familiar encontra-se relacionado à falta de políticas de orientação, à escassez de serviços bilíngues, à reduzida presença de profissionais surdos nos programas de atendimento e à influência histórica de concepções que apresentam a língua de sinais como obstáculo à oralização. Por essa razão, garantir o acesso precoce implica acolher e orientar os familiares, oferecer cursos de Libras adequados às situações comunicativas domésticas e proporcionar o contato da criança e de seus responsáveis com adultos surdos e com a comunidade surda. A aprendizagem familiar da Libras favorece a construção de vínculos afetivos, reduz barreiras comunicacionais e possibilita que a criança participe das conversas, decisões e experiências que constituem a vida cotidiana.

A educação infantil bilíngue também desempenha papel fundamental nesse processo, especialmente para crianças que não encontram interlocutores sinalizantes no ambiente doméstico. Em espaços educacionais linguisticamente organizados, a Libras deve constituir a língua de interação, de instrução, de brincadeira e de acesso ao currículo, e não apenas uma língua utilizada ocasionalmente para traduzir conteúdo. A presença de professores bilíngues, profissionais surdos e colegas usuários da Libras permite que a criança aprenda a língua em situações reais, desenvolva autonomia comunicativa e se aproprie dos conhecimentos socialmente produzidos. Martins, Albres e Sousa ressaltam que, quando adquirida desde cedo, a língua de sinais mobiliza o pensamento, favorece interações discursivas e introduz a criança no universo simbólico (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 121).

Os resultados apresentados por Garrutti e Moreira demonstram que crianças surdas que ingressaram na educação infantil com aproximadamente quatro ou cinco anos, mesmo sem uma experiência linguística efetiva anterior, aprenderam rapidamente a Libras quando inseridas em um ambiente no qual a língua era compartilhada por adultos e por outras crianças surdas. As interações cotidianas possibilitaram a internalização de saberes sociais, a participação na rotina escolar e o desenvolvimento de aspectos identitários e culturais (Garrutti; Moreira, 2022, p. 15-16). Esses resultados evidenciam o potencial linguístico das crianças, mas não devem ser interpretados como justificativa para o acesso tardio. Ao contrário, demonstram que os atrasos frequentemente atribuídos à surdez estão relacionados à ausência de condições adequadas de interlocução.

A aquisição da Libras também participa da constituição da identidade surda, uma vez que a língua permite à criança produzir significados sobre si, reconhecer-se nas relações com seus pares e construir

formas de pertencimento. O contato surdo-surdo possibilita que a criança encontre adultos e outras crianças que compartilham experiências visuais, práticas comunicativas e referências culturais. Para Dizeu e Caporali, a convivência com a comunidade surda favorece a identificação com uma língua, uma história e uma cultura, contribuindo para que a diferença seja compreendida como particularidade linguística e cultural, e não como marca de inferioridade (Dizeu; Caporali, 2005, p. 593-595). De modo semelhante, Gesueli sustenta que o encontro com interlocutores surdos e a presença de professores surdos constituem condições relevantes para a aquisição linguística e para o reconhecimento da própria surdez (Gesueli, 2006, p. 282-283).

A relação entre língua e identidade, contudo, não deve ser tratada de maneira automática ou determinista. A aquisição da Libras não produz uma identidade única, fixa e homogênea. Os sujeitos surdos são atravessados por diferentes condições sociais, culturais, étnico-raciais, territoriais, econômicas e familiares. A identidade constitui-se nas práticas discursivas e nas relações sociais, sendo continuamente reelaborada ao longo da vida. Santana e Bergamo advertem que a identidade não pode ser reduzida ao domínio de determinada língua, embora a linguagem desempenhe papel fundamental nos processos de identificação e de participação social (Santana; Bergamo, 2005, p. 567-568). Essa compreensão aproxima-se da concepção pós-moderna segundo a qual as identidades são plurais, móveis e, em determinadas circunstâncias, contraditórias (Hall, 1997 *apud* Gesueli, 2006, p. 283).

A problematização torna-se particularmente relevante diante da permanência de trajetórias nas quais crianças surdas chegam à escola sem dominar plenamente a Libras ou a língua portuguesa. A ausência de uma língua compartilhada limita a comunicação familiar, a participação social, o acesso aos conteúdos escolares e a construção de conhecimentos. Em tais circunstâncias, dificuldades decorrentes da privação linguística podem ser equivocadamente interpretadas como características naturais da surdez. Essa interpretação transfere para a criança a responsabilidade por barreiras produzidas socialmente e oculta a necessidade de reorganizar os ambientes familiares, educacionais e institucionais.

Diante dessa problemática, estabelece-se a seguinte questão norteadora: de que maneira a aquisição precoce da Libras como primeira língua contribui para o desenvolvimento linguístico das crianças surdas e para a constituição de processos de identificação e pertencimento à comunidade surda? A investigação dessa questão justifica-se pela necessidade de compreender o acesso à Libras como um direito linguístico e como condição para o desenvolvimento integral, superando concepções que subordinam a língua de sinais aos resultados obtidos em processos de oralização.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar as contribuições da aquisição da Libras como primeira língua para o desenvolvimento linguístico, social, cognitivo e identitário de crianças surdas. Especificamente, pretende-se discutir a relevância do acesso à língua de sinais nos primeiros anos de vida; examinar as implicações do contato linguístico tardio; compreender o papel da família, da educação infantil

bilíngue, dos professores surdos e dos pares sinalizantes; e refletir sobre as relações entre língua, cultura e constituição da identidade surda. Busca-se demonstrar que o desenvolvimento infantil não depende da capacidade de ouvir, mas da existência de uma língua acessível, compartilhada e socialmente legitimada.

Para alcançar esses objetivos, adota-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter interpretativo, fundamentada em estudos sobre aquisição da linguagem, educação bilíngue, interação familiar, cultura e identidade surdas. O artigo encontra-se organizado, além desta introdução, em um referencial teórico destinado ao aprofundamento das categorias centrais da investigação e em considerações finais, nas quais são retomados os principais argumentos e apresentadas reflexões sobre a garantia do acesso precoce à Libras como condição linguística, educacional e cultural indispensável ao desenvolvimento das crianças surdas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da Libras como primeira língua da criança surda fundamenta-se no reconhecimento de que as línguas de sinais constituem sistemas linguísticos completos, dotados de organização fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática e discursiva. A diferença entre a Libras e as línguas orais não se encontra em seu estatuto linguístico, mas na modalidade de produção e recepção: enquanto as línguas orais são produzidas pelo aparelho fonador e percebidas prioritariamente pela audição, as línguas de sinais são articuladas corporalmente e percebidas visualmente. Essa diferença de modalidade não permite estabelecer qualquer hierarquia entre os dois sistemas. Ao examinar a organização fonológica das línguas de sinais, Karnopp demonstra que os sinais são formados por unidades menores, entre as quais se encontram a configuração de mão, o ponto de articulação e o movimento, submetidas a restrições linguísticas e perceptuais próprias (Karnopp, 1997, p. 147-149).

A existência dessas unidades internas evidencia que a Libras não corresponde a um conjunto improvisado de gestos, mímicas ou representações visuais da língua portuguesa. Os sinais combinam parâmetros segundo regularidades compartilhadas pelos integrantes de uma comunidade linguística, permitindo a produção de enunciados potencialmente ilimitados. A criança não aprende apenas a reproduzir movimentos; ela se apropria de um sistema de diferenças, regras e possibilidades combinatórias. Os estudos sobre aquisição fonológica demonstram, inclusive, que determinadas unidades são adquiridas antes de outras e que as crianças apresentam substituições sistemáticas durante o desenvolvimento, de maneira comparável aos processos fonológicos observados na aquisição de línguas orais. Karnopp identifica diferenças na aquisição dos parâmetros, com maior facilidade inicial para determinados pontos de articulação e maior complexidade no domínio de algumas configurações de mão e movimentos (Karnopp, 1997, p. 152-159).

O reconhecimento da Libras como primeira língua — L1 — deve considerar sua condição de língua plenamente acessível à criança surda. A definição de L1 não se restringe à língua falada pelos pais nem àquela que esteve cronologicamente presente no ambiente familiar. Em contextos nos quais a criança não consegue acessar de maneira completa a língua oral, esta pode estar fisicamente presente sem se constituir como língua efetivamente adquirida. A Libras, por sua modalidade visuoespacial, oferece condições para que a criança perceba os enunciados, identifique regularidades e produza respostas significativas. Por essa razão, sua posição como L1 relaciona-se à função estruturante que desempenha na constituição da linguagem, do pensamento e das interações sociais.

Cruz e Quadros salientam que a aquisição da linguagem por crianças surdas expostas a uma língua de sinais desde o nascimento ocorre de maneira semelhante à aquisição de uma língua falada por crianças ouvintes. Em condições de exposição e interação adequadas, crianças surdas e ouvintes percorrem estágios linguísticos próximos, em períodos também semelhantes, independentemente de a língua ser visuoespacial ou oral-auditiva. Desse modo, o desenvolvimento da linguagem não depende da audição ou da fala, mas da participação da criança em interações realizadas em uma modalidade linguística que lhe seja acessível (Cruz; Quadros, 2025, p. 3-4).

No processo de aquisição da língua de sinais, reconhecem-se estágios que incluem a fase pré-linguística, a produção de um sinal, as primeiras combinações e as combinações múltiplas. Durante a fase pré-linguística, observam-se gestos, apontamentos, atenção visual e formas de balbúcio manual. Posteriormente, surgem os primeiros sinais com função semelhante à das primeiras palavras produzidas por crianças ouvintes. A criança passa a combinar sinais, estabelecer relações semânticas, ampliar seu vocabulário e utilizar progressivamente recursos gramaticais relacionados ao espaço de sinalização. Os apontamentos inicialmente gestuais são reorganizados e passam a integrar o sistema pronominal da língua. Com a ampliação da experiência linguística, desenvolvem-se construções mais complexas, referências a pessoas e objetos ausentes, flexões verbais e mecanismos de coesão discursiva (Roldão; Santos; Cavalcanti, 2023, p. 5-6).

Tais regularidades afastam interpretações segundo as quais a criança surda desenvolveria uma forma incompleta ou inferior de linguagem. Quando existe uma língua acessível, o processo de aquisição revela a mesma capacidade humana de identificar padrões, formular hipóteses, produzir combinações e revisar construções. Os erros observados nesse percurso não representam incapacidade, mas indícios da atividade linguística da criança. Reversões pronominais, simplificações fonológicas e inconsistências na utilização do espaço integram um processo de reorganização do conhecimento linguístico. Por conseguinte, comparar a produção infantil com o desempenho de um adulto fluente, desconsiderando o tempo e as condições de exposição, pode conduzir a avaliações equivocadas.

A aquisição natural da Libras não significa que o processo ocorra sem a participação do meio social. O termo “natural” indica que a criança pode adquirir a língua nas interações cotidianas, sem depender de treinamento artificial de fala ou de ensino explícito de regras gramaticais. Para isso, entretanto, é indispensável que a Libras esteja efetivamente disponível. A capacidade humana para a linguagem não elimina a necessidade de input linguístico, interlocução e participação em práticas sociais. A criança precisa observar enunciados completos, acompanhar conversas, responder a iniciativas comunicativas e utilizar a língua para alcançar objetivos concretos. Martins, Rosa e Martins destacam que o desenvolvimento requer contato permanente com diferentes modelos linguísticos nos espaços familiares, escolares e comunitários (Martins; Rosa; Martins, 2025, p. 224-226).

A aprendizagem de sinais isolados não equivale à aquisição de uma língua. A criança pode memorizar nomes de objetos e ainda não dispor de recursos para narrar acontecimentos, formular perguntas, compreender relações temporais, explicar sentimentos ou construir argumentos. A língua desenvolve-se em práticas discursivas nas quais os enunciados possuem destinatários e finalidades. Isso exige interlocutores fluentes que interpretem as produções infantis, atribuam-lhes sentido e respondam de maneira linguisticamente ampliada. A qualidade da interação importa tanto quanto a quantidade de sinais apresentados.

A relação entre língua e desenvolvimento não deve ser compreendida de maneira meramente instrumental. A Libras não serve apenas para transmitir informações previamente elaboradas pelo pensamento; ela participa da própria organização da experiência. Por meio da língua, a criança classifica objetos, estabelece relações, evoca situações ausentes, antecipa acontecimentos e reorganiza suas ações. É nesse sentido que Dizeu e Caporali afirmam que “a língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno” (Dizeu; Caporali, 2005, p. 588).

Essa função estruturante pode ser observada na relação entre Libras, representação simbólica e aprendizagem escolar. Em pesquisa realizada na educação infantil, Turetta e Lacerda demonstraram que a centralidade da Libras ampliou o repertório linguístico das crianças e suas possibilidades de significação, imaginação e representação gráfica. As narrativas sinalizadas, as imagens, as dramatizações e as atividades lúdicas forneceram bases para que as crianças relacionassem experiências, construíssem conhecimentos e os materializassem em desenhos. A língua de sinais constituiu, portanto, o meio pelo qual os conteúdos passaram a adquirir sentido para os participantes (Turetta; Lacerda, 2018, p. 31-33).

A Libras como L1 também oferece uma base para a aprendizagem da língua portuguesa escrita como L2. O desenvolvimento bilíngue não pressupõe a substituição de uma língua por outra. A primeira língua fornece recursos conceituais, metalinguísticos e discursivos que podem ser mobilizados na aprendizagem da segunda. Para compreender o funcionamento da escrita, a criança precisa reconhecer que os registros

gráficos produzem sentidos, representam enunciados e circulam socialmente. Quando já dispõe de uma língua, pode comparar estruturas, identificar funções comunicativas e construir hipóteses sobre o novo sistema. Por isso, a língua de sinais deve ser tomada como mediação simbólica para a compreensão dos processos socioculturais e para a construção de significados em língua portuguesa (Turetta; Lacerda, 2018, p. 27).

A adoção da Libras como primeira língua não impede o desenvolvimento de habilidades em língua oral quando estas são possíveis e desejadas pela criança e por sua família. Estudos sobre bilinguismo bimodal indicam que a exposição à língua de sinais não produz prejuízo para a aquisição de uma língua oral. Crianças surdas com implante coclear e acesso irrestrito à Libras apresentaram resultados próximos aos de crianças ouvintes bilíngues bimodais em tarefas linguísticas. A experiência prévia em uma língua plenamente acessível pode favorecer novas aprendizagens porque a linguagem, os conceitos e as competências comunicativas já se encontram em processo de desenvolvimento (Quadros *et al.*, 2016, p. 16, 20-21).

Esses achados contestam a suposição de que a família deve escolher entre a Libras e a língua portuguesa. O acesso a uma língua não precisa ser adiado enquanto se aguardam resultados de intervenções auditivas ou fonoaudiológicas. Dispositivos auditivos podem integrar o percurso de determinadas crianças, mas não garantem, por si mesmos, acesso completo à língua oral. A percepção dos sons varia entre os sujeitos e depende de fatores individuais, tecnológicos e terapêuticos. A Libras pode assegurar o desenvolvimento da linguagem enquanto outras possibilidades são trabalhadas, sem fechar caminhos para a oralidade ou para a escrita. A questão central não é opor modalidades, mas impedir que a criança permaneça sem uma língua efetivamente acessível.

Nesse contexto, a avaliação do desenvolvimento deve ser realizada na língua utilizada pela criança. Avaliações baseadas exclusivamente na língua portuguesa oral podem confundir diferenças de modalidade, pouca exposição e transtornos específicos de linguagem. Cruz e Quadros defendem a utilização de protocolos e testes em Libras nos níveis compreensivo e expressivo, abrangendo componentes fonético-fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos. Essa avaliação permite distinguir uma aquisição esperada de situações de atraso por privação linguística ou de alterações associadas a fatores intrínsecos, como transtornos do desenvolvimento da linguagem e outras condições neurodesenvolvimentais (Cruz; Quadros, 2025, p. 3-6).

A perspectiva bilíngue, portanto, não se limita à presença eventual de dois códigos no mesmo espaço. Implica reconhecer a Libras como língua de interlocução, instrução, produção de conhecimento e participação institucional. A tradução de conteúdos originalmente planejados em português não substitui a construção direta das relações pedagógicas em Libras. Uma educação linguisticamente adequada exige professores fluentes, materiais visuais, narrativas sinalizadas, avaliação na primeira língua e oportunidades

de interação com diferentes usuários da Libras. O desenvolvimento linguístico depende de uma comunidade de interlocução, e não da atuação isolada de um profissional.

A aquisição precoce da Libras refere-se ao contato sistemático com a língua desde os primeiros meses ou anos de vida, em situações significativas e com interlocutores capazes de produzir enunciados variados. Não se trata apenas de apresentar sinais à criança depois do diagnóstico, mas de garantir uma experiência linguística contínua. Essa experiência envolve quantidade e qualidade de input, atenção compartilhada, responsividade dos adultos, participação em conversas e contato com narrativas, brincadeiras e práticas culturais. A precocidade precisa ser acompanhada de condições efetivas de uso, pois uma exposição reduzida a aulas ocasionais não equivale à imersão linguística.

O debate sobre o período crítico originou-se da constatação de que a capacidade de adquirir uma primeira língua sofre efeitos relacionados à idade. Em sua formulação clássica, essa hipótese sustenta que determinados períodos do desenvolvimento apresentam maior plasticidade para a aquisição linguística. Lenneberg, em discussão recuperada por Quadros e Lillo-Martin, considera que uma primeira língua não pode ser adquirida com a mesma facilidade ao longo de toda a vida e que as possibilidades de aquisição se alteram significativamente com a idade (Lenneberg, 1967 *apud* Quadros; Lillo-Martin, 2021, p. 217-218).

A expressão “período crítico”, entretanto, não deve ser interpretada como um limite rígido depois do qual toda aprendizagem se tornaria impossível. A noção de período sensível mostra-se mais adequada para explicar efeitos graduais da idade de exposição. Pessoas que iniciam tardiamente a aprendizagem de uma língua de sinais podem desenvolver competências comunicativas e alcançar níveis importantes de fluência. Isso não elimina, contudo, diferenças persistentes no processamento fonológico, gramatical e discursivo. Quanto mais tardio o contato com a primeira língua, maior tende a ser o esforço necessário e mais variáveis se tornam os resultados. A idade de início interage com a qualidade do ambiente, a frequência de utilização, as oportunidades educacionais e as características individuais.

Quadros e Lillo-Martin explicam que a privação linguística ocorre quando não se permite à criança acesso efetivo a uma língua. Para a criança surda, essa situação pode ser produzida pela inacessibilidade da língua oral e pela ausência da língua de sinais. A mera presença de pessoas falando ao redor não assegura aquisição se a informação linguística não puder ser percebida e processada. De forma semelhante, contatos esporádicos com sinais ou sistemas gestuais domésticos não garantem a apropriação de uma língua convencional e compartilhada. A privação refere-se, assim, à ausência de participação continuada em um ambiente linguístico acessível (Quadros; Lillo-Martin, 2021, p. 217-219).

Essa distinção é fundamental porque impede que os efeitos da ausência de língua sejam atribuídos à surdez. A criança não apresenta atraso por não ouvir; apresenta dificuldades quando não dispõe de um sistema linguístico acessível durante um período decisivo de seu desenvolvimento. Crianças surdas filhas de pais surdos e expostas à língua de sinais desde o nascimento constituem uma referência importante, pois

demonstram que o desenvolvimento linguístico pode ocorrer dentro dos períodos esperados. As diferenças encontradas entre sinalizantes precoces e tardios evidenciam o papel da experiência linguística, e não uma relação necessária entre perda auditiva e atraso de linguagem.

Os dados apresentados por Cruz e Quadros mostram a dimensão do problema. As autoras indicam que apenas uma pequena parcela dos bebês surdos nasce em lares com pais ou cuidadores surdos sinalizantes. Em estudo sociolinguístico citado pelas pesquisadoras, somente 20% dos participantes iniciaram a aquisição de uma língua de sinais antes dos quatro anos, enquanto mais de 40% informaram ter começado entre sete e doze anos, principalmente na escola. Esses dados revelam trajetórias marcadas por períodos prolongados de acesso insuficiente à primeira língua (Cruz; Quadros, 2025, p. 5).

A aquisição tardia pode afetar diferentes componentes do sistema linguístico. Estudos reunidos por Roldão, Santos e Cavalcanti identificam menor eficiência no processamento gramatical, processamento sintático mais lento, dificuldades com concordância verbal, uso limitado de referências espaciais e fragilidades na consciência fonológica. Uma base fonológica insuficientemente consolidada pode produzir efeitos sucessivos sobre a decodificação dos sinais, a memória de trabalho e o processamento de estruturas complexas. Também foram apontadas possíveis repercussões na proficiência em leitura e na aprendizagem de uma segunda língua (Roldão; Santos; Cavalcanti, 2023, p. 9-12).

A primeira língua fornece a base sobre a qual novas aprendizagens linguísticas são organizadas. Quando sua aquisição é adiada, a criança não enfrenta somente a tarefa de aprender sinais; precisa construir, simultaneamente, conceitos, relações gramaticais, estratégias discursivas e conhecimentos que outras crianças vêm elaborando desde os primeiros meses de vida. Por isso, os efeitos da privação podem estender-se à língua portuguesa escrita. A dificuldade não deve ser interpretada como incapacidade para a leitura, mas como consequência de uma trajetória na qual a criança iniciou o processo de escolarização sem uma língua suficientemente consolidada.

A literatura também relaciona a aquisição linguística às possibilidades de compreender estados mentais, intenções e emoções. A teoria da mente desenvolve-se em estreita articulação com conversas sobre desejos, crenças, sentimentos e diferentes perspectivas. Crianças privadas de interações acessíveis dispõem de menos oportunidades para acompanhar essas conversas e interpretar as ações de outras pessoas. A revisão de Roldão, Santos e Cavalcanti aponta que a aquisição tardia pode estar associada a atrasos em competências relacionadas ao reconhecimento de estados mentais e emocionais, não por efeito direto da surdez, mas pela participação reduzida em interações linguísticas (Roldão; Santos; Cavalcanti, 2023, p. 10-11).

Os efeitos da aquisição tardia são sintetizados por Dizeu e Caporali:

A língua de sinais, quando adquirida nos primeiros anos de vida, fornece à criança surda um desenvolvimento pleno como sujeito, porém, quando sua aquisição é tardia, o surdo encontra algumas dificuldades na compreensão de um contexto complexo: pensamento abstrato, desenvolvimento de sua subjetividade, evocação do passado, entre outras. Pensando no indivíduo surdo, acreditamos que seja importante para este como sujeito: crescer, desenvolver-se, amadurecer, construir e constituir-se inserido numa língua própria e natural. A criança, ao ter acesso a uma língua, passa a desenvolver linguagem, interagindo com o outro, repensando suas ações, elaborando seu pensamento, vivenciando novas experiências e se desenvolvendo (Dizeu; Caporali, 2005, p. 595).

O acesso à língua envolve mais do que desempenho comunicativo imediato. Evocar acontecimentos, compreender contextos complexos, elaborar pensamentos e interpretar experiências são processos mediados linguisticamente. A ausência de uma língua compartilhada restringe as oportunidades de realizar tais operações em interação com outras pessoas. O risco não está em uma modalidade visual de linguagem, mas no intervalo entre o nascimento e o estabelecimento de condições reais de aquisição.

A privação linguística não pode ser confundida com transtorno do desenvolvimento da linguagem. Crianças surdas, assim como crianças ouvintes, podem apresentar alterações intrínsecas que afetam a aquisição mesmo quando recebem input adequado. Entretanto, uma criança exposta tardiamente à Libras pode demonstrar um atraso produzido pelo ambiente, sem apresentar um transtorno específico. Também podem coexistir privação e condições neurodesenvolvimentais. A avaliação precisa considerar idade do primeiro contato, tempo de exposição, qualidade dos interlocutores, frequência de uso, repertório familiar e oportunidades educacionais. Sem essa contextualização, existe o risco de patologizar efeitos da falta de acesso ou, no sentido oposto, deixar de identificar necessidades clínicas reais (Cruz; Quadros, 2025, p. 3-6).

A utilização de aparelhos de amplificação sonora ou implantes cocleares não elimina automaticamente o risco de privação. O acesso auditivo proporcionado por esses dispositivos varia e pode não assegurar percepção suficiente de todos os elementos da língua oral. Além disso, o equipamento pode não ser utilizado de maneira contínua em razão de manutenção, desconforto, disponibilidade de acompanhamento ou escolhas pessoais. Planejar o desenvolvimento linguístico exclusivamente em torno do resultado futuro de uma intervenção auditiva coloca a criança em situação de espera. A oferta de Libras permite que a aquisição da linguagem prossiga enquanto são construídas outras possibilidades comunicativas.

Os resultados de pesquisas sobre bilinguismo bimodal demonstram que a aquisição precoce de uma língua de sinais não prejudica o desenvolvimento da língua oral. Crianças com acesso irrestrito à Libras podem apresentar desempenho linguístico semelhante ao de crianças ouvintes bilíngues em determinadas tarefas, especialmente quando contam com acompanhamento adequado. A experiência linguística construída em Libras oferece conhecimentos e estratégias que podem ser mobilizados na aquisição de outra língua. Dessa forma, impedir o contato com a língua de sinais para supostamente proteger a oralização não

encontra sustentação nos resultados apresentados por Quadros e suas colaboradoras (Quadros *et al.*, 2016, p. 16, 20-21).

A prevenção da privação exige que o acesso à Libras não seja tratado como última alternativa. A língua de sinais precisa ser apresentada à família desde o momento em que a surdez é identificada, ao lado de informações sobre desenvolvimento linguístico, educação bilíngue e comunidade surda. A família deve ter condições de tomar decisões informadas, sem receber a falsa orientação de que a Libras provocaria confusão ou impediria a fala. Profissionais da saúde e da educação precisam atuar de maneira articulada para assegurar que nenhuma escolha terapêutica implique a suspensão do direito da criança a uma língua.

A intervenção posterior continua sendo necessária e pode produzir avanços significativos. A literatura sobre período sensível não deve sustentar discursos fatalistas segundo os quais nada poderia ser feito depois de determinada idade. Mesmo quando o contato ocorreu tardiamente, é indispensável ampliar intensivamente as oportunidades de uso da Libras, garantir interlocutores fluentes e avaliar o desenvolvimento de forma longitudinal. O reconhecimento dos efeitos da idade serve para fortalecer ações precoces e orientar intervenções, não para reduzir expectativas sobre crianças e adultos que vivenciaram privação.

A família constitui o primeiro espaço de interação da criança e exerce influência decisiva sobre suas experiências linguísticas. No caso de crianças surdas nascidas em famílias ouvintes, frequentemente não existe uma língua imediatamente compartilhada. Mantovani, Lima e Marques indicam que aproximadamente 95% das crianças surdas nascem em lares ouvintes, nos quais a Libras não é utilizada como primeira língua. Essa configuração pode produzir dificuldades de comunicação quando a família não recebe orientação e concentra suas expectativas exclusivamente na normalização auditiva ou na oralização (Mantovani; Lima; Marques, 2024, p. 3).

A constatação não autoriza responsabilizar ou culpabilizar os familiares. Na maioria das situações, os pais não conheciam a Libras antes do nascimento da criança e dependem das informações fornecidas por profissionais. A notícia da surdez pode ser acompanhada de insegurança, luto pelo filho idealizado e dúvidas sobre escolarização, autonomia e futuro. Se as orientações recebidas apresentam somente tecnologias auditivas e terapias de fala, a família pode concluir que aprender Libras seria desnecessário ou prejudicial. O adiamento decorre, portanto, de uma rede institucional que historicamente privilegiou a correção da deficiência em detrimento da garantia de acesso linguístico.

A orientação familiar precisa apresentar a Libras como possibilidade imediata de comunicação, vínculo e desenvolvimento. Aprender a língua da criança não significa abandonar outras formas de comunicação, mas assegurar que ela possa compreender e ser compreendida. O ambiente doméstico precisa permitir conversas que ultrapassem instruções elementares sobre alimentação, higiene e comportamento. A criança deve ter condições de contar acontecimentos, formular perguntas, compreender explicações,

participar de decisões e compartilhar sentimentos. Quando a interação se limita a gestos caseiros, informações complexas e narrativas familiares podem permanecer inacessíveis.

O estudo de Mantovani, Lima e Marques com dez mães de crianças surdas demonstrou que o uso cotidiano da Libras produziu benefícios na relação entre mães e filhos. As participantes relataram melhoria na comunicação, no compartilhamento de sentimentos e na transmissão de valores familiares. Antes da introdução da língua de sinais, algumas famílias encontravam dificuldades para compreender as necessidades e os comportamentos das crianças. Com a existência de uma língua compartilhada, situações anteriormente interpretadas como nervosismo ou agressividade puderam ser compreendidas como manifestações relacionadas à frustração comunicativa (Mantovani; Lima; Marques, 2024, p. 9-11).

A aprendizagem familiar, contudo, não ocorre instantaneamente. Adultos ouvintes precisam de oportunidades sistemáticas de estudo, prática e convivência com usuários fluentes. Cursos breves e excessivamente gramaticais podem não responder às necessidades comunicativas do cotidiano. É necessário oferecer modalidades formativas que incluam brincadeiras, rotinas domésticas, narrativas infantis, conversas sobre sentimentos e estratégias de atenção visual. A família precisa aprender a organizar o espaço, estabelecer contato visual, posicionar-se no campo de visão da criança e utilizar expressões faciais e corporais que integram a gramática da Libras.

O contato com a comunidade surda também contribui para que os familiares compreendam a surdez para além do diagnóstico clínico. Adultos surdos podem compartilhar experiências de escolarização, trabalho, relações familiares e participação social, oferecendo referências concretas que reduzam temores sobre o futuro. A presença desses adultos não substitui a família, mas amplia sua rede de apoio. Quadros e Lillo-Martin defendem que os pais aprendam Libras e conheçam as comunidades surdas, integrando-se à condição bilíngue da criança e participando do planejamento de ambientes de imersão linguística (Quadros; Lillo-Martin, 2021, p. 219-220).

A escola assume responsabilidade ainda maior quando a criança chega sem ter adquirido uma língua. Entretanto, não é adequado normalizar a ideia de que a Libras somente deve ser aprendida depois do ingresso escolar. A instituição educacional precisa atuar em articulação com serviços de identificação e orientação precoce, de modo que o contato linguístico seja iniciado antes. Quando isso não aconteceu, a escola deve reconhecer que a criança necessita simultaneamente adquirir uma primeira língua, construir conhecimentos de mundo e apropriar-se dos conteúdos curriculares. Exigir desempenho equivalente ao de estudantes que tiveram vários anos de experiência linguística desconsidera condições profundamente desiguais.

Dall’Asen e Pieczkowski verificaram que, para as crianças investigadas, os primeiros contatos com a Libras e com outros sujeitos surdos ocorreram depois do ingresso na escola. A maioria não havia tido acesso à língua desde bebê nem participado de grupos nos quais pudesse conviver com sinalizantes fluentes.

As autoras também identificaram práticas curriculares homogêneas e pouca articulação entre professores, intérpretes e profissionais do atendimento especializado, circunstâncias que limitavam o desenvolvimento da educação bilíngue (Dall’asen; Pieczkowski, 2022, p. 585, 589-590).

A simples matrícula em uma escola regular não garante inclusão linguística. Uma criança pode estar fisicamente presente na sala e permanecer excluída das conversas, brincadeiras e explicações. Na educação infantil, essa questão é especialmente relevante, porque grande parte da aprendizagem ocorre em interações espontâneas. A presença de um intérprete não resolve integralmente o problema quando a criança ainda não adquiriu Libras suficiente para acompanhar uma tradução. Antes de depender de mediação tradutória, ela necessita participar de relações pedagógicas diretas em sua primeira língua.

A educação bilíngue pressupõe que a Libras seja língua de instrução e interação. Isso significa que o professor deve comunicar-se diretamente com as crianças, organizar atividades em Libras, avaliar a compreensão nessa língua e utilizar recursos visuais articulados aos objetivos pedagógicos. O português escrito é ensinado como segunda língua, respeitando sua diferença estrutural. A proposta não consiste apenas em traduzir um currículo planejado para ouvintes, mas em construir práticas que considerem a visualidade, a cultura surda e as formas de participação dos alunos.

Os resultados de Garrutti e Moreira demonstram que crianças surdas que ingressaram na educação infantil com pouca experiência linguística aprenderam Libras rapidamente quando foram inseridas em um ambiente no qual a língua circulava entre professores, adultos e pares. As interações rotineiras permitiram a compreensão das atividades, a participação na organização da turma e a construção de saberes sociais. As autoras concluem que ambientes bilíngues desde a educação infantil favorecem a socioconstrução da linguagem e de aspectos identitários e culturais (Garrutti; Moreira, 2022, p. 15-16).

A brincadeira constitui uma das práticas centrais desse desenvolvimento. Durante o brincar, a criança assume papéis, cria situações imaginárias, negocia regras e reelabora experiências. Para a criança surda, essas atividades tornam-se linguisticamente produtivas quando existem parceiros com os quais possa compartilhar a Libras. Martins, Albres e Sousa defendem a presença de professores bilíngues, profissionais surdos e colegas surdos desde a educação infantil. Quando aprendida em práticas reais, a língua de sinais mobiliza o pensamento, promove interações discursivas e introduz a criança no universo simbólico (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 120-121).

A interação com pares da mesma faixa etária possui características que não podem ser integralmente substituídas pela comunicação com adultos. Entre crianças, surgem formas particulares de humor, disputa, colaboração, imaginação e negociação. Os pares precisam ajustar seus enunciados, reparar incompreensões e construir significados compartilhados. Tais experiências favorecem a autonomia linguística porque a criança deixa de ocupar apenas a posição de receptora de instruções adultas e passa a utilizar a língua para iniciar atividades, influenciar o comportamento dos outros e organizar coletivamente a brincadeira.

Adultos surdos, por sua vez, constituem modelos linguísticos e culturais importantes. Sua presença permite que a criança observe usos complexos da Libras e encontre referências positivas de pessoas surdas em posições socialmente valorizadas. Professores surdos podem contribuir para a construção de narrativas, para o conhecimento da história das comunidades surdas e para a compreensão das formas visuais de interação. Gesueli demonstra que a inserção do professor surdo favorece tanto a aquisição da língua de sinais quanto o reconhecimento da própria surdez, possibilitando processos de identificação política, social e cultural (Gesueli, 2006, p. 287-288).

A convivência com pessoas surdas não implica isolamento em relação à sociedade ouvinte. Um ambiente bilíngue deve preparar a criança para circular por diferentes espaços e utilizar recursos diversos. A questão central é assegurar uma base linguística sólida a partir da qual outros conhecimentos e línguas possam ser desenvolvidos. A interação com pares surdos e adultos sinalizantes amplia, em vez de restringir, as possibilidades de participação social. A criança que dispõe de uma primeira língua encontra melhores condições para aprender português escrito, utilizar tecnologias, compreender traduções e posicionar-se em ambientes majoritariamente ouvintes.

Família e escola precisam compartilhar responsabilidades. À família cabe incorporar a Libras ao cotidiano e manter expectativas elevadas sobre o desenvolvimento da criança. À escola compete oferecer profissionais qualificados, interlocutores surdos, currículo bilíngue e práticas de avaliação adequadas. Aos serviços de saúde corresponde fornecer informações equilibradas e encaminhar precocemente para ambientes linguísticos acessíveis. A comunidade surda oferece experiências, referências e conhecimentos que atravessam esses espaços. Nenhum desses agentes, isoladamente, consegue assegurar todas as condições necessárias.

A relação entre Libras, cultura e identidade surda deve ser compreendida a partir do caráter social da linguagem. A língua não constitui apenas um sistema utilizado para transmitir mensagens; por meio dela, os sujeitos atribuem sentidos ao mundo e a si mesmos. Ao participar de interações, a criança reconhece posições sociais, interpreta avaliações e constrói formas de pertencimento. A identidade não preexiste às relações sociais como uma essência pronta. Ela se constitui nos discursos, nas experiências e nos processos de reconhecimento que aproximam e diferenciam os sujeitos.

Para a criança surda, a Libras amplia as possibilidades de nomear a própria experiência e compreender a surdez fora de um discurso centrado exclusivamente na deficiência. Em ambientes nos quais a comunicação ocorre somente pela língua oral, a diferença pode ser vivenciada como fracasso individual. A criança percebe que os demais se comunicam com facilidade, enquanto suas tentativas exigem esforço constante. Quando encontra outros usuários da língua de sinais, passa a experimentar relações nas quais a comunicação não depende de aproximação ao padrão ouvinte. Essa mudança possui efeitos sobre a autoestima, a autonomia e as representações construídas acerca de si.

Dizeu e Caporali consideram que o contato com a comunidade surda possibilita processos de identificação com uma língua, uma cultura e uma história compartilhadas. Associações, escolas, grupos culturais, igrejas e outros espaços de convivência permitem a circulação de narrativas, experiências e formas de organização comunitária. A interação com os pares ajuda o sujeito a interpretar sua diferença como uma condição linguística e cultural, e não como sinal de inferioridade. A comunidade atua, portanto, como espaço de produção de pertencimento e de reconhecimento social (Dizeu; Caporali, 2005, p. 593-595).

O papel da escola nesse processo não deve limitar-se à celebração ocasional de símbolos da cultura surda. A cultura manifesta-se nas formas de interação, nas produções artísticas, nas narrativas, no humor, na literatura em sinais e nas experiências visuais compartilhadas. Um currículo bilíngue precisa incorporar a história das comunidades surdas, suas mobilizações políticas e suas produções intelectuais. A presença da Libras como língua de instrução é indispensável, mas deve ser acompanhada da participação de sujeitos surdos na elaboração das práticas educacionais.

Gesueli observa que a relação entre linguagem e identidade assume relevância particular para crianças surdas filhas de pais ouvintes, porque suas oportunidades de utilizar significativamente a língua de sinais podem ficar restritas à escola ou às instituições especializadas. A autora sustenta que o encontro surdo-surdo é importante para os processos de identificação e que o professor surdo pode atuar como interlocutor privilegiado, oferecendo à criança uma referência linguística e social. Com a sistematização da Libras e a participação de professores surdos, crianças entre cinco e sete anos passaram a reconhecer-se como surdas e a diferenciar papéis nas interações escolares (Gesueli, 2006, p. 282-283, 287-288).

A centralidade desse encontro não significa que exista uma identidade surda única. As pessoas surdas pertencem a diferentes grupos sociais, classes, raças, territórios, gêneros, gerações e tradições familiares. Algumas cresceram em comunidades sinalizantes; outras tiveram contato tardio com a Libras. Há pessoas que utilizam língua oral, língua de sinais ou diferentes combinações linguísticas. As experiências com tecnologias auditivas, escolarização e participação comunitária também variam. Consequentemente, a identidade precisa ser compreendida em sua pluralidade.

A concepção pós-moderna de identidade retomada por Gesueli recusa a ideia de um núcleo permanente e invariável. Nessa perspectiva, as identidades são múltiplas, móveis e podem assumir posições contraditórias ao longo da história de cada sujeito (Hall, 1997 *apud* Gesueli, 2006, p. 283). A identidade surda não é um atributo automaticamente produzido pela condição audiológica nem uma consequência mecânica do domínio da Libras. Ela se constitui na relação entre língua, experiências sociais, discursos culturais e formas de pertencimento.

Santana e Bergamo advertem para o risco de reduzir toda a identidade ao uso de uma determinada língua. A Libras oferece novas possibilidades de diálogo, aprendizagem e participação, mas o sujeito não

pode ser explicado exclusivamente por sua condição linguística. A identidade é construída por diferentes papéis e relações de poder. Sua constituição ocorre nas práticas discursivas e sociais, e não no domínio isolado de um código. Assim, a língua de sinais ocupa posição central sem ser considerada causa única ou suficiente de todas as formas de identificação surda (Santana; Bergamo, 2005, p. 567-568).

Essa ponderação não diminui a importância da Libras. Ao contrário, permite compreendê-la em sua dimensão social mais ampla. A língua torna possível participar de comunidades, acessar narrativas e negociar sentidos sobre a surdez. Sem uma língua compartilhada, a criança possui menos oportunidades para confrontar imagens negativas e elaborar interpretações próprias. Contudo, a identidade emerge do uso social da Libras, das relações estabelecidas e dos sentidos produzidos, e não da aprendizagem formal de vocabulário.

A constituição de uma identidade surda positiva também depende da maneira como família e escola representam a diferença. Quando a Libras é tratada como recurso inferior ou provisório, a criança pode associar sua língua a uma marca de fracasso. Quando adultos evitam sinalizar em público ou demonstram vergonha, comunicam avaliações negativas, mesmo sem formulá-las explicitamente. Em contrapartida, quando a família aprende Libras, participa de eventos e reconhece as capacidades da criança, produz condições para que a surdez seja vivenciada sem desvalorização.

O professor surdo pode exercer função relevante porque sua presença rompe a associação entre surdez e incapacidade. A criança observa uma pessoa surda ensinando, organizando atividades, narrando experiências e ocupando posição de autoridade pedagógica. Essa convivência oferece uma representação concreta de futuro e amplia o repertório de possibilidades identitárias. O professor ouvinte fluente em Libras também participa do processo, desde que reconheça a legitimidade da língua e desenvolva o trabalho em cooperação com profissionais e comunidades surdas.

A identidade constitui-se igualmente nas relações entre pares. Ao brincar e conversar com outras crianças surdas, o sujeito percebe semelhanças e diferenças, compartilha estratégias visuais e constrói significados coletivos. A experiência de não precisar justificar permanentemente sua forma de comunicação pode gerar segurança para explorar a língua e participar das atividades. Garrutti e Moreira identificaram que a convivência com pares e adultos que compartilhavam Libras e referências culturais permitiu às crianças desenvolver linguagem e aspectos identitários por meio das experiências escolares (Garrutti; Moreira, 2022, p. 15-16).

A constituição identitária não deve ser utilizada para separar rigidamente mundos surdos e ouvintes. A criança pode desenvolver pertencimento à comunidade surda e, simultaneamente, participar de diferentes espaços familiares, escolares e sociais. O bilinguismo e a pluralidade cultural permitem transitar entre comunidades sem que uma pertença elimine a outra. O objetivo educacional não consiste em determinar

previamente qual identidade a criança deverá assumir, mas em assegurar condições para que conheça sua língua, sua história e diferentes formas de existência.

Garantir o acesso à Libras significa, assim, assegurar mais do que comunicação funcional. Significa oferecer condições para o desenvolvimento linguístico, para a participação cultural e para a elaboração de sentidos sobre si. A identidade surda constitui-se no encontro entre experiências individuais e coletivas, sem ser fixa ou homogênea. A língua de sinais ocupa posição fundamental porque torna possíveis esses encontros, a circulação de narrativas e a produção de conhecimentos. Acesso precoce, convivência familiar, educação bilíngue e interação com pares surdos integram, portanto, um mesmo processo de reconhecimento da criança como sujeito de linguagem, cultura e direitos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que a aquisição da Libras como primeira língua constitui condição fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional da criança surda. Quando o acesso ocorre nos primeiros anos de vida, em interações significativas com familiares, professores, adultos e pares surdos, ampliam-se as possibilidades de construção do pensamento, comunicação, aprendizagem e participação social.

Verificou-se que os atrasos frequentemente associados à surdez decorrem, principalmente, da privação linguística e do contato tardio com uma língua plenamente acessível. Nesse sentido, a família, a escola e os profissionais da saúde compartilham a responsabilidade de garantir o acesso precoce à Libras. A educação bilíngue deve reconhecer a Libras como língua de instrução e interação, utilizando a língua portuguesa escrita como segunda língua.

Conclui-se, ainda, que a Libras exerce papel relevante na constituição da identidade surda, ao proporcionar pertencimento, reconhecimento e contato com a cultura e a comunidade surdas. Essa identidade, entretanto, não deve ser compreendida como única ou imutável, mas como uma construção plural e dinâmica. Portanto, assegurar o acesso precoce à Libras representa o reconhecimento da criança surda como sujeito de linguagem, cultura e direitos, favorecendo seu desenvolvimento integral e sua participação autônoma na sociedade.

REFERÊNCIAS

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. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2025v37i2e70389>. Acesso em: 17 jul. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153>. Acesso em: 17 jul. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>. Acesso em: 17 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024>. Acesso em: 17 jul. 2026.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100013>. Acesso em: 17 jul. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição fonológica nas línguas de sinais**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 147-162, dez. 1997. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/15296>. Acesso em: 17 jul. 2026.

MANTOVANI, Rayssa Monteiro; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; MARQUES, Janice Gonçalves Temoteo. Famílias ouvintes e filhos surdos: o papel da Libras na comunicação. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 36, n. 1, e63257, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2024v36i1e63257>. Acesso em: 17 jul. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.222-237>. Acesso em: 17 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 (78), p. 103-124, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805>. Acesso em: 17 jul. 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. 213-222, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1648>. Acesso em: 17 jul. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820159143>. Acesso em: 17 jul. 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**, Natal, v. 25, n. 3, e32204, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32204>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>. Acesso em: 17 jul. 2026.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Representação simbólica por crianças surdas na Educação Infantil. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 24-35, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.718>. Acesso em: 17 jul. 2026.

CAPÍTULO 8

ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES

TEACHING WRITTEN PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE TO DEAF STUDENTS: CHALLENGES, STRATEGIES AND BILINGUAL PEDAGOGICAL PRACTICES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-008>

Geraldo Venceslau de Lima Júnior
Mestre em Ensino e Formação Docente
(UNILAB)

Herivelton de Vasconcelos Vitor
Mestrando em Educação Bilíngue
(INES)

Alan David Sousa Silva
Doutorando em Linguística
(UFSC)

Ewerton Carlos Matos Marques
Doutorando em Linguística
(UFSC)

Juliana Fernandes Montalvão Mateus
Mestra em Educação Bilíngue
(INES)

Renan de Bastos Andrade
Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia
(UTFPR)

RESUMO

Este estudo aborda o ensino de português escrito como segunda língua para surdos, considerando os desafios linguísticos, metodológicos e institucionais que atravessam a educação bilíngue. O objetivo é analisar princípios teóricos e práticas pedagógicas capazes de favorecer a leitura e a produção textual de estudantes surdos, tomando a Libras como primeira língua, língua de instrução e principal mediação para a construção de sentidos. Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritivo-interpretativa, fundamentada em vinte artigos científicos publicados entre 2006 e 2025, complementados por documentos legais brasileiros. A análise evidencia que o baixo desempenho em português não decorre da surdez, mas de barreiras como o acesso tardio à Libras, o ensino centrado em palavras isoladas e regras descontextualizadas, a formação docente insuficiente e a escassez de materiais bilíngues. Em contrapartida, mostram-se produtivas as práticas baseadas em gêneros discursivos, leitura de textos autênticos, interação

entre pares, reescrita coletiva, comparação entre Libras e português, pedagogia visual, multimodalidade e avaliação processual. Conclui-se que a aprendizagem do português escrito se fortalece quando a escola garante um ambiente linguisticamente acessível, reconhece as singularidades dos estudantes e articula o ensino sistemático da língua a práticas sociais significativas de letramento.

Palavras-chave: Educação Bilíngue de Surdos; Libras; Letramento; Pedagogia Visual; Português como Segunda Língua.

ABSTRACT

This study addresses the teaching of written Portuguese as a second language to deaf students, considering the linguistic, methodological, and institutional challenges involved in bilingual education. It aims to analyze theoretical principles and pedagogical practices that can foster reading and text production, with Brazilian Sign Language (Libras) understood as the students' first language, language of instruction, and primary means of meaning-making. A qualitative, descriptive-interpretive literature review was conducted based on twenty scientific articles published between 2006 and 2025, complemented by Brazilian legal documents. The analysis indicates that low achievement in Portuguese does not result from deafness itself, but from barriers such as late access to Libras, teaching focused on isolated words and decontextualized rules, insufficient teacher education, and a shortage of bilingual materials. Conversely, productive practices include work with discourse genres, authentic texts, peer interaction, collective rewriting, contrastive analysis between Libras and Portuguese, visual pedagogy, multimodality, and formative assessment. The study concludes that learning written Portuguese becomes more effective when schools provide a linguistically accessible environment, recognize students' specific experiences, and connect systematic language teaching with meaningful social literacy practices.

Keywords: Bilingual Deaf Education; Brazilian Sign Language; Literacy; Portuguese as a Second Language; Visual Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de português escrito para estudantes surdos constitui uma questão central da educação bilíngue brasileira. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa não são modalidades de um mesmo sistema: são línguas diferentes, com formas próprias de organização e circulação social. Para estudantes surdos sinalizantes, a Libras ocupa o lugar de primeira língua e permite a interação, a elaboração conceitual e a participação em práticas culturais; o português, por sua vez, é aprendido principalmente na modalidade escrita, como segunda língua. Essa distinção não é apenas terminológica, pois determina os

objetivos, as metodologias, os materiais e os critérios de avaliação adotados pela escola (Pereira, 2014; Silva, 2017).

No plano jurídico, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou sua presença na educação e estabeleceu o ensino de língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para pessoas surdas. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, oferecida em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua (Brasil, 2002, 2005, 2021). Esse percurso normativo representa uma mudança histórica importante, mas o reconhecimento legal não garante, por si só, a transformação das práticas escolares.

Por muito tempo, as dificuldades de leitura e escrita dos surdos foram atribuídas à ausência de audição ou a uma suposta incapacidade linguística. Tal interpretação desconsiderava que grande parte dos estudantes chegava à escola sem acesso pleno a uma língua e encontrava um ensino de português baseado na oralidade, na memorização de vocabulário, na cópia e na repetição de estruturas. Quando a instituição avalia o estudante surdo pelos mesmos caminhos fonológicos e pelos mesmos tempos de exposição linguística do estudante ouvinte, converte diferenças de percurso em déficit individual. A literatura contemporânea desloca essa compreensão: as barreiras se relacionam às condições de acesso, à qualidade da mediação, às concepções de língua e às oportunidades reais de uso da escrita (Peixoto, 2006; Carvalho; Cavalcanti; Silva, 2019).

Os desafios permanecem visíveis em diferentes etapas da escolarização. Nos anos iniciais, muitas crianças surdas começam simultaneamente a adquirir Libras e a aprender o português escrito. Nos anos finais, podem persistir limitações de vocabulário, compreensão leitora e domínio de recursos morfossintáticos. No ensino superior, as exigências de leitura e produção de gêneros acadêmicos tornam mais evidentes as lacunas acumuladas, ao mesmo tempo que criam necessidades de materiais e acompanhamento pedagógico. O problema, portanto, não se reduz à alfabetização: envolve uma trajetória contínua de letramentos em duas línguas e em diferentes esferas sociais (Lodi; Bortolotti; Cavalmoretti, 2014; Silva; Barbosa, 2025).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo geral analisar os principais desafios do ensino de português escrito como segunda língua para surdos e discutir estratégias e práticas pedagógicas bilíngues que favoreçam a aprendizagem. Especificamente, busca-se: compreender o papel da Libras na apropriação do português escrito; identificar barreiras linguísticas, didáticas e institucionais; examinar contribuições do letramento, da pedagogia visual e da interação entre pares; e sistematizar princípios para o planejamento, a mediação e a avaliação em contextos bilíngues.

O trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa. O corpus reúne vinte artigos científicos publicados entre 2006 e 2025, selecionados por sua

relação direta com o português como segunda língua para surdos, o letramento bilíngue, a leitura, a escrita, a formação docente, a pedagogia visual e a produção de materiais didáticos. Dezenove arquivos foram fornecidos para o estudo; como dois eram cópias idênticas, foram considerados dezoito textos únicos e incorporados dois artigos complementares de periódicos científicos, preservando-se o total de vinte estudos. Também foram consultados os marcos legais que estruturam a educação bilíngue de surdos no Brasil. A análise foi organizada em eixos temáticos e buscou aproximar fundamentos conceituais de resultados observados em pesquisas e experiências pedagógicas.

A relevância da discussão reside na necessidade de superar tanto a improvisação quanto a simples transposição de métodos destinados a ouvintes. Ensinar português como segunda língua exige intencionalidade: a Libras deve garantir acesso ao conteúdo e sustentar a reflexão metalinguística, enquanto o português precisa ser apresentado em usos autênticos, com explicitação gradual de suas regularidades. Nessa perspectiva, não se trata de abandonar o ensino sistemático da gramática, mas de situá-lo em atividades de leitura, escrita, revisão e circulação de textos. O referencial teórico a seguir desenvolve esses princípios e os articula a práticas documentadas pela literatura.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender o português escrito como segunda língua implica reconhecer a condição sociolinguística dos surdos brasileiros. A Libras é uma língua visual-espacial, plenamente capaz de sustentar o desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e cultural. Já o português, língua majoritária do país, é indispensável para o acesso a documentos, à escolarização, à literatura, à comunicação institucional e ao exercício de direitos. O bilinguismo educacional deve garantir a presença qualificada das duas línguas, sem subordinar a Libras a um recurso auxiliar nem tratar o português como simples transcrição da fala (Silva, 2017; Cardoso Junior, 2021).

A noção de segunda língua ajuda a deslocar o foco da correção para o processo de aprendizagem. O estudante formula hipóteses, transfere conhecimentos da primeira língua, experimenta estruturas e desenvolve progressivamente um sistema de interlíngua. Marcas da Libras na escrita, omissões de elementos funcionais ou escolhas sintáticas não convencionais precisam ser analisadas como indícios de um percurso bilíngue, e não como produções aleatórias. Isso não significa aceitar a estagnação ou renunciar ao ensino da variedade escrita de referência; significa compreender o ponto de partida do aprendiz para planejar intervenções que façam sentido (Almeida; Lacerda, 2019; Toffolo; Guimarães, 2025).

Pereira (2014) contrapõe duas concepções de língua. Na concepção de código, o ensino se organiza por palavras e frases isoladas, cópias, ditados e exercícios de substituição; o texto costuma aparecer apenas depois que o professor supõe que o aluno dominou as estruturas. Na concepção discursivo-interacionista, a língua é atividade social e o texto constitui espaço de produção de sentidos. A autora sintetiza essa mudança

ao afirmar que “o objetivo no ensino da Língua Portuguesa [...] deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases” (Pereira, 2014, p. 149). O vocabulário e a gramática continuam presentes, porém são trabalhados a partir de necessidades observadas em textos concretos.

Soler e Martins (2022) ampliam o debate ao proporem a Libras como língua matriz e o português como língua adicional. Essa formulação enfatiza que as experiências linguísticas do sujeito surdo não se resumem a dois sistemas isolados e equilibrados. A Libras constitui a base a partir da qual o estudante interpreta o mundo e estabelece relações com a escrita, enquanto o português é incorporado ao seu repertório segundo trajetórias singulares. A contribuição dessa perspectiva está em evitar modelos rígidos de bilinguismo e em considerar os afetos, as identidades e as experiências sociais envolvidas na aprendizagem.

Freitas (2020), ao discutir a alfabetização em Libras por meio do SignWriting e a alfabetização em português, defende que as duas frentes não devem ser concebidas como excludentes. Seu argumento chama atenção para a necessidade de políticas e formação docente que contemplem a escrita de sinais, sem perder de vista o direito ao português escrito. Para o ensino de português, a consequência mais importante é reconhecer que a alfabetização do surdo não pode ser reduzida à associação entre letras e sons. A escola precisa oferecer experiências de linguagem visualmente acessíveis, criar bases sólidas na primeira língua e desenvolver conhecimentos específicos sobre o sistema alfabético e os gêneros escritos.

Uma educação bilíngue efetiva, portanto, ultrapassa a presença eventual de um intérprete ou a tradução de comandos. Ela requer língua de instrução acessível, professores com competência bilíngue, tempos para interação em Libras, currículo sensível à cultura surda e ensino planejado de português como segunda língua. A relação entre as línguas deve ser funcional: a Libras sustenta a compreensão e a elaboração conceitual; o português amplia a participação nas práticas letradas da sociedade. Quando ambas são reconhecidas em sua integridade, o estudante pode construir uma identidade positiva como leitor e produtor de textos em português sem que isso implique apagar sua língua e sua cultura.

O acesso precoce e contínuo à Libras é uma condição decisiva para a aprendizagem. Como a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não conhecem língua de sinais, muitas chegam à escola com repertórios comunicativos restritos. Nesses casos, a instituição desempenha dupla responsabilidade: promover a aquisição da primeira língua em interação com usuários fluentes, preferencialmente também com adultos surdos, e organizar a aproximação com a língua portuguesa escrita. Ensinar as duas línguas simultaneamente, sem garantir uma base linguística acessível, tende a ampliar a sobrecarga e a fragilizar a formação de conceitos (Pereira, 2014; Toffolo; Guimarães, 2025).

Peixoto (2006) demonstra que a língua de sinais participa da construção inicial da escrita. A criança surda não depende necessariamente da fonetização para formular hipóteses sobre o sistema alfabético; ela explora regularidades visuais, a disposição espacial das letras e relações entre sinais, datilologia e palavras

escritas. Segundo a autora, “A língua de sinais instrumentaliza o surdo a interpretar e a produzir palavras, frases e textos da língua escrita” (Peixoto, 2006, p. 208). A mediação em Libras não substitui o ensino de português, mas oferece o lugar de significação a partir do qual se torna possível comparar, interpretar e produzir.

Nas oficinas bilíngues analisadas por Lodi (2006), a Libras funcionou como espaço discursivo de leitura, construção de sentidos e ressignificação da subjetividade de adultos surdos. Os participantes puderam relacionar os textos às próprias histórias, discutir questões identitárias e transformar a forma como se percebiam como sujeitos. Esse resultado indica que a leitura não é apenas uma habilidade técnica. Quando o estudante dispõe de uma língua compartilhada para interpretar o texto, pode assumir posições, confrontar ideias e reconhecer-se como interlocutor, em vez de permanecer preso à decodificação de vocábulos.

Cardoso Junior (2021) apresenta uma experiência de leitura e escrita sobre o tema da corrupção no Brasil. Vídeos, encenação e discussão em Libras ativaram conhecimentos prévios e permitiram que os participantes formassem posicionamentos antes da aproximação com o texto escrito. O trabalho mostra que a Libras atua como mediação simbólica: por meio dela, professor e estudantes negociam sentidos, identificam intenções e vinculam a língua a um problema social. Essa contextualização evita que a dificuldade com o português se confunda com desconhecimento do tema e cria uma base conceitual para as tarefas de leitura e escrita.

O uso pedagógico da Libras, contudo, precisa ser organizado. Silva (2014) observou interações em uma turma de nono ano e identificou alternâncias entre Libras, português sinalizado e texto escrito. A alternância de línguas é natural em contextos bilíngues, mas não produz aprendizagem automaticamente. Se o professor apenas sinaliza palavra por palavra segundo a ordem do português, pode oferecer acesso parcial ao conteúdo sem explicitar o funcionamento de nenhuma das línguas. A pesquisa recomenda estratégias sistemáticas de alternância e análise comparativa, de modo que os estudantes percebam como uma mesma ideia se organiza em Libras e em português.

Assim, a aula de português para surdos deve reservar momentos distintos e articulados: discussão livre do tema em Libras; leitura global e levantamento de hipóteses; focalização de trechos em português; comparação entre formas de expressão; produção ou revisão do texto; e retorno à Libras para explicar escolhas e avaliar sentidos. Essa dinâmica preserva a integridade das línguas e transforma a comparação em recurso metalinguístico. O objetivo não é impor equivalências palavra-sinal, mas permitir que o aprendiz compreenda as relações e diferenças entre estruturas, usos e efeitos de sentido.

Os desafios enfrentados pelos estudantes surdos são heterogêneos. Idade de acesso à Libras, qualidade da escolarização, contato com textos, apoio familiar, repertório cultural e oportunidades de uso do português produzem trajetórias muito diferentes. Por isso, a expressão “escrita do surdo” não deve

sugerir um padrão único. Há estudantes iniciantes e proficientes, surdos sinalizantes e oralizados, crianças com aquisição precoce ou tardia da primeira língua. O diagnóstico pedagógico precisa identificar conhecimentos já construídos e necessidades específicas, evitando generalizações que convertam a diversidade em incapacidade (Silva, 2017; Castro; Kelman, 2022).

Na leitura, uma dificuldade recorrente decorre do ensino centrado em correspondências isoladas entre palavra e sinal. O estudante pode reconhecer itens lexicais, mas não integrar informações, mobilizar conhecimentos prévios, realizar inferências ou perceber relações coesivas. Pereira (2014) observa que o excesso de textos simplificados e a insistência em procurar todas as palavras no dicionário produzem desânimo e reforçam a imagem de que ler é impossível. Silva (2014), por sua vez, encontrou baixa compreensão até de expressões frequentes e mostrou que transitar entre línguas exige mais do que traduzir unidades: é necessário construir o sentido global e explicitar recursos do português.

Na escrita, aparecem desafios de ordem lexical, morfológica, sintática, discursiva e textual. Omissões ou usos não convencionais de artigos, preposições, pronomes e conectivos podem relacionar-se à diferença entre as línguas, ao pouco contato com textos ou a um estágio de interlíngua. A ordem dos constituintes, a concordância, a flexão verbal e a referenciação também exigem ensino explícito. Esses aspectos precisam ser trabalhados sem reduzir o texto a uma lista de erros. A pergunta pedagógica fundamental é o que o estudante quis dizer, quais recursos já domina e quais intervenções podem tornar a mensagem mais clara e adequada ao gênero e ao interlocutor (Almeida; Lacerda, 2019).

Toffolo e Guimarães (2025) analisaram textos de dezessete alunos surdos do Ensino Fundamental II e encontraram maior incidência de dificuldades na flexão verbal de pessoa e tempo, no uso do infinitivo e nas locuções verbais. As autoras relacionam os dados a três fatores: ausência de uma primeira língua consolidada no início da alfabetização, acesso limitado à modalidade oral do português e repertório lexical reduzido. Também advertem que metodologias baseadas na associação fixa entre um sinal e o infinitivo podem reforçar formas invariáveis. A proposta é desenvolver consciência morfológica por padrões visuais, contrastes de formas e análise de verbos em textos.

Outro desafio consiste em distinguir o conhecimento do conteúdo do domínio da língua. Um estudante pode compreender um fenômeno em Libras e ainda não conseguir registrá-lo convencionalmente em português. Se a avaliação considera apenas a forma final, invisibiliza o conhecimento conceitual e não oferece informação para o ensino. A mediação bilíngue permite pedir ao aluno que explique em Libras o que escreveu, comparar a intenção com o enunciado produzido e escolher um ou dois focos de revisão. Essa prática documenta o percurso e reduz a tendência de corrigir tudo de uma vez.

As barreiras institucionais também são determinantes. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) identificaram, nas narrativas de professores da Baixada Fluminense, insegurança sobre como ensinar português escrito, currículos de formação inicial que pouco abordam a surdez e falta de espaços sistemáticos

de estudo. Mesmo quando os docentes reconheciam a importância da abordagem bilíngue, tinham dificuldades para transformá-la em procedimentos concretos. A pesquisa indica que ouvir os professores e analisar suas dúvidas é um passo para organizar formações continuadas ancoradas em fundamentos linguísticos e em problemas reais da sala de aula.

A revisão integrativa de Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019), que selecionou dezesseis estudos entre 133 registros, confirma que as barreiras persistem apesar do avanço legal. As contribuições mapeadas incluem aquisição precoce de Libras, revisão de políticas, formação profissional, uso de tecnologias digitais e metodologias adequadas à segunda língua. Em conjunto, os resultados sugerem que a aprendizagem não depende de uma técnica isolada. Ela requer continuidade de exposição, ambientes acessíveis, expectativas elevadas, materiais adequados e uma relação pedagógica que reconheça o estudante como sujeito de linguagem.

A perspectiva do letramento desloca o ensino do domínio de unidades isoladas para a participação em práticas sociais de leitura e escrita. Ler uma notícia, preencher um formulário, produzir uma reclamação, interpretar uma postagem, escrever um relato ou elaborar um resumo acadêmico envolvem objetivos, interlocutores, suportes e convenções diferentes. O ensino torna-se mais significativo quando o estudante entende para que se lê ou escreve e quando o texto produzido circula, ainda que dentro da comunidade escolar. Nesse processo, a gramática é mobilizada como recurso para construir sentidos e atender às exigências do gênero.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti (2014) argumentam que o letramento de surdos se constitui entre duas línguas e culturas que compartilham espaços sociais, mas possuem forças assimétricas. As autoras descrevem práticas iniciadas em Libras, com leitura e produção de enunciados nessa língua, que posteriormente são relacionadas ao português escrito. O movimento permite que os estudantes reconheçam finalidades discursivas antes de lidar com as formas da segunda língua. Ao vivenciar gêneros nas duas línguas, o aprendiz pode ressignificar sua relação histórica com o português e posicionar-se como leitor e autor.

Essa abordagem exige textos autênticos e variados. Adaptar excessivamente o vocabulário, infantilizar temas ou limitar a leitura a frases criadas para ilustrar uma regra priva o estudante de observar o funcionamento real da língua. A acessibilidade deve ser construída por mediações: contextualização em Libras, imagens, glossários visuais, antecipação de conhecimentos, segmentação de tarefas e retomadas. O texto original pode permanecer como objeto de investigação, com diferentes graus de apoio segundo o nível da turma. Assim, simplificam-se os caminhos de acesso, não a capacidade intelectual do aluno.

Pires (2014) analisou a produção de uma carta de reclamação e identificou andamento coletivo entre dois estudantes. Um participante organizava e sinalizava argumentos em Libras; o outro selecionava, traduzia e registrava as ideias em português, recorrendo à professora quando necessário. A negociação, a

revisão e o incentivo mútuo mostraram que a interação entre pares pode distribuir responsabilidades e tornar visíveis estratégias de escrita. A atividade tinha propósito social reconhecível, destinatário definido e um gênero com estrutura própria, o que favoreceu a reflexão sobre concisão, clareza e seleção de informações.

Almeida e Lacerda (2019) observaram resultados semelhantes em oficinas de reescrita coletiva de uma história de aventura. Ao discutir em Libras a sequência narrativa e negociar o registro em português, os participantes avançaram em coesão, coerência, ordem sintática, adequação verbal, uso de preposições e adjetivos. A sistematização gramatical surgiu de problemas comunicativos do texto, e não de exercícios desarticulados. A experiência mostra que uma abordagem discursiva não significa deixar o estudante escrever sem intervenção: o professor problematiza escolhas e ensina formas convencionais quando elas se tornam necessárias.

Sousa e Cavalcanti (2024), em pesquisa com professoras de salas bilíngues dos anos iniciais, identificaram contação de histórias em Libras, imagens, jogos, teatro e datilologia entre as estratégias de letramento. A datilologia pode favorecer a reflexão sobre a grafia, desde que integrada ao sentido da palavra e ao texto, e não transformada em memorização mecânica. Histórias e dramatizações, por sua vez, criam repertório narrativo e permitem trabalhar personagens, temporalidade, causalidade e diferentes pontos de vista antes da produção escrita.

Uma sequência de letramento bilíngue pode começar pela exploração do contexto e do gênero em Libras, prosseguir com leitura orientada de modelos em português, destacar recursos linguísticos relevantes, propor planejamento visual ou sinalizado, desenvolver escrita individual ou colaborativa e finalizar com revisão, publicação e avaliação. Em cada etapa, o professor decide qual língua atende melhor ao objetivo: a Libras para construir conceitos, negociar sentidos e explicar; o português para ler modelos, analisar formas, registrar e circular socialmente. A articulação entre as línguas sustenta a autoria e o aprendizado sistemático.

A experiência visual das pessoas surdas não deve ser confundida com a simples presença de figuras. A pedagogia visual organiza o conhecimento por recursos que tornam relações, sequências e contrastes perceptíveis: imagens contextualizadas, vídeos em Libras, esquemas, mapas conceituais, linhas do tempo, cores com função consistente, disposição espacial, legendas e exemplos projetados. O recurso visual precisa estar articulado ao objetivo linguístico; quando é apenas decorativo ou excessivo, pode competir com o texto e aumentar a carga cognitiva.

Silva e Silva (2021) defendem que o ensino de português como segunda língua seja pautado na primeira língua do estudante e explore aspectos visuais capazes de enriquecer a leitura e a escrita. A pedagogia visual também exige planejamento do espaço comunicativo: iluminação adequada, visibilidade das mãos e expressões, turnos de fala/sinalização, atenção compartilhada e tempo para que o estudante

alterne o olhar entre professor, intérprete, tela e material. Esses elementos fazem parte da acessibilidade linguística e interferem diretamente na possibilidade de acompanhar explicações.

Castro e Kelman (2022) analisam práticas bilíngues em turmas inclusivas e ressaltam a comunicação inter e multimodal, a Libras como língua de instrução, o planejamento flexível e a codocência entre professor regente e tradutor-intérprete. A presença de dois profissionais, contudo, não deve fragmentar a aula em um ensino para ouvintes e uma tradução paralela para surdos. Planejamento conjunto, divisão explícita de papéis e avaliação compartilhada permitem integrar vídeos, imagens, dramatizações, escrita no quadro e explicações em Libras em uma única proposta pedagógica.

As tecnologias digitais ampliam possibilidades, mas não resolvem problemas metodológicos por si mesmas. Vídeos em Libras podem antecipar temas, explicar conceitos ou registrar produções; documentos colaborativos favorecem escrita e revisão entre pares; plataformas permitem combinar texto, imagem e hiperlinks; e dicionários bilíngues auxiliam consultas. O critério de escolha deve ser a função pedagógica, a acessibilidade e a autoria. Uma atividade digital baseada apenas em correspondências isoladas pode reproduzir a mesma limitação de uma ficha impressa (Carvalho; Cavalcanti; Silva, 2019).

Para evitar dispersão, os materiais precisam apresentar hierarquia visual clara e orientar o percurso do olhar. Um vídeo deve ter boa resolução, enquadramento do sinalizante, ritmo adequado e, quando pertinente, legendas ou transcrição em português. Imagens devem ser culturalmente relevantes e suficientemente específicas para ativar conhecimentos. Diagramas podem mostrar a estrutura de um gênero; tabelas contrastivas podem comparar formas das duas línguas; marcações tipográficas podem destacar flexões ou conectivos. O recurso se torna didático quando ajuda o estudante a observar, formular hipóteses e justificar escolhas.

As pesquisas convergem para um princípio: o ensino eficaz combina construção de sentidos, interação e explicitação linguística. Em oficinas com jovens e adultos, Almeida, Santos e Lacerda (2015) organizaram atividades a partir de conhecimentos construídos em Libras, recursos visuais e negociação coletiva. Antes da escrita, o tema era contextualizado para que as dificuldades se concentrassem na língua, e não na ausência de repertório. Os autores observaram ainda que o professor escrever imediatamente uma versão “correta” no quadro escondia o processo de transformação; quando os próprios surdos produziram e discutiram o registro, as escolhas tornaram-se mais compreensíveis.

Uma primeira estratégia consiste em ativar conhecimentos prévios em Libras. O professor pode apresentar uma imagem, um vídeo, uma situação-problema ou um objeto relacionado ao tema e estimular relatos e hipóteses. Em seguida, registra conceitos-chave sem reduzir a discussão a uma lista de palavras. Esse momento permite identificar o que os estudantes sabem, ampliar repertório e construir um campo semântico compartilhado. Também oferece oportunidade para introduzir sinais técnicos ou discutir variações, preservando o foco no conceito.

Na leitura, recomenda-se uma progressão do global para o localizado. Inicialmente, observam-se suporte, título, autoria, imagens, data, fonte e possível finalidade. Os estudantes formulam previsões em Libras e realizam uma leitura exploratória para verificar hipóteses. Depois, o professor seleciona trechos estratégicos, trabalha relações entre parágrafos, referênciação, conectivos e escolhas lexicais. A tradução para Libras pode ser usada para discutir sentidos, mas deve ser acompanhada de retorno ao texto em português, de modo que o aprendiz relacione a interpretação às marcas linguísticas que a sustentam (Silva, 2014).

O vocabulário deve ser ensinado em redes de significado e em contextos recorrentes. Em vez de parear uma palavra com um único sinal, podem-se explorar exemplos, imagens, sinônimos, antônimos, famílias morfológicas, diferentes sentidos e combinações frequentes. Um glossário bilíngue produzido pela turma, com palavra, definição em Libras gravada em vídeo, frase de contexto e imagem quando necessária, transforma a consulta em atividade de autoria. Retomadas espaçadas e uso em novos gêneros ajudam a consolidar o repertório.

Na produção escrita, o planejamento pode ocorrer em Libras, por mapa visual, roteiro ou gravação de vídeo. O estudante define o propósito, o destinatário, as informações e a organização antes de lidar com a forma em português. A primeira versão deve ser entendida como parte do processo. Em duplas ou grupos, os participantes podem assumir papéis de autor, leitor, escriba e revisor, alternando-os ao longo das atividades. A interação entre pares documentada por Pires (2014) e a reescrita coletiva estudada por Almeida e Lacerda (2019) mostram que explicar uma escolha ao colega favorece a consciência linguística.

A revisão precisa ser seletiva e orientada. O professor pode começar por aspectos discursivos — clareza, sequência, adequação ao gênero — e depois focalizar duas ou três regularidades linguísticas compatíveis com o estágio da turma. Códigos de revisão, cores e exemplos contrastivos ajudam a visualizar padrões, desde que usados de modo consistente. Em vez de substituir todas as formas, o docente formula perguntas: quem realiza a ação? em que tempo? qual palavra retoma esta expressão? que conexão existe entre as ideias? O estudante, assim, participa da decisão e não apenas copia a correção.

A análise contrastiva entre Libras e português é especialmente produtiva quando parte de enunciados completos. Pode-se comparar a marcação de tempo, a expressão do sujeito, a ordem dos elementos, o emprego de artigos e preposições, a concordância ou os mecanismos de retomada. O objetivo não é declarar que uma língua “não tem” determinado recurso, mas mostrar que cada uma organiza sentidos por meios diferentes. Gravações em Libras e versões escritas do mesmo conteúdo permitem observar escolhas e discutir que adaptações são necessárias para cada situação comunicativa (Peixoto, 2006; Silva, 2014).

O ensino de verbos ilustra a importância dessa integração. A partir de narrativas, notícias ou relatos, o professor pode destacar formas verbais, agrupá-las por tempo e pessoa, relacioná-las a marcadores

temporais e comparar os efeitos produzidos. Quadros visuais de radicais e terminações, transformação de frases e reconstrução de sequências ajudam a desenvolver consciência morfológica. As dificuldades descritas por Toffolo e Guimarães (2025) sugerem evitar o ensino do verbo apenas no infinitivo e garantir exposição frequente a formas flexionadas em textos significativos.

Também é necessário trabalhar leitura e escrita para além da sala de português. Bilhetes, avisos, projetos científicos, regras de jogos, legendas, mensagens institucionais e gêneros digitais podem integrar outras áreas do currículo. Quanto maior a circulação da escrita em situações reais, mais oportunidades o estudante tem de perceber sua funcionalidade. Projetos interdisciplinares possibilitam que a língua seja usada para investigar, registrar, argumentar e divulgar conhecimentos, mantendo a Libras como língua de instrução e interação.

Por fim, a avaliação deve ser diagnóstica, formativa e processual. Portfólios com versões sucessivas, registros em vídeo das explicações em Libras, autoavaliações e rubricas acessíveis permitem acompanhar avanços. Os critérios precisam distinguir conteúdo, organização discursiva e recursos linguísticos, sem ignorar nenhum deles. Comparar o estudante consigo mesmo ao longo do tempo é mais informativo do que medir apenas sua distância de uma norma final. A expectativa continua sendo ampliar o domínio do português escrito, mas o caminho é construído por feedback compreensível e metas graduais.

O professor de português como segunda língua para surdos necessita de uma formação que articule competência em Libras, conhecimentos sobre aquisição de segunda língua, estudos do texto e do discurso, letramento, avaliação e cultura surda. Apenas conhecer sinais básicos não é suficiente para conduzir discussões conceituais ou analisar diferenças entre as línguas. Da mesma forma, domínio da gramática normativa do português não garante uma metodologia adequada. A formação precisa integrar teoria e análise de situações reais, incluindo produções de estudantes e registros de aulas (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019; Freitas, 2020).

Em contextos inclusivos, o trabalho do tradutor e intérprete de Libras-português é essencial, mas não transfere a ele a responsabilidade docente. Professor regente, professor bilíngue, profissional surdo e intérprete possuem funções distintas e complementares. O planejamento colaborativo define objetivos, antecipa termos complexos, seleciona recursos, combina momentos de tradução e de ensino direto e estabelece formas de participação dos estudantes. A codocência destacada por Castro e Kelman (2022) pode tornar a mediação mais coerente e evitar que o aluno surdo receba uma versão tardia ou reduzida da aula.

O planejamento precisa considerar o tempo visual. O estudante não consegue acompanhar simultaneamente a sinalização e copiar extensos registros. É necessário alternar exposição, observação e escrita; disponibilizar materiais previamente; usar pausas; e garantir que vídeos, projeções e interações permaneçam visíveis. A organização física da sala, os turnos e a atenção conjunta fazem parte da didática. Esses cuidados beneficiam toda a turma, pois tornam objetivos e etapas mais explícitos.

A avaliação também depende de formação. Erros recorrentes não devem ser apenas marcados, mas interpretados para identificar hipóteses e selecionar intervenções. Uma produção pode demonstrar domínio do gênero e do conteúdo, embora apresente dificuldades morfosintáticas; outra pode estar formalmente correta por ter sido copiada, sem revelar autoria. Pedir ao estudante que explique em Libras seu texto, comparar versões e observar o uso autônomo de recursos permite uma avaliação mais válida. O retorno precisa indicar avanços e propor um próximo passo alcançável.

Formações continuadas podem organizar comunidades de prática nas quais professores analisem materiais, planejem sequências, observem aulas e discutam resultados. As narrativas estudadas por Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) revelam que os docentes precisam de espaços para transformar inquietações em conhecimento sistematizado. A participação de educadores e pesquisadores surdos é indispensável, porque incorpora experiências linguísticas e culturais que não podem ser substituídas por uma visão exclusivamente ouvinte.

A escassez de materiais específicos é um problema recorrente, mas produzir um recurso “para surdos” não significa apenas acrescentar imagens ou traduzir instruções. O material precisa partir de objetivos de uso do português, considerar a Libras no percurso de aprendizagem, selecionar gêneros autênticos e oferecer apoios multimodais. Deve também evitar infantilização, especialmente com jovens e adultos, e representar pessoas surdas como sujeitos diversos, produtores de conhecimento e participantes da vida social.

Bizon e Silva (2023) narram a elaboração de material de português como segunda língua em uma perspectiva decolonial e translíngue, no contexto da formação inicial de professores. A proposta levou licenciandas a refletirem sobre relações de poder, pluralidade linguística e autoria. Entre as atividades, a criação de um perfil em rede social permitia produzir textos em Libras e português, divulgar o trabalho de uma instituição e fortalecer identidades. O caso demonstra que a elaboração de materiais pode ser simultaneamente prática de ensino e espaço de formação crítica.

No ensino superior, Silva e Barbosa (2025) desenvolveram materiais a partir de práticas de letramento universitárias e de outros contextos. O processo envolveu mapeamento de gêneros, seleção de textos, atividades de leitura e escrita, expansão lexicogramatical, vídeos em Libras e elementos multimodais vinculados por links e códigos QR. As autoras ressaltam o desafio de conciliar textos autênticos, necessidades acadêmicas e conhecimentos linguísticos dos ingressantes. A solução não é retirar os gêneros exigidos, mas construir percursos graduais de acesso e produção.

A continuidade entre etapas escolares é decisiva. Projetos dos anos iniciais devem criar experiências positivas de leitura e autoria; nos anos finais, é necessário ampliar gêneros, vocabulário e reflexão linguística; no ensino médio e superior, o trabalho deve incluir argumentação, leitura crítica e gêneros acadêmicos. Portfólios e registros podem apoiar transições, desde que respeitem a privacidade e não

cristalizem rótulos. O ensino de português como segunda língua precisa acompanhar a vida escolar, pois novas esferas de participação produzem novas demandas de letramento.

Materiais de qualidade devem permanecer abertos à adaptação. Professores podem substituir temas, ajustar apoios e incluir produções da comunidade, mantendo claros os objetivos linguísticos. A participação de estudantes surdos na avaliação dos recursos é particularmente relevante: eles podem indicar se vídeos estão compreensíveis, se imagens ajudam, se tarefas respeitam seus repertórios e se os gêneros correspondem a necessidades reais. Essa escuta transforma acessibilidade em princípio de coautoria, não em complemento posterior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de português escrito como segunda língua para surdos exige uma mudança de perspectiva. As dificuldades de leitura e escrita não podem ser explicadas pela surdez em si, mas pelas condições linguísticas e pedagógicas oferecidas ao longo da escolarização. Acesso tardio à Libras, práticas fonocêntricas, exercícios descontextualizados, baixa exposição a textos, materiais inadequados e formação profissional insuficiente restringem as oportunidades de aprender. Quando essas barreiras são tratadas como falhas individuais, a escola reforça desigualdades e reduz as expectativas sobre o estudante.

A análise dos vinte artigos evidencia que a Libras possui papel estruturante. Como primeira língua e língua de instrução, ela permite compreender conteúdos, construir conceitos, negociar sentidos, planejar textos e refletir sobre o português. Seu uso, porém, deve ir além da tradução de palavras ou comandos. A alternância entre Libras e português precisa ser intencional, com momentos de discussão, leitura, comparação, produção e revisão. Desse modo, o aprendiz pode relacionar o sentido construído em Libras às formas específicas da escrita em português.

As estratégias mais consistentes partem de gêneros discursivos e práticas sociais. Textos autênticos, temas adequados à idade, objetivos comunicativos claros e circulação das produções fortalecem a autoria. A interação entre pares, o andaimento coletivo e a reescrita colaborativa favorecem a explicitação de escolhas. Pedagogia visual, vídeos em Libras, esquemas e recursos multimodais ampliam o acesso quando possuem função definida. O ensino de vocabulário e gramática torna-se mais produtivo quando responde a problemas observados nos textos e inclui comparação contrastiva, consciência morfológica e retomadas sistemáticas.

Também se conclui que não existe uma metodologia única capaz de responder à diversidade dos estudantes surdos. O planejamento deve considerar idade de aquisição da Libras, repertório de leitura, experiências escolares, conhecimentos prévios e finalidades de uso do português. A avaliação precisa acompanhar processos, distinguir conteúdo de forma linguística e oferecer feedback acessível. Portfólios,

versões sucessivas e explicações em Libras permitem verificar conhecimentos que uma correção exclusivamente normativa não alcança.

No âmbito institucional, a efetivação da educação bilíngue depende de professores preparados, presença de profissionais surdos, atuação articulada de intérpretes, planejamento colaborativo, currículo acessível e materiais específicos. A legislação brasileira estabelece direitos importantes, mas sua concretização requer investimento contínuo em formação e produção de conhecimento. É igualmente necessário envolver estudantes surdos na elaboração e na avaliação de propostas, reconhecendo-os como agentes de suas trajetórias linguísticas.

Portanto, ensinar português escrito como segunda língua não é oferecer uma versão simplificada do ensino destinado a ouvintes. É construir uma pedagogia bilíngue que reconheça duas línguas, diferentes modos de experiência e múltiplas práticas de letramento. Quando a escola garante acesso pleno à Libras e ensina o português de forma discursiva, visual, sistemática e socialmente situada, amplia as possibilidades de que estudantes surdos leiam, escrevam e participem com autonomia de diferentes esferas da vida. Como desdobramento, recomenda-se ampliar pesquisas longitudinais, materiais bilíngues abertos e estudos sobre avaliação, morfossintaxe, gêneros digitais e letramentos acadêmicos.

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/10.1590/010318138653579436691>.

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: <https://doi.org/10.17058/rea.v23i3.6033>.

BIZON, Ana Cecília Cossi; SILVA, Ivani Rodrigues. “Eu também posso escrever!”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngue. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 39, n. 1, e202359806, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202359806>.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 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/2002/110436.htm. Acesso em: 17 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/114191.htm. Acesso em: 17 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>.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. O uso da Libras nas aulas de português como segunda língua para surdos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 108-124, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-07>.

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: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192159818>.

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, p. 155-168, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119>.

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250034>.

LODI, Ana Claudia Balieiro. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200005>.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETTI, 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: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200009>.

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: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200006>.

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: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>.

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>.

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>.

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: <https://doi.org/10.1590/1984-639820145558>.

SILVA, Giselli Mara da; BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Produção de material didático para o ensino de português como segunda língua para surdos: explorando práticas de letramento na universidade. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 104-129, 2025. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2025v46i1e69154>.

SILVA, Jailma Dionisio da; SILVA, Camila Michelyne Muniz da. A pedagogia visual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. **Revista Principia: Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 58, p. 1-10, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18265/1517-0306a2021id5246>.

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, e63, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X64603>.

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, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5835>.

TOFFOLO, Andreia Chagas Rocha; GUIMARÃES, Daniela Mara Lima Oliveira. “Eu gosta muito de jogo”: apropriação da escrita de verbos por alunos surdos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 106, e6137, 2025. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6137>.

CAPÍTULO 9

CULTURA SURDA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO LINGUÍSTICO: A LIBRAS COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

DEAF CULTURE, IDENTITY, AND LINGUISTIC BELONGING: BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) AS A SPACE OF MEMORY, RESISTANCE, AND SUBJECTIVE CONSTITUTION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-009>

Delcimar Filipin
Mestrando em Educação
(URI)

Adriana Marcondes Marques
Graduada em Letras Libras
(UFSC)

Murilo Rocha Nunes
Graduado em Letras Libras
(IFNMG)

Marcos Pretto
Mestre em Tradução
(UNB)

Karine Martins Cunha Venceslau
Mestra em Ensino e Formação Docente
(UNILAB)

Márcia Francisca Diogo Rodrigues
Graduada em Letras /LIBRAS
(UFSC)

RESUMO

Este estudo aborda a relação entre cultura surda, identidade e pertencimento linguístico, compreendendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como espaço de memória coletiva, resistência cultural e constituição subjetiva. Objetiva-se analisar de que maneira a experiência linguística em Libras participa da formação identitária das pessoas surdas, do reconhecimento entre seus pares e da preservação das narrativas e produções culturais das comunidades surdas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter teórico-reflexivo, fundamentada em estudos sobre cultura surda, diferença, identidade, memória, literatura surda, direitos linguísticos e movimentos sociais. A discussão evidencia que a Libras ultrapassa sua função comunicativa, constituindo-se como elemento de organização cultural, produção de sentidos, transmissão de experiências e afirmação política. Os resultados apontam que o contato com a

língua de sinais e com outros sujeitos surdos favorece o sentimento de pertencimento, a autorrepresentação e a elaboração de identidades plurais. Conclui-se que o reconhecimento da Libras como língua de cultura e de subjetivação é indispensável para assegurar direitos linguísticos, educacionais e culturais às pessoas surdas.

Palavras-chave: Cultura surda; Identidade surda; Libras; Pertencimento linguístico; Resistência linguística.

ABSTRACT

This study addresses the relationship among Deaf culture, identity, and linguistic belonging, understanding Brazilian Sign Language (Libras) as a space of collective memory, cultural resistance, and subjective constitution. It aims to analyze how linguistic experience through Libras contributes to the identity formation of Deaf people, mutual recognition among peers, and the preservation of the narratives and cultural productions of Deaf communities. This bibliographic study adopts a qualitative and theoretical-reflective approach grounded in research on Deaf culture, difference, identity, memory, Deaf literature, linguistic rights, and social movements. The discussion demonstrates that Libras goes beyond its communicative function, becoming an essential element of cultural organization, meaning-making, transmission of experiences, and political affirmation. The findings indicate that contact with sign language and other Deaf individuals strengthens the sense of belonging, self-representation, and the construction of plural identities. It is concluded that recognizing Libras as a language of culture and subject formation is essential to guaranteeing the linguistic, educational, and cultural rights of Deaf people.

Keywords: Brazilian Sign Language; Deaf culture; Deaf identity; Linguistic belonging; Linguistic resistance.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão contemporânea da surdez tem sido marcada por um deslocamento epistemológico que questiona sua redução a uma condição orgânica, patológica ou estritamente audiológica. Embora a dimensão corporal da experiência surda não possa ser desconsiderada, a centralidade atribuída ao déficit auditivo mostrou-se insuficiente para explicar os modos pelos quais as pessoas surdas produzem linguagem, estabelecem relações sociais, elaboram formas de pertencimento e constituem suas subjetividades. No campo dos Estudos Surdos e dos estudos linguísticos, culturais e educacionais, a surdez passa a ser compreendida como uma experiência atravessada por relações históricas, políticas, linguísticas e culturais. Tal mudança de perspectiva implica reconhecer a pessoa surda como sujeito de linguagem, participante de

uma coletividade e produtora de saberes, práticas e representações próprias. De acordo com Santana e Bergamo (2005, p. 566-567), a passagem de uma concepção centrada na patologia para uma abordagem social da surdez produz consequências significativas, pois a legitimação da língua de sinais também representa a legitimação da pessoa surda como sujeito capaz de produzir sentidos e ocupar posições sociais.

Esse deslocamento teórico exige a problematização das categorias tradicionalmente empregadas na descrição da surdez. Durante longo período, as pessoas surdas foram representadas a partir da falta, da incapacidade e da necessidade de correção ou normalização. Nesse paradigma, a audição e a oralidade funcionavam como referências universais de humanidade, inteligência e participação social. A diferença linguística era interpretada como obstáculo, enquanto a língua de sinais era frequentemente considerada uma forma rudimentar de comunicação, destituída da complexidade atribuída às línguas orais. Gesser (2008, p. 224-225) demonstra que a passagem do paradigma patológico ao paradigma cultural envolve a desconstrução de preconceitos historicamente cristalizados, sobretudo daqueles que associam a língua de sinais à deficiência e subordinam a experiência surda aos padrões de normalidade estabelecidos pela maioria ouvinte. A mudança de perspectiva não se limita, portanto, à substituição de terminologias, mas requer a revisão das relações de poder por meio das quais determinados corpos, línguas e identidades foram historicamente classificados como inferiores.

Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – deve ser compreendida para além de sua função comunicativa imediata. A língua não constitui um instrumento exterior ao sujeito, utilizado apenas para transmitir informações previamente organizadas. Ela participa da própria elaboração do pensamento, da interpretação da realidade, da construção das relações sociais e da constituição subjetiva. Ao possibilitar que a pessoa surda nomeie o mundo, compartilhe experiências, formule perguntas, expresse afetos e reconheça a si mesma no discurso do outro, a Libras configura-se como uma dimensão estruturante da vida individual e coletiva. Dizeu e Caporali (2005, p. 586-587) ressaltam que a aquisição de uma língua permite à criança ingressar em uma comunidade dialógica, construir sua subjetividade e ampliar suas possibilidades de intercâmbio de ideias, sentimentos e concepções de mundo. Para a pessoa surda, o acesso efetivo à língua de sinais não representa somente a aprendizagem de um código, mas a possibilidade de participar de uma rede social de significações na qual sua experiência visual pode ser reconhecida e compartilhada.

A Libras constitui, dessa maneira, um espaço simbólico de encontro, reconhecimento e pertencimento linguístico. A noção de espaço, nesse caso, não se restringe a uma localização física, como escolas, associações ou instituições destinadas às pessoas surdas. Refere-se também ao território linguístico e cultural produzido nas interações em língua de sinais, por meio do qual histórias, valores, experiências e formas de compreensão do mundo circulam entre diferentes gerações. A comunidade surda organiza-se em torno de vínculos que ultrapassam a condição audiológica, uma vez que envolve a partilha de uma língua, de experiências visuais, de memórias coletivas e de práticas de resistência. Duarte *et al.* (2013, p. 1729)

assinalam que a utilização da língua de sinais favorece o sentimento de pertencimento a uma cultura surda e a um grupo linguístico dotado de normas, valores e formas particulares de identificação. O pertencimento não decorre automaticamente do fato de uma pessoa não ouvir, mas é construído no contato com outros sujeitos, na participação comunitária e no reconhecimento de uma experiência linguístico-cultural compartilhada.

A relação entre língua, cultura e pertencimento torna-se especialmente relevante quando se considera que muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes e podem permanecer, durante parte significativa de sua infância, sem contato sistemático com uma língua plenamente acessível. A ausência de interlocutores em língua de sinais limita as oportunidades de interação, de elaboração de narrativas pessoais e de reconhecimento positivo da diferença. Por essa razão, o encontro com outras pessoas surdas desempenha papel decisivo nos processos de identificação e constituição subjetiva. Paula (2009, p. 407, 412-413) evidencia que a convivência com pares surdos e o compartilhamento da Libras podem transformar a escola em espaço de construção identitária, desde que a instituição reconheça a diferença linguística e não subordine a língua de sinais aos padrões da cultura ouvinte. O encontro surdo-surdo possibilita a circulação de experiências que frequentemente não encontram expressão em ambientes exclusivamente orientados pela oralidade, contribuindo para que o sujeito reelabore as representações negativas construídas a respeito da surdez.

A identidade surda, entretanto, não deve ser interpretada como essência fixa, homogênea ou naturalmente vinculada a todos os indivíduos surdos. As identidades são construídas no interior das práticas sociais e discursivas e permanecem sujeitas a transformações, deslocamentos e negociações. Cada pessoa surda estabelece relações singulares com a Libras, com a língua portuguesa, com as comunidades surdas, com sua família, com as instituições educacionais e com os diferentes espaços culturais dos quais participa. Santana e Bergamo (2005, p. 568) observam que a identidade não constitui uma realidade acabada, pois é continuamente refeita nas relações sociais e nas diferentes posições ocupadas pelos sujeitos. Assim, reconhecer a existência de identidades surdas não significa produzir uma representação uniforme da população surda, mas compreender que determinados processos históricos e linguísticos oferecem referências coletivas por meio das quais os indivíduos podem interpretar suas experiências e construir formas de pertencimento.

A própria cultura surda não pode ser reduzida à utilização da Libras, embora a língua possua importância central em sua produção e continuidade. Witchs e Lopes (2018, p. 5-7) identificam diferentes marcadores culturais relacionados à forma de vida surda, entre os quais se encontram as memórias compartilhadas, a luta política, os encontros comunitários, o olhar, as produções artísticas, a experiência gestual-visual e a língua de sinais. Segundo os autores, o marcador linguístico apresenta grande relevância, mas não explica isoladamente a diversidade das experiências e dos processos de subjetivação das pessoas

surdas. Essa observação impede que a cultura surda seja tratada como um conjunto estático de características ou como consequência automática da utilização de determinada língua. A cultura é continuamente produzida nas relações, nas práticas discursivas, nos conflitos, nas manifestações artísticas e nas formas pelas quais os sujeitos atribuem sentidos à própria experiência.

A Libras pode ser concebida como espaço de memória porque permite registrar, narrar e transmitir experiências que foram frequentemente silenciadas pelas versões oficiais da história. As narrativas produzidas em língua de sinais preservam lembranças familiares, trajetórias escolares, experiências de exclusão, histórias de associações, lutas pelo direito à língua, práticas comunitárias e conhecimentos elaborados pelas próprias pessoas surdas. Ao circular entre gerações, essas narrativas constroem continuidades simbólicas e possibilitam que os sujeitos reconheçam que suas experiências individuais estão relacionadas a uma história coletiva. A memória cultural surda não corresponde somente ao armazenamento de acontecimentos passados, mas atua na interpretação do presente e na formulação de projetos futuros. Ela oferece referências para que novas gerações compreendam os conflitos que envolveram a proibição ou a desvalorização das línguas de sinais e reconheçam as estratégias desenvolvidas pelas comunidades surdas para assegurar a permanência de suas práticas linguísticas.

Essa associação entre língua, passado e comunidade encontra fundamento na maneira pela qual as próprias pessoas surdas descrevem suas experiências. Segundo Padden e Humphries (1988, p. 44 *apud* Gesser, 2008, p. 225), as representações elaboradas pelos surdos acerca de si mesmos tendem a mobilizar categorias relacionadas à língua, à história e à comunidade, em lugar de se concentrarem exclusivamente na deficiência. Tal formulação permite compreender que a memória não desempenha função meramente retrospectiva. Ao recuperar trajetórias de resistência e produzir narrativas em Libras, as comunidades surdas contestam discursos que as representaram como incapazes de falar por si mesmas. A possibilidade de narrar a própria história em uma língua visual-gestual rompe com a tutela discursiva historicamente exercida por instituições médicas, religiosas e educacionais, instituindo a pessoa surda como autora, interlocutora e sujeito de conhecimento.

A resistência, nesse sentido, não se manifesta somente por meio de atos políticos formalmente organizados. Ela também se realiza na manutenção cotidiana da Libras, na formação de comunidades linguísticas, na produção de literatura surda, no teatro, na poesia sinalizada, nas narrativas autobiográficas, nos encontros presenciais e virtuais e na ocupação de espaços acadêmicos e profissionais. A utilização da língua de sinais em ambientes nos quais a oralidade foi estabelecida como única forma legítima de expressão constitui um gesto político, uma vez que torna visível uma diferença historicamente submetida a práticas de correção. Moraes e Martins (2020, p. 2-4) compreendem a circulação de materiais e práticas produzidos pela comunidade surda como forma de resistência aos modelos educacionais orientados pela normalização ouvinte. A resistência linguística, portanto, não se reduz à oposição direta a determinado

sistema; ela envolve a criação de condições para que outras formas de existência, aprendizagem e produção de conhecimento possam tornar-se possíveis.

A história da educação de surdos oferece exemplos expressivos das disputas relacionadas à legitimidade da língua de sinais. Práticas oralistas procuraram restringir ou eliminar a sinalização, submetendo os estudantes surdos a métodos voltados prioritariamente ao treinamento da fala e da leitura labial. Em diferentes contextos, o corpo surdo foi disciplinado para aproximar-se do modelo ouvinte, enquanto as interações espontâneas em sinais eram desestimuladas ou proibidas. A persistência das comunidades surdas e a transmissão da língua entre seus membros demonstram que a Libras permaneceu viva não apenas como sistema linguístico, mas como prática de resistência cultural. Dizeu e Caporali (2005, p. 584-585) advertem que a imposição da oralidade pode produzir formas de silenciamento e que os recursos técnicos, isoladamente, não asseguram o desenvolvimento linguístico, identitário e cultural das pessoas surdas. A oferta de tecnologias auditivas ou de treinamento da fala não substitui o direito a uma língua plenamente acessível.

A oposição entre uma perspectiva clínica e uma perspectiva cultural, todavia, não deve resultar em uma interpretação simplificadora da experiência surda. As pessoas surdas possuem condições corporais, trajetórias familiares, origens sociais, pertencimentos étnico-raciais, identidades de gênero, níveis de escolarização e relações linguísticas diversas. Bisol e Sperb (2010, p. 7) defendem a necessidade de ultrapassar modelos binários rígidos e analisar os sentidos linguísticos, históricos, políticos e pedagógicos envolvidos na produção dos discursos sobre a surdez. Reconhecer a dimensão cultural não significa negar as necessidades particulares de cada indivíduo, mas impedir que tais necessidades sejam transformadas em justificativa para a exclusão da língua de sinais ou para a imposição de uma única forma de existência. Segundo Skliar (1997, p. 140 *apud* Gesueli, 2006, p. 279), uma abordagem socioantropológica da surdez deve deslocar a centralidade do déficit e considerar as interações entre pessoas surdas e a língua de sinais como elementos fundamentais de identificação sociocultural.

A constituição subjetiva ocorre precisamente no interior dessas relações linguísticas, culturais e políticas. O sujeito não se forma de maneira isolada, mas por meio do reconhecimento, do diálogo e da participação em práticas sociais. A língua oferece posições a partir das quais se pode falar de si, interpretar o outro e atribuir sentido às experiências vividas. Gesueli (2006, p. 279-280) destaca que a relação entre linguagem e identidade precisa ser compreendida a partir da interação social, pois a constituição do sujeito envolve processos inicialmente intersubjetivos que posteriormente são reelaborados no plano individual. Quando a pessoa surda encontra interlocutores fluentes em Libras, referências culturais surdas e narrativas que valorizam a experiência visual, amplia-se a possibilidade de construir uma imagem positiva de si. Inversamente, quando sua língua é negada ou tratada como inferior, produzem-se barreiras que ultrapassam a comunicação e atingem o reconhecimento social e subjetivo.

Diante dessas questões, estabelece-se como problema central a seguinte indagação: de que maneira a Libras, compreendida para além de sua dimensão instrumental, constitui-se como espaço de memória, resistência, pertencimento linguístico e produção de subjetividades entre pessoas e comunidades surdas? Parte-se do pressuposto de que a língua de sinais participa da organização de um território cultural no qual experiências coletivas são narradas, memórias são preservadas, identidades são negociadas e formas de resistência são elaboradas. Essa compreensão não atribui à língua um poder determinista, tampouco sustenta a existência de uma identidade surda única. Busca-se analisar como os usos sociais da Libras, associados aos encontros comunitários, às experiências visuais e às lutas por reconhecimento, oferecem condições para a construção de pertencimentos e para a afirmação da diferença surda.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar as relações entre cultura surda, identidade e pertencimento linguístico, tomando a Libras como espaço simbólico de memória, resistência e constituição subjetiva. Especificamente, pretende-se discutir o deslocamento da concepção clínica para uma compreensão linguístico-cultural da surdez; examinar a participação da Libras na construção de identidades e vínculos comunitários; compreender a memória surda como produção coletiva transmitida por práticas linguísticas e culturais; e refletir sobre a resistência às formas de normalização que historicamente restringiram o direito das pessoas surdas à própria língua. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter teórico-analítico, fundamentada em estudos dos campos da Linguística, da Educação, da Psicologia e dos Estudos Surdos. O percurso argumentativo procura articular diferentes contribuições sem reduzir a complexidade e a pluralidade das experiências surdas, situando a Libras no centro de um processo histórico por meio do qual sujeitos e comunidades constroem sentidos, preservam memórias e reivindicam o direito de existir na diferença.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A cultura surda deve ser compreendida como uma construção histórica, política e linguística produzida nas relações estabelecidas pelas pessoas surdas entre si e com os diferentes grupos sociais. Não se trata de um conjunto de comportamentos biologicamente determinados pela ausência da audição, tampouco de uma realidade homogênea que possa ser aplicada indistintamente a todas as pessoas surdas. A cultura constitui um campo de significações no qual são elaboradas formas de interpretar o mundo, construir vínculos, compartilhar experiências e posicionar-se diante das relações de poder. Nesse sentido, a cultura surda emerge das experiências visuais, das práticas em língua de sinais, dos encontros comunitários, das manifestações artísticas, das trajetórias educacionais e das lutas pelo reconhecimento da diferença. Gesser (2008, p. 227-231) observa que a passagem do discurso da deficiência para o reconhecimento político da surdez como diferença linguística e cultural possibilita alterações significativas nas maneiras pelas quais as pessoas surdas são representadas e tratadas socialmente.

Durante longo período, a surdez foi interpretada a partir de parâmetros clínicos que atribuíam centralidade à perda auditiva. O sujeito surdo era definido por aquilo que supostamente lhe faltava e avaliado segundo sua capacidade de aproximar-se dos padrões linguísticos e comportamentais dos ouvintes. Nessa perspectiva, a fala oral foi transformada em medida de inteligência, desenvolvimento e humanidade, ao passo que as línguas de sinais foram reduzidas a gestos ou formas rudimentares de comunicação. Santana e Bergamo (2005, p. 566-567) esclarecem que os surdos foram historicamente estigmatizados e considerados de menor valor social porque não apresentavam a linguagem oral tomada como característica eminentemente humana. A legitimação da língua de sinais alterou esse quadro, pois ofereceu condições para o reconhecimento da pessoa surda como sujeito de linguagem.

O deslocamento da patologia para a diferença não representa uma simples mudança terminológica. Trata-se da transformação dos referenciais por meio dos quais a surdez é compreendida e socialmente administrada. O emprego do termo “surdo”, quando reivindicado pelas próprias comunidades, marca uma ruptura com expressões associadas à incapacidade e à necessidade de correção. Gesser (2008, p. 224-227) demonstra que a autodenominação como pessoa surda pode expressar a recusa do discurso oralista e a afirmação de uma existência vinculada à diversidade linguística e cultural. A diferença, nessa perspectiva, não significa inferioridade, mas uma maneira particular de constituir relações com a linguagem, a visualidade e o mundo social.

Essa abordagem não procura negar a condição sensorial da pessoa surda, mas impedir que tal condição determine toda a interpretação de sua existência. A surdez é uma experiência corporal, porém os significados atribuídos a ela são socialmente produzidos. As formas pelas quais a família, a escola, os serviços de saúde, o Estado e a própria comunidade surda significam essa experiência participam da construção das posições ocupadas pelos sujeitos. Duarte *et al.* (2013, p. 1714-1715) assinalam que a perspectiva socioantropológica desloca a ênfase das alterações orgânicas para a diferença linguística e para o pertencimento a uma coletividade minoritária. Isso possibilita reconhecer que as limitações vivenciadas pelas pessoas surdas não decorrem exclusivamente da condição auditiva, mas também das barreiras comunicacionais, institucionais e atitudinais estabelecidas por uma sociedade organizada prioritariamente para ouvintes.

A cultura surda compreende práticas e artefatos que dão visibilidade a formas particulares de experiência. A Libras ocupa posição central nesse conjunto, mas não constitui seu único elemento. A experiência do olhar, a convivência comunitária, a memória das lutas, a literatura, o teatro, a poesia sinalizada, as tecnologias visuais, as associações e os encontros presenciais e virtuais também operam como marcadores culturais. Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82-84) argumentam que, além da língua de sinais e das produções artísticas, a luta, a vida coletiva e a experiência visual constituem marcadores por meio dos quais os sujeitos narram suas identidades. Esses marcadores não são características naturais, pois se formam nas

relações e nas representações que informam como o sujeito é percebido pelo outro e como passa a perceber a si mesmo.

A noção de marcador cultural permite evitar uma redução da cultura surda à utilização de determinada língua. Witches e Lopes (2018, p. 5-7) reconhecem a importância da língua de sinais como uma das principais materialidades da identificação cultural, mas advertem que ela não é suficiente para explicar todas as particularidades de uma comunidade. Os autores identificam, entre outros marcadores, a condição de surdez, a luta permanente, as reuniões em espaços físicos ou virtuais, o olhar, a experiência gestual-visual e a relação com o tempo. A cultura surda, portanto, forma-se na articulação desses elementos e nas diferentes maneiras pelas quais eles são vivenciados pelos sujeitos.

Ao mesmo tempo, a afirmação da cultura surda não pode resultar na produção de uma nova norma que defina quem seria suficientemente surdo ou quem possuiria uma identidade considerada autêntica. A transformação de determinados comportamentos em critérios obrigatórios de pertencimento poderia reproduzir mecanismos de exclusão semelhantes aos empregados pela sociedade ouvinte. Há pessoas surdas sinalizantes, oralizadas, implantadas, bilíngues ou que adquiriram a Libras em diferentes momentos da vida. Há, igualmente, pessoas surdas negras, indígenas, mulheres, homens, LGBTQIA+, habitantes de áreas urbanas ou rurais e pertencentes a distintas classes sociais. Tais condições atravessam os processos identitários e demonstram que não existe uma experiência surda única.

A identidade não constitui uma essência interior e imutável. Ela é produzida nas relações sociais, nas práticas discursivas e nas posições que os indivíduos ocupam em diferentes contextos. Conforme Maher (2001, p. 116 *apud* Santana; Bergamo, 2005, p. 568), “ao falarmos de identidade, não estamos falando de essência alguma”. A identidade é continuamente construída e reelaborada na relação com o outro, envolvendo tanto o reconhecimento de afinidades quanto a demarcação de diferenças. A identidade surda pode oferecer um referencial político e cultural importante, sem esgotar as múltiplas formas pelas quais cada indivíduo se constitui.

Santana e Bergamo (2005, p. 568-572) destacam que as pessoas assumem diferentes papéis sociais ao longo da vida e que a identidade surda não pode ser isolada das demais relações vivenciadas na família, na escola, no trabalho, na religião, na comunidade e nos grupos de amizade. A língua participa desse processo, mas não o determina de maneira automática. Os autores questionam interpretações segundo as quais apenas o uso da língua de sinais produziria uma identidade surda, lembrando que a constituição identitária depende de práticas sociais e discursivas muito mais amplas. A Libras amplia as possibilidades de interação e pertencimento, porém cada sujeito estabelece uma relação singular com ela.

Tal ressalva não diminui a importância política da identidade surda. Em uma sociedade na qual a oralidade foi instituída como padrão, a afirmação coletiva da diferença torna-se estratégia de resistência. A identidade permite que indivíduos anteriormente isolados reconheçam experiências compartilhadas,

construam pautas comuns e contestem representações depreciativas. Cromack (2004, p. 69-71) compreende a identidade como fenômeno dinâmico que se constitui nos planos subjetivo e intersubjetivo. O pertencimento a um grupo dotado de uma forma característica de linguagem oferece referências fundamentais para que o indivíduo intérprete sua trajetória e atribua sentido à própria diferença.

A identidade surda possui, dessa maneira, uma dimensão pessoal e uma dimensão coletiva. No plano pessoal, participa da elaboração da imagem de si, do reconhecimento da própria condição e da construção de expectativas de futuro. No plano coletivo, possibilita a organização de movimentos, associações e reivindicações. A relação entre esses planos é dialética: as experiências individuais contribuem para a transformação das representações coletivas, enquanto as narrativas e os valores compartilhados oferecem ao indivíduo recursos para compreender a si mesmo.

Perlin e Miranda (2003, p. 218-220) compreendem o “ser surdo” como uma experiência visual e uma forma diferenciada de conhecer, expressar-se e participar das artes, da produção científica e da vida social. Entretanto, essa experiência não deve ser transformada em identidade fechada. O “estar sendo surdo” indica um processo, e não uma condição identitária finalizada. Tal formulação valoriza a experiência coletiva sem apagar os modos particulares pelos quais cada pessoa vivencia a surdez.

Gesser (2008, p. 232-236) chama a atenção para o risco de se estabelecer uma oposição rígida entre uma cultura ouvinte dominadora e uma cultura surda inteiramente homogênea. A autora defende uma compreensão plural, dinâmica e híbrida da cultura, reconhecendo que as pessoas surdas transitam por diferentes ambientes e se apropriam de elementos provenientes de múltiplas formações culturais. As culturas surdas não existem em isolamento, mas em contato permanente com a língua portuguesa, com instituições majoritariamente ouvintes e com diferentes práticas sociais. Esse contato pode envolver desigualdades e conflitos, mas também apropriações, traduções e reconstruções.

A pluralidade cultural não elimina a existência de vínculos compartilhados. A experiência de barreiras comunicacionais, a visualidade, a língua de sinais e a memória das lutas podem aproximar as pessoas surdas e produzir sentidos coletivos. Entretanto, tais elementos não anulam as diferenças internas do grupo. Conforme Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 90-91), a cultura surda não pode definir uma identidade definitiva, pois os sujeitos permanecem envolvidos no processo permanente de tornar-se. Para os autores, “não há uma essência surda, mas há organizações e invenções surdas” (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 91). Essa afirmação sintetiza a necessidade de reconhecer a produtividade política e cultural das comunidades sem naturalizar seus modos de existência.

A constituição identitária envolve também relações de poder. As representações formuladas por instituições médicas, escolares e familiares podem produzir identidades associadas à incapacidade, enquanto o contato com narrativas surdas pode favorecer a elaboração de referências positivas. A identidade é negociada entre discursos muitas vezes contraditórios: de um lado, discursos de correção e normalização;

de outro, discursos de diferença, orgulho linguístico e pertencimento comunitário. Bisol e Sperb (2010, p. 7-11) demonstram que as narrativas autobiográficas revelam essas negociações, pois os sujeitos reorganizam os acontecimentos de suas vidas e atribuem novos significados às experiências de isolamento, encontro e identificação.

A cultura surda deve ser situada, portanto, como campo de produção de sentidos e de disputas por representação. Sua afirmação questiona a universalização da experiência ouvinte, mas precisa permanecer aberta à pluralidade interna das comunidades. A diferença surda não é uma falta a ser corrigida nem uma essência a ser preservada de maneira intocável. Ela é uma posição histórica e relacional, construída por sujeitos que, mediante a linguagem, a memória e as práticas coletivas, elaboram modos próprios de participar da vida social.

A Libras constitui uma língua natural de modalidade visual-espacial, dotada de organização fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática e discursiva. Seu reconhecimento linguístico rompe com concepções segundo as quais os sinais seriam gestos improvisados ou recursos auxiliares da fala. Entretanto, sua importância não se limita à comprovação de propriedades gramaticais. A Libras participa da organização do pensamento, da produção de sentidos, da circulação de conhecimentos e da constituição das relações sociais das pessoas surdas.

A linguagem não funciona somente como instrumento utilizado por um sujeito previamente constituído. Ela participa da formação do próprio sujeito, uma vez que possibilita nomear experiências, organizar acontecimentos, interpretar relações e construir narrativas sobre si. Gesueli (2006, p. 280-281) fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural para explicar que o desenvolvimento humano ocorre inicialmente no plano intersubjetivo e, posteriormente, no plano intrassubjetivo. A linguagem atua como mediação das interações e da significação do mundo, de modo que o sujeito se constitui no diálogo com os outros e por meio dos signos culturalmente compartilhados.

Esse processo assume relevância particular para as crianças surdas, sobretudo para aquelas que nascem em famílias ouvintes sem conhecimento da Libras. Quando o ambiente familiar e educacional oferece apenas uma língua oral inacessível, restringem-se as oportunidades de interação espontânea e de participação em situações significativas. A dificuldade não está na ausência de capacidade linguística da criança, mas na inadequação das condições sociais oferecidas para que ela adquira uma língua compatível com sua experiência visual. Dizeu e Caporali (2005, p. 586-588) sustentam que a criança surda deve ter oportunidades equivalentes às oferecidas à criança ouvinte, o que implica acesso precoce a uma língua natural e a interlocutores capazes de participar efetivamente de seu desenvolvimento.

As autoras evidenciam a dimensão constitutiva da língua:

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando idéias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo (Dizeu; Caporali, 2005, p. 587).

A citação demonstra que a aquisição da Libras envolve muito mais do que a aprendizagem de sinais isolados. Por intermédio dela, a criança pode compreender acontecimentos, formular perguntas, relatar experiências, construir conceitos e participar de relações afetivas e sociais. O desenvolvimento subjetivo depende da possibilidade de ocupar posições no discurso, dirigindo-se ao outro e sendo reconhecida como interlocutora. A Libras oferece materialidade para esse processo porque se organiza em uma modalidade plenamente acessível à percepção visual da pessoa surda.

A ausência de uma língua compartilhada pode produzir experiências de incomunicabilidade que afetam a construção da memória, da identidade e do sentimento de continuidade pessoal. Isso não significa que a pessoa sem acesso precoce à Libras seja incapaz de pensar, mas que suas possibilidades de organizar simbolicamente as experiências ficam severamente limitadas. Sacks (1998, p. 52 *apud* Dizeu; Caporali, 2005, p. 590) afirma que o ser humano sem uma língua fica “gravemente restrito no alcance de seus pensamentos”. Essa formulação evidencia a necessidade de distinguir a surdez da privação linguística: a primeira é uma condição sensorial; a segunda decorre da negação ou do atraso no acesso a uma língua.

O pertencimento linguístico começa a ser construído quando o indivíduo encontra interlocutores com os quais pode comunicar-se sem depender permanentemente de adaptações fragmentárias. O contato com adultos surdos e outros usuários fluentes da Libras possibilita o reconhecimento de uma língua compartilhada e de formas possíveis de existência. Para muitas crianças e jovens, o encontro com pessoas surdas representa a descoberta de que sua experiência não é isolada. Dizeu e Caporali (2005, p. 587-588) ressaltam que a atuação de adultos surdos sinalizantes favorece a aquisição linguística e contribui para a construção da identidade.

O adulto surdo pode constituir uma referência linguística e cultural porque apresenta à criança possibilidades concretas de vida, trabalho, participação comunitária e produção de conhecimento. Não se trata de atribuir a todo adulto surdo uma função pedagógica automática, mas de reconhecer o papel das referências identificatórias. Em famílias ouvintes, a criança pode ser a única pessoa surda e não encontrar modelos que lhe permitam projetar a própria existência para além das representações de deficiência. O contato comunitário amplia as possibilidades de identificação e oferece novas formas de compreender a relação entre surdez, linguagem e vida social.

O pertencimento linguístico não equivale a isolamento em relação à língua portuguesa ou à sociedade ouvinte. A Libras pode constituir a primeira língua da pessoa surda e funcionar como base para o acesso ao português escrito. A condição bilíngue amplia repertórios comunicativos e possibilita a

participação em diferentes esferas sociais. Contudo, o bilinguismo somente se realiza quando as línguas envolvidas não são tratadas de maneira hierárquica. A presença superficial da Libras, subordinada à estrutura da língua portuguesa, não assegura uma experiência bilíngue efetiva. É necessário reconhecer a Libras como língua de interação, instrução, produção de conhecimento e convivência.

Gesueli (2006, p. 279-280) afirma que a aceitação de uma língua envolve a aceitação da cultura à qual ela está relacionada. Segundo Skliar (1997, p. 140 *apud* Gesueli, 2006, p. 279), uma abordagem socioantropológica precisa deslocar a centralidade do déficit auditivo e reconhecer as interações entre surdos e a língua de sinais como fundamentos da identificação sociocultural. Assim, a valorização da Libras não se limita à inclusão de uma disciplina ou à presença eventual de intérpretes; demanda a criação de ambientes nos quais ela circule de forma plena.

A língua de sinais também constitui um mecanismo de pertencimento porque permite compartilhar referências, formas de humor, narrativas históricas, produções artísticas e experiências cotidianas. Lane, Hoffmeister e Bahan (1996, p. 67 *apud* Gesser, 2008, p. 231) definem a língua de sinais como “um símbolo de identidade social, um meio de interação social, e um repositório de conhecimento cultural”. As três dimensões estão interligadas: a língua identifica uma coletividade, organiza suas relações e preserva conhecimentos produzidos ao longo do tempo.

O pertencimento, todavia, não decorre automaticamente do domínio linguístico. Há usuários de Libras que estabelecem diferentes vínculos com as comunidades surdas, assim como existem pessoas surdas que não utilizam essa língua. A aquisição linguística cria possibilidades de participação, mas a identificação depende das trajetórias pessoais, das oportunidades de convivência e dos sentidos atribuídos à surdez. Cromack (2004, p. 69-70) ressalta que uma identidade cultural não se forma apenas por uma língua ou forma de alfabetização, pois envolve conhecimentos, crenças, valores e experiências comuns.

A constituição subjetiva precisa ser compreendida como processo singular, embora socialmente mediado. A Libras não determina uma personalidade ou uma identidade única. Ela disponibiliza recursos simbólicos para que cada pessoa construa sua própria trajetória. Uma pessoa surda pode identificar-se simultaneamente com a comunidade surda, sua família ouvinte, sua região, profissão, religião, raça, gênero e outros grupos. O pertencimento linguístico não elimina esses vínculos; ao contrário, pode oferecer condições para que sejam elaborados com maior autonomia.

Santana e Bergamo (2005, p. 569-571) analisam relatos de pessoas surdas que estabeleceram relações distintas com a língua de sinais e com a oralidade. As trajetórias examinadas indicam que a Libras pode representar a entrada em um universo de interlocução anteriormente inacessível, mas também demonstram que a identidade não depende de uma materialidade linguística exclusiva. A posição mais produtiva consiste em reconhecer o direito de acesso à Libras sem transformar seu uso em critério rígido de autenticidade.

A experiência escolar apresenta importância particular nessa discussão. Para muitas crianças surdas, a escola é o primeiro espaço em que ocorre contato contínuo com outros usuários da Libras. Quando existem pares surdos, professores bilíngues e profissionais surdos, o ambiente escolar pode tornar-se espaço de aquisição linguística e construção identitária. Paula (2009, p. 412-414) demonstra que o encontro entre estudantes surdos oferece oportunidades de mediação que nem sempre são alcançadas pelo professor ouvinte com conhecimento limitado da língua de sinais. O interlocutor surdo pode explicar conceitos por meio de referências linguísticas e culturais compartilhadas, favorecendo a compreensão e o reconhecimento mútuo.

A família também ocupa posição determinante. A orientação oferecida aos familiares após a identificação da surdez influencia as decisões linguísticas e educacionais. Quando a Libras é apresentada como obstáculo à fala, os pais podem adiar seu aprendizado e restringir as oportunidades de desenvolvimento da criança. Quando é reconhecida como língua legítima, torna-se possível estabelecer interações mais ricas e reduzir o isolamento comunicativo. Dizeu e Caporali (2005, p. 591-592) ressaltam que a aceitação da Libras pela família amplia as possibilidades de comunicação, aprendizagem e desenvolvimento emocional.

O pertencimento linguístico é, portanto, um direito de acesso à significação. Ele possibilita que a pessoa surda participe de práticas sociais, compreenda sua história, elabore projetos e produza conhecimentos. A Libras não deve ser tratada como recurso compensatório acionado apenas quando a oralização não apresenta os resultados esperados. Ela constitui uma língua completa e uma das principais condições de participação das pessoas surdas. Como sintetizam Dizeu e Caporali (2005, p. 590), mesmo diante das imposições oralistas, “a língua de sinais continua presente entre os surdos, resistindo”.

Essa permanência demonstra que a Libras é simultaneamente estrutura linguística e prática social. Sua circulação preserva vínculos comunitários, reorganiza relações institucionais e oferece aos sujeitos recursos para produzir interpretações de si. A constituição subjetiva ocorre quando a pessoa pode falar de sua experiência, ser reconhecida pelo outro e participar de uma comunidade discursiva. A Libras institui esse espaço de interlocução, memória e pertencimento, sem determinar de maneira uniforme os modos pelos quais cada sujeito surdo constrói sua identidade.

A memória das comunidades surdas não se restringe à recordação individual de acontecimentos passados. Ela é produzida coletivamente por meio da linguagem, das imagens, das narrativas, dos rituais, das manifestações artísticas e das práticas cotidianas. Recordar significa selecionar acontecimentos, atribuir-lhes sentidos e relacioná-los às questões do presente. As memórias surdas são constituídas nas relações entre gerações e contribuem para preservar experiências que permaneceram ausentes dos registros históricos oficiais.

Durante longo período, a história das pessoas surdas foi narrada predominantemente por médicos, religiosos, educadores e gestores ouvintes. Os registros privilegiaram métodos de ensino, diagnósticos e projetos de normalização, enquanto as experiências, as resistências e as produções dos próprios surdos foram frequentemente silenciadas. Perlin e Strobel (2014, p. 19-21) sustentam que a história cultural permite alterar essa perspectiva, trazendo para o centro da análise as pessoas surdas como sujeitos históricos. Isso envolve recuperar narrativas de vida, lutas linguísticas, movimentos associativos e práticas culturais que não encontravam lugar nas versões elaboradas pelo colonizador.

A história cultural das comunidades surdas não deve limitar-se a uma sucessão de proibições e sofrimentos. Embora a violência institucional precise ser registrada, a memória também deve contemplar as estratégias de sobrevivência, as conquistas, os encontros e as produções criativas. Perlin e Strobel (2014, p. 20-23) defendem que as narrativas surdas possibilitam conhecer os modos pelos quais os sujeitos interpretaram e transformaram o mundo. A reconstrução histórica, nessa perspectiva, não produz uma verdade única, mas reconhece diferentes versões e posições.

A memória coletiva depende da existência de formas de comunicação que possibilitem transmitir experiências. Assmann (2011, p. 23-24 *apud* Lemos; Romão, 2023, p. 50) afirma que “indivíduos e culturas constroem suas memórias interativamente através da comunicação”. Para as comunidades surdas, essa comunicação ocorre de maneira expressiva por meio das línguas de sinais, das imagens, dos registros audiovisuais e das performances corporais. A Libras permite que acontecimentos sejam narrados a partir da perspectiva visual e cultural das próprias pessoas surdas.

As narrativas cumprem uma função central porque organizam acontecimentos dispersos em estruturas compreensíveis. Ao narrar sua trajetória, o sujeito não reproduz simplesmente aquilo que ocorreu, mas interpreta o passado a partir de sua posição atual. Experiências inicialmente vividas como fracasso ou incapacidade podem adquirir novos sentidos quando relacionadas a barreiras linguísticas e processos de exclusão. Bisol e Sperb (2010, p. 10-11) demonstram que as narrativas autobiográficas permitem negociar referências identitárias e reorganizar os significados atribuídos aos acontecimentos.

A identidade narrativa permanece aberta à transformação. Cada nova elaboração pode modificar a compreensão de eventos anteriores, aproximando a história pessoal de experiências coletivas. O encontro com a comunidade surda pode levar o indivíduo a reinterpretar o isolamento vivido na família ou na escola. Aquilo que foi entendido como incapacidade individual pode ser reconhecido como consequência da ausência de acessibilidade linguística. A narrativa produz, assim, uma passagem da culpabilização pessoal para a compreensão histórica e social.

Müller e Mianes (2016, p. 389-399) analisam narrativas autobiográficas de pessoas surdas e observam que o ato de narrar possibilita assumir protagonismo sobre a própria trajetória. As autobiografias tensionam representações pejorativas, denunciam processos de normalização e reivindicam o direito à

diferença. Elas também demonstram que os sujeitos não aceitam passivamente as identidades que lhes são atribuídas, mas negociam, recusam e transformam tais representações.

As narrativas surdas funcionam, portanto, como contradiscursos. Elas questionam histórias que representam a surdez exclusivamente como tragédia, ausência ou superação individual. A narrativa hegemônica costuma apresentar a pessoa surda como alguém que precisa vencer a própria condição para aproximar-se do padrão ouvinte. Em contraposição, as narrativas produzidas pelas comunidades podem afirmar a língua de sinais, a visualidade, o encontro com pares e a participação cultural como dimensões positivas da existência.

Lemos e Romão (2023, p. 47-52) relacionam a história única da deficiência às formas de representação que retiram das pessoas surdas o protagonismo sobre suas experiências. Quando uma única perspectiva controla a narrativa, são reproduzidos estereótipos de dependência, isolamento e incompetência. A literatura surda rompe essa unilateralidade ao permitir que sujeitos surdos apresentem diferentes versões da história e construam representações fundamentadas na língua, na cultura e nas experiências visuais.

A literatura surda abrange histórias contadas em língua de sinais, poesias sinalizadas, contos, piadas, fábulas, narrativas autobiográficas, adaptações de obras, teatro e produções audiovisuais. Essas manifestações não são definidas apenas pela presença de personagens surdos. Elas podem incorporar modos de construção estética vinculados à espacialidade, às expressões corporais e faciais, ao ritmo visual e às possibilidades poéticas das línguas de sinais. A performance não constitui elemento secundário; ela participa da produção de sentido.

Gomides, Carvalho e Rocha (2021, p. 738-740) identificam diferentes formas de produção e circulação da literatura surda: traduções de clássicos para a Libras; reescritas com personagens e experiências surdas; recontos performáticos; obras originais impressas; e criações produzidas diretamente em Libras e registradas em vídeo. Essa diversidade demonstra que a literatura surda não corresponde a um gênero único, mas a um campo cultural atravessado por práticas de tradução, adaptação, criação e autorrepresentação.

As traduções ampliam o acesso ao patrimônio literário produzido em outras línguas, enquanto as adaptações podem deslocar personagens e conflitos para contextos relacionados à experiência surda. Já as produções originais em Libras exploram com maior autonomia os recursos visuais, espaciais e corporais da língua. Em todas essas formas, a representatividade assume importância: crianças e jovens surdos podem encontrar personagens, autores e narradores com os quais estabeleçam identificação linguística e cultural.

A literatura não deve ser reduzida a instrumento pedagógico para ensinar sinais ou conteúdos escolares. Sua dimensão estética possibilita experimentar a linguagem, construir imagens, produzir humor, elaborar conflitos e imaginar outras formas de existência. Gomides, Carvalho e Rocha (2021, p. 739-745)

destacam que as produções literárias em Libras ampliam repertórios e oferecem aos leitores ou visualeitores oportunidades de fruição, imaginação e participação cultural. A centralidade da Libras nessas obras favorece a apropriação linguística, mas seus efeitos ultrapassam a aprendizagem formal.

A poesia sinalizada apresenta potencial expressivo particular. O corpo, o espaço, a direção do olhar, as configurações de mãos, os movimentos e as expressões não manuais integram a composição poética. Lemos e Romão (2023, p. 54-59) mostram que a poesia em Libras pode colocar em primeiro plano as experiências visuais, os conflitos entre normalização e diferença e a afirmação do “ser surdo”. Nela, a língua torna-se simultaneamente forma artística, registro de memória e instrumento de resistência.

As produções culturais também preservam conhecimentos coletivos. Histórias sobre escolas, associações, proibições linguísticas, encontros e lideranças são transmitidas entre gerações, criando continuidades simbólicas. A memória de práticas clandestinas de sinalização, por exemplo, evidencia como as crianças e os jovens mantiveram a língua mesmo quando seu uso era proibido. Tais narrativas demonstram que a sobrevivência da língua de sinais não foi um processo natural ou garantido, mas resultado de práticas coletivas de resistência.

Perlin e Strobel (2014, p. 26-28) relatam que, em períodos de proibição, estudantes surdos sinalizavam escondidos dos professores e criavam estratégias para evitar a repressão. Esses acontecimentos integram uma memória linguística que auxilia as novas gerações a compreender o significado político do direito de sinalizar. A recordação da proibição não deve servir apenas para produzir sofrimento retrospectivo, mas para evidenciar a capacidade de organização e continuidade das comunidades.

As escolas, as associações e outros locais de encontro foram historicamente espaços de transmissão de narrativas. Neles, pessoas mais velhas compartilham experiências com os mais jovens, líderes contam a história dos movimentos e artistas apresentam produções em Libras. Lemos e Romão (2023, p. 52-54) observam que as histórias transmitidas pelas pessoas surdas asseguram a permanência da língua e da herança cultural, construindo elos de identificação entre diferentes gerações.

As tecnologias digitais ampliaram significativamente esses processos. A gravação em vídeo permite preservar performances em Libras sem submetê-las integralmente à tradução escrita. Plataformas digitais, redes sociais e arquivos audiovisuais possibilitam que produções circulem para além dos espaços presenciais. Gomides, Carvalho e Rocha (2021, p. 738-745) destacam que o avanço das tecnologias favoreceu o registro, a divulgação e a ampliação do público das produções literárias em Libras. Obras anteriormente restritas a encontros locais podem alcançar comunidades de diferentes regiões.

O registro tecnológico, entretanto, não é neutro. A seleção das obras, o acesso aos equipamentos, a tradução, a edição e a organização dos arquivos envolvem decisões políticas. É necessário garantir o protagonismo de autores, pesquisadores e artistas surdos na produção, classificação e interpretação desses

materiais. Caso contrário, existe o risco de as narrativas serem novamente apropriadas e explicadas exclusivamente por referenciais externos.

A memória cultural surda é necessariamente plural. Não existe uma única história capaz de representar todas as pessoas surdas. As experiências variam conforme região, geração, gênero, raça, classe social, trajetória educacional e relação com a Libras. As narrativas precisam contemplar tanto experiências de pertencimento quanto situações de conflito, distanciamento e crítica às próprias comunidades. Bisol e Sperb (2010, p. 11) advertem que determinados relatos podem permanecer à margem dos discursos considerados corretos, revelando disputas internas e experiências pouco visibilizadas.

Reconhecer essa pluralidade impede que a memória seja utilizada para produzir uma identidade idealizada. A memória não deve funcionar como mecanismo de controle que determine a maneira correta de ser surdo. Sua potência está na abertura de diferentes possibilidades de reconhecimento e interpretação. Ela preserva acontecimentos, mas também permite questioná-los e atribuir-lhes novos sentidos.

As produções culturais participam, assim, da constituição subjetiva e política das comunidades. Elas tornam visíveis experiências, oferecem referências identitárias e produzem espaços de interlocução. Conforme Perlin e Strobel (2014, p. 30), a história cultural pode ser compreendida como “um lugar onde podemos guardar os sentimentos e os pensamentos”. Esse lugar não é um arquivo imóvel, mas um território em permanente construção, no qual passado, presente e futuro são relacionados pelas narrativas.

A memória surda, portanto, não se limita a recordar a exclusão. Ela registra formas de existência, criação, humor, afeto, conhecimento e luta. As narrativas em Libras transformam pessoas anteriormente tratadas como objetos de intervenção em autoras de suas histórias. A literatura, o teatro, a poesia, as autobiografias e os registros digitais configuram práticas de autorrepresentação por meio das quais as comunidades surdas preservam experiências e projetam outros futuros possíveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a cultura surda não corresponde a um conjunto fixo ou homogêneo de características, mas a uma construção histórica, linguística, política e relacional. As identidades surdas são produzidas nas interações sociais, nas experiências visuais, na participação comunitária e nas diferentes formas de apropriação da Libras. Desse modo, reconhecer a diferença surda significa afastar-se das concepções fundamentadas exclusivamente na deficiência e compreender as pessoas surdas como sujeitos de linguagem, cultura, memória e direitos.

Constatou-se que a Libras ultrapassa sua dimensão instrumental de comunicação, constituindo-se como espaço simbólico de pertencimento linguístico e constituição subjetiva. Por meio dela, as pessoas surdas podem organizar o pensamento, expressar sentimentos, compartilhar experiências, produzir conhecimentos e construir narrativas sobre si e sobre sua coletividade. O acesso à Libras, sobretudo quando

ocorre precocemente e em contato com interlocutores fluentes, amplia as possibilidades de desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social. Entretanto, a língua não deve ser convertida em critério rígido de autenticidade, uma vez que as pessoas surdas possuem trajetórias plurais e estabelecem relações diversas com a Libras, a língua portuguesa e as comunidades das quais participam.

As narrativas, memórias e produções culturais surdas revelam-se fundamentais para o enfrentamento do silenciamento historicamente imposto. A literatura surda, a poesia sinalizada, o teatro, as autobiografias e as produções audiovisuais registram experiências, preservam conhecimentos e possibilitam que as próprias pessoas surdas assumam a autoria de suas histórias. Essas manifestações contribuem para transmitir a herança linguístico-cultural entre gerações e contestar representações que vinculam a surdez exclusivamente à incapacidade, à tragédia ou à necessidade de normalização.

Verificou-se também que a resistência linguística foi determinante para a preservação da língua de sinais e para as conquistas alcançadas pelo movimento surdo. A oficialização da Libras, a defesa da educação bilíngue e a ampliação da participação política resultaram da mobilização de pessoas surdas, associações, pesquisadores e demais sujeitos comprometidos com os direitos linguísticos. Apesar dos avanços jurídicos, permanece o desafio de transformar o reconhecimento formal em práticas institucionais efetivas, garantindo que a Libras esteja presente como língua de instrução, interação, produção científica e expressão cultural.

A comunidade surda configura-se, por fim, como espaço de encontro, reconhecimento e autorrepresentação. Escolas bilíngues, associações, universidades, coletivos culturais e ambientes digitais podem favorecer a convivência entre pares e a construção de referências positivas. Contudo, essas comunidades precisam permanecer abertas à diversidade interna, evitando a produção de um modelo único de identidade. Conclui-se, portanto, que a Libras constitui um território de memória, resistência e constituição subjetiva, por meio do qual as pessoas surdas preservam experiências, produzem cultura, constroem pertencimentos e reivindicam o direito de participar da sociedade com sua diferença linguística plenamente reconhecida.

REFERÊNCIAS

- BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/SQkcz9tT9tyhYBvZ4Jv5pfj/>. Acesso em: 17 jul. 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, 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: 17 jul. 2026.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000400009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gwqgpPLXRVQWSfVrLd8WsS/>. Acesso em: 17 jul. 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: 17 jul. 2026.

DUARTE, Soraya Bianca Reis; CHAVEIRO, Neuma; FREITAS, Adriana Ribeiro de; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeno; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. História, **Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1713-1734, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-597020130005000015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/QkzPkkNgwTzG69wJKDzN66p/>. Acesso em: 17 jul. 2026.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 223-239, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/xPmKcHgknZXts56qp6h6mLL/>. Acesso em: 17 jul. 2026.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3XVGL5KrfKmDVvvnRh5MXwL/>. Acesso em: 17 jul. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Literatura surda e percursos sócio-históricos de formação de dois professores surdos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 735-747, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103181311071011520211025>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666405>. Acesso em: 17 jul. 2026.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Oficialização da Libras: movimento surdo e política linguística de resistência. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 32, p. 4-14, 2018. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v14i32.18656>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/18656>. Acesso em: 17 jul. 2026.

LEMOS, Andrea Michiles; ROMÃO, Tito Lívio Cruz. Narrativas surdas a partir da literatura surda produzida em Libras. Gláuks: **Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 23, n. 2, p. 47-62, jun./set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.47677/GLUKS.V23I2.381>. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/381>. Acesso em: 17 jul. 2026.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>. Acesso em: 17 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: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/>. Acesso em: 17 jul. 2026.

MÜLLER, Janete Inês; MIANES, Felipe Leão. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/3800138666>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/WDY4MSCyRzJNQCJKMmsPMfK/>. Acesso em: 17 jul. 2026.

PAULA, Liana Salmeron Botelho de. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 407-416, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/L75D5S73FqPJLRt8PzhP6rr/>. Acesso em: 17 jul. 2026.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282>. Acesso em: 17 jul. 2026.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 17-31, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qR5cDC7tgf5SyMtrSGvSVFC/>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hxDxvJQjCZy8MCdBGLgGNnK/>. Acesso em: 17 jul. 2026.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e184713, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698184713>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LyFPRW3wSJYZqnRp3JnqgsF/>. Acesso em: 17 jul. 2026.

CAPÍTULO 10

CURRÍCULO, ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIREITOS LINGUÍSTICOS

CURRICULUM, LINGUISTIC ACCESSIBILITY, AND BILINGUAL EDUCATION FOR DEAF STUDENTS: CURRICULUM ORGANIZATION, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND LANGUAGE RIGHTS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-010>

Stefânia Steves da Silva Sena
Doutoranda em Letras
(UFT)

Herivelton de Vasconcelos Vitor
Mestrando em Educação Bilíngue
(INES)

Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes
Mestranda em Letras Linguagem e Identidade
(UFAC)

Delcimar Filipin
Mestrando em Educação
(URI)

Rivaldo Pereira da Costa
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais
(UNITENSE)

Vanderleia Maria Castoldi Andrade
Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia
(UTFPR)

RESUMO

Este estudo aborda as relações entre currículo, acessibilidade linguística e educação bilíngue de surdos, considerando a organização curricular, as práticas pedagógicas e a garantia dos direitos linguísticos. Objetiva-se analisar os fundamentos necessários à constituição de propostas educacionais que reconheçam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e língua de instrução, bem como a língua portuguesa escrita como segunda língua. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre educação de surdos e na legislação educacional brasileira. A análise evidencia que a efetivação da educação bilíngue depende de projeto político-pedagógico próprio, currículo orientado pela experiência visual, materiais acessíveis, metodologias específicas para o ensino do português escrito e formação adequada dos profissionais. Conclui-se que o reconhecimento jurídico da

Libras, embora indispensável, não assegura isoladamente a acessibilidade linguística. São necessárias transformações curriculares, institucionais e pedagógicas, construídas com a participação da comunidade surda, para garantir aprendizagem, autonomia e igualdade de condições educacionais.

Palavras-chave: Acessibilidade linguística; Currículo; Direitos linguísticos; Educação bilíngue de surdos; Libras.

ABSTRACT

This study addresses the relationships among curriculum, linguistic accessibility, and bilingual education for deaf students, considering curriculum organization, pedagogical practices, and the guarantee of language rights. It aims to analyze the foundations required for educational proposals that recognize Brazilian Sign Language (Libras) as the first language and language of instruction, as well as written Portuguese as a second language. This is a qualitative, bibliographic, and documentary study grounded in research on deaf education and Brazilian educational legislation. The analysis shows that effective bilingual education depends on a specific political-pedagogical project, a curriculum centered on visual experience, accessible materials, specific methods for teaching written Portuguese, and adequate professional training. It concludes that the legal recognition of Libras, although indispensable, does not by itself ensure linguistic accessibility. Curricular, institutional, and pedagogical changes, developed with the participation of the deaf community, are necessary to guarantee learning, autonomy, and equal educational opportunities.

Keywords: Bilingual education for deaf students; Brazilian Sign Language; Curriculum; Language rights; Linguistic accessibility.

1 INTRODUÇÃO

O currículo escolar constitui uma construção histórica, política, cultural e epistemológica por meio da qual se selecionam conhecimentos, organizam-se experiências formativas e definem-se as condições de participação dos diferentes sujeitos no processo educativo. Longe de representar somente uma relação neutra de conteúdos, componentes curriculares e cargas horárias, o currículo expressa concepções de sociedade, linguagem, conhecimento, identidade e diferença. No campo da educação de surdos, essa dimensão política torna-se particularmente evidente, uma vez que as decisões curriculares determinam quais línguas serão reconhecidas, quem poderá utilizá-las, em quais espaços circularão e de que maneira os estudantes terão acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Discutir currículo, acessibilidade linguística e educação bilíngue de surdos significa, portanto, problematizar as relações de poder que

historicamente estabeleceram a língua portuguesa oral e escrita como padrão de escolarização, relegando a Língua Brasileira de Sinais — Libras — a uma posição complementar ou instrumental.

A trajetória educacional das pessoas surdas foi marcada por concepções clínico-terapêuticas que interpretavam a surdez predominantemente como deficiência a ser corrigida, compensada ou normalizada. Sob essa perspectiva, as práticas escolares concentravam-se no treinamento da fala, da leitura labial e dos resíduos auditivos, frequentemente em detrimento do acesso aos conhecimentos curriculares e do desenvolvimento de uma língua plenamente acessível. A emergência da perspectiva socioantropológica deslocou essa compreensão ao reconhecer os surdos como sujeitos que compartilham experiências visuais, formas específicas de interação e uma língua de modalidade visuoespacial. Conforme a concepção recuperada por Lodi, o caráter específico da educação de surdos não decorre de uma suposta incapacidade cognitiva, mas da diferença linguística e sociocultural existente entre surdos e ouvintes (Skliar, 1999 *apud* LODI, 2013, p. 51). Tal deslocamento exige que a escolarização deixe de ser organizada pela lógica da reparação e passe a reconhecer a diferença linguística como elemento constitutivo da experiência educacional.

No contexto brasileiro, o reconhecimento legal 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 educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 14.191/2021, representam conquistas produzidas pela mobilização política das comunidades surdas. A institucionalização dessa modalidade reforçou a compreensão de que a educação dos estudantes surdos deve ser orientada por políticas educacionais e linguísticas capazes de assegurar a Libras como primeira língua e língua de instrução, enquanto a língua portuguesa escrita deve ser ensinada como segunda língua. Reis e Lima (2022, p. 761) destacam que essa conquista demanda a revisão das estruturas educacionais, das diretrizes curriculares e da formação pedagógica dos professores, considerando a cultura, as identidades e os direitos linguísticos das pessoas surdas.

A positivação desses direitos no ordenamento jurídico, entretanto, não produz automaticamente sua efetivação no cotidiano escolar. Entre o reconhecimento normativo da Libras e sua presença como língua de produção, circulação e avaliação do conhecimento permanece um conjunto expressivo de obstáculos institucionais, curriculares e pedagógicos. Paiva e Melo (2021, p. 89) ressaltam que a acessibilidade linguística depende de reflexão institucional permanente e da elaboração de estratégias que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem com qualidade. Desse modo, não basta que a Libras seja mencionada nos documentos escolares ou disponibilizada ocasionalmente por meio da atuação de intérpretes. É necessário que a língua integre a organização da instituição, o projeto político-pedagógico, o planejamento docente, os materiais didáticos, os processos avaliativos e as relações estabelecidas nos diferentes espaços educativos.

A educação bilíngue de surdos não pode ser reduzida à presença física de duas línguas no interior da escola. Sua constituição pressupõe a definição das funções sociais, pedagógicas e curriculares atribuídas à Libras e à língua portuguesa, evitando-se que a primeira permaneça subordinada às estruturas da segunda. Lodi (2013, p. 49) demonstra que determinadas políticas inclusivas tendem a compreender o bilinguismo apenas como convivência entre dois códigos, sem assegurar a cada língua o lugar que lhe corresponde no desenvolvimento dos estudantes. Quando a Libras é utilizada exclusivamente como recurso de tradução de conteúdos inicialmente concebidos em português, mantém-se a centralidade da língua majoritária e restringe-se a possibilidade de construção de uma experiência educacional efetivamente bilíngue. Em sentido diverso, Moraes e Martins (2020) defendem propostas bilíngues inclusivas que rompam com a centralidade da língua portuguesa e produzam espaços de resistência às práticas historicamente orientadas pela normalização linguística.

A organização curricular bilíngue requer, assim, transformações que ultrapassem adaptações pontuais ou simplificações de conteúdo. Os componentes curriculares, os objetivos de aprendizagem, as metodologias, os materiais e os critérios de avaliação devem ser elaborados levando-se em consideração a experiência visual, a Libras como língua de mediação pedagógica e o ensino sistemático da língua portuguesa escrita como segunda língua. A análise realizada por Colacique e Gonçalves (2023) acerca da Base Nacional Comum Curricular evidencia a necessidade de rever descritores formulados a partir da oralidade, de adotar metodologias apropriadas ao ensino de português como segunda língua e de valorizar os conhecimentos e as lutas das comunidades surdas. Isso significa que a adaptação curricular não deve diminuir as expectativas de aprendizagem ou empobrecer os conhecimentos oferecidos, mas reorganizar as condições linguísticas e pedagógicas pelas quais os estudantes terão acesso ao currículo comum.

Nesse processo, a visualidade não corresponde a um recurso acessório, empregado apenas para ilustrar explicações verbais, mas constitui uma dimensão estruturante das práticas pedagógicas destinadas aos estudantes surdos. Nascimento e Costa (2014, p. 165) sustentam que uma educação orientada pela experiência visual deve contemplar currículo, pedagogia, metodologia e avaliação igualmente visuais. Essa concepção implica desenvolver materiais em Libras, vídeos sinalizados, registros imagéticos, esquemas, mapas conceituais, experimentos, narrativas visuais, tecnologias digitais e diferentes formas de representação do conhecimento. Também exige cuidar da disposição espacial da sala de aula, da iluminação, do contato visual, dos turnos de sinalização e do tempo necessário para que o estudante acompanhe a explicação, observe os recursos apresentados, participe das interações e produza suas respostas.

A acessibilidade linguística, nesse sentido, deve ser compreendida como princípio transversal da organização curricular e não como serviço periférico destinado a compensar uma dificuldade individual. Ela envolve o direito de compreender, interagir, perguntar, argumentar, discordar e produzir conhecimentos em uma língua plenamente acessível. Rodrigues e Beer afirmam que “os direitos humanos linguísticos

constituem-se como basilares ao gozo dos direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais” (2016, p. 661). A ausência de acesso linguístico, portanto, não compromete somente o desempenho em determinada atividade escolar; ela restringe o exercício da cidadania, a construção da autonomia intelectual, a participação social e a constituição identitária do estudante. Garantir a Libras como língua de instrução representa assegurar que o aluno surdo ocupe a posição de sujeito do conhecimento, e não apenas de receptor de informações traduzidas.

As práticas pedagógicas constituem uma dimensão decisiva para a concretização desses princípios. A presença do tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa é importante em diferentes contextos educacionais, porém não substitui a responsabilidade pedagógica do professor nem resolve, isoladamente, os problemas produzidos por um currículo concebido exclusivamente para ouvintes. A investigação de Lacerda (2006, p. 163) demonstra que a inserção do intérprete, embora necessária, não elimina as dificuldades relacionadas às interações, ao desconhecimento das especificidades da surdez, às adaptações curriculares e à participação dos estudantes nas atividades escolares. A educação bilíngue requer professores linguisticamente preparados, capazes de planejar suas práticas considerando a Libras, a visualidade, os processos de aquisição da língua portuguesa escrita e as experiências culturais das comunidades surdas.

A formação docente, por conseguinte, não pode se limitar à aprendizagem elementar de sinais ou ao domínio de vocabulários descontextualizados. Vieira-Machado e Lopes (2016, p. 639) relacionam a constituição da educação bilíngue à formação de professores comprometidos ética e pedagogicamente com os conhecimentos produzidos pelas comunidades surdas. Além da proficiência linguística, são necessários fundamentos acerca da educação bilíngue, das políticas linguísticas, dos Estudos Surdos, das metodologias visuais e dos processos de ensino da língua portuguesa como segunda língua. Experiências analisadas por Cunha, Miguel e Garrutti (2022, p. 2), por exemplo, demonstram que práticas investigativas e colaborativas desenvolvidas em Libras podem ampliar a participação dos estudantes, favorecer a construção de argumentos e promover a apropriação de conhecimentos científicos. A acessibilidade linguística associa-se, dessa maneira, à qualidade da mediação pedagógica e à possibilidade de protagonismo intelectual dos estudantes.

Diante dessas considerações, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a organização curricular e as práticas pedagógicas da educação bilíngue podem assegurar a acessibilidade e os direitos linguísticos dos estudantes surdos, reconhecendo a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa escrita como segunda língua? A relevância dessa questão decorre da permanência de um distanciamento entre as garantias estabelecidas pelas políticas públicas e as condições efetivamente oferecidas nas instituições educacionais. Embora os avanços normativos sejam inegáveis, persistem currículos monolíngues, materiais pouco acessíveis, avaliações baseadas em parâmetros de primeira língua,

formação docente insuficiente e reduzida participação de profissionais e lideranças surdas nas decisões educacionais.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar as relações entre currículo, acessibilidade linguística e educação bilíngue de surdos, focalizando as implicações da organização curricular e das práticas pedagógicas para a garantia dos direitos linguísticos. Especificamente, pretende-se discutir os fundamentos políticos e educacionais da educação bilíngue; compreender a acessibilidade linguística como condição de acesso, participação e aprendizagem; examinar os limites das adaptações curriculares orientadas por parâmetros ouvintistas; identificar práticas pedagógicas coerentes com a experiência visual e com a centralidade da Libras; e problematizar as responsabilidades institucionais relacionadas à efetivação dos direitos educacionais dos estudantes surdos.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-interpretativa. O corpus é constituído por produções acadêmicas relacionadas ao currículo, às políticas de educação bilíngue, à Libras, às práticas pedagógicas e aos direitos linguísticos das pessoas surdas. A análise organiza-se em três eixos interdependentes: a constituição político-linguística da educação bilíngue de surdos; a organização curricular e a acessibilidade linguística; e as práticas pedagógicas necessárias à efetivação do direito à aprendizagem. Além desta seção introdutória, o referencial teórico desenvolve esses eixos mediante o diálogo entre os estudos selecionados, enquanto as considerações finais retomam os principais argumentos e apresentam desafios para a consolidação de currículos efetivamente bilíngues, visualmente acessíveis e comprometidos com a participação dos sujeitos surdos nas decisões que envolvem sua própria educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação bilíngue de surdos insere-se em um campo constituído por disputas históricas, políticas, linguísticas e pedagógicas. A definição dos espaços educacionais destinados aos estudantes surdos, das línguas utilizadas na escolarização e das práticas consideradas adequadas ao seu desenvolvimento não decorreu de um processo linear ou consensual. Durante um período significativo, a educação das pessoas surdas foi orientada pela concepção clínico-terapêutica, segundo a qual a surdez representava um déficit orgânico que deveria ser corrigido ou compensado. Nesse modelo, a oralização, o treinamento auditivo e a leitura labial eram compreendidos como caminhos prioritários para aproximar o estudante surdo do padrão ouvinte, enquanto a língua de sinais ocupava uma posição marginal ou era explicitamente proibida.

A perspectiva socioantropológica produziu um deslocamento importante ao compreender a surdez como experiência marcada por diferenças linguísticas, culturais e visuais. Esse deslocamento não implica negar as diferentes condições audiológicas existentes, mas rejeitar a redução do sujeito surdo à perda auditiva. Nunes *et al.* (2015, p. 537-539) assinalam que a população identificada como surda é heterogênea

quanto às condições linguísticas, familiares, culturais, socioeconômicas e identitárias. A escolarização não pode, portanto, ser organizada com base em uma representação universal e abstrata de estudante surdo. Deve considerar as trajetórias concretas dos sujeitos, o momento de aquisição da língua de sinais, as relações familiares, as experiências escolares anteriores e as formas pelas quais cada estudante se posiciona diante da Libras e da língua portuguesa.

A diferença linguística constitui, contudo, um elemento central para a compreensão da educação bilíngue. Conforme a concepção recuperada por Lodi, o caráter específico da educação de surdos está relacionado à diferença linguística e sociocultural entre surdos e ouvintes, e não a uma suposta limitação intelectual dos primeiros (Skliar, 1999 *apud* Lodi, 2013, p. 51). Essa compreensão permite deslocar a questão do campo estritamente terapêutico para o campo das políticas linguísticas e educacionais. Em lugar de perguntar como o estudante surdo pode adaptar-se a uma escola organizada para ouvintes, passa-se a questionar como a instituição deve se reorganizar para assegurar aquisição linguística, acesso ao currículo, participação social e produção de conhecimento em condições de equidade.

O reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436/2002 constituiu um marco nesse processo. Ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão e como sistema linguístico de natureza visual-motora dotado de estrutura gramatical própria, a legislação fortaleceu as reivindicações das comunidades surdas. O Decreto nº 5.626/2005 ampliou esse reconhecimento ao regulamentar a formação de professores, instrutores, tradutores e intérpretes, bem como ao estabelecer princípios para o acesso das pessoas surdas à educação. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação e a Lei Brasileira de Inclusão reafirmaram a oferta da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua. A Lei nº 14.191/2021, por sua vez, inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade educacional.

Reis e Lima (2022, p. 761-767) demonstram que a inclusão da educação bilíngue na LDB não pode ser interpretada como concessão espontânea do Estado. Ela resulta da atuação política do movimento surdo, de pesquisadores, professores e entidades representativas, especialmente da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A mobilização desses atores evidenciou que a matrícula em uma escola comum não assegura, por si mesma, o direito à educação. É necessário que o estudante tenha acesso a ambientes linguísticos nos quais a Libras circule como língua de interação, instrução, produção cultural e construção do conhecimento.

A educação bilíngue de surdos é definida pela presença articulada da Libras e da língua portuguesa escrita, mas não se reduz à justaposição formal de dois sistemas linguísticos. Lodi (2013, p. 49) identifica diferenças significativas entre uma concepção que reconhece o bilinguismo como questão social e cultural e outra que limita a educação bilíngue à presença de duas línguas no mesmo espaço. A segunda concepção preserva a hegemonia do português, pois os conteúdos, as metodologias e as avaliações continuam sendo

pensadas nessa língua, cabendo à Libras apenas traduzir ou auxiliar uma organização pedagógica originariamente monolíngue.

Na educação bilíngue, a Libras deve assumir a função de primeira língua e língua de instrução, enquanto a língua portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua. A designação “primeira língua” não se refere apenas à ordem cronológica de aquisição, sobretudo porque a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não utilizam Libras. Refere-se à função estruturante que a língua de sinais deve desempenhar na constituição linguística, cognitiva, afetiva, cultural e identitária do estudante. Vieira-Machado, Rodrigues e Carvalho (2022, p. 742-748) observam que muitas crianças surdas encontram na escola a primeira oportunidade sistemática de contato com a Libras e com outros sujeitos surdos. Por isso, a instituição educacional assume responsabilidade decisiva na criação de ambientes de aquisição e desenvolvimento linguístico.

O bilinguismo também não deve produzir uma separação rígida entre as línguas, como se a Libras pertencesse exclusivamente ao domínio informal e o português ao conhecimento científico. As duas línguas precisam ser reconhecidas como meios legítimos de produção cultural e intelectual, ainda que exerçam funções distintas no percurso escolar. A Libras deve mediar o ensino dos componentes curriculares, as interações pedagógicas, a elaboração conceitual e a participação dos estudantes. A língua portuguesa escrita deve ser ensinada sistematicamente como segunda língua, possibilitando o acesso aos textos que circulam na sociedade brasileira e ampliando as formas de participação social, acadêmica e profissional.

A hierarquização das línguas constitui um dos principais obstáculos à efetivação da educação bilíngue. Quando o português permanece como língua original do currículo e a Libras é mobilizada apenas para traduzir explicações, preserva-se um modelo de subordinação linguística. Nascimento e Costa, ao apresentarem uma reflexão de Quadros sobre as consequências dessa política, evidenciam os conflitos produzidos pela imposição monolíngue:

Diante de uma política de subtração linguística aplicada aos surdos em que o português deveria ser a única língua a ser adquirida, os surdos negam esta língua por ter representado por muitos anos uma ameaça ao uso da língua de sinais. Essa realidade implica processos de delimitação de fronteiras e de poderes. [...] Assim, a educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas (Quadros, 2005 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 167).

A noção de subtração linguística permite compreender que a resistência de determinados estudantes à língua portuguesa não decorre necessariamente de incapacidade ou desinteresse. Pode relacionar-se às experiências de imposição, punição e desvalorização da língua de sinais. Uma proposta bilíngue comprometida com os direitos linguísticos não contrapõe Libras e português como línguas inimigas. Ao contrário, busca criar condições para um bilinguismo de adição, no qual a aprendizagem da língua majoritária não implique apagar, enfraquecer ou substituir a primeira língua do estudante.

Os direitos linguísticos integram o campo mais amplo dos direitos humanos. Rodrigues e Beer afirmam que “os direitos humanos linguísticos constituem-se como basilares ao gozo dos direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais” (2016, p. 661). Sem uma língua plenamente acessível, o sujeito encontra barreiras para compreender informações, expressar suas necessidades, participar das decisões coletivas, produzir conhecimentos e reivindicar direitos. A privação linguística não é, portanto, apenas um problema comunicacional; ela restringe a constituição da cidadania e a participação do indivíduo na vida social.

No campo educacional, os direitos linguísticos compreendem, entre outras dimensões, o direito de adquirir uma língua desde a infância; de receber instrução em língua acessível; de estudar sua própria língua; de desenvolver a língua oficial do país como segunda língua; de interagir com pares e adultos linguisticamente competentes; de acessar materiais culturais e científicos; de participar dos processos avaliativos sem que a diferença linguística seja interpretada como insuficiência cognitiva; e de ser representado nas decisões institucionais. Fernandes e Moreira (2014, p. 51-63) observam que o reconhecimento abstrato da Libras não é suficiente quando a organização da escola permanece subordinada ao português.

As autoras sintetizam algumas condições fundamentais para a transformação da escola:

A transformação da escola adjetivada inclusiva para surdos requereria que a sua língua nativa fosse a língua de instrução, que seu repertório histórico e cultural estivesse contemplado no currículo, que a presença de professores surdos como modelos de identificação linguística e cultural fosse garantida, além de uma adequada pedagogia para o ensino e avaliação do português como segunda língua (Fernandes; Moreira, 2014, p. 63).

A garantia dos direitos linguísticos exige, assim, mais do que serviços individualizados. Pressupõe a existência de uma política linguística institucional que estabeleça quando, onde e para quais finalidades cada língua será utilizada. Tal política deve orientar a contratação de profissionais, a elaboração dos currículos, o planejamento das aulas, a produção dos materiais, a comunicação administrativa e os processos de avaliação. Também deve promover a participação de pessoas surdas na gestão, na docência, na pesquisa e na elaboração das políticas educacionais.

Morais e Martins (2020, p. 4-7) compreendem as reivindicações das comunidades surdas como formas de resistência aos modelos educacionais que mantêm a língua portuguesa no centro das práticas. Essas resistências não representam recusa da convivência social ou do acesso à língua majoritária. Elas produzem fissuras em um sistema que frequentemente define a inclusão como presença física do aluno em espaços organizados por uma única língua. A reivindicação de escolas e classes bilíngues está relacionada à possibilidade de construir ambientes em que a diferença linguística não seja tratada como desvio ou obstáculo.

O protagonismo surdo ocupa posição fundamental nesse processo. Ruzza (2022, p. 309-315) associa o protagonismo à possibilidade de o sujeito surdo assumir a autoria de sua trajetória, colocando a língua, a cultura e os conhecimentos produzidos pela comunidade surda no centro de sua existência. No campo curricular, isso significa substituir políticas elaboradas exclusivamente por ouvintes por processos participativos que incluam estudantes, professores, pesquisadores, famílias e lideranças surdas. A consulta à comunidade não deve ocorrer apenas depois que as decisões já foram tomadas, mas integrar todas as etapas de diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação.

A defesa da educação bilíngue não deve ser confundida com a busca de uma solução homogênea para todos os sujeitos. Nunes *et al.* (2015, p. 542-543) reconhecem a pluralidade de experiências e a possibilidade de diferentes configurações institucionais. Escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas-polo e projetos inclusivos bilíngues podem constituir alternativas, desde que garantam condições linguísticas e pedagógicas efetivas. A discussão não deve se limitar à oposição entre escola especial e escola comum; precisa avaliar a qualidade dos ambientes linguísticos, a participação dos sujeitos surdos e as possibilidades concretas de aprendizagem.

A educação bilíngue de surdos configura-se, desse modo, como projeto político, linguístico e pedagógico. Seu compromisso central consiste em assegurar que os estudantes tenham acesso ao conhecimento por intermédio da Libras, desenvolvam a língua portuguesa escrita como L2 e participem de uma comunidade escolar que reconheça suas experiências culturais. A efetividade desse projeto depende da transformação das instituições e não da adaptação unilateral do estudante a um sistema monolíngue.

O currículo constitui um espaço de seleção cultural no qual se definem conhecimentos legítimos, formas de aprendizagem, sujeitos autorizados a produzir saberes e linguagens reconhecidas pela escola. Por essa razão, não pode ser compreendido como simples relação de disciplinas. Sua organização revela posicionamentos políticos e epistemológicos, uma vez que determina o que será ensinado, como o conhecimento será apresentado, quais experiências serão valorizadas e quais formas de expressão serão aceitas nos processos de avaliação. Na educação de surdos, a dimensão linguística atravessa todas essas decisões.

Ruzza (2022, p. 311) compreende o currículo como espaço-tempo de exploração das potencialidades do sujeito surdo e de construção de sua autonomia. A autora recorda que as escolhas institucionais não são neutras: um currículo concebido exclusivamente em português, fundamentado em práticas orais e orientado por referências ouvintes produz condições de exclusão, ainda que a escola declare formalmente sua adesão ao bilinguismo. Um currículo comprometido com a diferença surda deve reconhecer a Libras como língua de produção de conhecimentos, a visualidade como dimensão constitutiva da aprendizagem e a cultura surda como parte do patrimônio formativo.

A organização curricular bilíngue não consiste na simples tradução de um currículo monolíngue. Traduzir materiais elaborados para ouvintes pode favorecer determinado nível de acesso, mas não modifica necessariamente as concepções que orientaram sua produção. A transformação curricular exige revisar objetivos, conteúdos, metodologias, materiais, tempos escolares, formas de interação e critérios de avaliação. Também requer que a Libras seja incorporada como língua de instrução e como componente curricular, com ensino sistemático de seus aspectos linguísticos, literários, históricos e culturais.

O projeto político-pedagógico representa o principal instrumento de institucionalização dessas escolhas. Seu caráter político decorre do compromisso com determinado projeto de sociedade, de sujeito e de educação; seu caráter pedagógico refere-se às ações necessárias para concretizar esse compromisso. Em uma instituição bilíngue, o projeto político-pedagógico deve explicitar a concepção de surdez adotada, as funções atribuídas à Libras e ao português, os princípios de acessibilidade linguística, a organização dos componentes curriculares e as responsabilidades dos profissionais.

O documento não pode limitar-se a afirmar genericamente que a escola valoriza a Libras. Deve definir como a língua circulará no cotidiano, quais profissionais precisam demonstrar proficiência, como ocorrerá a aquisição linguística das crianças que chegam sem Libras, de que modo o português será ensinado como L2 e como serão elaborados os materiais e as avaliações. Também deve estabelecer formas de participação da comunidade surda, políticas de formação continuada, mecanismos de acompanhamento do desenvolvimento linguístico e estratégias de interação com as famílias.

Nascimento e Costa (2014, p. 174) demonstram que a escola bilíngue mantém compromisso com o currículo nacional, ao mesmo tempo que necessita de conhecimentos e componentes específicos:

A Escola Bilíngue também é REGULAR, porque contempla o currículo de base nacional; é ESPECIALIZADA, porque o profissional que nela atua precisa de um conhecimento especializado na área, precisa ser fluente em Libras, precisa conhecer e estar disposto a trabalhar com a metodologia proposta e necessária ao desenvolvimento de um plano didático-pedagógico diário adequado aos estudantes surdos (Nascimento; Costa, 2014, p. 174).

A caracterização da escola como regular e especializada afasta a ideia de que a educação bilíngue deveria oferecer um currículo reduzido. Os estudantes surdos têm direito aos mesmos conhecimentos científicos, históricos, artísticos, filosóficos e tecnológicos disponibilizados aos demais estudantes. A especificidade situa-se nas condições linguísticas e pedagógicas de acesso, e não na diminuição da complexidade dos conteúdos. Adaptar o currículo, nesse contexto, significa remover barreiras, reorganizar mediações e ampliar formas de representação, preservando os direitos de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta desafios particulares para a educação bilíngue. Colacique e Gonçalves (2023, p. 1-4) observam que a BNCC foi elaborada com referências predominantemente orientadas pela experiência linguística dos estudantes ouvintes. No componente de

língua portuguesa, diversos descritores são organizados em torno do eixo da oralidade, de rimas, entonação, consciência fonológica e produção oral. A aplicação literal desses descritores pode transformar a diferença linguística dos estudantes surdos em suposta incapacidade.

A adequação curricular exige interpretar as finalidades formativas dos descritores e construir caminhos compatíveis com a modalidade visuoespacial. Atividades de percepção de ritmos, rimas e entonações orais não devem ser simplesmente eliminadas nem impostas de maneira descontextualizada. Devem ser analisadas em relação aos objetivos que pretendem alcançar e, quando necessário, reorganizadas por meio de recursos da Libras, como configurações de mão, movimentos, expressões não manuais, classificadores, paralelismos e produções poéticas sinalizadas. Colacique e Gonçalves (2023, p. 10-12) argumentam que não basta disponibilizar traduções de textos da tradição oral; é necessário valorizar a produção cultural e literária das comunidades surdas.

O currículo bilíngue deve contemplar, entre outros elementos, o ensino da Libras como L1; a literatura surda e a literatura em Libras; a história das comunidades e dos movimentos surdos; os processos de ensino do português escrito como L2; os conhecimentos relativos às diferentes identidades surdas; e as tecnologias de registro e circulação de línguas de sinais. Esses conhecimentos não devem ser tratados como conteúdos folclóricos ou atividades eventuais. Precisam integrar a matriz curricular, os projetos interdisciplinares e as práticas cotidianas.

A participação de professores e pesquisadores surdos na definição do currículo é indispensável. Ruzza (2022, p. 313-315) destaca que os profissionais surdos contribuem para o fortalecimento linguístico da instituição, funcionam como referências de identificação para os estudantes e apresentam possibilidades de existência que rompem com representações de incapacidade. Sua participação não deve ser restrita ao ensino de Libras; eles precisam integrar coordenações, colegiados, equipes de elaboração curricular, processos formativos e instâncias de gestão.

O projeto político-pedagógico também deve considerar a aquisição da Libras pelas crianças surdas que chegam à escola sem uma língua plenamente desenvolvida. Como grande parte dessas crianças é oriunda de famílias ouvintes, a escola frequentemente se torna o primeiro ambiente de imersão linguística. A simples oferta de algumas aulas semanais de Libras não responde a essa necessidade. É preciso organizar tempos de interação com pares surdos, professores surdos e profissionais bilíngues, assegurando que a língua circule em todas as atividades escolares.

A relação com as famílias integra essa política. Não se trata de responsabilizá-las pela ausência de Libras, mas de oferecer condições para que compreendam a diferença linguística e participem do desenvolvimento dos estudantes. Cursos de Libras, encontros bilíngues, materiais acessíveis e espaços de convivência com adultos surdos podem ampliar as possibilidades de comunicação familiar. O projeto

político-pedagógico deve prever tais ações como parte da formação, e não como serviços opcionais desvinculados do currículo.

Moraes e Martins (2020, p. 12-17) descrevem experiências de escolas-polo inclusivas bilíngues que promoveram alterações na estrutura física, na organização curricular e na composição das equipes. Entre as mudanças destacam-se salas de instrução em Libras nos anos iniciais, presença de professores bilíngues, educadores surdos, intérpretes nos níveis em que sua atuação é necessária, formação continuada e planejamento conjunto. Essas experiências demonstram que a implementação do bilinguismo demanda modificações sistêmicas; não pode depender da iniciativa isolada de determinado professor.

O planejamento curricular deve ocorrer de forma colaborativa. Professores regentes, docentes de Libras, professores de português como L2, educadores surdos, intérpretes e coordenação pedagógica necessitam de tempos institucionais para estudar os conteúdos, discutir terminologias, elaborar recursos visuais e avaliar o desenvolvimento dos estudantes. Sem tempo de trabalho coletivo, a responsabilidade pela acessibilidade tende a ser transferida ao intérprete ou ao profissional do atendimento especializado.

A organização dos tempos e espaços escolares também possui dimensão curricular. Salas com iluminação inadequada, disposição que dificulta o contato visual, excesso de estímulos ou impossibilidade de visualizar simultaneamente professor, intérprete e material interferem na aprendizagem. A escola precisa organizar ambientes que favoreçam a comunicação visual, dispondo os estudantes de modo que todos possam acompanhar as interações. O ritmo das atividades deve considerar que o aluno não consegue observar simultaneamente a sinalização e registrar informações escritas.

Os materiais didáticos devem apresentar coerência com a política linguística institucional. A simples inserção de imagens decorativas não garante acessibilidade. São necessários vídeos em Libras produzidos com qualidade, textos escritos adequados ao ensino de L2, glossários bilíngues, infográficos, mapas conceituais, esquemas, objetos manipuláveis, recursos digitais e registros das produções dos próprios estudantes. O planejamento deve considerar a autoria em Libras, permitindo que o estudante produza narrativas, explicações, seminários e trabalhos acadêmicos em sua primeira língua.

A avaliação integra o currículo e precisa ser discutida no projeto político-pedagógico. Avaliar o estudante surdo exclusivamente pela adequação formal de sua escrita aos padrões de falantes nativos de português pode ocultar os conhecimentos efetivamente construídos. Isso não significa abandonar o ensino da norma escrita, mas distinguir domínio conceitual, desenvolvimento da L2 e capacidade de argumentação. Fernandes e Moreira (2017, p. 140-144) apresentam experiências com provas em Libras, registros em vídeo e critérios de correção que valorizam o conteúdo sem ignorar a especificidade linguística do candidato.

A avaliação bilíngue pode articular produções sinalizadas, textos escritos, recursos imagéticos, projetos, experimentos, portfólios e apresentações. A escolha do formato deve relacionar-se aos objetivos da aprendizagem. Quando o objeto avaliado é o conhecimento científico, por exemplo, a diferença no

domínio formal do português não deve apagar a compreensão conceitual. Quando o objetivo é o desenvolvimento da língua portuguesa escrita, os critérios precisam reconhecer o estudante como aprendiz de L2, acompanhando seus avanços linguísticos.

O acompanhamento institucional deve incluir indicadores qualitativos e quantitativos. Taxas de matrícula e frequência são insuficientes para avaliar a efetividade da política bilíngue. É necessário observar a participação nas interações, o desenvolvimento da Libras, a progressão na leitura e escrita, o acesso aos componentes curriculares, o pertencimento à comunidade escolar e as percepções dos próprios estudantes. O projeto político-pedagógico deve ser periodicamente revisto com base nesses dados.

A organização curricular bilíngue constitui, por fim, um processo permanente de negociação. Ela não pode ser congelada em prescrições universais, pois as comunidades escolares apresentam diferentes configurações. Entretanto, algumas condições são irrenunciáveis: acesso ao currículo comum, Libras como língua de instrução, português escrito como L2, participação de profissionais surdos, práticas visuais, formação docente e compromisso institucional com os direitos linguísticos.

Reconhecer a Libras como língua de instrução significa atribuir-lhe a função de mediar o ensino, a aprendizagem, as interações e a produção de conhecimento. Essa função diferencia-se da oferta da Libras como disciplina e de seu emprego como recurso auxiliar. Uma escola pode incluir aulas de Libras em sua matriz curricular e continuar monolíngue quando as demais disciplinas, as reuniões, os materiais e as avaliações são organizados exclusivamente em português. Da mesma forma, a presença do intérprete não transforma automaticamente a língua de sinais em língua de instrução, pois o planejamento pode permanecer subordinado à língua oral.

Lodi (2013, p. 59-60) observa que determinadas políticas atribuem à Libras uma função instrumental, mantendo as metodologias concebidas para ouvintes e responsabilizando o intérprete pela aprendizagem do estudante. Nesse modelo, a comunicação é parcialmente viabilizada, mas o aluno permanece obrigado a adaptar-se a uma organização pedagógica que não foi pensada a partir de sua língua. A Libras como língua de instrução demanda que o professor possa explicar, problematizar, perguntar, responder e avaliar diretamente nessa língua ou que todo o trabalho seja planejado por uma equipe bilíngue.

A língua de instrução não funciona apenas como veículo neutro de conteúdos previamente constituídos. É por meio dela que conceitos são elaborados, relações são estabelecidas e sentidos são negociados. O estudante precisa formular hipóteses, apresentar dúvidas, discordar das interpretações e reconstruir seus enunciados. Quando essa interação ocorre apenas por meio de tradução simultânea, parte das possibilidades dialógicas pode ser comprometida, especialmente se o professor não consegue acompanhar as perguntas produzidas em Libras.

Fernandes e Moreira apresentam uma advertência particularmente importante sobre os limites da interpretação:

Nesse caso, a presença do intérprete não garante ao aluno surdo o direito de negociar com o professor o significado, direito que, em tese, é garantido aos alunos ouvintes por dominarem a língua de instrução. [...] A presença do intérprete pode facilitar o acesso ao conhecimento factual para os alunos que conhecem a língua de sinais, mas não garante a construção do conhecimento conceptual, que demanda um processo de trocas discursivas entre os participantes (Favorito; Freire, 2007, p. 211 *apud* Fernandes; Moreira, 2017, p. 136).

A citação não desqualifica o trabalho do intérprete. Ela demarca a diferença entre mediação linguística e responsabilidade pedagógica. O intérprete viabiliza a comunicação entre pessoas que utilizam línguas diferentes, mas o planejamento, o ensino e a avaliação permanecem atribuições do professor. Quando toda a responsabilidade pelo estudante surdo é transferida ao intérprete, o professor deixa de construir relação pedagógica direta com o aluno e a inclusão torna-se dependente de um único profissional.

Lacerda (2006, p. 173-177) demonstra que a presença física do intérprete pode produzir uma aparência de normalidade. O estudante acompanha as aulas, mantém relação cordial com os colegas e recebe as informações traduzidas, mas continua inserido em um ambiente pensado para ouvintes. As interações espontâneas, os comentários paralelos, as explicações dirigidas a outros estudantes e as negociações cotidianas podem permanecer inacessíveis. A autora caracteriza essa situação como experiência restritiva, pois o aluno compartilha efetivamente sua língua com poucas pessoas.

A acessibilidade linguística deve, portanto, ser compreendida como condição institucional de participação e não como atendimento individual eventual. Paiva e Melo (2021, p. 89-92) relacionam acessibilidade e direito linguístico, destacando que as políticas precisam considerar a historicidade, a cultura e as demandas das comunidades. As normas jurídicas são importantes, mas não substituem a produção de estratégias institucionais. A existência de uma lei não garante que o estudante consiga comunicar-se na secretaria, participar de uma reunião, acessar um evento ou compreender as informações divulgadas pela instituição.

A acessibilidade linguística envolve a circulação da Libras nos diferentes espaços e tempos escolares. A comunicação da direção, os avisos, as reuniões, as atividades culturais, os serviços administrativos e os projetos extracurriculares devem ser acessíveis. Paiva e Melo (2021, p. 97-101) constatarem que a concentração da Libras na sala de aula preserva barreiras em outros ambientes. Os estudantes entrevistados pelos autores indicaram dificuldades de comunicação com setores administrativos e defenderam maior presença de profissionais bilíngues em toda a instituição.

A livre circulação da língua de sinais também beneficia professores e servidores surdos. Uma política de acessibilidade não pode ser pensada exclusivamente para estudantes. Deve assegurar condições de trabalho, participação em reuniões, acesso a documentos, produção acadêmica e exercício de cargos de gestão. Quando a Libras circula apenas por intermédio de intérpretes e em situações previamente agendadas, os profissionais surdos continuam submetidos a limitações que não atingem os ouvintes.

Vieira-Machado, Rodrigues e Carvalho (2022, p. 751-758) propõem pensar a Libras como “língua da escola”. Essa formulação ultrapassa o reconhecimento jurídico e questiona as funções efetivamente desempenhadas pela língua. Uma língua da escola permite nomear o mundo, estudar os conhecimentos, elaborar perguntas e produzir novas interpretações. A Libras não deve servir apenas para reproduzir em sinais um conteúdo concebido em português; precisa participar da própria constituição das práticas pedagógicas.

Essa compreensão exige que a Libras seja utilizada nas diferentes áreas do conhecimento. Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e demais componentes devem ser ensinados com mediação direta na língua de sinais. A produção de terminologias específicas deve ocorrer em interação com professores, estudantes, pesquisadores surdos e intérpretes. Os sinais não podem ser escolhidos de maneira improvisada sem discussão conceitual, pois a construção lexical está relacionada à compreensão do conteúdo.

A acessibilidade também depende da qualidade da Libras utilizada. A sinalização subordinada à estrutura do português, realizada palavra por palavra ou simultaneamente à fala, pode descaracterizar a gramática da língua de sinais. Fernandes e Moreira (2014, p. 58-59) criticam práticas bimodais nas quais a Libras fica submetida à sintaxe portuguesa. Nessas situações, não se garante acesso pleno ao conteúdo nem se oferece um modelo linguístico adequado aos estudantes.

O acesso à Libras desde a infância constitui outra dimensão essencial. Muitas crianças surdas chegam à escola com repertório linguístico restrito, em decorrência da ausência de interlocutores sinalizantes no ambiente familiar. A escola precisa assumir a aquisição linguística como responsabilidade coletiva, sem transformar a criança em culpada pelo atraso. Salas ou escolas com número significativo de pares surdos, presença de adultos surdos e profissionais proficientes oferecem condições mais favoráveis de interação.

A relação entre acessibilidade e tecnologia deve ser cuidadosamente analisada. Recursos digitais, legendas, vídeos sinalizados, plataformas acessíveis e sistemas de comunicação ampliam as possibilidades de participação. Entretanto, a Libras não deve ser tratada como tecnologia assistiva equivalente a um artefato. Fernandes e Moreira (2014, p. 64-67) criticam a redução da língua de sinais a recurso de acessibilidade, pois essa classificação pode separá-la dos sujeitos, de sua história e de sua cultura. A Libras é uma língua humana e constitui seus usuários; as tecnologias são meias que podem apoiar sua circulação.

No ensino superior, a acessibilidade linguística inclui processos seletivos em Libras, correção diferenciada da produção escrita em português, tradução de textos acadêmicos, interpretação de aulas, orientação de pesquisas e participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Fernandes e Moreira (2017, p. 137-146) descrevem experiências de videoprovas, editais sinalizados e produção de hipervídeos

acadêmicos. As autoras destacam que tais ações precisam integrar uma política de letramento acadêmico bilíngue, e não ocorrer apenas como serviços isolados.

A organização da interpretação também exige planejamento institucional. Paiva e Melo (2021, p. 97-99) relatam a criação de uma instância responsável pelo gerenciamento das demandas de tradução e interpretação. A medida ampliou o acesso dos sujeitos surdos a diferentes espaços universitários e reduziu a dependência de solicitações informais. Esse exemplo evidencia que a acessibilidade requer estruturas permanentes, definição de fluxos, distribuição de responsabilidades e acompanhamento da qualidade dos serviços.

A acessibilidade linguística pressupõe, ainda, a escuta dos sujeitos diretamente envolvidos. Estudantes e profissionais surdos devem avaliar os materiais, as interpretações, as metodologias e os serviços institucionais. A consulta não pode ser simbólica. Suas devolutivas precisam produzir modificações nos procedimentos. Paiva e Melo (2021, p. 100-101) defendem que as políticas sejam construídas juntamente com a comunidade surda, reconhecendo-a como produtora de conhecimento acerca das próprias necessidades.

A Libras como língua de instrução transforma a relação do estudante com o currículo. O aluno deixa de depender integralmente da tradução e pode participar diretamente das práticas discursivas. Tal transformação não elimina a necessidade do português escrito ou da interpretação em situações específicas. Ela reorganiza as posições ocupadas pelas línguas e pelos profissionais, estabelecendo a Libras como fundamento do processo pedagógico.

A experiência visual constitui uma dimensão fundamental da educação de estudantes surdos. Isso não significa que todos aprendam da mesma maneira nem que a visualidade seja propriedade exclusiva das pessoas surdas. Significa reconhecer que a língua de sinais, as interações e parte significativa dos processos de acesso à informação se realizam por uma modalidade visuoespacial. Consequentemente, as práticas pedagógicas precisam ser organizadas de modo a favorecer atenção visual, interação sinalizada, exploração do espaço e articulação entre diferentes linguagens.

A pedagogia visual não se reduz ao acréscimo de imagens a uma aula expositiva. Uma imagem pode ser decorativa, inadequada ou produzir interpretações equivocadas. A prática visual exige intencionalidade pedagógica, seleção criteriosa de recursos e relação explícita entre representação e conceito. Nascimento e Costa sintetizam essa concepção:

A educação oferecida para pessoas visuais deve contemplar um currículo visual, uma pedagogia visual, uma metodologia visual e, nesse contexto, a avaliação também precisa ser visual. Se a Libras e o Português-Escrito propiciam “visualidade” ao ensino, são essas as formas de instrução mais acessíveis dentro das escolas onde estudam surdos brasileiros (Nascimento; Costa, 2014, p. 165).

O caráter visual das práticas inicia-se na organização física da sala. Todos os participantes precisam visualizar uns aos outros, de modo que os turnos de sinalização possam ser acompanhados. A iluminação deve favorecer a percepção das expressões faciais e dos movimentos. O professor não deve sinalizar de costas, com as mãos encobertas ou simultaneamente ao manuseio de objetos que desviem a atenção. A apresentação de slides, textos e vídeos deve considerar que o estudante não consegue acompanhar a sinalização e observar outro recurso visual ao mesmo tempo.

O tempo pedagógico também necessita de reorganização. Em aulas destinadas a ouvintes, o estudante pode escutar o professor enquanto cópia ou observa um material. Para quem depende do canal visual, essas ações precisam ocorrer alternadamente. É necessário apresentar a explicação, permitir a observação do material e reservar tempo para o registro. A aceleração inadequada pode produzir perda de informações, ainda que o professor ou intérprete demonstre proficiência linguística.

Entre os recursos compatíveis com uma pedagogia visual encontram-se vídeos em Libras, fotografias, ilustrações, infográficos, mapas, maquetes, linhas do tempo, diagramas, mapas conceituais, dramatizações, objetos manipuláveis, simulações e experimentos. A escolha deve decorrer dos objetivos de aprendizagem. Um esquema pode representar relações abstratas; uma sequência de imagens pode auxiliar a compreensão de temporalidade; um experimento pode tornar observável determinado fenômeno; e um vídeo em Libras pode registrar uma explicação ou produção autoral.

Cunha, Miguel e Garrutti (2022, p. 5-18) apresentam uma experiência de ensino de Ciências fundamentada na investigação colaborativa. Os estudantes surdos formularam perguntas em Libras, selecionaram questões de interesse, participaram de experimentos, elaboraram hipóteses e discutiram os resultados. A atuação dos professores bilíngues possibilitou que as dúvidas fossem organizadas linguisticamente e transformadas em problemas científicos. A visualidade não foi empregada apenas para ilustrar respostas, mas para promover observação, argumentação e produção de conhecimento.

Na experiência analisada, desenhos esquemáticos foram utilizados para evidenciar relações que não estavam imediatamente visíveis nos experimentos. Cunha, Miguel e Garrutti (2022, p. 16-19) observam que a combinação entre Libras, imagens, manipulação de materiais e interação entre pares favoreceu a compreensão conceitual. Os estudantes puderam explicar uns aos outros, concordar, discordar e reformular hipóteses. A prática demonstra que a pedagogia visual não diminui a complexidade do conteúdo; ao contrário, cria condições para o exercício de processos cognitivos superiores.

A participação dos estudantes na formulação das questões representa outro princípio relevante. Práticas visuais não devem transformar o aluno em observador passivo de imagens e vídeos. Ele precisa produzir narrativas, registrar experiências, elaborar materiais, sinalizar explicações e construir representações. O protagonismo discente permite que o currículo se relacione às experiências dos sujeitos sem abandonar os conhecimentos sistematizados.

A literatura em Libras e a literatura surda constituem recursos importantes para o desenvolvimento linguístico e cultural. Narrativas sinalizadas, poemas visuais, histórias produzidas por autores surdos e adaptações de obras podem promover ampliação lexical, compreensão estética e identificação cultural. Colacique e Gonçalves (2023, p. 10-13) alertam, entretanto, que a educação bilíngue não deve limitar-se à tradução das produções da tradição oral. É necessário incluir criações originadas nas comunidades surdas e estimular a autoria dos estudantes.

A adequação das atividades da BNCC requer o mesmo cuidado. Descritores relacionados à oralidade, entonação, rimas e gêneros orais devem ser reinterpretados segundo as finalidades curriculares e as especificidades da Libras. Atividades poéticas podem explorar repetição de configurações de mão, movimentos, localização espacial, expressões não manuais e ritmo visual. Entrevistas e exposições podem ser produzidas e registradas em Libras. A adaptação não deve apagar a diferença, mas construir equivalências pedagógicas que preservem os objetivos formativos.

No ensino da língua portuguesa, a principal mudança consiste em reconhecê-la como segunda língua. O estudante surdo não realiza necessariamente o mesmo percurso de apropriação da escrita desenvolvido por uma criança ouvinte que já utiliza o português oral. Métodos centrados na relação entre grafema e fonema, na repetição sonora ou na consciência fonológica podem ser inadequados quando aplicados como fundamento exclusivo. A escrita precisa ser apresentada como sistema visual de significação e como prática social.

Colacique e Gonçalves (2023, p. 8-10) destacam que o ensino de português para surdos exige metodologia específica, baseada na mediação da Libras, no letramento visual e na exploração de gêneros textuais. O sentido do texto precisa ser construído em uma língua acessível antes ou durante a análise das estruturas da L2. A Libras permite mobilizar conhecimentos prévios, explicar vocabulários, comparar formas linguísticas e discutir os efeitos de sentido.

O ensino de português como L2 não deve ser confundido com simplificação permanente. Textos artificialmente reduzidos, atividades mecânicas e vocabulário excessivamente elementar podem impedir o acesso aos conhecimentos. A adaptação precisa oferecer apoios que permitam ao estudante enfrentar textos autênticos e progressivamente complexos. Entre esses apoios encontram-se contextualização em Libras, imagens, glossários, esquemas, antecipação de vocabulário, leitura orientada e comparação entre enunciados nas duas línguas.

A leitura deve ser compreendida como construção de sentidos, e não como simples decodificação. O professor pode iniciar pela análise do gênero, da finalidade comunicativa, dos interlocutores e das informações visuais. Em seguida, podem ser exploradas a organização textual, as escolhas lexicais, os elementos de coesão e as estruturas gramaticais. A comparação com a Libras deve evitar a tradução palavra por palavra, pois as línguas possuem organizações próprias.

Na produção escrita, o planejamento pode ocorrer inicialmente em Libras. O estudante pode discutir o tema, registrar em vídeo sua argumentação, organizar um mapa conceitual e, posteriormente, produzir a versão em português. A revisão deve diferenciar problemas relacionados à organização das ideias, ao gênero textual e às estruturas da L2. O professor precisa oferecer devolutivas que possibilitem compreender as regularidades do português, evitando correções que apenas marquem erros sem promover aprendizagem.

O trabalho com gêneros textuais amplia a função social da escrita. Bilhetes, notícias, relatos, artigos, resenhas, formulários, mensagens digitais e textos acadêmicos colocam o estudante em contato com diferentes práticas de leitura e produção. Fernandes e Moreira (2017, p. 139-145) observam que o letramento acadêmico dos estudantes surdos exige contato sistemático com os gêneros que circulam na universidade. A tradução de textos para Libras, os hipervídeos, os editais sinalizados e as videoprovas podem contribuir para esse processo.

O ensino da L2 deve atravessar o currículo. O professor de língua portuguesa possui papel especializado, mas os demais docentes também trabalham com práticas de leitura e escrita próprias de suas áreas. Um relatório científico, uma resposta matemática, uma análise histórica e uma descrição geográfica apresentam formas específicas de linguagem. O planejamento colaborativo pode identificar as demandas linguísticas de cada componente e elaborar recursos adequados.

A avaliação da língua portuguesa precisa ser coerente com o percurso de L2. Isso não significa atribuir qualquer resposta correta independentemente de sua forma, mas estabelecer critérios transparentes e progressivos. Podem ser avaliados compreensão, coerência, adequação ao gênero, organização das ideias, vocabulário, coesão e estruturas gramaticais, considerando o nível de desenvolvimento do estudante. Fernandes e Moreira (2017, p. 140-144) relatam processos avaliativos que valorizam o conteúdo sem ignorar a singularidade linguística da escrita.

As videoprovas em Libras constituem uma possibilidade de separar, quando pedagogicamente necessário, o conhecimento do conteúdo e o domínio da língua portuguesa. Se o objetivo é avaliar Ciências, História ou Matemática, a apresentação da questão em Libras permite verificar com maior precisão a aprendizagem. Se o objetivo é avaliar português escrito, o texto em L2 assume centralidade. A escolha do formato deve corresponder ao objeto da avaliação.

A multimodalidade amplia as possibilidades de autoria. Os estudantes podem produzir vídeos sinalizados, textos escritos, apresentações, infográficos e combinações entre diferentes modos semióticos. Essas produções não devem ser consideradas inferiores ao texto escrito. Cada linguagem apresenta possibilidades específicas de representação. A escola bilíngue precisa ensinar os estudantes a transitar criticamente entre elas.

As tecnologias digitais oferecem recursos significativos, mas não eliminam a necessidade de planejamento. Vídeos sem condições adequadas de enquadramento, iluminação ou fluência linguística

podem criar barreiras. Legendas automáticas apresentam erros e não substituem Libras para todos os usuários. Plataformas devem permitir controlar a reprodução, ampliar a imagem, acessar transcrições e registrar produções sinalizadas.

A prática pedagógica visual deve evitar a ideia de que o estudante surdo necessita exclusivamente de imagens concretas. A Libras é uma língua capaz de expressar abstrações, conceitos científicos, argumentação filosófica e relações complexas. O objetivo dos recursos visuais é favorecer a mediação, e não restringir o aluno ao conhecimento concreto. A progressão curricular deve ampliar sua capacidade de operar com diferentes níveis de abstração.

A articulação entre Libras, visualidade e português escrito como L2 permite superar a oposição entre acesso e rigor acadêmico. A qualidade da educação não se mede pela manutenção de métodos concebidos para ouvintes, mas pela capacidade de promover apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento linguístico. Uma prática bilíngue rigorosa reconhece a diferença, oferece mediações adequadas e mantém altas expectativas de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que a educação bilíngue de surdos não se limita à presença simultânea da Libras e da língua portuguesa no espaço escolar. Sua efetivação requer uma política linguística que reconheça a Libras como primeira língua e língua de instrução, assegurando o ensino sistemático do português escrito como segunda língua. Nessa perspectiva, a acessibilidade linguística constitui condição indispensável para o acesso ao currículo, a participação, a aprendizagem e o exercício dos direitos educacionais.

Verificou-se que a organização curricular e o projeto político-pedagógico precisam incorporar a experiência visual, os conhecimentos produzidos pelas comunidades surdas e práticas de avaliação coerentes com a condição bilíngue dos estudantes. A adaptação pedagógica não deve significar simplificação dos conteúdos, mas reorganização das mediações, dos materiais, dos tempos e dos espaços escolares, preservando a qualidade e a complexidade dos conhecimentos oferecidos.

Constatou-se, ainda, que a presença do tradutor-intérprete, embora relevante, não substitui professores proficientes em Libras nem elimina a responsabilidade institucional pela aprendizagem. A consolidação da educação bilíngue depende da formação inicial e continuada dos profissionais, da participação de educadores surdos, do planejamento colaborativo e da criação de condições adequadas de trabalho.

Conclui-se que garantir os direitos linguísticos dos estudantes surdos exige superar práticas centradas no padrão ouvinte e transformar estruturalmente as instituições. Essa transformação deve ser construída com a participação efetiva das comunidades surdas, reconhecendo-as como protagonistas das

decisões curriculares e educacionais. Somente assim será possível constituir uma educação bilíngue linguisticamente acessível, pedagogicamente qualificada e socialmente comprometida com a autonomia e a cidadania das pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 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/2002/110436.htm. Acesso em: 17 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 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/113005.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 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/114191.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

COLACIQUE, Rachel Capucho; GONÇALVES, Leonardo Conceição. Adequação curricular e BNCC: desafios para o ensino bilíngue de estudantes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, e128390, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.128390>. Acesso em: 17 jul. 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: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257175>. Acesso em: 17 jul. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Acesso em: 17 jul. 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. esp. 3, p. 127-150, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>. Acesso em: 17 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: 17 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, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>. Acesso em: 17 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Acesso em: 17 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089>. Acesso em: 17 jul. 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, n. esp. 2, p. 159-178, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>. Acesso em: 17 jul. 2026.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 537-545, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193892>. Acesso em: 17 jul. 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, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154>. Acesso em: 17 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, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8670061>. Acesso em: 17 jul. 2026.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661114>. Acesso em: 17 jul. 2026.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. Currículo, protagonismo surdo e emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 302-318, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p302-318>. Acesso em: 17 jul. 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/10.1590/2175-3539/2016/0201917>. Acesso em: 17 jul. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661083>. Acesso em: 17 jul. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo; CARVALHO, Daniel Junqueira. Reflexões sobre educação de surdos em nossa contemporaneidade: a Libras como língua da escola. **ETD — Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 742-760, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8669320>. Acesso em: 17 jul. 2026.

CAPÍTULO 11

TECNOLOGIAS DIGITAIS E RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE LIBRAS: PLATAFORMAS, VÍDEOS, GLOSSÁRIOS DIGITAIS, APLICATIVOS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM MULTIMODAIS

DIGITAL TECHNOLOGIES AND VISUAL RESOURCES IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE TEACHING: PLATFORMS, VIDEOS, DIGITAL GLOSSARIES, APPLICATIONS, AND MULTIMODAL LEARNING OBJECTS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-011>

Bianor dos Santos Netto

Graduado em Letras Libras/Português
(UNIFAP)

Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida

Mestre em Linguística
(UFSC)

Paulo César Ferreira Guimarães

Graduado em Letras – Libras
(UFT)

Lucas Rigon Link

Mestre em Educação Bilíngue
(INES)

Vanderleia Maria Castoldi Andrade

Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia
(UTFPR)

Renan de Bastos Andrade

Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia
(UTFPR)

RESUMO

O estudo aborda o uso de tecnologias digitais e recursos visuais no ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerando as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas de uma língua de modalidade visual-espacial. Objetiva-se discutir as contribuições de plataformas digitais, ambientes virtuais, vídeos, recursos verbo-visuais, glossários, dicionários digitais, aplicativos, jogos e objetos de aprendizagem multimodais para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a ampliação da acessibilidade educacional. A análise teórica evidencia que esses recursos favorecem a contextualização dos sinais, a revisão dos conteúdos, a interação, a autonomia e a produção discente. Entretanto, limitações relacionadas à conectividade, à qualidade das traduções automáticas, à organização das interfaces, à sobrecarga visual e à descontextualização linguística podem comprometer a aprendizagem. Conclui-se que a efetividade dessas

tecnologias depende da mediação docente, da adequação linguística e cultural, da participação de pessoas surdas na produção dos materiais e da articulação coerente entre Libras, língua portuguesa, imagens e outros modos semióticos.

Palavras-chave: Libras; Multimodalidade; Objetos de aprendizagem; Recursos visuais; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This study addresses the use of digital technologies and visual resources in Brazilian Sign Language (Libras) teaching, considering the linguistic, cultural, and pedagogical specificities of a visual-spatial language. It discusses the contributions of digital platforms, virtual learning environments, videos, verbal-visual resources, digital glossaries and dictionaries, applications, games, and multimodal learning objects to the development of communicative competence and the expansion of educational accessibility. The theoretical analysis indicates that these resources support the contextualization of signs, content review, interaction, autonomy, and student production. However, limitations involving internet connectivity, the quality of automatic translations, interface organization, visual overload, and linguistic decontextualization may compromise learning. It is concluded that the effectiveness of these technologies depends on teacher mediation, linguistic and cultural adequacy, the participation of Deaf people in material production, and the coherent articulation of Libras, Portuguese, images, and other semiotic modes.

Keywords: Brazilian Sign Language; Digital technologies; Learning objects; Multimodality; Visual resources.

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas verificadas nas últimas décadas modificaram significativamente os modos de produzir, registrar, compartilhar e acessar conhecimentos. No campo educacional, tais mudanças favoreceram a ampliação de práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos, jogos, aplicativos, redes sociais, dicionários eletrônicos e diferentes objetos de aprendizagem. Esses recursos não representam apenas novos suportes para conteúdo anteriormente apresentados em materiais impressos, mas instauram outras possibilidades de interação, autoria, colaboração e circulação das linguagens. No âmbito da educação de surdos, as tecnologias digitais assumem especial relevância por possibilitarem a produção e a divulgação de conteúdos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), respeitando sua modalidade visual-espacial e ampliando as oportunidades de comunicação e aprendizagem. Schlindwein e Rocha (2023, p. 1-3) observam que recursos como videochamadas e canais

mantidos em plataformas digitais permitiram que a Libras fosse empregada como língua de expressão, favorecendo a divulgação de conhecimentos científicos, culturais, artísticos e políticos produzidos pela própria comunidade surda.

A presença crescente das tecnologias nos processos de ensino deve ser compreendida em articulação com as conquistas históricas e linguísticas da comunidade surda brasileira. O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 produziram mudanças importantes no campo educacional, especialmente ao determinarem sua inserção nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia e ao ampliarem a necessidade de materiais didáticos adequados às características dessa língua. Tais conquistas procuram enfrentar uma trajetória educacional marcada por práticas que, durante muito tempo, desvalorizaram as línguas de sinais e impuseram aos estudantes surdos métodos fundamentados predominantemente na oralização. Quadros (1997 *apud* Pereira; Barbosa; Oliveira, 2024, p. 1) demonstra que a ausência de valorização da língua de sinais nos diferentes métodos educacionais contribuiu para a produção de desigualdades e defasagens na escolarização das pessoas surdas. Nesse contexto, as tecnologias digitais podem colaborar para a construção de práticas educacionais bilíngues, desde que não reproduzam concepções linguísticas inadequadas ou reduzam a Libras a um conjunto descontextualizado de gestos.

A singularidade linguística da Libras exige que os recursos pedagógicos contemplem o movimento, o espaço de sinalização, as configurações de mãos, as expressões faciais e corporais, a orientação, a localização e as relações estabelecidas simultaneamente entre diferentes elementos visuais. Materiais exclusivamente impressos não conseguem representar integralmente essas dimensões, sobretudo o movimento, a temporalidade e a tridimensionalidade que caracterizam a produção dos sinais. Lebedeff e Santos (2014, p. 1073-1074) destacam que a modalidade visual-espacial da Libras demanda materiais capazes de registrar sua dinâmica linguística, razão pela qual os vídeos apresentam possibilidades didáticas relevantes tanto no ensino presencial quanto na educação a distância. Entretanto, as autoras advertem que vídeos limitados à apresentação isolada de sinais podem reproduzir as mesmas restrições das antigas cartilhas, sem proporcionar situações efetivas de uso da língua ou a inserção dos aprendizes em práticas sociais de comunicação.

A centralidade da experiência visual não significa que qualquer imagem, animação ou vídeo seja automaticamente adequado ao ensino de Libras. A organização de um material multimodal requer planejamento pedagógico, coerência discursiva, qualidade linguística e articulação equilibrada entre Libras, imagens, textos escritos, cores, legendas, diagramas, movimentos e demais elementos da tela. Basso, Strobel e Masutti (2009, p. 17 *apud* Albuquerque; Farias, 2025, p. 136) defendem a necessidade de “criar uma outra forma de ensinar porque as pessoas surdas aprendem pelas experiências visuais”. Essa compreensão não deve conduzir a uma utilização indiscriminada de estímulos imagéticos, pois o excesso

ou a concorrência entre diferentes informações visuais pode dificultar a compreensão. Gomes (2019, p. 153-154) demonstra que a multimodalidade pode contribuir para a construção de discursos verbo-visuais destinados aos estudantes surdos, desde que os diferentes modos semióticos estejam alinhados e não disputem simultaneamente a atenção visual do usuário. Do mesmo modo, Dolz, Lima e Zani (2022, p. 147-149) evidenciam que a combinação entre Libras, língua portuguesa e outros modos de significação pode favorecer práticas plurilíngues e multimodais, quando estruturada de acordo com objetivos didáticos claramente definidos.

As plataformas digitais e os ambientes virtuais de aprendizagem constituem importantes espaços para o ensino de Libras, especialmente por permitirem a disponibilização de videoaulas, fóruns, atividades interativas, tarefas de produção sinalizada e momentos síncronos de comunicação. Contudo, a transposição das aulas presenciais para os ambientes digitais não assegura, por si mesma, a qualidade do ensino. Assis e Nóbrega (2021, p. 108-110), ao analisarem a percepção de professores de um curso de especialização em Libras na modalidade a distância, identificaram a necessidade de formação contínua para a utilização operacional do ambiente virtual, além de melhorias relacionadas ao armazenamento, ao carregamento dos materiais e ao suporte dos servidores. Isso demonstra que o ensino digital de uma língua visual-espacial depende tanto das competências pedagógicas dos professores quanto das condições técnicas oferecidas pelas instituições.

As interações realizadas em plataformas de videoconferência também apresentam desafios próprios. O posicionamento da câmera, o enquadramento do corpo, a iluminação, a estabilidade da conexão, o tamanho das janelas, a visibilidade dos participantes e a organização dos turnos de sinalização interferem diretamente na compreensão da Libras. A pesquisa de Silva e Souza (2024, p. 1-3), realizada com aulas de Libras como segunda língua para estudantes ouvintes, demonstrou que a administração das câmeras, das telas, do chat e da participação de diferentes sujeitos constitui uma tarefa complexa. Assim, as plataformas precisam ser analisadas não apenas por sua disponibilidade tecnológica, mas também pelas condições efetivas que oferecem para a recepção visual, a produção linguística, a interação e o acompanhamento pedagógico dos aprendizes.

Entre os recursos tecnológicos empregados no ensino de Libras, os vídeos ocupam posição central, pois permitem registrar o movimento e apresentar a língua em situações comunicativas. Quando adequadamente produzidos, podem mostrar interações contextualizadas, narrativas, diálogos, gêneros discursivos e práticas culturais da comunidade surda. Para Leffa (2006, p. 20 *apud* Lebedeff; Santos, 2014, p. 1081), um objeto de aprendizagem pode ser compreendido como qualquer recurso digital utilizado com finalidade educacional, incluindo textos, imagens e vídeos. Entretanto, no ensino de línguas, esses objetos devem ultrapassar a exposição de informações e oferecer oportunidades para o desenvolvimento das competências linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica. Nessa direção, vídeos de curta-

metragem em Libras podem constituir objetos de aprendizagem multimodais ao apresentarem a língua em contextos sociais, culturais e comunicativos significativos (Lebedeff; Santos, 2014, p. 1081-1083).

A existência de videoaulas acessíveis também não garante que os conteúdos apresentem qualidade linguística e visual. Em levantamento composto por 144 videoaulas de Matemática destinadas a estudantes surdos, Souza *et al.* (2022, p. 50-51) verificaram que quase metade dos materiais apresentava qualidade ruim ou regular quanto à visualização da Libras. Além disso, mais de 90% das traduções foram consideradas deficientes ou restritas a um vocabulário básico, incluindo omissões de informações e produções bimodais. Esses resultados indicam que a elaboração de materiais digitais exige a participação de profissionais com domínio da Libras, conhecimento pedagógico, competência tradutória e compreensão das características visuais da aprendizagem. Kumada *et al.* (2022, p. 1003-1005) também demonstram que o tamanho atribuído ao sinalizante na tela influencia a acessibilidade, sendo insuficiente relegar a Libras a uma pequena janela lateral enquanto a maior parte do espaço visual permanece destinada às informações em língua portuguesa.

Os glossários e dicionários digitais, por sua vez, contribuem para o registro, a consulta e a difusão do léxico e das terminologias da Libras. Diferentemente das obras exclusivamente impressas, os recursos digitais podem incorporar vídeos, sistemas de busca, exemplos de uso, variações linguísticas e informações conceituais. Santos, Lebedeff e Corrêa (2021, p. 1-3) apontam o potencial pedagógico do dicionário internacional Spread the Sign, disponível em interfaces para computadores e dispositivos móveis, para o ensino da Libras como primeira ou segunda língua e do português escrito como segunda língua. Entretanto, os autores também identificam a pouca exploração pedagógica e científica de recursos digitais voltados à aprendizagem das línguas de sinais. No campo terminológico, Silva-Oliveira, Wanderley e Stumpf (2020, p. 106-108) propõem a utilização da videoprova do Exame Nacional do Ensino Médio em Libras como corpus linguístico para a construção de glossários digitais especializados, demonstrando que as tecnologias podem contribuir tanto para o ensino quanto para a documentação e a pesquisa linguística.

Os aplicativos móveis igualmente passaram a ocupar espaço significativo no cotidiano de estudantes e professores. Sua facilidade de acesso, mobilidade e possibilidade de repetição dos sinais podem favorecer práticas autônomas de estudo. Todavia, ferramentas de tradução automática não podem ser confundidas com professores, dicionários completos ou modelos linguísticos infalíveis. Ao analisar o aplicativo Hand Talk, Andreis-Witkoski (2020, p. 81-83) reconhece recursos como controle da velocidade, repetição e visualização do avatar em diferentes ângulos, mas identifica problemas relacionados à baixa expressividade facial e corporal, ao emprego excessivo da datilologia e à dificuldade de traduzir termos polissêmicos de acordo com o contexto. Desse modo, a utilização pedagógica de aplicativos exige a mediação crítica do professor, responsável por explicar suas funcionalidades, problematizar os erros e impedir que os estudantes estabeleçam correspondências mecânicas entre palavras do português e sinais da Libras. Aplicativos educacionais como o Librário também apresentam possibilidades lúdicas para o trabalho com crianças

surdas, especialmente por associarem imagens, jogos e conteúdos em Libras, embora sua utilização deva permanecer vinculada aos objetivos linguísticos e à intervenção docente (Albuquerque; Farias, 2025, p. 135-137).

Os jogos e demais objetos de aprendizagem interativos ampliam as possibilidades de participação, experimentação e resolução de problemas. Ramos, Souza e Corrêa (2014, p. 76-78) observam que os jogos educacionais podem favorecer o desenvolvimento de habilidades, a concentração, a criatividade e a aprendizagem de Libras e da língua portuguesa. No entanto, a análise desenvolvida por Batista, Navarro e Kumada (2023, p. 352-354) revelou que muitos jogos bilíngues ainda apresentam sinais isolados e descontextualizados, além de reservarem espaço reduzido à Libras. Portanto, a dimensão lúdica não elimina a necessidade de consistência linguística, acessibilidade, contextualização cultural e avaliação pedagógica. Um recurso tecnologicamente sofisticado pode continuar inacessível quando desconsidera a língua, a cultura e as formas visuais de produção de conhecimentos da comunidade surda.

Diante desse cenário, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte questão: de que maneira plataformas, vídeos, glossários digitais, aplicativos e objetos de aprendizagem multimodais podem contribuir para o ensino de Libras, considerando suas potencialidades pedagógicas, suas limitações tecnológicas e a necessidade de respeito às especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas? Parte-se do pressuposto de que as tecnologias digitais podem ampliar o acesso à Libras e diversificar as práticas de ensino, mas seus resultados dependem da qualidade linguística dos conteúdos, da organização dos elementos visuais, da mediação docente, da participação de profissionais surdos e da existência de condições institucionais adequadas.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as contribuições e os desafios das tecnologias digitais e dos recursos visuais no ensino de Libras. Especificamente, busca-se discutir a utilização de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem; examinar a função dos vídeos e das videoaulas no registro da modalidade visual-espacial; compreender as possibilidades dos dicionários e glossários digitais; problematizar os limites dos aplicativos de tradução automática; e analisar os objetos de aprendizagem multimodais e os jogos digitais como instrumentos pedagógicos. Pretende-se, ainda, refletir sobre a necessidade de formação docente, planejamento didático, acessibilidade visual, contextualização linguística e participação da comunidade surda na elaboração e na avaliação desses materiais.

Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, fundamentada em produções científicas dedicadas às relações entre Libras, tecnologias digitais, visualidade, multimodalidade e educação de surdos. A análise não se restringe à descrição das ferramentas disponíveis, mas procura compreender as concepções linguísticas e pedagógicas que orientam sua produção e seu emprego. Desse modo, considera-se que a inovação educacional não reside simplesmente na incorporação de equipamentos ou programas digitais, mas na capacidade de transformá-

los em instrumentos de interação, autoria, aprendizagem e valorização da Libras. O estudo encontra-se organizado em introdução, referencial teórico, considerações finais e referências, desenvolvendo uma reflexão crítica sobre as condições necessárias para que as tecnologias digitais contribuam efetivamente para um ensino de Libras linguisticamente adequado, visualmente acessível e pedagogicamente significativo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre tecnologias digitais no ensino de Língua Brasileira de Sinais exige que a tecnologia seja compreendida para além de sua dimensão instrumental. Plataformas, vídeos, aplicativos, glossários digitais, jogos e objetos de aprendizagem não constituem, por si mesmos, uma metodologia, tampouco garantem acessibilidade, interação ou aprendizagem. Esses recursos passam a adquirir sentido pedagógico quando são selecionados, produzidos e avaliados segundo a modalidade visual-espacial da Libras, o perfil linguístico dos estudantes, os objetivos formativos, as condições de acesso e a mediação exercida pelo professor. Tal entendimento evita uma concepção determinista segundo a qual a simples presença de dispositivos digitais modernizaria a aula e resolveria problemas históricos da educação de surdos.

O campo investigado caracteriza-se pela coexistência de situações educacionais distintas. Há contextos em que a Libras é ensinada como primeira língua a estudantes surdos; situações em que é ensinada como segunda língua a ouvintes; propostas bilíngues que articulam Libras e Língua Portuguesa; e práticas inclusivas nas quais estudantes surdos e ouvintes compartilham materiais e ambientes. Essa diversidade impede a adoção de uma solução tecnológica única. Um recurso adequado ao desenvolvimento lexical de aprendizes iniciantes ouvintes podem ser insuficiente para a formação discursiva de estudantes surdos; uma videoaula traduzida pode assegurar acesso pontual ao conteúdo, mas não necessariamente constituir uma prática bilíngue; e um aplicativo de tradução pode favorecer consultas básicas, embora produza inadequações quando empregado como substituto da competência linguística e da mediação docente.

Os estudos examinados convergem em um ponto central: o valor pedagógico da tecnologia depende de sua adequação linguística, cultural, visual, didática e técnica. Essa convergência permite organizar o debate em torno da visualidade e da multimodalidade; das plataformas e dos ambientes virtuais; dos vídeos e das interações verbo-visuais; dos glossários e dicionários digitais; dos aplicativos, jogos e objetos de aprendizagem; e, por fim, da mediação docente e dos critérios de qualidade que devem orientar a integração desses recursos.

A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, produzida corporalmente e percebida prioritariamente pela visão. Essa característica não se limita ao emprego das mãos, pois a constituição do sentido mobiliza configuração de mão, localização, movimento, orientação, expressões não manuais, uso

do espaço e relações entre corpo, objeto e referente. Por essa razão, o ensino de Libras não pode ser estruturado pela mera transferência de métodos concebidos para línguas oral-auditivas. Materiais excessivamente apoiados na escrita, em explicações lineares ou em equivalências entre palavra e sinal tendem a reduzir a complexidade da língua e a afastar o aprendiz das práticas efetivas de comunicação.

Pereira, Barbosa e Oliveira (2024, p. 2-4) relacionam a valorização da Libras como primeira língua à superação de concepções educacionais que historicamente subordinaram a experiência surda à oralização. A centralidade da língua de sinais, nessa perspectiva, decorre de seu papel na comunicação, na formação de conceitos, no desenvolvimento cognitivo e na construção identitária. A discussão tecnológica precisa, portanto, ser precedida por uma posição linguística e educacional: materiais digitais destinados a estudantes surdos devem reconhecer a Libras como língua de instrução e de produção de conhecimento, e não apenas como recurso auxiliar ou camada de tradução acrescentada ao final de um produto originalmente concebido para ouvintes.

Ao recuperar a crítica ao oralismo, Pereira, Barbosa e Oliveira transcrevem uma formulação que evidencia a inadequação de práticas que proíbem ou desvalorizam a língua de sinais:

Basicamente, a proposta oralista fundamenta-se na “recuperação” da pessoa surda, chamada de “deficiente auditivo”. O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos. [...] não permite que a língua de sinais seja usada na sala de aula nem no ambiente familiar, mesmo sendo esse formado por pessoas surdas usuárias da língua de sinais. Tomando como base o ensino desenvolvido em muitas cidades brasileiras, o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos (Quadros, 1997, p. 21-22 *apud* Pereira; Barbosa; Oliveira, 2024, p. 4).

Essa advertência permanece pertinente no exame de tecnologias contemporâneas. Um produto pode apresentar aparência inovadora e, ainda assim, reproduzir uma lógica assimilacionista se a Libras estiver restrita a uma pequena janela, se o conteúdo for organizado exclusivamente pela estrutura do português ou se a língua de sinais aparecer apenas como sequência de itens lexicais isolados. A inovação tecnológica, nesse caso, não corresponde a uma inovação pedagógica; apenas digitaliza um modelo de ensino inadequado.

A visualidade tampouco deve ser reduzida ao uso indiscriminado de imagens. Para estudantes surdos, o visual integra processos linguísticos, cognitivos, culturais e sociais. Recursos imagéticos precisam ser semanticamente pertinentes, apresentar hierarquia clara, favorecer a atenção conjunta e dialogar com a sinalização, sem competir com ela. Sena, Serra e Schlemmer (2023, p. 2-4) defendem que os múltiplos estímulos dos espaços digitais podem favorecer a escolarização e a inclusão quando articulados a propostas bilíngues e a elementos da cultura surda. Os resultados de sua experiência com jogos digitais estruturados em PowerPoint indicam que o engajamento não decorreu apenas do caráter lúdico, mas também da presença

de referências culturais e linguísticas reconhecíveis pelos estudantes (Sena; Serra; Schlemmer, 2023, p. 9-14).

A noção de cultura surda é decisiva para diferenciar acessibilidade formal de pertencimento. Uma atividade pode ser tecnicamente acessível e, ao mesmo tempo, culturalmente distante dos sujeitos aos quais se destina. Quando narrativas, personagens, situações comunicativas e formas de interação consideram experiências surdas, o recurso deixa de ser simples adaptação e passa a constituir um espaço de representação. Sena, Serra e Schlemmer (2023, p. 14) observam que a experiência paralela das culturas surda e ouvinte pode produzir um ambiente colaborativo, motivador e inclusivo. Isso implica valorizar repertórios visuais, modos de atenção, práticas de sinalização e formas de participação que não tratem o estudante surdo como destinatário passivo de conteúdos elaborados segundo parâmetros exclusivamente ouvintes.

No ensino de Libras como L1, a tecnologia pode ampliar a exposição à língua, favorecer registros de narrativas sinalizadas, oferecer modelos linguísticos diversos, apoiar a produção autoral e criar oportunidades de interação entre estudantes, professores e comunidade. Pereira, Barbosa e Oliveira (2024, p. 8-13) apontam possibilidades vinculadas a vídeos, redes, internet, jogos e recursos de realidade aumentada, mas destacam que a mediação deve respeitar identidade, cultura e conhecimentos prévios. Ao reproduzir reflexão de Stumpf, as autoras ressaltam que as transformações tecnológicas tiveram, para os surdos, efeitos educacionais, sociais, profissionais e comunicativos, pois reduziram barreiras de tempo e distância e criaram outras formas de relacionamento (Stumpf, 2010, p. 5 *apud* Pereira; Barbosa; Oliveira, 2024, p. 12).

No ensino de Libras como L2 para ouvintes, os desafios são diferentes. O aprendiz precisa desenvolver atenção visual, memória de movimentos, coordenação corporal, uso do espaço e expressividade não manual, ao mesmo tempo que aprende a não organizar a sinalização como tradução palavra por palavra do português. A tendência inicial de buscar equivalentes fixos pode ser reforçada por dicionários simplificados e tradutores automáticos. Por isso, o recurso digital deve favorecer a passagem do item lexical ao enunciado, do enunciado à interação e da interação às práticas sociais de linguagem. A aprendizagem de listas de sinais pode ter função introdutória, mas não deve ser confundida com competência comunicativa.

Lebedeff e Santos (2014, p. 1074-1081) mostram que a história do ensino de línguas de sinais para ouvintes foi marcada por cartilhas e pequenos dicionários organizados por categorias semânticas. Nesses materiais, desenhos de configurações de mão eram acompanhados de palavras escritas, e as aulas frequentemente se restringiam a um léxico mínimo. A transposição dessa lógica para vídeos curtos ou aplicativos não supera o problema: um acervo digital de sinais isolados continua assentado na

correspondência entre palavra e sinal, sem oferecer ao aprendiz condições suficientes para compreender gêneros, intenções, variações e usos situados.

Essa diferenciação entre conhecimento lexical e competência comunicativa é confirmada por Silva e Porto (2025, p. 130-150). Em intervenção com objetos de aprendizagem destinados a licenciandos, os autores identificaram efeitos positivos na compreensão, na produção e na interação em nível inicial, especialmente quando os materiais foram acompanhados por abordagem pedagógica adequada e suporte contínuo. O resultado é relevante porque atribui o avanço não ao objeto isoladamente, mas à combinação entre recurso, dinâmica, jogos, tarefas de produção e acompanhamento do professor. A tecnologia funciona como componente de um sistema didático, e não como agente autônomo de aprendizagem.

Outra implicação da modalidade visual-espacial diz respeito à heterogeneidade linguística. Estudantes surdos não constituem um grupo homogêneo: diferem quanto à idade de aquisição da Libras, ao domínio da Língua Portuguesa, às experiências escolares, ao uso de oralização, à familiaridade com ambientes digitais e às formas de identificação cultural. Estudantes ouvintes também apresentam níveis distintos de contato com a comunidade surda e de proficiência. A flexibilidade tecnológica pode contribuir para personalizar percursos, permitir repetição e controlar ritmo, mas a personalização não pode eliminar a interação, pois a língua se desenvolve no intercâmbio entre sujeitos.

Assim, a visualidade deve operar como princípio de desenho pedagógico. Isso envolve enquadramento que permita observar mãos, tronco e expressões; contraste entre pessoa sinalizante e fundo; tamanho adequado do vídeo; tempo suficiente para percepção e processamento; imagens relacionadas ao conteúdo; sinalização contextualizada; possibilidade de repetição; tarefas que exijam compreensão e produção; e espaços para feedback. Também envolve reduzir estímulos simultâneos quando eles disputam o mesmo canal visual. O excesso de elementos em tela pode comprometer justamente o acesso que se pretende ampliar.

A multimodalidade, nesse quadro, não se confunde com a simples presença de muitos elementos visuais. Ela diz respeito à articulação planejada entre modos de significação — Libras, Língua Portuguesa escrita, imagens, diagramas, cores, gestos, expressões corporais e organização espacial — em função de um propósito didático. Gomes (2019, p. 153-161) demonstra que, em uma videoaula em Libras, o discurso verbo-visual emerge das relações estabelecidas entre esses modos, de modo que a compreensão não pode ser atribuída isoladamente à sinalização, à imagem ou ao texto. A organização pedagógica precisa tornar visíveis as relações entre as informações e estabelecer uma hierarquia que oriente o olhar do estudante.

Visualidade e multimodalidade são, portanto, conceitos relacionados, mas não equivalentes. A visualidade constitui dimensão linguística, cultural e epistemológica da experiência surda; a multimodalidade descreve a composição de diferentes recursos semióticos na produção do sentido. Quando ambas são integradas ao ensino de Libras, torna-se possível elaborar práticas que reconhecem a centralidade

da língua de sinais e, simultaneamente, mobilizam textos escritos, imagens e recursos gráficos como apoios complementares. Dolz, Lima e Zani (2022, p. 147-161) evidenciam que a alternância entre Libras, português e elementos imagéticos pode ampliar os percursos de interpretação, desde que cada modo desempenhe uma função identificável e não imponha sobrecarga ao canal visual.

Essa distinção repercute diretamente na produção dos materiais. Um recurso pode ser visualmente atraente e, ainda assim, pouco adequado ao estudante surdo se fragmentar a atenção entre sinalização, legenda, animações e imagens sem coordenação. Inversamente, um material de aparência simples pode ser pedagogicamente potente quando oferece boa visibilidade do corpo, ritmo compatível com a observação, exemplos contextualizados e momentos de interação. O critério fundamental não é a quantidade de estímulos, mas a coerência com que os modos são organizados para favorecer compreensão, produção linguística e participação.

As plataformas digitais ampliaram as possibilidades de oferta de cursos, distribuição de materiais, comunicação síncrona e assíncrona, registro de produções e acompanhamento da aprendizagem. Em Libras, essas possibilidades assumem relevância particular porque vídeos, webconferências e atividades audiovisuais podem circular com relativa facilidade. Entretanto, a plataforma precisa ser avaliada segundo sua capacidade de hospedar materiais visuais com qualidade, permitir interação em língua de sinais e oferecer condições técnicas compatíveis com o volume de dados exigido por vídeos.

Assis e Nóbrega (2021, p. 109-110) assinalam que a expansão da educação a distância está relacionada à popularização de smartphones, tablets e computadores, bem como à mediação tecnológica de atividades realizadas em tempos e espaços distintos. Ao citarem Moran, as autoras apresentam a educação a distância como processo conectado por tecnologias e como alternativa estratégica para transformações educacionais, não mais restrita a situações excepcionais (Moran, 2013, p. 2 *apud* Assis; Nóbrega, 2021, p. 110). Para o ensino de Libras, porém, essa expansão exige adaptações que considerem o caráter visual-espacial da língua e a necessidade de interação de qualidade.

O estudo de Dias, Dias e Araújo (2020, p. 11-18) sobre um curso semipresencial mostra que o Moodle pode articular estudo teórico, visualização de vídeos, participação em fóruns e encontros presenciais de prática. Os estudantes puderam acessar os conteúdos no tempo escolhido, rever materiais e chegar às atividades presenciais com maior preparação. A combinação entre momentos virtuais e presenciais favoreceu a relação entre teoria e sinalização, indicando que o ambiente virtual pode estender o tempo pedagógico para além da sala física. Esse resultado, contudo, não autoriza concluir que qualquer desenho híbrido produzirá os mesmos efeitos. A organização do cronograma, a curadoria dos materiais, o acompanhamento das atividades e a articulação entre as modalidades foram componentes essenciais da experiência analisada.

A flexibilidade temporal é uma vantagem relevante, sobretudo para a revisão de sinais e enunciados. Diferentemente de uma explicação efêmera em sala, o vídeo pode ser retomado, pausado e observado em diferentes velocidades. O estudante pode comparar sua própria produção gravada com o modelo, identificar inadequações de movimento ou expressão e registrar dúvidas antes de um encontro síncrono. Em cursos de formação profissional, esse arranjo também reduz a sobrecarga de concentrar teoria, prática e avaliação em um único período. Ainda assim, autonomia não significa abandono: ambientes virtuais pouco mediados podem converter flexibilidade em isolamento.

Na percepção dos docentes investigados por Assis e Nóbrega (2021, p. 113-118), webconferências e videoaulas se destacaram entre as ferramentas do ambiente virtual por favorecerem comunicação, interação e registro de imagens em movimento. Os participantes também defenderam maior frequência de encontros síncronos e o uso de gêneros textuais sinalizados. Ao mesmo tempo, relataram dificuldades de acesso, postagem, conectividade, capacidade de armazenamento e operação do sistema, o que levou as autoras a recomendar formação contínua e ampliação do suporte técnico (Assis; Nóbrega, 2021, p. 117-118). A qualidade do ensino, portanto, depende tanto da competência didática quanto da infraestrutura.

As limitações de conectividade têm efeitos mais intensos em aulas de Libras do que em atividades baseadas apenas em texto. Baixa largura de banda provoca congelamento, perda de definição e atraso, fenômenos que podem apagar detalhes linguísticos. Um movimento interrompido, uma expressão facial pixelada ou a dessincronização entre participantes não constituem meros incômodos técnicos; podem alterar ou impedir a compreensão do enunciado. Por isso, a avaliação de plataformas deve considerar resolução, taxa de quadros, estabilidade, modo de exibição dos participantes, possibilidade de fixar a imagem do sinalizante e recursos de gravação.

Silva e Souza (2024, p. 5-15) analisam interações on-line em aulas de Libras como L2 no Ensino Fundamental e mostram que câmera, tela e chat não são elementos neutros. A administração desses recursos interfere no input, na participação e no encaminhamento metodológico. A presença de intérpretes e de estudantes surdos oralizados também pode alterar a distribuição das línguas e competir com a língua-alvo. Nas considerações finais, os autores afirmam que a formação docente deve atribuir à reflexão linguística e pedagógica a mesma importância conferida à educação tecnológica, de modo que câmeras, telas e chat sejam tratados como parte da comunicação midiática (Silva; Souza, 2024, p. 15).

Essa análise evidencia que o ambiente virtual reorganiza a ecologia da aula. No espaço presencial, o professor pode circular, ajustar distância, chamar a atenção pelo olhar e perceber rapidamente dúvidas ou dispersão. Na plataforma, a interação é enquadrada por telas, depende de escolhas de câmera e pode sofrer interrupções por microfones, chats e notificações. Para a Libras, a disposição em mosaico pode reduzir a imagem dos participantes; o compartilhamento de slides pode comprimir o vídeo do professor; e o chat em português pode desviar a atenção do enunciado sinalizado. O desenho da aula precisa prever esses efeitos.

Uma prática coerente pode alternar momentos de exposição, observação e produção. Durante uma explicação sinalizada, a tela do professor deve permanecer em tamanho suficiente. Em tarefas de produção, o foco pode ser transferido ao estudante, com os demais participantes orientados a observar parâmetros previamente definidos. O chat pode ser utilizado para registrar perguntas ou palavras-chave em momentos específicos, mas não deve operar permanentemente como canal concorrente. Salas simultâneas podem favorecer interação em pequenos grupos, desde que haja instruções claras, tempo adequado e mecanismos de acompanhamento.

As plataformas também podem sediar portfólios de vídeos. O registro periódico de produções permite acompanhar evolução, oferecer feedback individual e estimular autoavaliação. Para que essa prática seja ética e segura, são necessárias orientações sobre consentimento, armazenamento, circulação e exclusão das imagens. Vídeos de estudantes contêm dados pessoais e linguísticos; seu uso não deve ser naturalizado como simples tarefa técnica. Também é necessário garantir alternativas quando o estudante não dispõe de equipamento, conexão ou ambiente apropriado para gravação.

Além da interação formal, plataformas abertas como o YouTube ampliam a circulação de produções realizadas por pessoas surdas. Schlindwein e Rocha (2023, p. 1-3) mostram que canais de vídeo favoreceram a divulgação de manifestações artísticas, informações científicas, debates sobre direitos e experiências culturais. Ao analisarem youtubers surdos, as autoras identificam repertórios plurais e práticas translíngues nas quais Libras, português escrito, oralização, imagens, edição, gestos e referências culturais participam da produção de sentido (Schlindwein; Rocha, 2023, p. 18-22). Esses materiais podem ser incorporados ao ensino não apenas como exemplos linguísticos, mas como textos sociais produzidos por sujeitos surdos.

A utilização pedagógica de conteúdos públicos requer curadoria. Número de visualizações, aparência profissional ou popularidade do canal não garantem adequação ao objetivo da aula. É necessário examinar autoria, contexto, variedade linguística, clareza visual, direitos de uso, confiabilidade das informações e relação com o nível dos aprendizes. Ao mesmo tempo, a variação não deve ser tratada automaticamente como erro. Vídeos de diferentes regiões e grupos podem apoiar a discussão sobre diversidade lexical, repertórios e usos da língua, desde que o professor contextualize as diferenças e evite impor um modelo artificialmente homogêneo.

O potencial das plataformas reside, portanto, em conectar conteúdos, pessoas e temporalidades. Sua contribuição é maior quando o ambiente não funciona como depósito de arquivos, mas como espaço de atividade: assistir para identificar estratégias discursivas; comparar versões; produzir respostas sinalizadas; comentar com critérios; revisar a própria gravação; construir glossários coletivos; resolver problemas; e participar de situações comunicativas. A escolha da ferramenta deve decorrer da ação pedagógica pretendida, e não do interesse em utilizar determinada tecnologia.

Entre os recursos digitais associados ao ensino de Libras, o vídeo ocupa posição central. Ele registra movimento, espacialidade, expressões faciais e corporais, permite repetição e aproxima o aprendiz de usos efetivos da língua. Todavia, não existe equivalência automática entre vídeo e material adequado. A qualidade depende de enquadramento, iluminação, contraste, resolução, composição da tela, organização discursiva, tradução, ritmo, legendas, recursos gráficos e relação entre os diferentes modos semióticos.

Lebedeff e Santos (2014, p. 1074) argumentam que vídeos são especialmente apropriados às especificidades da Libras, mas alertam que gravações de itens lexicais isolados podem apenas reproduzir a lógica das antigas cartilhas. Para superar esse limite, as autoras desenvolveram curtas-metragens orientados por uma abordagem comunicativa, com situações socialmente reconhecíveis e personagens em interação. Os vídeos foram concebidos como objetos de aprendizagem para o ensino de línguas, e não como repositórios de sinais.

A definição de objeto de aprendizagem utilizada nesse debate também exige precisão. Ao recuperar Leffa, Lebedeff e Santos registram que um objeto de aprendizagem pode ser qualquer arquivo digital — texto, imagem ou vídeo — utilizado com objetivo educacional (Leffa, 2006, p. 20 *apud* Lebedeff; Santos, 2014, p. 1081). A amplitude do conceito, embora útil, não assegura qualidade. Para o ensino de línguas, o objeto precisa favorecer competência comunicativa, interação, colaboração, autonomia e uso contextualizado. Portanto, o vídeo torna-se objeto de aprendizagem de línguas quando integra uma experiência educacional planejada, com objetivos, tarefas e possibilidades de reuso.

Os curtas analisados por Lebedeff e Santos foram situados em contextos como universidade, escola, família e atendimento profissional. Essa diversidade permitiu explorar relações entre colegas, familiares, estudantes e profissionais, além de questões interculturais e éticas. Nas conclusões, as autoras afirmam que os vídeos possibilitam imersão em práticas sociais de linguagem porque apresentam situações reais de comunicação situadas histórica e culturalmente (Lebedeff; Santos, 2014, p. 1091-1092). A contribuição do recurso decorre, assim, da passagem do sinal isolado para o discurso.

Gomes (2019, p. 153-161) examina uma videoaula em Libras e demonstra que o sentido é construído pela articulação entre língua de sinais, imagens, diagramas, cores, escrita e organização espacial. O autor adverte que os modos devem ser alinhados para evitar concorrência visual. Essa advertência é fundamental: como a sinalização e muitos elementos didáticos são percebidos pelo mesmo canal, a simultaneidade pode sobrecarregar o estudante. Um diagrama complexo apresentado enquanto o professor sinaliza rapidamente, por exemplo, força a alternância de atenção e pode provocar perda de informação.

O desenho multimodal deve estabelecer hierarquia. Em determinados momentos, a pessoa sinalizante precisa ocupar o centro da atenção; em outros, uma imagem ou gráfico pode ser ampliado enquanto a sinalização pausa ou se reduz de modo controlado. Cores e animações devem orientar o olhar, não ornamentar a tela. Textos escritos precisam ser breves e legíveis. A posição dos elementos deve

permanecer relativamente estável para reduzir esforço de busca. O princípio orientador é a complementaridade: cada modo deve acrescentar uma função específica à construção do sentido.

Dolz, Lima e Zani (2022, p. 147-161) analisam uma videoaula sobre poesia visual na qual Libras, Língua Portuguesa escrita e oral, imagens, gestos, movimentos corporais e expressões faciais são combinados. O estudo mostra que a alternância e a simultaneidade entre línguas e modalidades podem abrir diferentes percursos de compreensão. Os autores sintetizam o resultado nos seguintes termos:

A dimensão corporal dos recursos verbo-visuais não é acessória. Ao analisarem a leitura sinalizada de poesia visual, Dolz, Lima e Zani (2022, p. 157) afirmam que “o corpo e o olhar também contribuem para a construção poética”. A formulação sintetiza um princípio mais amplo do ensino de Libras: mãos, tronco, face, direção do olhar, movimento e ocupação do espaço participam conjuntamente da produção de sentido. Consequentemente, a edição do vídeo e a composição gráfica não podem recortar ou minimizar justamente os elementos corporais que realizam funções linguísticas e discursivas.

Os resultados da análise permitem afirmar a potencialidade das interações sociodiscursivas combinando línguas (Libras e Português) para o ensino de um objeto como a poesia visual. A análise mostra as múltiplas passagens de uma língua a outra para facilitar a construção das significações do poema visual, assim como o jogo da alternância e simultaneidade das modalidades escritas, orais e língua de sinais (libras) para permitir a apresentação, a interpretação e o comentário literário do poema visual apresentado (Dolz; Lima; Zani, 2022, p. 161).

O achado não deve ser interpretado como autorização para acumular modos indiscriminadamente. A eficácia observada esteve relacionada à função desempenhada por cada recurso e à planificação da aula. A multimodalidade produtiva é organizada, intencional e responsiva ao objeto de ensino. Além disso, Dolz, Lima e Zani (2022, p. 161) observam que a videoaula também beneficiou participantes ouvintes, o que indica que recursos acessíveis podem ampliar possibilidades de compreensão para públicos diversos quando concebidos desde o início como parte do projeto didático.

A qualidade visual da sinalização constitui outro requisito. Souza *et al.* (2022, p. 50-60), ao analisarem 144 videoaulas de Matemática acessíveis a surdos, verificaram que quase metade apresentava qualidade ruim ou regular quanto à visualização da Libras. Mais de 90% foram avaliadas como deficientes ou restritas a vocabulário básico no que se refere à tradução, com ocorrências de bimodalismo e omissões. Os resultados revelam que a existência de uma janela de Libras não basta para classificar um material como linguisticamente acessível.

Entre os problemas identificados estavam enquadramento inadequado, fundo e vestimentas pouco contrastantes, espaço reduzido para a pessoa sinalizante, domínio insuficiente da terminologia matemática e substituição de sinais-termo por soletração manual. As omissões na tradução empobreciam o conteúdo recebido pelos estudantes. Nas considerações finais, Souza *et al.* (2022, p. 60) defendem que não é

suficiente aumentar a quantidade de videoaulas ditas acessíveis; é preciso analisar a qualidade do que já existe, identificar lacunas e avaliar a eficácia junto ao público surdo.

A análise de videoaulas prontas deve contemplar, pelo menos, quatro dimensões. A primeira é linguística: fluência, adequação gramatical, terminologia, variação e correspondência semântica. A segunda é visual: enquadramento, contraste, resolução, tamanho, iluminação e ausência de elementos que encubram a sinalização. A terceira é didática: objetivos, progressão, exemplos, tarefas e relação com conhecimentos prévios. A quarta é multimodal: coordenação entre Libras, áudio, legendas, texto, imagens, gráficos e animações. A deficiência em uma dessas dimensões pode comprometer as demais.

Kumada *et al.* (2022, p. 1003-1019) adotaram uma perspectiva autoral ao produzir e testar quatro videoaulas bilíngues de Matemática. Os participantes relataram não ter tido contato anterior com material semelhante, apesar do reconhecimento da importância de recursos visuais. Um aspecto valorizado foi a ampliação e inversão do espaço tradicionalmente reservado ao tradutor e intérprete: em vez de uma janela pequena no canto, a sinalização recebeu maior destaque. O estudo demonstra que a hierarquia visual da tela comunica também uma hierarquia linguística. Quando a Libras ocupa espaço residual, tende a ser percebida como acessório; quando participa do centro da composição, integra efetivamente o conteúdo.

As testagens realizadas por Kumada et al. também mostraram que preferências e necessidades variam. Alguns estudantes se sentiram mais confortáveis com redução de informações na tela, enquanto outros reconheceram a importância de legenda para surdos oralizados ou pessoas com baixa visão. Esse dado reforça a conveniência de recursos configuráveis: ativação ou desativação de legendas, controle de velocidade, escolha de qualidade, navegação por capítulos e possibilidade de rever trechos. A acessibilidade não deve ser concebida como formato rígido, mas como conjunto de opções que preserva a integridade linguística do material.

Os vídeos produzidos por pessoas surdas acrescentam ainda uma dimensão de autoria e educação informal. Schlindwein e Rocha (2023, p. 20-22) mostram que youtubers surdos articulam recursos linguísticos e semióticos de forma dinâmica, recusando a ideia de repertórios estáveis e homogêneos. Para o ensino, esses materiais podem apoiar análise de gêneros digitais, escolhas de edição, posicionamentos identitários e práticas translíngues. Em vez de serem usados somente para “copiar sinais”, podem ser estudados como produções discursivas completas.

O emprego de vídeo também deve incluir produção discente. Ao planejar, gravar e editar uma narrativa em Libras, o estudante toma decisões sobre interlocutor, espaço, clareza, ritmo, expressão e coerência. A revisão da gravação favorece percepção de aspectos que passam despercebidos durante a execução. O professor pode utilizar rubricas que considerem inteligibilidade, adequação ao gênero, uso do espaço, expressões não manuais e construção de sentido, evitando avaliações centradas apenas na reprodução de vocabulário.

Em síntese, o vídeo é potente porque registra a língua em movimento, mas sua potência depende de projeto. A pergunta central não é se o vídeo deve ser usado, e sim que experiência linguística ele oferece, como organiza a atenção visual, quais vozes representa, que tarefas mobiliza e de que modo o estudante passa de espectador a participante e produtor.

Glossários e dicionários digitais respondem a necessidades relevantes da comunidade surda, especialmente no registro e na circulação de sinais-termo de áreas especializadas. A expansão da presença de estudantes surdos na educação básica, superior e profissional aumenta a demanda por terminologia em Ciências, Matemática e outros campos. Recursos on-line podem reunir vídeos, definições, exemplos, variantes e mecanismos de busca, oferecendo acesso mais rápido do que obras impressas baseadas em ilustrações estáticas.

Entretanto, glossário e dicionário não devem ser tratados como listas de equivalência. A relação entre um termo em português e um sinal em Libras envolve conceitos, usos, variação, público-alvo e contexto de especialidade. A simples apresentação de um vídeo ao lado de uma palavra pode auxiliar consulta imediata, mas não necessariamente promove compreensão conceitual. Obras mais robustas precisam explicitar critérios de seleção, autoria, validação, fontes, variantes, definições e exemplos.

Silva-Oliveira, Wanderley e Stumpf (2020, p. 106-114) propõem utilizar a videoprova do Enem em Libras como corpus para estudos léxico-terminográficos. A proposta reconhece que esse conjunto de vídeos registra terminologia de diferentes áreas do conhecimento em uso tradutório e pode subsidiar a construção de glossários digitais. As autoras descrevem etapas de compilação, identificação e organização de sinais-termo, tomando as Ciências Biológicas como exemplo. O procedimento é significativo porque transforma um material de acessibilidade em fonte de pesquisa linguística e terminológica.

O corpus em vídeo permite observar o sinal em contexto, comparar ocorrências e identificar variantes. Também oferece base para discutir escolhas tradutórias e consistência terminológica. Segundo Silva-Oliveira, Wanderley e Stumpf (2020, p. 114), o caráter digital assegura flexibilidade para incluir novos registros e variantes, tornando o glossário uma obra em construção contínua. Essa abertura, contudo, requer governança: alterações devem ser documentadas, versões precisam ser identificadas e decisões terminológicas devem envolver profissionais qualificados.

A participação de pessoas surdas na elaboração e validação é requisito epistemológico, não mera formalidade inclusiva. D'Azevedo (2019, p. 17-19), ao comparar obras terminográficas de Matemática em quatro línguas de sinais, destaca a importância de equipes compostas por pesquisadores surdos, linguistas e especialistas da área. A presença de falantes de Libras como L1 permite incorporar experiências visuais e usos comunitários; a contribuição do especialista garante precisão conceitual; e a atuação do linguista favorece coerência descritiva e terminológica.

A análise comparativa de D'Azevedo identificou diferentes níveis de organização. Algumas obras apresentavam listas de equivalentes; outras reuniam sinal-termo, definição e exemplo em língua de sinais. Também foram observadas diferenças nos sistemas de busca. Quando a pesquisa só pode ser feita pela palavra escrita, a obra atende mais facilmente ao consulente ouvinte que aprende a língua de sinais como L2. Para usuários surdos, mecanismos de busca baseados em parâmetros do sinal ou em categorias temáticas ampliam a autonomia (D'Azevedo, 2019, p. 17-19).

As ilustrações e os exemplos também precisam ser semanticamente precisos. Uma imagem ambígua pode induzir interpretação equivocada do conceito. Da mesma forma, um sinal apresentado sem definição pode ser memorizado sem compreensão. As obras consideradas mais adequadas por D'Azevedo foram aquelas que valorizavam a língua de sinais na macroestrutura e na microestrutura, fornecendo definições e exemplos que apoiavam a compreensão conceitual (D'Azevedo, 2019, p. 19). Esse resultado sugere que o glossário digital pode funcionar como ambiente de aprendizagem, e não apenas como instrumento de consulta.

O dicionário internacional Spread the Sign amplia essa discussão ao reunir múltiplas línguas de sinais e línguas orais escritas. Santos, Lebedeff e Corrêa (2021, p. 1-17) descrevem suas interfaces e propõem estratégias pedagógicas para Libras como L1 ou L2 e para Língua Portuguesa como L2. O recurso pode apoiar reconhecimento lexical, comparação entre línguas, discussão de variações e simulação de situações comunicativas. Ao possibilitar contato com sinais de diferentes países, também favorece a compreensão de que as línguas de sinais não são universais.

O uso didático de um dicionário internacional deve evitar duas simplificações. A primeira é supor que o resultado de busca representa a única forma correta. Variações regionais, geracionais e contextuais precisam ser discutidas. A segunda é usar o dicionário para montar frases por justaposição de sinais, seguindo a ordem do português. A consulta lexical deve ser articulada a enunciados, gêneros e situações de uso. O professor pode solicitar comparação de variantes, investigação de parâmetros, produção de frases contextualizadas, análise de falsos equivalentes e reflexão sobre diferenças entre línguas.

Santos, Lebedeff e Corrêa (2021, p. 17-19) concluem que o Spread the Sign pode ampliar vocabulário, apoiar leitura, interpretação e sinalização e funcionar como recurso de pesquisa e comparação. As autoras também ressaltam limitações de infraestrutura: dependência de internet, capacidade dos dispositivos móveis e diferenças entre funcionalidades da versão web e do aplicativo. A instituição precisa prever alternativas, como uso coletivo por projeção, quando o acesso individual não é possível.

O potencial pedagógico dos glossários aumenta quando eles são integrados a tarefas investigativas. Em vez de fornecer imediatamente um sinal, o professor pode apresentar um problema conceitual, solicitar levantamento de possibilidades, comparar ocorrências em corpora e discutir critérios de escolha. Estudantes podem produzir verbetes com vídeo, definição em Libras, termo em português, exemplo, imagem e

indicação de variante. Esse processo exige pesquisa, negociação e responsabilidade autoral, transformando a construção do glossário em atividade de letramento linguístico e digital.

Também é necessário distinguir sinal, sinal-termo e tradução circunstancial. Um registro encontrado em videoaula ou prova pode refletir decisão específica de um tradutor, não necessariamente forma consolidada pela comunidade. A validação deve considerar recorrência, compreensão entre usuários, adequação conceitual e participação de especialistas. O glossário digital não deve cristalizar escolhas provisórias sem informar seu estatuto. Metadados sobre fonte, região, data e responsáveis aumentam a transparência.

Por sua natureza atualizável, obras digitais podem acolher variação com mais eficiência do que materiais impressos. Em vez de escolher uma forma e apagar as demais, é possível apresentar variantes acompanhadas de contexto. Essa prática fortalece uma visão não prescritiva da língua e oferece ao aprendiz instrumentos para tomar decisões comunicativas. A atualização, todavia, deve preservar histórico de versões e evitar que conteúdos desapareçam ou sejam alterados sem registro.

Portanto, glossários e dicionários digitais são relevantes em três planos: documentam a Libras, apoiam a consulta e podem estruturar experiências de aprendizagem. Sua qualidade depende da centralidade da língua de sinais, da participação de pesquisadores surdos, da consistência conceitual, da contextualização, da acessibilidade dos mecanismos de busca e da mediação pedagógica que impede a redução da língua a correspondências lexicais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais e os recursos visuais ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem de Libras, especialmente por favorecerem o registro do movimento, a contextualização dos sinais, a interação e a produção de materiais multimodais. Plataformas virtuais, vídeos, glossários digitais, aplicativos, jogos e objetos de aprendizagem podem contribuir para práticas pedagógicas mais acessíveis, participativas e coerentes com a modalidade visual-espacial da língua.

Entretanto, a presença da tecnologia não assegura, isoladamente, aprendizagem ou inclusão. A qualidade desses recursos depende da adequação linguística, da organização visual, da contextualização dos conteúdos, da infraestrutura disponível e da participação de pessoas surdas em sua produção e avaliação. Tradutores automáticos, avatares e materiais descontextualizados devem ser utilizados criticamente, considerando suas limitações.

Conclui-se que a mediação docente permanece indispensável para selecionar, adaptar e integrar as tecnologias aos objetivos educacionais. Quando empregadas de maneira planejada, crítica e culturalmente responsável, essas ferramentas fortalecem a circulação da Libras, a autoria surda e o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Dilainne Daniel de; FARIAS, Sheila Costa de. O uso do aplicativo educacional Librário no ensino de Libras para crianças surdas. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. p.135–150, 2025. DOI: 10.14244/enp.v9i1.425. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/425>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. Problematizando o uso do aplicativo de tradução Hand Talk no ensino da Libras no Ensino Superior. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 3, p. 81-89, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v25i3.6614>.
- ASSIS, Carla Lemos de; NÓBREGA, Ana Maria Zulema Pinto Cabral da. O ensino de Libras na modalidade Educação a Distância: desafios e reflexões na percepção dos professores. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 58, p. 108-120, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18265/1517-0306a2021id5842>.
- BATISTA, Leonardo dos Santos; NAVARRO, Allan de Moraes; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Análise sobre jogos digitais bilíngues para surdos: um caminho para o letramento e a inclusão digital. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 31, p. 352-377, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5753/rbie.2023.2933>.
- D'AZEVEDO, Rodolpho Pinheiro. Elaboração de glossário bilíngue Libras-Português dos termos da matemática: análise de obras terminográficas em quatro línguas de sinais disponíveis em plataformas online. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a17>.
- DIAS, James da Luz; DIAS, Maria da Luz Oliveira; ARAÚJO, Valdênia Pinto de Sampaio. A utilização do AVA Moodle e TDIC na aprendizagem de Libras na modalidade semipresencial. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, n. 27, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Artigo-6-Revista-DIAS-OLIVEIRA-e-ARAUJO.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo Henrique da Silva; 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, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220110-10221>.
- GOMES, Eduardo Andrade. Vídeo-aula em Libras: contribuições da multimodalidade para a construção do discurso verbo-visual. **Linguasagem**, São Carlos, v. 31, n. 1, p. 153-167, 2019. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/506>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- KUMADA, Kate Mamhy Oliveira et al. Produção de videoaulas de Matemática bilíngues para alunos surdos e ouvintes na Educação Básica. **Bolema**, Rio Claro, v. 36, n. 74, p. 1003-1022, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v36n74a03>.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Angela Nediane dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000020>.

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, p. 1-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v3.15537>.

RAMOS, Adriano Alberto Borges; SOUZA, Nitay das Martins de; CORRÊA, Ana Grasielle Dionísio. Desenvolvimento de um jogo digital interativo para apoiar a aprendizagem de Libras e da língua portuguesa. **Revista Trilha Digital**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 76-90, 2015. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/TDig/article/view/8205>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SANTOS, Angela Nediane dos; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; CORRÊA, Ygor. Dicionário digital internacional Spread the Sign: instrumento pedagógico para o ensino e aprendizagem de línguas. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-01>.

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: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202359803>.

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, p. 1-16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236120615vs01>.

SILVA, Lídia da; PORTO, Marcelo. Impacto do uso de objetos de aprendizagem no desenvolvimento da competência comunicativa em Libras. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 130-150, 2025. DOI: <https://doi.org/10.46230/lef.v16i3.13795>.

SILVA, Lídia da; SOUZA, Clóvis Batista de. Experiência de interações online em aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e268371, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268371>.

SILVA-OLIVEIRA, Gláucia Caroline; WANDERLEY, Débora Campos; STUMPF, Marianne. Enem em Libras como corpus linguístico: metodologia para produção de glossários em Libras. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 106-117, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i1.1358>.

SOUZA, Lucas de et al. Análise de videoaulas de matemática acessíveis para surdos. **Educação Matemática em Revista**, [S. l.], v. 27, n. 74, p. 50–72, 2021. DOI: 10.37001/emr.v27i74.2701. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/2701>. Acesso em: 17 jul. 2026.

VASCONCELOS, Alessandro Augusto de Souza. Integrando tecnologia ao ensino de Libras: a experiência com o aplicativo Hand Talk para ensino de verbos classificadores. **Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2026. DOI: <https://doi.org/10.20873.lib.2507>.

CAPÍTULO 12

TRADUTORES-INTÉRPRETES EDUCACIONAIS DE LIBRAS–PORTUGUÊS: MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA, PRÁTICAS ESCOLARES E LIMITES ENTRE INTERPRETAÇÃO E DOCÊNCIA

LIBRAS-PORTUGUESE EDUCATIONAL TRANSLATORS AND INTERPRETERS: LINGUISTIC MEDIATION, SCHOOL PRACTICES, AND THE BOUNDARIES BETWEEN INTERPRETING AND TEACHING

 <https://doi.org/10.63330/livroautor732026-012>

Flávia Luiza Fernandes Caldas

Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos
(UCP)

Alessandro Sena de Oliveira

Mestrando em Letras
(UFT)

Stefânia Steves da Silva Sena

Doutoranda em Letras
(UFT)

Raphael Costa Ribeiro

Graduado em Licenciatura Letras-Libras
(UNIFAP)

Jadilson Serafim

Especialista em Libras
(FACIMED)

Felipe de Oliveira Ferreira

Especialista em Libras e Educação Especial
(FASG)

RESUMO

Os tradutores-intérpretes educacionais de Libras-Português constituem o tema central deste estudo, que analisa sua atuação como mediação linguística e discursiva, suas relações com as práticas escolares e os limites entre interpretação e docência. O objetivo é discutir de que modo a dimensão pedagógica inerente ao contexto educacional pode ser reconhecida sem transferir ao intérprete as responsabilidades curriculares, didáticas e avaliativas próprias do professor. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, fundamentada em vinte estudos sobre interpretação educacional, formação profissional, ética, condições de trabalho, interação em sala de aula e ensino superior, além da legislação brasileira pertinente. A análise evidencia que o intérprete não opera como canal neutro: realiza escolhas linguísticas, culturais e enunciativas, constrói sentidos e participa das condições de

acesso do estudante surdo ao conhecimento. Entretanto, sua presença não substitui uma política linguística bilíngue, o planejamento docente acessível nem a responsabilidade institucional pela escolarização. Conclui-se que a fronteira profissional deve ser compreendida como uma distinção colaborativa: ao professor cabem o ensino, o currículo e a avaliação; ao intérprete, a acessibilidade linguística e interpretativa; e a ambos cabe o planejamento articulado das condições de participação do estudante surdo.

Palavras-chave: Educação de surdos; Intérprete educacional; Libras-Português; Mediação linguística; Prática docente.

ABSTRACT

Libras-Portuguese educational translators and interpreters are the central focus of this study, which examines their work as linguistic and discursive mediation, their relationship with school practices, and the boundaries between interpreting and teaching. The objective is to discuss how the pedagogical dimension inherent in educational settings can be acknowledged without transferring to interpreters the curricular, instructional, and assessment responsibilities assigned to teachers. This qualitative, analytical-interpretive literature review draws on twenty studies addressing educational interpreting, professional training, ethics, working conditions, classroom interaction, and higher education, as well as relevant Brazilian legislation. The analysis shows that interpreters do not operate as neutral conduits: they make linguistic, cultural, and enunciative choices, construct meaning, and contribute to deaf students' access to knowledge. Their presence, however, cannot replace a bilingual language policy, accessible lesson planning, or institutional responsibility for schooling. The study concludes that the professional boundary should be understood as a collaborative distinction: teachers remain responsible for instruction, curriculum, and assessment; interpreters are responsible for linguistic and interpretive accessibility; and both share responsibility for jointly planning the conditions that enable deaf students' participation.

Keywords: Deaf education; Educational interpreter; Libras-Portuguese; Linguistic mediation; Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

A presença de estudantes surdos em escolas e instituições de ensino superior brasileiras tornou mais visível um profissional cuja atividade se desenvolveu historicamente em espaços comunitários, religiosos e familiares antes de alcançar reconhecimento jurídico e formação acadêmica específica: o tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Quando atua na educação, esse profissional é frequentemente denominado intérprete educacional, designação que não corresponde apenas ao local

físico de trabalho, mas a uma especialização marcada pela finalidade formativa das interações, pela continuidade do vínculo com estudantes e professores e pela complexidade discursiva das diferentes áreas do conhecimento.

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, estabelecido pela Lei nº 10.436/2002, e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 ampliaram as condições formais de acesso linguístico das pessoas surdas à educação (Brasil, 2002, 2005). Posteriormente, a Lei nº 12.319/2010 regulamentou a profissão, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão reforçou o direito à acessibilidade comunicacional e educacional (Brasil, 2010, 2015). A inserção da educação bilíngue de surdos como modalidade da educação escolar na Lei de Diretrizes e Bases, por meio da Lei nº 14.191/2021, e a atualização da regulamentação profissional pela Lei nº 14.704/2023 mostram que a institucionalização do campo continua em movimento (Brasil, 2021, 2023). Esses avanços, embora indispensáveis, não eliminam a distância entre a garantia normativa e a organização cotidiana do trabalho nas redes de ensino.

Uma das principais tensões decorre da interpretação do termo mediação. Se o intérprete for concebido apenas como um transmissor neutro, reduz-se a atividade a uma equivalência automática entre códigos, desconsiderando as diferenças estruturais, culturais, discursivas e pragmáticas entre a Libras e o português. Se, no extremo oposto, toda intervenção necessária à construção de sentidos for classificada como docência, corre-se o risco de transferir ao intérprete o ensino do conteúdo, o planejamento curricular, a avaliação e a responsabilidade pelo desempenho do estudante surdo. Entre essas duas posições encontra-se o problema que orienta este artigo: como reconhecer a dimensão pedagógica da interpretação educacional sem confundir a função do intérprete com a função do professor?

Essa questão é relevante porque a sala de aula não constitui uma conferência ocasional. Nela, os enunciados do professor articulam explicações, perguntas, exemplos, metáforas, textos escritos, imagens, demonstrações, humor, avaliações e interações simultâneas. O intérprete precisa compreender esse conjunto, reorganizá-lo em uma língua de modalidade visual-espacial e produzir uma enunciação acessível ao estudante surdo, frequentemente em tempo real. Ao mesmo tempo, deve administrar referências ao quadro, ao material didático, aos colegas e ao próprio professor, de modo que o estudante possa acompanhar a fonte do discurso, participar e formular respostas. A interpretação íntegra, portanto, um acontecimento educacional, mas não se confunde automaticamente com a autoria do currículo ou com a responsabilidade institucional pelo ensino.

Os estudos selecionados revelam que essa fronteira tem sido descrita por diferentes conceitos. Gesser (2015) identifica o trânsito entre a “posição-intérprete” e a “posição-mestre”; Santos e Lacerda (2015) analisam a parceria com o professor e a coautoria discursiva; Albres e Rodrigues (2018) defendem que a função se constitui na fusão entre prática interpretativa e ação pedagógica; e Martins e Nascimento (2022) discutem a função interpretativo-pedagógica como efeito da relação educativa. Em outra direção

complementar, Rosa e Monteiro (2018) lembram que o estudante é aluno do professor, não do intérprete, enquanto Dorziat e Araújo (2012), Vargas e Gobara (2014) e Menezes e Lacerda (2017) mostram os prejuízos produzidos quando as instituições delegam ao intérprete tarefas docentes ou o utilizam como substituto de professores.

Os problemas não se limitam à delimitação abstrata de papéis. Eles aparecem na ausência de acesso prévio ao conteúdo, na falta de planejamento conjunto, na dificuldade terminológica, no desconhecimento docente sobre a educação de surdos, na formação heterogênea dos intérpretes, na contratação precária e no trabalho solitário. Antonio, Mota e Kelman (2015) verificaram que a fluência em Libras, isoladamente, não garante uma atuação educacional qualificada. Lacerda (2010) e Lacerda e Gurgel (2011) apontaram trajetórias formativas diversas e a necessidade de articular competência linguística, conhecimentos educacionais e domínio das áreas interpretadas. Nascimento (2014), por sua vez, demonstra que o trabalho real envolve escolhas, conflitos, normas e renormalizações que não podem ser integralmente previstos por manuais.

A literatura também impede que a presença do intérprete seja tomada como sinônimo de inclusão concluída. Lacerda (2006) mostrou que a matrícula e a interpretação não asseguram, por si, participação linguística, pertencimento e desenvolvimento acadêmico. Silva e Oliveira (2016) observaram que políticas bilíngues centradas exclusivamente no intérprete tendem a invisibilizar a necessidade de professores fluentes em Libras, pares surdos e organização institucional adequada. Nas aulas de Física analisadas por Vargas e Gobara (2014), a relação predominante entre estudante e intérprete não foi suficiente para promover interações efetivas com o professor e os colegas. Assim, a acessibilidade interpretativa é condição necessária em muitos contextos, mas não é uma solução total para as demandas da educação bilíngue.

No ensino superior e na pós-graduação, a complexidade assume outras formas. O conhecimento especializado, a densidade terminológica, a velocidade das exposições, os gêneros acadêmicos e as diferenças entre os repertórios dos estudantes exigem preparação e estratégias específicas. Santiago e Lacerda (2016) destacam a negociação dialógica de sentidos; Gomes e Valadão (2020) descrevem procedimentos como explicitação, uso ampliado de classificadores e convenção de sinais; e Lacerda e Gurgel (2011) registram perfis profissionais muito diversos. Esses resultados confirmam que uma definição adequada do trabalho não pode ser rígida a ponto de ignorar o nível de ensino, a disciplina, o repertório linguístico do estudante e a organização da instituição.

O crescimento do campo de pesquisa reforça a necessidade de sínteses críticas. A revisão de Albres e Prieto (2021) reuniu trezentas teses e dissertações produzidas desde o final da década de 1990 e identificou a predominância de trabalhos nas Ciências Humanas, especialmente na Educação, bem como forte concentração nas regiões Sul e Sudeste. O levantamento mostra que os temas evoluíram de discussões gerais sobre inclusão e políticas para questões mais específicas de interpretação, formação e componentes

curriculares. Ainda assim, persistem lacunas quanto a investigações nacionais, comparações entre redes e acompanhamento longitudinal das experiências escolares.

Este artigo tem como objetivo analisar a atuação dos tradutores-intérpretes educacionais de Libras-Português, enfatizando a mediação linguística, as práticas escolares e os limites entre interpretação e docência. Como objetivos específicos, busca-se: contextualizar a profissionalização e a base normativa da atividade; discutir sua natureza linguística, cultural, discursiva e pedagógica; examinar as relações de colaboração com professores; identificar atribuições próprias, compartilhadas e indevidamente transferidas; e sistematizar implicações para formação, ética, condições de trabalho e políticas institucionais.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. O corpus principal é composto pelos vinte textos fornecidos para este estudo, publicados entre 2006 e 2026, abrangendo relatos de pesquisa, estudos de caso, análises teóricas, entrevistas, revisão sistemática e investigações nos diferentes níveis de ensino. A leitura foi organizada em seis categorias recorrentes: profissionalização; mediação linguístico-discursiva; parceria escolar; fronteiras funcionais; formação e ética; e efeitos sobre aprendizagem e participação. Também foram consultados os atos normativos federais diretamente relacionados ao reconhecimento da Libras, à educação bilíngue e ao exercício profissional. Não se pretende realizar uma revisão sistemática exaustiva, mas construir uma síntese crítica fundamentada, capaz de aproximar legislação, estudos da tradução e problemas concretos da escolarização.

A tese defendida é que o intérprete educacional exerce uma atividade interpretativa atravessada por finalidades pedagógicas, mas não assume, por esse motivo, a docência. Sua responsabilidade principal consiste em produzir acessibilidade linguística e discursiva com qualidade, o que requer preparação, tomada de decisões, interação e colaboração. O professor permanece responsável pelo projeto de ensino, pelos objetivos curriculares, pela seleção metodológica, pelo acompanhamento da aprendizagem e pela avaliação. A zona de contato entre ambos deve ser organizada como colaboração profissional, e não como indistinação de cargos ou delegação unilateral de responsabilidades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do intérprete educacional exige situá-lo no processo histórico de reconhecimento da comunidade surda como minoria linguística e cultural. Antes da consolidação das políticas linguísticas, a interpretação de línguas de sinais era frequentemente realizada de maneira voluntária por familiares, pessoas vinculadas a instituições religiosas ou membros próximos das comunidades surdas. Nascimento (2014) descreve essa passagem da atividade missionária e informal para um trabalho remunerado, regulado e progressivamente vinculado à formação acadêmica. Lacerda (2010) também observa que a constituição

histórica do profissional ocorreu primeiro nas relações sociais e somente depois recebeu descrições oficiais mais detalhadas.

A Lei nº 10.436/2002 representa um marco porque reconhece a Libras como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, rompendo juridicamente com a ideia de que os sinais seriam simples apoio gestual ao português (Brasil, 2002). O Decreto nº 5.626/2005 desdobra esse reconhecimento em medidas relativas à formação, ao uso e à difusão da Libras, ao ensino de português como segunda língua e à presença de tradutores e intérpretes nos espaços educacionais (Brasil, 2005). Nesse quadro, a acessibilidade não se limita a permitir a entrada do estudante na instituição; ela requer condições para compreender, interagir, produzir conhecimento e participar das práticas acadêmicas.

A regulamentação profissional promovida pela Lei nº 12.319/2010 conferiu maior visibilidade ao trabalho e estabeleceu competências relacionadas à tradução e à interpretação entre Libras e português (Brasil, 2010). A Lei nº 14.704/2023 atualizou essa regulamentação, incluiu expressamente o guia-intérprete, redefiniu requisitos formativos e estabeleceu parâmetros para a jornada profissional (Brasil, 2023). A mudança é relevante porque desloca a atividade de uma concepção assistencial para o campo do trabalho especializado. Entretanto, a existência de uma categoria jurídica não resolve automaticamente a heterogeneidade dos vínculos, dos salários, das nomenclaturas e das atribuições adotadas pelas redes.

Menezes e Lacerda (2017), ao entrevistarem profissionais de diferentes estados, demonstram que o vínculo funcional interfere diretamente nas expectativas institucionais e na participação do intérprete na comunidade escolar. Editais que utilizam nomenclaturas imprecisas, exigem formação incompatível ou incluem tarefas genéricas podem produzir dois desvios: a subutilização do profissional como mero acompanhante e sua utilização como professor substituto, inspetor ou apoio administrativo. Em ambos os casos, o estudante surdo perde o serviço para o qual o intérprete foi contratado. A delimitação do cargo, portanto, não é uma questão burocrática secundária, mas parte das condições de acessibilidade.

A Lei nº 14.191/2021, ao instituir a educação bilíngue de surdos como modalidade na LDB, reforça que a Libras deve ocupar o lugar de primeira língua e o português escrito o de segunda língua nos processos educacionais destinados aos estudantes sinalizantes (Brasil, 2021). Essa orientação impede que o intérprete seja tomado como fundamento único da política. Uma escola bilíngue ou uma proposta inclusiva orientada pelo bilinguismo demanda professores bilíngues, ensino de Libras, português como segunda língua, materiais acessíveis, participação de profissionais surdos, gestão linguística dos espaços e oportunidades de interação entre pares. O intérprete integra essa organização, mas não a substitui.

Lacerda (2006) já advertia que a presença física do aluno e do intérprete pode coexistir com formas de exclusão linguística, social e curricular. Silva e Oliveira (2016) retomam esse problema ao mostrar que a política centrada quase exclusivamente na interpretação deixa em segundo plano o papel do professor fluente em Libras e as condições de apropriação linguística do estudante. A inclusão educacional, por

consequente, deve ser avaliada pelo acesso efetivo às interações e aos conhecimentos, e não apenas pelo cumprimento formal da matrícula ou pela disponibilização de um profissional.

O campo de pesquisa acompanha essas transformações. Albres e Prieto (2021) identificaram que as investigações brasileiras sobre intérpretes educacionais começam no final dos anos 1990 e crescem especialmente após os marcos legais dos anos 2000. Esse desenvolvimento confirma que a profissão se constitui simultaneamente por normas, práticas, movimentos da comunidade surda, formação universitária e produção científica. A atuação não pode ser definida apenas por uma dessas dimensões: a lei estabelece garantias mínimas; a pesquisa analisa os efeitos do trabalho; e as comunidades escolar e surda produzem demandas que renovam o perfil profissional.

Interpretar entre Libras e português não consiste em substituir palavra por sinal ou sinal por palavra. As línguas diferem na modalidade, na organização sintática, nos recursos de referência, no uso do espaço, na simultaneidade de informações e nas formas culturalmente situadas de construir sentidos. Em uma aula, o intérprete recebe enunciados produzidos em determinadas condições, identifica o conteúdo e a intenção discursiva, administra informações verbais e não verbais e reconstrói a mensagem na língua de chegada. A qualidade depende de proficiência nas duas línguas, conhecimentos de mundo, domínio temático, memória de trabalho, capacidade de decisão e compreensão das características do interlocutor.

Santos e Lacerda (2015) explicam que o intérprete apreende o enunciado, analisa seus conceitos e detalhes, reorganiza-o e o enuncia novamente. Esse processo envolve autoria discursiva, não porque o profissional possa alterar livremente o conteúdo, mas porque toda interpretação exige escolhas. A noção de coautoria ajuda a superar a imagem do “canal” transparente, desde que não seja confundida com autorização para comentar, ensinar conteúdos paralelos ou substituir a voz do professor. A fidelidade profissional relaciona-se à produção responsável de sentidos e à finalidade comunicativa do evento, não a uma reprodução formal impossível entre línguas estruturalmente distintas.

Nascimento (2014) aborda a interpretação como “linguagem como trabalho”. Na perspectiva ergo-dialógica, existem normas antecedentes - leis, códigos, prescrições e conhecimentos ensinados na formação - e existem as situações reais, nas quais o profissional precisa renormalizar a atividade. Ruídos, velocidade excessiva, falta de sinal convencionado, ambiguidade do enunciado, perguntas simultâneas e desconhecimento terminológico exigem escolhas que não podem ser solucionadas previamente por uma regra universal. A análise ética deve considerar essas condições sem transformar toda decisão em falha individual ou presumir que a experiência prática dispense estudo e preparação.

No ambiente escolar, a mediação também possui dimensão cultural. Pereira e Freitas-Reis (2023), ao analisarem respostas de 53 intérpretes, identificaram quatro categorias atribuídas à função: colaborador no processo de inclusão, mediador cultural, coformador do estudante surdo e mediador linguístico. A mediação cultural aparece quando o profissional contribui para que professores e gestores compreendam

particularidades da visualidade, da interação em Libras e das experiências da comunidade surda. Essa contribuição, contudo, não significa que um único intérprete represente toda a diversidade das pessoas surdas ou fale em nome do estudante. Sua função é favorecer o diálogo e a autonomia, não ocupar o lugar político do outro.

A interpretação educacional também é dialógica porque o estudante não recebe passivamente uma mensagem pronta. Santiago e Lacerda (2016) mostram que o estudante surdo contesta escolhas, solicita esclarecimentos, compara conceitos e fornece ao intérprete sinais de compreensão ou incompreensão. A reformulação pode envolver explicitação, retomada de um enunciado anterior, negociação de um sinal ou alteração do modo de apresentar a referência. O sentido é construído na interação, embora o conteúdo curricular e a responsabilidade pelo ensino permaneçam vinculados ao professor e à instituição.

Essa compreensão é especialmente importante diante do mito da neutralidade. Neutralidade não pode significar ausência de sujeito, porque o intérprete seleciona estruturas linguísticas, posiciona-se no espaço, escolhe referências, administra o ritmo e decide como representar relações conceituais. Pereira e Freitas-Reis (2023) argumentam que as escolhas lexicais são influenciadas pelo modo como o profissional compreende as duas línguas. A exigência ética adequada não é inexistência de escolhas, mas consciência, justificabilidade, precisão, respeito às diferenças linguísticas e abertura à correção.

Albres e Rodrigues (2018, p. 34) sintetizam a dependência contextual da atividade:

Todas as atividades vinculadas aos IE são singulares e dependentes do contexto da sala de aula, da necessidade de cada aluno, das características de cada disciplina e, até mesmo, da empatia e articulação com cada professor regente. Essas diversas atribuições dos IE evidenciam a complexidade da atuação e reiteram, uma vez mais, a importância de uma formação adequada que envolva aspectos linguísticos, extralinguísticos, atitudinais, tradutórios, interpretativos, didáticos e pedagógicos.

O trecho evidencia que reconhecer a singularidade não equivale a defender improvisação ilimitada. Ao contrário, quanto mais variáveis atravessam a atividade, maior é a necessidade de formação, preparação, protocolos de colaboração e avaliação profissional. A mediação bem-sucedida articula flexibilidade contextual e princípios estáveis: acesso à informação, respeito ao estudante, precisão conceitual, transparência diante de dúvidas, confidencialidade e compromisso com a interação.

A relação entre professor e intérprete constitui um dos fatores mais recorrentes na literatura. Quando os profissionais trabalham de maneira isolada, a interpretação se torna reativa: o intérprete recebe o conteúdo pela primeira vez durante a aula, tenta resolver termos técnicos em tempo real e não dispõe de recursos para planejar referências visuais. Quando existe parceria, ele pode estudar o tema, levantar sinais e estratégias, antecipar dificuldades, sugerir ajustes de ritmo e posicionamento e compreender os objetivos

da atividade. Essa preparação não transforma o intérprete em autor do plano de ensino; cria condições para executar adequadamente sua própria função.

Santos e Lacerda (2015) mostram que a didática escolhida pelo professor influencia diretamente as opções linguísticas e semióticas do intérprete. Uma explicação apoiada por imagens, escrita organizada, demonstrações e retomadas oferece referências compartilhadas. Em contraste, uma aula marcada por fala acelerada, leitura contínua de slides, movimentação sem controle visual ou explicações simultâneas à escrita pode obrigar o estudante surdo a escolher entre olhar para o intérprete e acompanhar o material. A acessibilidade, portanto, começa no planejamento docente, e não apenas no momento em que o intérprete sinaliza.

Antonio, Mota e Kelman (2015) identificaram ausência de planejamento conjunto e falta de acesso prévio aos conteúdos entre os profissionais entrevistados. Esses obstáculos limitam tanto a precisão linguística quanto a mediação conceitual. Um intérprete que desconhece o tema pode recorrer à datilologia excessiva, produzir relações conceituais inadequadas ou omitir parte da mensagem. O problema não deve ser atribuído exclusivamente à habilidade individual: a instituição precisa prever tempo de preparação, acesso aos materiais e canais de comunicação com docentes.

Gesser (2015) descreve desafios práticos que incluem falta de domínio do conteúdo, velocidade do discurso oral, necessidade de negociar sinais, múltiplas vozes, coordenação do campo visual e esgotamento físico e cognitivo. Esses fatores mostram que o trabalho não se resume ao período em que as mãos estão em movimento. Preparação terminológica, estudo, conversa com o professor, organização espacial, revisão de materiais e avaliação posterior da interpretação são componentes da atividade. Uma política de acessibilidade que remunera ou reconhece apenas a presença em sala tende a invisibilizar etapas indispensáveis.

O planejamento articulado pode ser estruturado em três momentos. Antes da aula, professor e intérprete compartilham objetivos, conteúdo, materiais, terminologia e dinâmica prevista. Durante a aula, mantêm sinais profissionais para regular ritmo, solicitar pausa, indicar perda de referência ou abrir espaço à pergunta do estudante. Depois da aula, registram dúvidas terminológicas, avaliam estratégias e identificam ajustes necessários. Essa rotina não exige reuniões longas para cada encontro; requer procedimentos institucionais claros, acesso ao ambiente virtual e disponibilidade mínima incorporada à jornada.

A parceria deve incluir o estudante surdo. Conhecer suas preferências linguísticas, seu repertório, os sinais utilizados em sua comunidade e as estratégias que favorecem a participação evita decisões paternalistas. Gomes e Valadão (2020) demonstram que diferenças entre estudantes podem exigir escolhas distintas, sobretudo no ensino superior. O intérprete pode convencionar sinais provisórios, explicitar um termo ou intensificar classificadores, mas essas estratégias precisam preservar o vínculo com o conceito e

ser compreendidas pelo estudante. A negociação é parte da acessibilidade e não prova de deficiência linguística do aluno.

Também cabe à escola impedir que a proximidade cotidiana entre intérprete e estudante produza isolamento. Vargas e Gobara (2014) observaram que, nas aulas de Física investigadas, a interação efetiva ocorria principalmente entre esses dois sujeitos, enquanto o professor transferia ao intérprete a responsabilidade pelo ensino. A disposição espacial e comunicacional deve favorecer uma relação direta entre professor e aluno: o professor dirige perguntas ao estudante, espera a interpretação, acompanha a resposta e oferece retorno; o intérprete traduz a interação sem se tornar seu destinatário principal.

Silva e Oliveira (2016) defendem que o trabalho seja traçado colaborativamente com o professor regente. Isso implica reconhecer a contribuição específica de cada profissional. O professor domina a área curricular, define objetivos, seleciona metodologias e acompanha a aprendizagem. O intérprete domina o processo interlinguístico e pode informar como o ritmo, o recurso visual ou a organização dos turnos afetam a interpretação. A colaboração não estabelece hierarquia de saberes, mas complementaridade orientada pelo direito do estudante.

As práticas escolares precisam envolver ainda gestão, coordenação pedagógica e demais profissionais. Dorziat e Araújo (2012) encontraram confusão de papéis, ausências, filtragem de mensagens e delegação de tarefas docentes aos intérpretes. As autoras concluem que a inclusão deve integrar um projeto maior de escola. Sem participação da gestão, o professor e o intérprete tendem a negociar isoladamente problemas que dependem de horário, contratação, formação continuada, organização curricular e política linguística. O trabalho colaborativo, portanto, é uma responsabilidade institucional, não um favor entre indivíduos.

O debate sobre limites profissionais costuma ser formulado por meio de uma pergunta aparentemente simples: o intérprete educacional ensina? A resposta depende do significado atribuído a ensinar. Se ensinar for entendido como qualquer ação que favoreça a compreensão, toda interpretação educacional possuirá efeitos de ensino, pois torna discursos acessíveis e participa da construção de sentidos. Se docência for definida como responsabilidade profissional pelo currículo, pelos objetivos pedagógicos, pela seleção de conteúdos e métodos, pelo acompanhamento sistemático e pela avaliação, o intérprete não é o docente do estudante. A confusão surge quando efeito pedagógico e responsabilidade docente são tratados como equivalentes.

Souza (2007) oferece uma posição provocativa ao sustentar que o intérprete participa necessariamente do acontecimento didático e que limites rígidos podem reduzir a educação ao método ou ao currículo. A autora argumenta que, na relação mediada, o profissional não permanece exterior ao processo de ensino-aprendizagem. Sua hipótese de dupla formação - tradução e educação - chama atenção

para a insuficiência de uma preparação exclusivamente técnica. Essa contribuição é importante para reconhecer que a escola impõe demandas diferentes das de outros contextos de interpretação.

Gesser (2015) aprofunda a questão por meio do trânsito entre “posição-intérprete” e “posição-mestre”. Em determinadas cenas, o profissional não apenas verte a fala, mas busca manter a atenção, recuperar uma referência, negociar um conceito ou criar conexões com conhecimentos anteriores. A autora adverte, contudo, que essa atuação não autoriza responsabilizar o intérprete por todo o processo formativo nem criar um ensino paralelo desconectado do professor. O conceito descreve a mobilidade produzida pelo acontecimento, e não a fusão permanente dos cargos.

Martins e Nascimento (2022) também diferenciam função pedagógica e mistura de funções. Para os autores, a produção sónica do professor é reformulada na língua de sinais pelo intérprete, que estabelece uma relação proximal com o estudante. Essa condição torna impossível separar a interpretação de toda forma de condução pedagógica. Ao mesmo tempo, eles afirmam que isso não significa que o professor deva interpretar ou que o intérprete deva lecionar. A responsabilidade compartilhada incide sobre a qualidade do acontecimento educativo; as atribuições profissionais permanecem distintas.

A docência envolve decisões que não podem ser transferidas informalmente: definir o que será ensinado; estabelecer a progressão curricular; escolher metodologias; produzir e adaptar atividades; acompanhar o desenvolvimento; atribuir notas; decidir critérios de avaliação; registrar resultados; dialogar com famílias e equipes pedagógicas sobre a aprendizagem; e responder institucionalmente pelo processo. O professor precisa dirigir-se ao estudante surdo como integrante de sua turma, conhecer suas produções e avaliar o que ele aprendeu. Quando essas tarefas são delegadas ao intérprete, cria-se uma relação paralela que distancia o aluno do docente e fragiliza a validade da avaliação.

Ao intérprete cabem atribuições igualmente especializadas: interpretar entre Libras e português; preparar-se linguística e terminologicamente; analisar o contexto comunicativo; administrar turnos e referências visuais; traduzir perguntas, respostas e interações; indicar condições que impedem a interpretação; negociar soluções terminológicas com transparência; preservar o sentido dos enunciados; e colaborar para que o estudante se relacione diretamente com professores e colegas. O intérprete pode informar que uma explicação foi inacessível devido à sobreposição de falas ou que determinado recurso exige reorganização visual. Essa intervenção protege o processo interpretativo, mas não significa assumir o conteúdo curricular.

Existe, entre os dois campos, uma zona legítima de colaboração. Nela se encontram o planejamento de condições de acessibilidade, o compartilhamento prévio de materiais, a discussão de recursos visuais, a organização do espaço, a convenção de sinais técnicos, a definição de turnos, o acompanhamento da participação e a análise de barreiras. Tais ações possuem dimensão pedagógica e linguística ao mesmo

tempo. A fronteira não deve ser representada como um muro que proíbe contato, mas como uma distinção de responsabilidade que torna a cooperação possível e verificável.

O quadro a seguir sistematiza essa distinção:

Quadro 1 – Responsabilidades e limites na atuação educacional

Dimensão	Responsabilidade principal	Prática esperada e limite
Currículo e objetivos	Professor	Define conteúdos, progressão e objetivos; não delega ao intérprete o que deve ser ensinado.
Metodologia e materiais	Professor, com colaboração do intérprete	Planeja a aula e os recursos; considera ritmo, visualidade e interpretabilidade informados pelo intérprete.
Tradução e interpretação	Intérprete educacional	Produz acesso entre Libras e português; não omite, acrescenta ensino paralelo ou altera objetivos por iniciativa isolada.
Terminologia	Intérprete, estudante e professor	Estudam conceitos e negociam sinais; o professor valida o conceito e o intérprete decide a solução linguística.
Interação em sala	Responsabilidade compartilhada	O professor dialoga diretamente com o aluno; o intérprete traduz os turnos sem ocupar o lugar de interlocutor permanente.
Acompanhamento da compreensão	Professor, apoiado por indícios comunicativos do intérprete	O intérprete sinaliza barreiras; o professor verifica aprendizagem e retoma o ensino.
Avaliação	Professor	Elabora critérios, aplica e corrige; o intérprete assegura acessibilidade linguística sem fornecer respostas ou reformular o nível de exigência.
Condições de trabalho	Instituição	Garante contratação, jornada, preparação, materiais, revezamento quando necessário e formação; não transforma o intérprete em solução universal.

Fonte: Elaboração própria, com base em Lacerda (2010), Dorziat e Araújo (2012), Gesser (2015), Santos e Lacerda (2015), Silva e Oliveira (2016), Albres e Rodrigues (2018) e Martins e Nascimento (2022).

Uma situação recorrente ajuda a esclarecer a diferença. Se o estudante não compreende um conceito de Física porque a explicação foi interpretada com um sinal inadequado, o intérprete precisa corrigir a escolha linguística e informar o ocorrido. Se o conceito continua incompreendido porque os exemplos, a sequência didática ou o conhecimento prévio foram insuficientes, cabe ao professor retomar o ensino, com interpretação. O intérprete não deve improvisar uma aula particular enquanto a turma segue outro percurso. A correção linguística pertence à interpretação; a reorganização didática do conteúdo pertence à docência.

Vargas e Gobara (2014) mostram os riscos quando o intérprete, sem formação na disciplina, tenta explicar conceitos científicos e pode reforçar concepções espontâneas ou produzir erros. Esse achado não conduz à conclusão de que o intérprete deva permanecer passivo diante da incompreensão. Ele deve reconhecer o limite, solicitar esclarecimento ao professor, interromper de maneira profissional quando a

precisão estiver comprometida e buscar preparação posterior. A competência inclui saber quando não se possui base suficiente para decidir sozinho.

Outro exemplo é a avaliação. O intérprete pode traduzir instruções, itens, dúvidas autorizadas e respostas orais ou sinalizadas. Também pode alertar previamente que determinado enunciado depende de ambiguidade sonora, trocadilho ou estrutura pouco acessível. A decisão de modificar a questão, conceder tempo adicional ou adotar outro instrumento deve pertencer aos responsáveis pedagógicos e às normas institucionais, com participação do estudante. Aplicar, corrigir e atribuir nota em lugar do professor caracteriza deslocamento indevido de função, como observado por Dorziat e Araújo (2012).

Rosa e Monteiro (2018) examinam a ética da interpretação em sala de aula e o conflito entre neutralidade, autoria e participação. Para as autoras, a ética se concretiza na responsabilidade pelas escolhas e no respeito à diferença da língua de chegada. Ao mesmo tempo, estabelecem uma referência decisiva: “o aluno é aluno do professor da sala, e não do intérprete” (Rosa; Monteiro, 2018, p. 235). Essa afirmação protege tanto o direito do estudante a uma relação pedagógica com o docente quanto o direito do intérprete a não receber responsabilidades para as quais não foi contratado.

O risco de assistencialismo também precisa ser considerado. Quando o intérprete se torna a pessoa que resolve todas as tarefas do estudante, controla seus materiais, responde por ele, simplifica continuamente as mensagens ou decide quais informações são relevantes, a mediação reduz a autonomia. Pereira e Freitas-Reis (2023) distinguem colaboração de assistencialismo excessivo. A atuação deve ampliar possibilidades de participação e escolha, e não criar dependência. Isso requer que o estudante conheça a função do intérprete, possa avaliar o serviço e mantenha acesso direto aos demais sujeitos da instituição.

Por outro lado, uma delimitação usada para justificar indiferença também é inadequada. A frase “não sou professor” não pode legitimar interpretação descontextualizada, recusa de preparação, ausência de cooperação ou desatenção aos efeitos das escolhas. Silva e Oliveira (2016) assinalam que, embora o intérprete não seja o professor, precisa envolver-se com o trabalho educativo em sua atuação interpretativa. O limite profissional é uma obrigação de qualidade e responsabilidade, não um mecanismo para se retirar do acontecimento escolar.

Desse modo, a fronteira mais produtiva pode ser formulada em três princípios. Primeiro, há distinção de finalidade: à docência organiza o ensino; a interpretação organiza o acesso interlinguístico ao evento. Segundo, há interdependência prática: a qualidade de uma atividade afeta a outra, razão pela qual o planejamento deve ser articulado. Terceiro, há responsabilidade institucional: conflitos não podem ser resolvidos pela informalidade ou pela boa vontade, mas por descrições de cargo, fluxos, formação e avaliação do serviço.

O efeito da interpretação deve ser analisado pela participação do estudante, e não apenas pela quantidade de fala traduzida. Uma interpretação formalmente completa pode ser educacionalmente ineficaz se o aluno não consegue alternar o olhar entre intérprete, professor, quadro e material; se as perguntas não lhe dão tempo de resposta; se as discussões acontecem em sobreposição; ou se o professor não reconhece sua presença. A acessibilidade envolve organização temporal e visual, além da equivalência linguística.

Lacerda (2006) identificou dificuldades de interação entre professor e intérprete, incerteza quanto aos papéis, ausência de adaptações curriculares e exclusão do estudante de atividades. O estudo demonstra que a convivência no mesmo espaço não garante participação em eventos discursivos. Para crianças e adolescentes surdos, o acesso a pares linguísticos, modelos adultos surdos e experiências em Libras é fundamental à constituição linguística, social e identitária. O intérprete pode facilitar relações, mas não produz sozinho um ambiente bilíngue.

Vargas e Gobara (2014), em pesquisa realizada em escolas de ensino médio, observaram que apenas o intérprete interagia efetivamente com muitos estudantes surdos. O professor, por acreditar que a tradução resolveria o acesso ao conteúdo, não modificava sua prática nem acompanhava a aprendizagem. Essa configuração transforma a tríade professor-intérprete-aluno em uma díade isolada, na qual o intérprete acumula explicação, controle da atenção e resposta às dúvidas. O resultado compromete tanto o conhecimento científico quanto o desenvolvimento das relações sociais.

A mediação precisa favorecer o endereçamento correto dos turnos. Quando o professor pergunta, deve olhar para o estudante, ainda que a mensagem chegue por meio do intérprete. Quando o aluno responde em Libras, o professor deve receber a interpretação como resposta dirigida a ele. Colegas também precisam aprender a aguardar a tradução e a identificar quem está falando. O intérprete mantém a primeira pessoa e administra o fluxo comunicativo, mas não substitui o vínculo entre os interlocutores. Essa organização contribui para que o estudante seja reconhecido como autor de suas perguntas e argumentos.

Santiago e Lacerda (2016) mostram que a compreensão se torna visível nas reações do estudante: concordância, discordância, dúvida, retomada e contestação. Tais indícios podem levar o intérprete a corrigir uma enunciação, mas não devem ser tratados como diagnóstico final da aprendizagem. O professor precisa construir formas acessíveis de verificar conceitos, produções e progressos. A informação fornecida pelo intérprete - por exemplo, de que houve uma negociação terminológica durante a questão - pode qualificar a análise docente sem substituir os critérios pedagógicos.

A idade, o nível de ensino e a trajetória de aquisição da Libras produzem demandas diferentes. Nos anos iniciais, crianças que ainda estão desenvolvendo uma primeira língua não podem depender exclusivamente da interpretação de uma aula pensada em português. Elas necessitam de interlocutores fluentes, ensino diretamente em Libras e convivência linguística. Em níveis posteriores, a interpretação

pode ser mais adequada, desde que o estudante possua repertório e a instituição organize condições de acesso. Essa distinção ajuda a evitar que um único modelo seja aplicado a todas as etapas.

Silva e Oliveira (2016) destacam a importância do professor surdo ou fluente em Libras nas escolas bilíngues. A contribuição desse profissional não se limita à comunicação; inclui identificação linguística, circulação cultural e ensino direto. O intérprete, por sua vez, atua nas situações em que há interlocutores e discursos em línguas diferentes. Confundir essas posições pode levar a contratar intérpretes para ensinar Libras ou professores para interpretar continuamente, empobrecendo as duas atividades.

Assim, a avaliação da qualidade do serviço precisa considerar perguntas amplas: o estudante recebe toda a informação relevante? Consegue identificar quem fala? Participa de discussões e atividades coletivas? Tem acesso aos materiais antes e depois da aula? Pode dirigir-se ao professor e aos colegas? As escolhas terminológicas preservam os conceitos? Há oportunidade de correção? O intérprete dispõe de preparação e revezamento? Esses indicadores deslocam o foco da mera presença para as condições concretas de participação e aprendizagem.

A formação do intérprete educacional precisa integrar competências linguísticas, tradutórias, educacionais, éticas e temáticas. Lacerda (2010) sustenta que a proficiência em Libras e português é indispensável, mas insuficiente. O profissional deve compreender processos de produção de sentidos, desenvolvimento e aprendizagem, particularidades da educação de surdos, gêneros discursivos escolares, recursos visuais e características dos níveis de ensino. Também precisa aprender a pesquisar terminologia, preparar-se para uma atividade, trabalhar em equipe e refletir sobre decisões tomadas.

O perfil dos profissionais que atuam no ensino superior, descrito por Lacerda e Gurgel (2011), evidencia trajetórias muito variadas. Muitos começaram em espaços comunitários, aprenderam Libras em contextos informais e buscaram certificação posteriormente. Essa experiência acumulada constitui saber relevante, mas não deve ser romantizada como substituta da formação. Da mesma forma, o diploma não garante atualização permanente, fluência em todas as variedades ou domínio de qualquer área acadêmica. A profissionalização exige articulação entre experiência, estudo sistemático, avaliação de competência e formação continuada.

Antonio, Mota e Kelman (2015) concluem que uma formação mais específica deve aproximar conhecimentos de tradução e de educação. A proposta não significa formar um professor genérico que ocasionalmente interpreta, mas preparar um intérprete capaz de compreender a finalidade e a organização dos eventos educacionais. Conteúdos formativos importantes incluem ética profissional, estudos da tradução e interpretação, linguística da Libras e do português, educação bilíngue, desenvolvimento linguístico de pessoas surdas, estratégias de interpretação educacional, terminologia por áreas, tecnologias e análise de práticas gravadas.

A formação por área do conhecimento merece atenção. Gesser (2015) questiona até que ponto o profissional pode interpretar aquilo que não domina e sugere discutir especializações. As aulas de Matemática, Física, Química, História, Direito ou Medicina mobilizam gêneros, conceitos e convenções diferentes. Não é realista exigir domínio enciclopédico, mas é necessário garantir preparação, glossários contextualizados, consulta a especialistas e distribuição coerente das equipes. A instituição deve evitar remanejamentos aleatórios que impedem a consolidação terminológica e o conhecimento do curso.

No ensino superior, Gomes e Valadão (2020) mostram que o intérprete pode empregar expansão, explicitação e classificadores para tornar relações conceituais compreensíveis. Essas estratégias precisam ser ensinadas e analisadas, pois o limite entre explicitação necessária e acréscimo indevido depende do contexto. A formação baseada em estudo de casos e gravações permite discutir alternativas, efeitos e justificativas. Nascimento (2014) acrescenta que os saberes investidos na experiência devem dialogar com o saber acadêmico, evitando tanto prescrições distantes do trabalho real quanto práticas naturalizadas sem reflexão crítica.

A ética não pode ser reduzida a neutralidade, invisibilidade e sigilo. Rosa e Monteiro (2018) defendem uma ética da alteridade, na qual o profissional assume responsabilidade por suas escolhas e respeita as diferenças entre as línguas e culturas. A confidencialidade continua essencial; a imparcialidade impede que opiniões pessoais substituam o discurso interpretado; e a integridade exige precisão. Entretanto, a participação necessária para administrar uma barreira, solicitar esclarecimento ou corrigir um erro não é automaticamente antiética. O ponto decisivo é agir em favor do acesso, com transparência e sem apropriar-se da voz do estudante ou do professor.

As condições de trabalho influenciam diretamente a ética e a qualidade. Interpretação contínua produz carga física e cognitiva elevada. Gesser (2015) registra desgaste associado à sinalização ininterrupta, à concentração e à coordenação visual. A atualização da regulamentação profissional em 2023, ao estabelecer jornada de seis horas diárias ou trinta horas semanais, reconhece parte dessa especificidade (Brasil, 2023). Ainda assim, redes e instituições precisam prever pausas, equipes e revezamento conforme a duração e a complexidade das atividades, sem utilizar a jornada como justificativa para reduzir preparação ou impor acumulação de tarefas.

Menezes e Lacerda (2017) demonstram que salários, vínculos temporários, nomenclaturas e ausência de acompanhamento produzem insegurança. Um profissional contratado como apoio genérico encontra dificuldade para recusar tarefas incompatíveis, sobretudo em instituições que desconhecem sua função. Descrições claras de cargo, coordenação do serviço, canais de registro de problemas e avaliação participativa protegem o intérprete e o estudante. A ética individual não compensa uma estrutura que obriga o profissional a trabalhar sem material, em excesso de horas ou fora de sua competência.

A supervisão e a formação em serviço podem aproximar professores, intérpretes, profissionais surdos e coordenação. Reuniões periódicas permitem discutir terminologia, casos complexos, posicionamento, avaliação e barreiras recorrentes sem expor indevidamente o estudante. A análise coletiva reduz a personalização dos conflitos e transforma dificuldades em conhecimento institucional. Também é recomendável que estudantes surdos participem da avaliação do serviço, pois são usuários diretos e podem identificar problemas que não aparecem aos profissionais ouvintes.

Por fim, a formação deve incluir limites profissionais e estratégias de encaminhamento. O intérprete precisa saber como agir diante de dúvida terminológica, enunciado inacessível, solicitação para substituir professor, avaliação inadequada, conflito ético ou necessidade de apoio linguístico adicional. Dizer apenas o que não fazer é insuficiente; é necessário ensinar como comunicar o problema, a quem recorrer e quais registros produzir. A competência profissional inclui tomada de decisão responsável dentro de uma rede de apoio.

No ensino superior, a interpretação educacional combina alta especialização temática, diversidade de gêneros e exigências institucionais de permanência. Lacerda e Gurgel (2011) apontam que o ingresso de estudantes surdos ampliou a demanda por profissionais, mas os perfis de formação e as condições de atuação permaneciam heterogêneos. A universidade precisa organizar o serviço para aulas, orientações, bancas, eventos, atividades de extensão, estágios e procedimentos administrativos, evitando que um único intérprete acompanhe toda a trajetória sem apoio.

Gomes e Valadão (2020) destacam que o profissional necessita conhecer o perfil do estudante e estabelecer parceria com docentes de diferentes campos. O acesso prévio a textos, slides, planos, bibliografia e listas terminológicas é especialmente importante porque muitos termos não possuem um sinal estabilizado ou apresentam significado específico na disciplina. A preparação pode envolver pesquisa em fontes sinalizadas, consulta à comunidade surda, negociação com o estudante, estudo do conceito em português e criação provisória de estratégias referenciais.

Na pós-graduação, Santiago e Lacerda (2016) observam que a dificuldade pode deslocar-se do domínio cotidiano da Libras para a densidade conceitual dos debates. O estudante adulto possui conhecimentos profissionais e acadêmicos que participam da negociação com o intérprete. Uma escolha equivocada pode ser contestada e reconstruída durante a interação. Essa relação confirma a importância de não infantilizar o estudante nem presumir que o intérprete detém sozinho o saber necessário. O trabalho é dialógico e beneficia-se de equipes capazes de estudar e revisar decisões.

A discussão tecnológica introduz um contraste útil. Vasconcelos (2026), ao analisar o uso do aplicativo Hand Talk no ensino de verbos classificadores, identificou erros de tradução automática que precisaram ser reconhecidos e corrigidos com mediação pedagógica. Embora o estudo trate do ensino de Libras para ouvintes, seus resultados são relevantes para a interpretação educacional: aplicativos podem

apoiar consulta, experimentação ou acesso inicial, mas não substituem a competência humana necessária para compreender contexto, ambiguidade, intenção, espacialidade e conceitos especializados.

O uso institucional de avatares e tradutores automáticos deve ser avaliado com cuidado. Uma ferramenta que oferece sinais isolados não reproduz uma interpretação discursiva; pode recorrer à datilologia, selecionar acepções inadequadas e não administrar interações. Em materiais estáveis, tecnologias podem integrar um processo de tradução com revisão por profissionais qualificados e pessoas surdas. Em sala de aula, onde os enunciados são dinâmicos, a presença de intérpretes continua essencial quando professor e estudante não compartilham a mesma língua.

A tecnologia pode, entretanto, qualificar o trabalho: ambientes virtuais permitem acesso antecipado aos materiais; glossários em vídeo registram convenções; plataformas de videoconferência viabilizam interpretação remota em situações justificadas; e gravações apoiam formação e autoavaliação, com consentimento e proteção de dados. O princípio orientador deve ser o mesmo aplicado às demais práticas: a ferramenta precisa ampliar a autonomia e o acesso, não reduzir custos à custa da qualidade ou substituir profissionais sem evidência de equivalência.

O conjunto dos estudos permite afirmar que os conflitos atribuídos ao “papel do intérprete” são, muitas vezes, sintomas de problemas organizacionais. Quando não há política linguística, planejamento acessível, formação docente, descrição de cargos e coordenação do serviço, a fronteira entre interpretação e docência é negociada sob pressão, durante a aula. O intérprete assume tarefas para impedir que o estudante fique sem atendimento; o professor se afasta por acreditar que a acessibilidade foi terceirizada; e a instituição interpreta a improvisação como funcionamento normal.

Uma política institucional consistente deve começar pelo reconhecimento de que o estudante surdo pertence à comunidade acadêmica inteira. A gestão assegura recursos e profissionais; a coordenação acompanha o currículo e remove barreiras; os professores ensinam e avaliam todos os estudantes; os intérpretes oferecem acessibilidade interlinguística; os profissionais surdos e professores de Libras fortalecem a política bilíngue; e o estudante participa das decisões que afetam sua experiência. Nenhum desses sujeitos pode ser transformado em solução isolada.

Pereira e Freitas-Reis (2023) mostram que a função do intérprete se redefine em diálogo com o nível de ensino, a instituição e as demandas socioculturais. Essa abertura deve coexistir com um núcleo profissional claro. A flexibilidade legítima adapta estratégias de interpretação; a flexibilização indevida acumula cargos e elimina direitos. A primeira é orientada por competência e colaboração; a segunda nasce de ausência de pessoal, economia institucional ou desconhecimento.

Albres e Prieto (2021) evidenciam a amplitude da produção acadêmica brasileira, mas também sua concentração regional e temática. As políticas futuras precisam apoiar pesquisas comparativas entre redes, disciplinas e etapas, incluir a perspectiva de estudantes surdos e avaliar resultados ao longo do tempo.

Investigações sobre carga cognitiva, interpretação em equipe, modalidades remotas, avaliação acessível e formação por área podem transformar experiências dispersas em parâmetros mais sólidos.

Em termos operacionais, recomenda-se que as instituições adotem: descrição formal de atribuições; protocolo de acesso prévio a materiais; tempo de preparação integrado à jornada; procedimentos de trabalho em equipe; canais para solicitar esclarecimentos durante a aula; formação continuada conjunta; participação do estudante na avaliação do serviço; e registro de barreiras recorrentes. Esses elementos reduzem a dependência de relações pessoais e preservam a continuidade quando há troca de professor ou intérprete.

A fronteira entre interpretação e docência torna-se, assim, uma tecnologia de cooperação. Ela esclarece quem decide, quem executa, quem valida e quem responde por cada dimensão, sem impedir o diálogo. O intérprete pode ser ativo sem ser o professor; o professor pode acolher conhecimentos do intérprete sem transferir-lhe o ensino; e o estudante pode utilizar a mediação sem ser afastado dos demais interlocutores. Essa configuração aproxima acessibilidade linguística, ética profissional e responsabilidade pedagógica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a atuação dos tradutores-intérpretes educacionais de Libras-Português, com ênfase na mediação linguística, nas práticas escolares e nos limites entre interpretação e docência. A literatura examinada demonstra que esse trabalho não pode ser descrito como transferência neutra de mensagens. Interpretar em contextos educacionais implica compreender enunciados, conceitos, relações discursivas e recursos semióticos, realizar escolhas entre línguas de modalidades diferentes e coordenar condições visuais e temporais de participação. Por isso, a atividade possui efeitos pedagógicos e exige conhecimentos sobre educação de surdos, níveis de ensino e áreas curriculares.

Reconhecer essa dimensão, contudo, não autoriza substituir o professor pelo intérprete. O docente permanece responsável pela seleção e progressão dos conteúdos, pelos objetivos de aprendizagem, pela metodologia, pela relação pedagógica, pelo acompanhamento e pela avaliação. O intérprete responde pela qualidade do acesso interlinguístico e pela gestão profissional da comunicação entre Libras e português. Na zona compartilhada, ambos planejam condições de acessibilidade, discutem materiais, terminologia, recursos visuais, turnos e barreiras. Trata-se de colaboração entre especialidades, não de indistinação funcional.

Os estudos mostram que os principais desvios ocorrem em dois extremos. No primeiro, o intérprete é reduzido a recurso técnico invisível, sem acesso prévio ao conteúdo, sem direito de indicar barreiras e sem reconhecimento de sua autoria discursiva. No segundo, torna-se responsável pelo estudante surdo, explica isoladamente o conteúdo, aplica e corrige avaliações, controla tarefas e substitui docentes. A

primeira posição empobrece a interpretação; a segunda terceiriza a escolarização. Ambas afastam o estudante da relação direta com professores, colegas e instituição.

A resposta ao objetivo do artigo pode ser sintetizada na ideia de distinção colaborativa. A fronteira profissional precisa ser clara quanto às responsabilidades, mas permeável ao planejamento e à reflexão conjunta. Quando o intérprete detecta uma falha linguística, deve corrigi-la e comunicar o ocorrido; quando a dificuldade é conceitual ou metodológica, o professor deve retomar o ensino com acessibilidade. Quando uma avaliação contém barreira, o intérprete a sinaliza; a decisão pedagógica pertence ao docente e à instituição. Esse fluxo reduz improvisações e torna as decisões transparentes.

Também se conclui que a presença do intérprete não equivale à implementação integral da educação bilíngue. O direito linguístico dos estudantes surdos demanda ambientes em que a Libras circule para além da tradução, com professores bilíngues, profissionais surdos, ensino de português como segunda língua, materiais acessíveis, convivência entre pares e gestão institucional comprometida. Nas etapas iniciais, sobretudo, a interpretação de aulas organizadas em português não substitui o ensino direto em Libras e a aquisição linguística em condições adequadas.

A formação profissional deve articular proficiência em Libras e português, estudos da tradução e interpretação, ética, educação bilíngue, desenvolvimento linguístico, gêneros escolares, terminologia, tecnologias e análise de casos. É igualmente necessário criar percursos de especialização por áreas e níveis de ensino, sem exigir domínio enciclopédico. A formação continuada deve ocorrer em serviço, aproximando intérpretes, professores, coordenação, profissionais surdos e estudantes. Experiência prática e conhecimento acadêmico precisam dialogar, como indicam as análises sobre o trabalho real.

As condições de contratação e jornada constituem parte da qualidade. Sem materiais prévios, tempo de preparação, pausas, revezamento, coordenação e vínculo funcional adequado, a responsabilidade individual é insuficiente. A atualização legal da profissão representa avanço, mas sua efetividade depende de editais, planos de carreira e rotinas institucionais compatíveis. A utilização do intérprete como apoio genérico ou professor substituto viola a especialidade do trabalho e interrompe o direito do estudante ao serviço.

Como limitações, esta pesquisa baseia-se em um corpus bibliográfico delimitado e reúne estudos de períodos, níveis e contextos distintos. Não foram comparados diretamente modelos de contratação nem ouvidos novos participantes. Além disso, parte significativa da literatura concentra-se nas regiões Sul e Sudeste, como já indicado por revisões nacionais. Essas limitações não invalidam a convergência dos resultados, mas recomendam cautela na generalização para todas as redes e comunidades.

Pesquisas futuras podem investigar a percepção de estudantes surdos sobre a qualidade da interpretação, comparar protocolos de colaboração, analisar práticas por disciplina, mensurar carga cognitiva e estudar equipes presenciais e remotas. Também são necessários estudos sobre avaliação

bilíngue, trabalho em cursos técnicos, educação de jovens e adultos, pós-graduação e uso responsável de tecnologias automáticas. A participação de pesquisadores e profissionais surdos deve ocupar posição central nessas agendas.

Conclui-se, finalmente, que o intérprete educacional é um profissional da linguagem inserido em um acontecimento pedagógico. Sua atuação transforma as condições de acesso ao conhecimento, mas não desloca a responsabilidade docente nem substitui a política bilíngue. A qualidade emerge quando a instituição reconhece essa especificidade, organiza a colaboração e assegura que o estudante surdo seja interlocutor pleno de professores, colegas e demais espaços escolares. Delimitar funções, nesse sentido, não reduz a atuação: oferece base ética e institucional para que interpretação e docência cooperem sem que uma seja apagada pela outra.

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>.

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 16-41, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457335335>.

ANTONIO, Luiz Cláudio Oliveira; MOTA, Paola Rodrigues; KELMAN, Celeste Azulay. A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 3, p. 1032-1051, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i3.8105>.

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: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 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/2002/110436.htm. Acesso em: 17 jul. 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 (Libras). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 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/114191.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 out. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114704.htm. Acesso em: 17 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004>.

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. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p534>.

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/10.1590/010318136376115912020>.

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 133-153, maio/ago. 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>.

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>.

MENEZES, Adriane Melo de Castro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores-intérpretes de línguas de sinais: funções e atuação nas redes de ensinos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 251-262, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X22412>.

NASCIMENTO, Vinícius. Dimensão ergo-dialógica do trabalho do tradutor intérprete de Libras/Português: dramáticas do uso de si e debate de normas no ato interpretativo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1121-1150, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820145604>.

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>.

ROSA, Andréa Silva; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Ética na interpretação da Libras-Português na sala de aula: alteridade como fundamento ético. **Translatio**, Porto Alegre, n. 15, p. 223-237, jun. 2018.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Libras educacional: o processo dialógico e as estratégias de mediação no contexto da pós-graduação. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 165-182, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v5.n1.2016.11375>.

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. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p505>.

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>.

SOUZA, Regina Maria de. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. esp., p. 154-170, jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v8i0.697>.

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300010>.

VASCONCELOS, Alessandro Augusto de Souza. Integrando tecnologia ao ensino de Libras: a experiência com o aplicativo Hand Talk para ensino de verbos classificadores. **Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2026. DOI: <https://doi.org/10.20873.lib.2507>.

CAPÍTULO 13

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, INCLUSÃO E DIREITOS EDUCACIONAIS DA COMUNIDADE SURDA: LEGISLAÇÃO, RECONHECIMENTO DA LIBRAS, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E POLÍTICAS PÚBLICAS

LANGUAGE POLICIES, INCLUSION, AND EDUCATIONAL RIGHTS OF THE DEAF COMMUNITY: LEGISLATION, RECOGNITION OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE, BILINGUAL EDUCATION, AND PUBLIC POLICIES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-013>

Ananda Loiola Simões Elias

Doutoranda em Linguística da Língua de Sinais
(UFSC)

Murilo Rocha Nunes

Graduado em Letras Libras
(IFNMG)

Renata Catiele de Paiva Castro Queiroz

Especialista em Libras
(IERGS)

Flávia Luiza Fernandes Caldas

Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos
(UCP)

Márcia Francisca Diogo Rodrigues

Graduada em Letras /LIBRAS
(UFSC)

Lucas Rigon Link

Mestre em Educação Bilíngue
(INES)

RESUMO

Este artigo aborda as políticas linguísticas, a inclusão e os direitos educacionais da comunidade surda no Brasil, com ênfase nos marcos legislativos, no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), na educação bilíngue e nas políticas públicas. Objetiva-se analisar os avanços históricos e normativos relacionados à garantia dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas, bem como as contradições existentes entre o conteúdo da legislação e sua efetivação nos sistemas de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em produções científicas e documentos legais relativos à educação de surdos. A análise evidencia que o reconhecimento jurídico da Libras e a regulamentação da educação bilíngue representam conquistas relevantes da mobilização da comunidade surda. Entretanto, permanecem desafios relacionados à formação de professores bilíngues, à

presença de profissionais surdos, à acessibilidade linguística, à produção de materiais pedagógicos e à oferta de ambientes educacionais que assegurem a Libras como língua de instrução. Conclui-se que a concretização desses direitos exige financiamento, planejamento, participação da comunidade surda e articulação permanente entre políticas linguísticas, educacionais e inclusivas.

Palavras-chave: Comunidade surda; Direitos educacionais; Educação bilíngue; Libras; Políticas linguísticas.

ABSTRACT

This article addresses language policies, inclusion, and the educational rights of the Deaf community in Brazil, emphasizing legislative milestones, the recognition of Brazilian Sign Language (Libras), bilingual education, and public policies. It aims to analyze the historical and legal advances associated with safeguarding the linguistic and educational rights of Deaf people, as well as the contradictions between the provisions established by legislation and their implementation within educational systems. This qualitative study is based on bibliographic and documentary research involving scientific publications and legal documents concerning Deaf education. The analysis shows that the legal recognition of Libras and the regulation of bilingual education represent significant achievements resulting from the political mobilization of the Deaf community. Nevertheless, challenges remain regarding the training of bilingual teachers, the presence of Deaf professionals, linguistic accessibility, the production of appropriate teaching materials, and the provision of educational environments in which Libras is effectively adopted as the language of instruction. It is concluded that guaranteeing these rights requires adequate funding, institutional planning, participation by the Deaf community, and continuous coordination among language, educational, and inclusion policies.

Keywords: Bilingual education; Brazilian Sign Language; Deaf community; Educational rights; Language policies.

1 INTRODUÇÃO

A educação da comunidade surda situa-se em um campo de disputas históricas, políticas, linguísticas e pedagógicas que ultrapassa a simples garantia de matrícula nas instituições de ensino. Trata-se de reconhecer que o acesso à educação depende das condições linguísticas por meio das quais os conhecimentos são produzidos, compartilhados e apropriados. Para as pessoas surdas sinalizantes, a Língua Brasileira de Sinais constitui elemento fundamental de comunicação, desenvolvimento linguístico, construção identitária, participação social e acesso aos saberes escolares. Desse modo, o direito à educação

não pode ser dissociado do direito à língua, uma vez que os direitos linguísticos oferecem as condições necessárias ao exercício dos direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais. A centralidade da língua de sinais deve, portanto, ser compreendida como fundamento da cidadania das pessoas surdas, e não somente como recurso complementar de acessibilidade (Rodrigues; Beer, 2016, p. 661-662).

As políticas linguísticas compreendem decisões, regulamentações, práticas e mecanismos institucionais que interferem no estatuto, na circulação, na aquisição e nos usos sociais das línguas. Embora frequentemente associadas às iniciativas governamentais, essas políticas também se manifestam em diferentes domínios sociais, como a família, a escola, a universidade e as organizações representativas da sociedade civil. No caso da comunidade surda, sua análise exige considerar tanto os documentos legais quanto as condições concretas de aquisição da Libras, formação de professores bilíngues, atuação de profissionais surdos, organização curricular, produção de materiais acessíveis e ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. Consequentemente, uma política linguística não se efetiva apenas por meio do reconhecimento formal de uma língua, mas pela criação das condições materiais, pedagógicas e institucionais necessárias à sua presença nos espaços educacionais (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020, p. 212-213).

No Brasil, o fortalecimento das reivindicações da comunidade surda ganhou maior visibilidade a partir da década de 1990, período marcado pela articulação entre associações de surdos, familiares, educadores, pesquisadores e diferentes movimentos sociais. As mobilizações questionaram a predominância de perspectivas clínico-terapêuticas que reduziam a surdez à perda auditiva e reivindicaram o reconhecimento das pessoas surdas como integrantes de uma comunidade linguística e cultural. Conforme Quadros (2006, p. 142), o reconhecimento da língua de sinais constituiu uma das prioridades dos movimentos surdos, que recorreram a projetos legislativos, formação de instrutores e ações políticas para tornar pública e legítima a Libras. Esse processo culminou na promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representando um marco na história das políticas linguísticas brasileiras. Fernandes e Moreira (2014, p. 52) igualmente destacam que os movimentos surdos foram protagonistas da constituição de um campo de estudos e reivindicações fundamentado no bilinguismo, na cultura surda, nas identidades e no direito de aprender por meio da língua de sinais.

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão e declarou sua natureza visual-motora, sua estrutura gramatical própria e sua vinculação às comunidades surdas brasileiras. Entretanto, é necessário distinguir reconhecimento jurídico de oficialização linguística. A referida lei não transformou a Libras em idioma oficial da República, mas conferiu-lhe legitimidade jurídica e determinou que o poder público apoiasse sua utilização e difusão. Santos, Coelho e Klein (2017, p. 215) salientam que, no Brasil, ocorreu o reconhecimento da Libras sem sua oficialização como língua oficial do país. Apesar dessa delimitação, tal reconhecimento representa uma conquista dos direitos linguísticos diante

de uma história caracterizada pela negação e pela restrição dos usos sociais das línguas de sinais. Nessa perspectiva, o dispositivo legal não apenas reconhece a língua de uma comunidade linguística minoritária, mas também sustenta o direito de as crianças surdas terem acesso à educação por intermédio dessa língua (Coelho, 2010a, p. 200 *apud* Santos; Coelho; Klein, 2017, p. 218).

A regulamentação da Lei de Libras ocorreu com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu determinações relacionadas à formação de professores, à inclusão da Libras nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia, à formação e certificação de tradutores e intérpretes, ao ensino da língua portuguesa como segunda língua e à organização da educação bilíngue. Para Lodi (2013, p. 53-54), o decreto atribui centralidade à Libras ao defini-la como língua de instrução nos processos educacionais, enquanto a língua portuguesa escrita assume o lugar de segunda língua. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inseriu a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional, independente da educação especial. Essa modalidade passou a ser definida como aquela em que a Libras é considerada primeira língua e a língua portuguesa escrita, segunda língua, podendo ser oferecida em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, p. 1 *apud* Barros, 2022, p. 30-31).

A consolidação desses marcos normativos, contudo, não eliminou as divergências existentes entre a política de educação inclusiva e as reivindicações por uma educação efetivamente bilíngue. Enquanto determinadas políticas associam a inclusão à matrícula de todos os estudantes em classes comuns da rede regular, a perspectiva linguístico-cultural sustenta que a escolarização das pessoas surdas requer ambientes nos quais a Libras circule cotidianamente como língua de ensino, aprendizagem e interação. Lodi (2013, p. 49) observa que a redução da educação bilíngue à presença de duas línguas no espaço escolar pode preservar a hegemonia da língua portuguesa, sem assegurar à Libras o lugar de pertinência reivindicado pela comunidade surda. Assim, a simples presença de intérpretes, a oferta do atendimento educacional especializado ou a inserção pontual da Libras no currículo não garantem, isoladamente, uma educação bilíngue, pois esta demanda reorganização institucional, currículo linguisticamente acessível, profissionais fluentes e interação regular com pares e adultos surdos.

Essa discussão torna-se particularmente relevante porque o bilinguismo não deve ser compreendido como adaptação periférica ao modelo escolar monolíngue. Ele pressupõe a aquisição da Libras desde os primeiros anos de vida, a constituição de ambientes linguísticos adequados e o acesso sistemático à língua portuguesa escrita como segunda língua. Fernandes e Moreira (2014, p. 60-63) argumentam que uma política inclusiva responsável precisa garantir tratamento educacional compatível com as particularidades daqueles cuja primeira língua difere da língua majoritária da sociedade. A educação bilíngue envolve, portanto, uma mudança política, pedagógica e epistemológica na forma de compreender as pessoas surdas.

Nesse sentido, “toda criança surda, independentemente do grau de perda auditiva, deveria ter o direito de crescer bilíngue” (Grosjean, 2001, p. 110 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 673).

Apesar dos avanços legislativos, permanece uma distância significativa entre os direitos formalmente estabelecidos e as experiências educacionais vivenciadas pelos estudantes surdos. Barros (2022, p. 29) identifica disparidades entre as determinações legais e a realidade escolar, marcada pelo despreparo de parte dos profissionais e pela insuficiência das condições necessárias a uma aprendizagem linguisticamente acessível. Em levantamento mais recente, Silva (2025, p. 5) consultou 48 órgãos públicos federais e verificou que apenas 23 mencionaram a existência de políticas destinadas à população surda, enquanto 25 declararam não possuir políticas linguísticas dessa natureza em seus respectivos campos de atuação. Esses dados evidenciam que o reconhecimento jurídico da Libras ainda não se converteu, de maneira homogênea, em planejamento linguístico, serviços públicos acessíveis e ações educacionais permanentes. As dificuldades também alcançam o ensino superior, no qual o ingresso não representa, por si só, garantia de participação acadêmica, acessibilidade e permanência com qualidade (Martins; Napolitano, 2017, p. 107-109).

Diante desse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: em que medida o reconhecimento jurídico da Libras e os marcos regulatórios da educação bilíngue têm sido convertidos em políticas públicas capazes de assegurar os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda? O presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre políticas linguísticas, inclusão e direitos educacionais das pessoas surdas, considerando a legislação brasileira, o reconhecimento da Libras, os fundamentos da educação bilíngue e os desafios envolvidos na implementação das políticas públicas. Busca-se, especificamente, examinar os principais marcos legais, discutir as tensões entre inclusão escolar e educação bilíngue e refletir sobre os limites existentes entre a garantia formal de direitos e sua efetivação nas instituições educacionais.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. São examinados estudos relacionados às políticas linguísticas, aos direitos humanos linguísticos, à educação bilíngue de surdos e às políticas de inclusão, em diálogo com os principais dispositivos legais que regulamentam a Libras e a escolarização das pessoas surdas no Brasil. A relevância da investigação reside na necessidade de compreender que a inclusão educacional somente se concretiza quando reconhece as diferenças linguísticas e culturais dos estudantes, assegura condições equitativas de aprendizagem e incorpora a participação da comunidade surda na formulação, execução e avaliação das políticas que interferem diretamente em sua educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão das políticas linguísticas e dos direitos educacionais da comunidade surda exige o reconhecimento de que a educação das pessoas surdas foi historicamente atravessada por disputas

relacionadas às concepções de linguagem, normalidade, deficiência, identidade e cidadania. Durante um longo período, predominaram interpretações médico-terapêuticas que situavam a surdez como uma anormalidade individual a ser corrigida por meio da oralização, do treinamento auditivo e de práticas de reabilitação. Nessa perspectiva, a organização escolar não se fundamentava nas potencialidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, mas na tentativa de aproximá-las de um padrão ouvinte considerado socialmente normal. A escolarização assumia, portanto, uma função disciplinadora, voltada à correção do corpo e da comunicação do estudante surdo, em detrimento do acesso pleno à língua de sinais e aos conhecimentos escolares (Paiva; Melo, 2021, p. 89-90).

No Brasil, a criação, em 1857, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, posteriormente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES, constitui um marco da institucionalização da educação das pessoas surdas. Embora a existência dessa instituição tenha possibilitado a reunião de estudantes surdos e a circulação de formas sinalizadas de comunicação, a educação oferecida também foi influenciada pelas mudanças internacionais relativas aos métodos de ensino. Especialmente após o Congresso de Milão de 1880, o oralismo ganhou legitimidade em diferentes países, contribuindo para a proibição ou a desvalorização das línguas de sinais nos espaços escolares. Entre o final do século XIX e grande parte do século XX, a educação dos surdos permaneceu associada à reabilitação da fala e da audição, relegando a língua de sinais a espaços informais, familiares ou comunitários (Barros, 2022, p. 31-32; Paiva; Melo, 2021, p. 89-90).

A estruturação jurídica da educação especial brasileira ganhou maior consistência na segunda metade do século XX. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 reconheceu o direito à educação dos então denominados “excepcionais”, preferencialmente no sistema geral de ensino. Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 previu tratamento especial para estudantes com deficiências físicas e mentais, classificação na qual as pessoas surdas eram inseridas. A insuficiência do sistema público para atender às especificidades desse público, entretanto, favoreceu a expansão de classes e instituições especiais, organizadas segundo categorias de deficiência. No caso dos surdos, a formação docente esteve vinculada à chamada Educação de Deficientes da Audiocomunicação, marcada por técnicas de treinamento auditivo, oralização e reabilitação da fala (Barros, 2022, p. 31-32).

A Constituição Federal de 1988 modificou significativamente o horizonte normativo da educação brasileira ao estabelecer, no artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e ao assegurar, nos artigos 206 e 208, a igualdade de condições de acesso e permanência e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular. Entretanto, a previsão constitucional de igualdade não eliminou automaticamente as barreiras linguísticas enfrentadas pelos estudantes surdos. Quando interpretada exclusivamente como matrícula no mesmo espaço físico frequentado por estudantes ouvintes, a igualdade formal pode produzir novas desigualdades, pois desconsidera que a participação

escolar depende da existência de uma língua plenamente acessível ao estudante. Assim, a garantia constitucional deve ser articulada à equidade linguística e à oferta de condições diferenciadas que permitam o acesso efetivo ao currículo (Martins; Napolitano, 2017, p. 107-109).

Na década de 1990, a articulação entre movimento surdo, associações, pesquisadores e instituições acadêmicas produziu uma transformação no modo de compreender a surdez. O discurso da deficiência auditiva passou a ser confrontado por uma perspectiva socioantropológica, segundo a qual a pessoa surda constitui sua experiência por meio da visualidade, da língua de sinais e de práticas culturais compartilhadas. Brito (2025, p. 16-17) demonstra que a interação entre ativistas surdos e pesquisadoras da área da Linguística foi decisiva para a constituição de um discurso que afirmava a Libras como língua, a surdez como particularidade linguística e a comunidade surda como minoria linguística. Essa mudança não ocorreu apenas no plano conceitual, pois sustentou campanhas públicas, pesquisas, manifestações e projetos de lei.

O movimento social surdo brasileiro adquiriu maior visibilidade pública a partir de manifestações como a passeata “Surdos Venceremos”, realizada em 25 de setembro de 1994, no Rio de Janeiro. A mobilização expressava uma identidade surda positiva, fundamentada no uso público da Libras e na contestação da opressão oralista. O ativismo político-cultural não se restringiu à reivindicação de medidas assistenciais, mas passou a exigir o reconhecimento da língua de sinais como condição para o exercício da cidadania, da educação, do trabalho e da participação social. A substituição de símbolos associados à deficiência por representações visuais vinculadas à Libras também integrou essa disputa pela ressignificação da pessoa surda (Brito, 2025, p. 18-20).

A Declaração de Salamanca, de 1994, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 exerceram influência importante sobre as políticas de inclusão. A Declaração reconheceu as necessidades específicas de comunicação das pessoas surdas e surdocegas e admitiu que sua educação poderia ser mais adequadamente desenvolvida em escolas ou classes específicas. A LDB de 1996, por sua vez, estabeleceu a necessidade de currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender às características dos estudantes. Contudo, naquele momento, a legislação ainda tratava a surdez predominantemente no campo da educação especial, sem conferir à Libras a centralidade que posteriormente seria reivindicada pelas comunidades surdas (Lodi, 2013, p. 52-53; Barros, 2022, p. 32-33).

Um acontecimento decisivo ocorreu em 1996, com a realização da Câmara Técnica “O Surdo e a Língua de Sinais”, promovida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Câmara contou com representantes de universidades, instituições de ensino, pesquisadores, associações e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos — Feneis. O documento produzido subsidiou a tramitação do Projeto de Lei nº 131/1996, apresentado pela então senadora Benedita da Silva. O projeto percorreu diferentes comissões legislativas durante aproximadamente seis anos, período

em que ativistas surdos realizaram visitas a parlamentares, manifestações culturais, abaixo-assinados e outras ações de pressão política (Lodi, 2013, p. 53; Brito, 2025, p. 20-22).

As discussões daquele período demonstram que os textos legais não resultaram exclusivamente de decisões administrativas estatais. Foram produzidos em processos de disputa, negociação e participação social. Nesse sentido, a política não se encerra no momento de publicação de uma lei, porque os textos normativos resultam de acordos e disputas entre grupos que procuram controlar as representações e os sentidos de determinada política (Mainardes, 2006, p. 52 *apud* Santos; Coelho; Klein, 2017, p. 219). A legislação relativa à Libras deve ser interpretada, portanto, como resultado da ação coletiva da comunidade surda e de sua interação com pesquisadores, instituições educacionais e agentes governamentais.

A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um marco jurídico, político e cultural. Seu artigo 1º reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o parágrafo único a definiu como um sistema linguístico de natureza visual-motora, dotado de estrutura gramatical própria e oriundo das comunidades surdas brasileiras. Conforme reproduzido por Santos, Coelho e Klein:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais — Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais — Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, art. 1º *apud* Santos; Coelho; Klein, 2017, p. 217-218).

É necessário destacar que a Lei nº 10.436/2002 não declarou a Libras como idioma oficial do Estado brasileiro. A legislação a reconheceu como meio legal de comunicação e expressão, garantindo legitimidade jurídica ao seu uso. Essa precisão conceitual é relevante, porque reconhecimento legal e oficialização são institutos diferentes. Apesar de não conferir à Libras a condição de língua oficial do país, a lei estabeleceu um dispositivo jurídico que reconheceu a língua de uma comunidade minoritária e fundamentou o direito de acesso das crianças surdas à educação por meio dela. Desse modo, o reconhecimento representou uma conquista fundamental diante da história de negação das línguas de sinais (Coelho, 2010, p. 200 *apud* Santos; Coelho; Klein, 2017, p. 218).

A Lei de Libras não pode ser compreendida como uma concessão espontânea do Estado. Brito (2025, p. 21-23) demonstra que sua aprovação resultou de mobilizações iniciadas ainda na década de 1980 e intensificadas nos anos 1990. A atuação da Feneis, de associações regionais, de lideranças surdas e de pesquisadores produziu uma rede de pressão política e de legitimação científica. A aprovação da lei, em 2002, constituiu uma vitória simbólica e material, pois alterou o modo como a Libras poderia circular em instituições públicas, escolas, universidades e serviços sociais. Ao mesmo tempo, o reconhecimento

jurídico não garantiu, por si só, a implementação de todas as condições necessárias ao exercício dos direitos linguísticos.

A regulamentação ocorreu com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O decreto ampliou o alcance da Lei de Libras ao estabelecer providências relativas à formação de professores, instrutores, tradutores e intérpretes; à inclusão da Libras nos currículos dos cursos de formação docente e de Fonoaudiologia; ao ensino da língua portuguesa como segunda língua; à avaliação diferenciada; à difusão da Libras; e à organização da educação bilíngue. Também definiu a pessoa surda como aquela que, em razão da perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras. Tal definição deslocou parcialmente a ênfase da mensuração audiológica para a experiência visual e linguística (Fernandes; Moreira, 2014, p. 60-61).

O Decreto nº 5.626/2005 definiu como escolas ou classes de educação bilíngue aquelas nas quais a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa fossem utilizadas como línguas de instrução ao longo do processo educacional. Para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, previu professores bilíngues, enquanto, nos anos finais, ensino médio e educação profissional, admitiu docentes das diferentes áreas, conscientes da singularidade linguística dos estudantes, acompanhados de tradutores e intérpretes. Essa diferenciação reconheceu que o desenvolvimento linguístico da criança surda requer uma relação pedagógica direta em Libras, especialmente nos primeiros anos de escolarização (Lodi, 2013, p. 54-55).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao direito brasileiro com equivalência constitucional, fortaleceu a proteção das identidades linguísticas, da língua de sinais e da educação das pessoas surdas. A Convenção estabeleceu que os Estados deveriam facilitar o aprendizado da língua de sinais, promover a identidade linguística da comunidade surda e assegurar que a educação fosse ministrada nos modos e meios de comunicação mais adequados. Além disso, determinou a consulta e o envolvimento das pessoas com deficiência e de suas organizações representativas nos processos legislativos e decisórios que lhes dizem respeito. Essa diretriz reforça o princípio segundo o qual as políticas para a comunidade surda não devem ser elaboradas sem a participação de seus integrantes (Campello; Rezende, 2014, p. 82-83).

A aprovação do Plano Nacional de Educação pela Lei nº 13.005/2014 constituiu outro marco. A estratégia 4.7 estabeleceu a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e em língua portuguesa escrita como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Essa redação resultou de intensa mobilização da comunidade surda, particularmente após as ameaças de fechamento de escolas específicas e do Colégio de Aplicação do INES em 2011. Campello e Rezende (2014, p. 81-88) demonstram que a incorporação das escolas bilíngues ao PNE foi resultado de

manifestações, audiências, cartas públicas, negociações parlamentares e atuação direta de pesquisadores e lideranças surdas.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, reafirmou a educação bilíngue, a acessibilidade, a formação de profissionais e a oferta de recursos adequados. Entretanto, a mudança mais expressiva na organização da LDB ocorreu com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que inseriu a educação bilíngue de surdos como modalidade específica. O artigo 60-A passou a defini-la como aquela oferecida em Libras como primeira língua e em língua portuguesa escrita como segunda língua, em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue. A oferta deve começar na educação infantil, a partir de zero ano, e estender-se ao longo da vida, contemplando estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizante e com outras condições associadas que optem pela modalidade (Barros, 2022, P. 30-31; Stumpf; Quadros, 2025, p. 33-34).

A Lei nº 14.191/2021 também estabeleceu que os sistemas de ensino devem assegurar materiais didáticos e professores bilíngues com formação adequada em nível superior, bem como apoio técnico e financeiro para programas de ensino e pesquisa. Sua relevância reside em deslocar a educação bilíngue de surdos de uma posição meramente complementar no interior da educação especial para o estatuto de modalidade educacional com fundamentos linguísticos, culturais e pedagógicos próprios. Isso não implica negar direitos decorrentes da legislação das pessoas com deficiência, mas reconhecer que a eliminação das barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos exige medidas linguísticas específicas (Silva, 2025, p. 14-15).

No campo profissional, a Lei nº 12.319/2010 regulamentou inicialmente a profissão de tradutor e intérprete de Libras. Posteriormente, a Lei nº 14.704/2023 atualizou essa regulamentação, incluindo expressamente o guia-intérprete e redefinindo requisitos de formação e exercício profissional. A profissionalização da tradução e da interpretação constitui componente relevante da acessibilidade, embora a presença do intérprete não possa ser confundida com a existência de educação bilíngue. O intérprete promove mediação entre línguas, enquanto a educação bilíngue exige currículo, docência, avaliação, gestão e interação escolar organizados diretamente em Libras e em língua portuguesa escrita.

Esse percurso demonstra que os direitos educacionais da comunidade surda foram juridicamente construídos de forma progressiva. Entretanto, a sucessão de leis não constitui uma trajetória linear nem livre de contradições. Cada norma incorpora disputas entre a perspectiva da surdez como deficiência sensorial, a perspectiva da diferença linguística e as diversas concepções de inclusão. As políticas são resultadas provisórias de relações de poder, negociações e resistências. Por essa razão, o estudo histórico da legislação deve considerar tanto o conteúdo dos dispositivos quanto os sujeitos que lutaram por sua formulação, os sentidos atribuídos aos textos e as condições materiais de sua implementação (Santos; Coelho; Klein, 2017, p. 218-219; Brito, 2025, p. 23-24).

O reconhecimento da Libras deve ser analisado no âmbito das políticas linguísticas, compreendidas como intervenções que afetam o estatuto, os usos, a aquisição, a estrutura e a circulação das línguas. A política linguística não se limita às leis promulgadas pelo Estado, pois também se manifesta nas práticas familiares, escolares, institucionais e comunitárias. As escolhas acerca da língua de instrução, da formação de professores, da produção de materiais, da avaliação e dos serviços de interpretação constituem decisões políticas, ainda que nem sempre sejam explicitamente identificadas dessa maneira (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020, p. 212-216).

As políticas linguísticas podem ser classificadas em políticas de *status*, de *corpus*, de aquisição e estruturantes. As políticas de *status* definem funções e espaços sociais atribuídos a uma língua, como seu uso na educação, na administração pública, na mídia e no Poder Judiciário. As políticas de *corpus* atuam sobre a documentação e a produção de instrumentos linguísticos, incluindo gramáticas, dicionários, glossários e bancos de dados. As políticas de aquisição promovem a aprendizagem e a formação de usuários, professores e intérpretes. Por sua vez, as políticas estruturantes criam órgãos, mecanismos de coordenação, financiamento e monitoramento capazes de organizar as demais ações (Silva, 2025, p. 1-2).

A Lei nº 10.436/2002 constitui uma política de *status*, pois conferiu legitimidade jurídica à Libras e ampliou suas possibilidades de circulação. O Decreto nº 5.626/2005 articulou políticas de *status* e de aquisição ao determinar a inclusão da Libras na formação docente, a criação de cursos, a certificação de profissionais e a organização da educação bilíngue. Posteriormente, dicionários, gramáticas, glossários, registros em vídeo e o Corpus de Libras passaram a fortalecer as políticas de *corpus*. Todavia, a existência dessas iniciativas não elimina a assimetria entre a Libras e a língua portuguesa, uma vez que o português continua ocupando a maioria das funções institucionais e sociais de prestígio (Silva, 2025, p. 15-16).

O reconhecimento da Libras como língua de estrutura gramatical própria confrontou uma longa tradição de reduzi-la a gestos, mímicas ou códigos auxiliares. As línguas de sinais são sistemas linguísticos completos, capazes de expressar conceitos concretos e abstratos, produzir conhecimento científico, literatura, arte, humor e memória coletiva. Sua modalidade visual-espacial não representa ausência ou insuficiência, mas uma forma distinta de organizar e produzir sentidos. Assim, o direito à Libras não se resume à possibilidade de solicitar interpretação em ocasiões específicas; envolve o direito de adquirir, utilizar, desenvolver e transmitir uma língua em diferentes domínios da vida social (Rodrigues; Beer, 2016, p. 670-673).

Os direitos linguísticos constituem uma dimensão dos direitos humanos. O acesso à educação, à informação, à justiça, à saúde, à participação política e ao trabalho pressupõe a existência de meios linguísticos que permitam compreender, expressar escolhas e produzir conhecimento. Pessoas privadas de sua primeira língua podem ser impedidas de usufruir outros direitos, ainda que estes estejam formalmente previstos. Por isso, a Federação Mundial dos Surdos associa a proteção dos direitos humanos das pessoas

surdas ao respeito à língua de sinais, à educação bilíngue, à acessibilidade da informação e à interpretação entre línguas (Rodrigues; Beer, 2016, p. 669-671).

A língua não constitui apenas um instrumento externo de transmissão de informações. Ela participa da formação cognitiva, subjetiva, afetiva, cultural e social do indivíduo. Para a criança surda, o acesso tardio a uma língua plenamente perceptível pode provocar consequências no desenvolvimento da linguagem, na aprendizagem, na interação familiar e na construção da identidade. Por isso, o direito linguístico deve começar na primeira infância, não podendo ser adiado até o ingresso escolar ou condicionado ao resultado de procedimentos de oralização. A educação bilíngue pressupõe que a Libras seja disponibilizada em tempo oportuno e em ambientes de interação significativa.

A centralidade da aquisição linguística precoce é sintetizada por Grosjean:

Toda criança surda, independentemente do grau de perda auditiva, deveria ter o direito de crescer bilíngue. Ao dominar a língua de sinais e a língua oral — em sua modalidade escrita e, quando possível, falada —, a criança alcança plenamente suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais (Grosjean, 2001, p. 110 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 673).

A educação bilíngue não deve ser interpretada como oposição absoluta à língua portuguesa nem como impedimento à oralidade quando esta for desejada e acessível. Trata-se de assegurar que a criança disponha de uma primeira língua plenamente adquirível e, a partir dessa base, possa aprender a língua majoritária em sua modalidade escrita e, quando possível e de acordo com suas condições e escolhas, na modalidade oral. O bilinguismo proposto não é subtrativo, no qual uma língua substitui a outra, mas aditivo, pois amplia repertórios, formas de participação e possibilidades cognitivas e sociais (Quadros, 2006, p. 143-144).

Os direitos linguísticos das pessoas surdas abrangem o direito à igualdade linguística, à aquisição de linguagem, à aprendizagem e ao uso da língua de sinais, à escolha linguística, à preservação e à valorização da primeira língua, à aprendizagem de uma segunda língua e à compreensão e produção de mensagens. Também compreendem o direito de pais ouvintes aprenderem Libras para se comunicar com seus filhos, de professores receberem formação adequada e de pessoas surdas utilizarem a língua de sinais em espaços acadêmicos, profissionais, culturais e políticos (Brito, 1985, p. 390-391 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 673-674).

A família constitui um domínio fundamental da política linguística. A maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que desconhecem a Libras e possuem pouco contato com adultos surdos. Nesses casos, as decisões familiares são frequentemente influenciadas por informações exclusivamente clínicas, centradas em aparelhos, cirurgias ou terapias de oralização. Tais recursos podem integrar escolhas individuais de cuidado, mas não devem substituir o acesso à língua de sinais. A política pública deve

oferecer às famílias informação equilibrada, cursos de Libras, contato com comunidades surdas, acompanhamento psicológico e orientação sobre desenvolvimento linguístico e cultural (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020, p. 217-220).

O Decreto nº 5.626/2005 prevê orientações às famílias sobre a importância de a criança ter acesso à Libras e à língua portuguesa desde o nascimento. Entretanto, Ribeiro, Bertonha e Castro (2020, p. 219-220) observam que o domínio familiar ainda aparece de forma superficial nas políticas públicas. A distribuição de folhetos ou a transmissão de informações genéricas não substitui uma rede permanente de apoio. É necessário aproximar as famílias de associações, escolas bilíngues, professores surdos e outros usuários de Libras. A política linguística familiar precisa ser sustentada por condições públicas, e não transferida integralmente à responsabilidade privada dos pais.

O reconhecimento da pessoa surda como integrante de uma comunidade linguística também não significa impor uma identidade única. A população surda é heterogênea: inclui pessoas sinalizantes, oralizadas, bilíngues, surdocegas, pessoas com deficiências associadas, habitantes de áreas rurais, indígenas surdos, sujeitos com diferentes pertencimentos raciais, geracionais, regionais e socioeconômicos. A defesa da Libras deve garantir possibilidades de acesso e escolha, sem produzir novas formas de exclusão entre os próprios surdos. Os direitos linguísticos não pressupõem obrigar todos a utilizarem a mesma língua da mesma forma, mas impedir que alguém seja privado do acesso a uma língua plenamente acessível (Rodrigues; Beer, 2016, p. 673-674).

A distinção entre reconhecimento e oficialização também possui consequências para os direitos linguísticos. O reconhecimento jurídico de uma língua pode permanecer predominantemente simbólico quando não é acompanhado por serviços, educação, produção cultural, financiamento e mecanismos de fiscalização. Santos, Coelho e Klein (2017, p. 217-218) demonstram que, tanto no Brasil quanto em Portugal, as línguas de sinais foram reconhecidas sem receber a mesma condição de oficialidade atribuída às línguas majoritárias. Isso não reduz a importância dos avanços legais, mas evidencia que a igualdade linguística exige políticas posteriores de implementação.

O levantamento desenvolvido por Silva (2025, p. 13-15) ilustra essa disparidade. Entre 48 órgãos públicos federais consultados, apenas 23 informaram possuir políticas relacionadas à Libras e à população surda. Dos 35 tipos de políticas identificadas, 23 foram classificadas como políticas de *status*, nove como políticas de aquisição, duas como políticas de *corpus* e apenas uma como política estruturante. A predominância de medidas de reconhecimento e de oferta pontual de serviços demonstra que ainda são insuficientes as estruturas permanentes de coordenação, financiamento, produção linguística e monitoramento.

As políticas de *corpus* são fundamentais para que a Libras ocupe espaços científicos, tecnológicos, jurídicos e profissionais. A criação de glossários terminológicos, dicionários, gramáticas, sinalários

acadêmicos e bancos de vídeos contribui para a ampliação dos usos da língua. Contudo, esse trabalho deve respeitar a variação regional e a participação das comunidades surdas, evitando processos impositivos de padronização. A documentação linguística não deve congelar a língua nem retirar dos usuários o protagonismo na criação de sinais e na transformação de seus repertórios (Silva, 2025, p. 15-16).

A acessibilidade digital também precisa ser compreendida como política linguística. Sites, portais, editais, serviços públicos, materiais didáticos e avaliações devem disponibilizar conteúdos produzidos ou traduzidos em Libras. Ferramentas de tradução automática podem funcionar como recursos auxiliares, mas não substituem profissionais qualificados nem garantem equivalência semântica em conteúdos complexos. Segundo Silva (2025, p. 13), grande parte dos órgãos federais ainda depende de tecnologias automáticas, enquanto poucos publicam integralmente seus conteúdos em Libras. Essa prática pode criar uma aparência de acessibilidade sem assegurar compreensão efetiva.

O reconhecimento da Libras alcança sua finalidade democrática quando seus usuários podem exercer direitos sem depender de favores, improvisações ou agendamentos excepcionais. O atendimento linguístico deve integrar a rotina das instituições, da mesma maneira que o atendimento em português é oferecido de forma ordinária. Portanto, os direitos linguísticos demandam mais do que tolerância à presença da língua: exigem planejamento, orçamento, profissionais, materiais, ambientes de aquisição e participação decisória da comunidade surda.

A inclusão escolar não pode ser reduzida à matrícula de estudantes surdos em classes comuns. A presença física em um ambiente no qual a língua de instrução, as interações, os materiais e as avaliações permanecem inacessíveis configura uma forma de inclusão administrativa acompanhada de exclusão pedagógica. A inclusão exige participação, aprendizagem, comunicação, pertencimento e reconhecimento. Para estudantes surdos sinalizantes, esses elementos dependem da existência de condições linguísticas que permitam interagir diretamente com professores, colegas e conteúdos curriculares (Fernandes; Moreira, 2014, p. 60-64).

A educação bilíngue também não se caracteriza simplesmente pela presença de duas línguas no mesmo prédio. Para que uma proposta seja efetivamente bilíngue, é necessário definir o estatuto e a função de cada língua. A Libras deve atuar como primeira língua, língua de instrução, interação, produção cultural e construção de conhecimentos, enquanto a língua portuguesa escrita deve ser ensinada como segunda língua. Quando o português oral permanece como língua central e a Libras aparece somente por intermédio do intérprete ou no atendimento especializado, a assimetria linguística é mantida (LODI, 2013, p. 54-58).

Lodi (2013, p. 53-61) identifica diferenças relevantes entre o Decreto nº 5.626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. O decreto compreende a educação bilíngue como uma questão social, linguística e cultural, estabelecendo a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. A Política de 2008, embora mencione as duas línguas,

concentra a escolarização na classe comum, atribuindo ao intérprete e ao Atendimento Educacional Especializado a responsabilidade pelas questões relacionadas à Libras. Com isso, a língua de sinais pode assumir um caráter instrumental, sem modificar a organização monolíngue da escola.

A definição apresentada pelo Grupo de Trabalho do Ministério da Educação em 2014 explicita que o bilinguismo depende da criação de ambientes de aquisição linguística:

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 criação de ambientes linguísticos pressupõe a presença de pares surdos, professores fluentes, profissionais surdos e oportunidades contínuas de interação. Uma criança não adquire plenamente uma língua pela exposição eventual a aulas semanais ou pela observação de um intérprete traduzindo conteúdos destinados a ouvintes. A aquisição requer interlocução, brincadeiras, narrativas, conflitos, perguntas, experiências culturais e uso cotidiano da língua. Por essa razão, a educação infantil e os anos iniciais demandam especial atenção, pois correspondem a períodos decisivos para o desenvolvimento linguístico e cognitivo (Fernandes; Moreira, 2014, p. 58-59; Stumpf; Quadros, 2025, p. 31-32).

O professor bilíngue e o tradutor-intérprete desempenham funções distintas. O professor é responsável pelo planejamento, pela mediação pedagógica, pela avaliação e pela relação formativa direta com os estudantes. O intérprete realiza a mediação entre Libras e língua portuguesa, não podendo assumir a responsabilidade docente nem compensar a ausência de uma organização pedagógica bilíngue. Quando a escola transfere ao intérprete a tarefa de ensinar, explicar conteúdos e acompanhar individualmente o estudante, produz-se uma relação pedagógica paralela e fragiliza-se a responsabilidade do professor regente (Lodi, 2013, p. 55-56; Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 75-77).

Nos anos iniciais, a relação direta entre professor e estudante é especialmente importante. O docente precisa perceber dúvidas, acompanhar a formação de conceitos, ajustar estratégias e participar do desenvolvimento linguístico. A mediação contínua por um terceiro profissional pode dificultar a espontaneidade das interações e transformar a aula em um processo predominantemente tradutório. Isso não significa desvalorizar o intérprete, mas reconhecer que sua presença é mais adequada em contextos nos quais os estudantes já possuem domínio da Libras e os docentes das áreas específicas não são bilíngues, especialmente nos anos finais, no ensino médio e no ensino superior.

O ensino da língua portuguesa deve ser organizado como ensino de segunda língua. Isso exige metodologias que partam da Libras, da visualidade e dos conhecimentos linguísticos já construídos pelos

estudantes. Avaliar a escrita de uma pessoa surda segundo os mesmos critérios utilizados para um falante nativo de português, sem considerar a influência da Libras e o percurso de aquisição da segunda língua, pode gerar avaliações injustas. O Decreto nº 5.626/2005 prevê a valorização do aspecto semântico da escrita e o reconhecimento de sua singularidade formal, além de mecanismos de avaliação em Libras registrados em vídeo ou em outros meios tecnológicos (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020, p. 223-225).

A educação bilíngue deve contemplar a Libras como língua de instrução e como componente curricular. Aprender por meio da Libras não elimina a necessidade de estudar sua estrutura, literatura, história, variações e usos sociais. Do mesmo modo que estudantes ouvintes estudam língua portuguesa, os estudantes surdos precisam desenvolver conhecimentos metalinguísticos sobre sua primeira língua. O currículo deve incluir literatura surda, produções artísticas sinalizadas, história das comunidades surdas, tecnologias visuais e conhecimentos científicos produzidos em Libras (Fernandes; Moreira, 2014, p. 63-66).

A presença de professores e instrutores surdos possui relevância linguística, cultural e pedagógica. Esses profissionais atuam como interlocutores fluentes, referências identitárias e produtores de práticas educativas fundamentadas na experiência visual. Não se trata de afirmar que apenas pessoas surdas possam ensinar estudantes surdos, mas de reconhecer que uma escola bilíngue não pode ser construída exclusivamente por profissionais ouvintes. A participação de docentes surdos nas decisões curriculares e na gestão contribui para romper a tradição segundo a qual a educação dos surdos é definida sem a atuação de seus próprios sujeitos (Quadros, 2006, p. 155-158).

O debate sobre o local de oferta da educação bilíngue envolve escolas bilíngues, classes bilíngues, polos e escolas comuns. A estratégia 4.7 do PNE de 2014 acomodou diferentes posições ao admitir escolas e classes bilíngues e escolas inclusivas. Silva e Martins (2020, p. 5-12) identificaram que os planos estaduais e distrital recontextualizaram essa orientação de formas diversas: alguns preservaram todas as alternativas, outros priorizaram escolas bilíngues e outros suprimiram sua menção, privilegiando escolas comuns. Essa diversidade demonstra que o federalismo educacional produz diferentes interpretações e condições de oferta.

A distinção entre esses espaços foi expressa pela Feneis:

Escolas bilíngues são aquelas em que a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. As classes bilíngues podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar uma escola específica e podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva. Nas escolas inclusivas, o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes (Feneis, 2013 *apud* Campello; Rezende, 2014, p. 85).

Essa diferenciação demonstra que a presença de estudantes surdos em escolas comuns com intérpretes não é equivalente à escolarização direta em Libras. As alternativas podem coexistir, considerando as condições locais, a distribuição geográfica da população e a escolha dos estudantes e das famílias. Entretanto, a escolha somente será real quando houver mais de uma opção pública com qualidade. Oferecer exclusivamente a escola comum e denominá-la “escolha inclusiva” não respeita a autonomia, porque elimina previamente as demais possibilidades.

A defesa das escolas bilíngues tem sido frequentemente confrontada pela acusação de segregação. Todavia, a separação física não pode ser o único critério para avaliar uma política. Uma escola comum pode ser profundamente excludente quando o estudante não compartilha a língua de instrução, não interage com os colegas e não acessa o currículo. Por outro lado, uma escola bilíngue pode promover inclusão social ao assegurar desenvolvimento linguístico, aprendizagem, autonomia e condições para participação em diferentes espaços. A questão central consiste em verificar se o ambiente oferece igualdade substantiva de oportunidades (Campello; Rezende, 2014, p. 82-88).

Na carta aberta encaminhada ao Ministério da Educação em 2012, pesquisadores surdos afirmaram que desejavam conviver com os demais cidadãos, mas queriam, acima de tudo, que a escola efetivamente ensinasse. O documento rejeitava a ideia de que a escola regular seria necessariamente o único ou o melhor espaço para todos. A reivindicação não defendia o isolamento social, mas condições de aquisição linguística, convívio entre pares e instrução direta em Libras. Nesse contexto, a afirmação de Lane de que “a educação é o campo de batalha onde minorias linguísticas ganham ou perdem os seus direitos” sintetiza a dimensão política do debate (Lane, 1992, p. 103 *apud* Campello; Rezende, 2014, p. 88).

A educação bilíngue inclusiva também pode ser desenvolvida em escolas-polo, desde que a Libras seja efetivamente incorporada à organização pedagógica. Experiências municipais analisadas por Moraes e Martins (2020, p. 14-21) incluíram salas de instrução em Libras, professores bilíngues, educadores surdos, intérpretes nos níveis adequados, formação continuada e ensino de português como segunda língua. Essas experiências demonstram que a transformação de uma escola comum exige mudanças estruturais, e não apenas a inclusão de um profissional intérprete em uma sala previamente organizada para ouvintes.

A política do município de São Paulo, regulamentada em 2011, exemplifica a coexistência de Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos e serviços bilíngues em escolas comuns. Os documentos municipais previram professores bilíngues, instrutores de Libras, intérpretes, guias-intérpretes, currículos de Libras e formação continuada. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 69-78) consideram que essa organização plural reconhece diferentes necessidades e trajetórias. Ao mesmo tempo, identificam desafios relativos à fluência dos professores, à formação pedagógica bilíngue, à definição de funções e à criação de cargos permanentes.

A formação docente constitui um dos pilares da educação bilíngue. A inserção obrigatória da Libras nas licenciaturas representou um avanço, mas uma disciplina de carga horária reduzida não torna automaticamente o professor bilíngue. Carniel (2018, p. 2-5) observa que, para muitos licenciandos, essa disciplina constitui a única experiência acadêmica com a Libras e com a história social da surdez. Embora produza uma importante transformação discursiva, o caráter genérico e a reduzida carga horária podem limitar a apropriação linguística e pedagógica. A formação básica para reconhecimento da diferença surda não deve ser confundida com a formação aprofundada necessária à docência bilíngue.

A formação do professor bilíngue deve articular fluência em Libras, conhecimentos de língua portuguesa como segunda língua, didática visual, desenvolvimento infantil, cultura surda, planejamento curricular e avaliação. Também precisa contemplar as diferenças internas da população, incluindo estudantes surdocegos, com deficiências associadas, altas habilidades, transtornos do desenvolvimento ou diferentes níveis de proficiência. A educação bilíngue não pode reproduzir uma visão idealizada de um único perfil de estudante surdo, pois sua qualidade depende da capacidade de responder à pluralidade (Stumpf; Quadros, 2025, p. 33-35).

No ensino superior, a educação bilíngue envolve desafios adicionais. A garantia de intérprete constitui medida necessária, mas não suficiente. Estudantes surdos precisam de acesso a textos acadêmicos em Libras, glossários especializados, editais traduzidos, avaliações bilíngues, orientação de pesquisa, materiais visuais e apoio à produção escrita em português. A experiência da Universidade Federal do Paraná demonstrou a importância de provas em vídeo, tradução de gêneros acadêmicos, sinalários e ações de letramento bilíngue. Tais medidas ampliam a Libras como língua de produção de conhecimento, e não somente como meio de tradução de aulas (Fernandes; Moreira, 2017, p. 141-148).

A experiência do curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte igualmente revelou que a acessibilidade deve alcançar processos seletivos, aulas, secretarias, coordenações, eventos e produção de materiais. Os estudantes entrevistados reconheceram como avanços o vestibular em Libras, a atuação de docentes bilíngues e a presença de intérpretes, mas apontaram barreiras quando professores, técnicos e gestores desconheciam a língua de sinais. Assim, a constituição de um curso bilíngue não depende apenas do corpo docente, mas da circulação da Libras por todos os espaços institucionais (Paiva; Melo, 2021, p. 93-101).

A inclusão e a educação bilíngue não devem ser tratadas como conceitos necessariamente antagônicos. A educação bilíngue pode constituir a forma mais adequada de inclusão quando garante aquisição linguística, aprendizagem, identidade e participação social. A contradição surge quando a inclusão é reduzida à ocupação do mesmo espaço físico e utilizada para impedir escolas, classes ou polos linguisticamente organizados. Uma política inclusiva coerente deve assegurar pluralidade de ofertas, participação dos sujeitos e centralidade da língua acessível.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que o reconhecimento da Libras e a consolidação dos direitos educacionais da comunidade surda resultam de um processo histórico marcado por mobilizações sociais, disputas políticas e avanços legislativos. A Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 constituem marcos fundamentais ao reconhecerem a especificidade linguística das pessoas surdas e estabelecerem a educação bilíngue em Libras como primeira língua e em língua portuguesa escrita como segunda língua.

Apesar dos avanços normativos, permanece significativa distância entre os direitos formalmente assegurados e sua efetivação nas instituições educacionais. A matrícula em escolas comuns, a presença de intérpretes ou a oferta pontual da Libras não garantem, isoladamente, uma educação verdadeiramente bilíngue. Sua concretização exige ambientes de aquisição linguística, professores bilíngues, profissionais surdos, materiais acessíveis, metodologias visuais, ensino de português como segunda língua e participação efetiva da comunidade surda nas decisões educacionais.

Conclui-se que a inclusão não deve ser compreendida como simples presença física do estudante surdo em espaços organizados para ouvintes. Uma política educacional inclusiva precisa assegurar aprendizagem, comunicação, pertencimento e igualdade substantiva de oportunidades. Desse modo, a articulação entre políticas linguísticas, educação bilíngue e políticas públicas apresenta-se como condição indispensável para que os direitos conquistados ultrapassem o plano legislativo e sejam concretizados na vida escolar e social.

Por fim, a efetivação desses direitos depende de financiamento, formação profissional, fiscalização e continuidade das ações públicas. Também requer o reconhecimento do protagonismo histórico da comunidade surda, cuja participação permanece essencial para a construção de uma educação democrática, bilíngue e comprometida com a diversidade linguística e cultural.

REFERÊNCIAS

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, p. 29-43, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/83587>. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 17 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/2002/110436.htm. Acesso em: 17 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais — Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 17 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/113005.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 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/114191.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais — Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114704.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRITO, Fábio Bezerra de. O direito de ser surdo em língua de sinais: o ativismo político-cultural surdo e a Lei de Libras no Brasil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, ed. esp., p. 10-25, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.2.10-25>. Acesso em: 17 jul. 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, ed. esp. n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Acesso em: 17 jul. 2026.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, p. 1-21, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230027>. Acesso em: 17 jul. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Acesso em: 17 jul. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>. Acesso em: 17 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, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>. Acesso em: 17 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Acesso em: 17 jul. 2026.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 107-126, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51043>. Acesso em: 17 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, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089>. Acesso em: 17 jul. 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, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154>. Acesso em: 17 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, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200003>. Acesso em: 17 jul. 2026.

RIBEIRO, Gilmar 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, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1808-9461.2020.v18.27635>. Acesso em: 17 jul. 2026.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661114>. Acesso em: 17 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, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608148639>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SILVA, Diego Barbosa da. Políticas linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a(s) comunidade(s) surda(s) no Brasil. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 22, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2025.e104832>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SILVA, Rubia Carla Donda da; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. O(s) lócus da oferta da educação bilíngue para surdos segundo os planos estaduais e distrital de educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.26>. Acesso em: 17 jul. 2026.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de. 20 anos do Decreto 5.626: conquistas e desafios. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, ed. esp., p. 26-38, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.2.26-38>. Acesso em: 17 jul. 2026.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>. Acesso em: 17 jul. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 17 jul. 2026.

CAPÍTULO 14

PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES LIBRAS–LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS: LIVROS, VÍDEOS, SINALÁRIOS, ATIVIDADES VISUAIS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ACESSÍVEIS

PRODUCTION OF BILINGUAL BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS)–PORTUGUESE TEACHING MATERIALS FOR DEAF STUDENTS: BOOKS, VIDEOS, SIGN GLOSSARIES, VISUAL ACTIVITIES, AND ACCESSIBLE PEDAGOGICAL PROPOSALS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-014>

Alessandro Sena de Oliveira

Mestrando em Letras
(UFT)

Najla de Andrade Pereira

Graduanda em Letras Libras
(IFNMG)

Taynan Alécio da Silva

Mestre em Educação
(UEM)

Danúbia Henriques Ribeiro

Graduada em Pedagogia
(UEMG)

Thays Grazielle Bezerra Freitas

Graduada em Letras – Libras
(UFERSA)

Geraldo Venceslau de Lima Júnior

Mestre em Ensino e Formação Docente
(UNILAB)

RESUMO

Este estudo analisa a produção de materiais didáticos bilíngues Libras–língua portuguesa destinados a estudantes surdos, enfatizando a centralidade da Libras, a visualidade e o protagonismo surdo. Por meio de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, discutem-se fundamentos da educação bilíngue e critérios para elaboração de livros, vídeos, videoaulas, sinalários, glossários, atividades visuais e propostas pedagógicas acessíveis. Os resultados indicam que a simples inserção de legendas, imagens ou janelas de Libras não assegura acessibilidade, sendo necessários planejamento multimodal, adequação linguística, mediação pedagógica e validação com usuários surdos. Conclui-se que a participação de profissionais e estudantes surdos em todas as etapas amplia a qualidade, a autonomia e a representatividade dos materiais educacionais.

Palavras-chave: Acessibilidade educacional; Educação bilíngue de surdos; Libras; Materiais didáticos; Pedagogia visual.

ABSTRACT

This study analyzes the production of bilingual Brazilian Sign Language (Libras) – Portuguese teaching materials for Deaf students, emphasizing the centrality of Libras, visuality, and Deaf protagonism. Through qualitative bibliographic research, it discusses the foundations of bilingual education and criteria for developing books, video lessons, sign glossaries, visual activities, and accessible pedagogical proposals. The findings indicate that merely adding captions, images, or Libras interpreting windows does not ensure accessibility; multimodal planning, linguistic appropriateness, pedagogical mediation, and validation with Deaf users are required. It concludes that involving Deaf professionals and students throughout all production stages enhances the quality, autonomy, and representativeness of educational materials.

Keywords: Bilingual Deaf education; Brazilian Sign Language; Educational accessibility; Teaching materials; Visual pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da educação bilíngue de surdos pressupõe o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. Esse princípio não deve permanecer restrito ao campo normativo, mas orientar o currículo, as metodologias, as interações pedagógicas e, particularmente, a produção dos materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Livros, vídeos, sinalários, atividades visuais e recursos digitais constituem instrumentos de mediação linguística e cultural, de modo que sua elaboração precisa considerar as características visuoespaciais da Libras, as práticas de letramento em língua portuguesa e as formas pelas quais os estudantes surdos constroem conhecimentos e atribuem sentidos às experiências escolares. Sena, Serra e Schlemmer (2023, p. 3) ressaltam que o ensino da língua portuguesa como segunda língua requer estratégias fundamentadas em experiências visuais e na vivência da língua de sinais em processos interativos, reconhecendo-se as funções distintas e complementares das duas línguas na trajetória escolar do estudante surdo.

Embora o reconhecimento legal da Libras e a ampliação das políticas de educação bilíngue tenham produzido avanços significativos, permanece uma distância entre os direitos linguísticos formalmente assegurados e as condições materiais de sua efetivação. A existência de intérpretes, professores bilíngues ou atendimentos especializados não supre, isoladamente, a ausência de materiais elaborados originalmente segundo uma perspectiva bilíngue. Moraes, Scolari e Paula (2013 *apud* Galasso *et al.*, 2018, p. 60)

assinalam que parte expressiva da bibliografia referente às disciplinas técnicas é produzida exclusivamente em língua portuguesa, circunstância que faz com que muitos estudantes surdos dependam da exposição interpretada em sala de aula, sem dispor de recursos em Libras para revisar, aprofundar e estudar autonomamente os conteúdos. Configura-se, portanto, uma barreira que não é apenas comunicacional, mas curricular, pedagógica e epistemológica.

A insuficiência de materiais acessíveis também se manifesta quantitativamente. Em revisão sistemática dedicada aos materiais de Matemática para a educação bilíngue de surdos, Minholi e Rocha (2026, p. 18) identificaram baixa produção e aplicação de recursos destinados a esse público. Dos quinze trabalhos analisados, apenas cinco apresentavam a Libras diretamente incorporada ao recurso produzido; os demais estavam elaborados predominantemente em língua portuguesa e dependiam da mediação de professores ou intérpretes, reduzindo a autonomia dos estudantes surdos (Minholi; Rocha, 2026, p. 19). Esses dados evidenciam que a denominação “material acessível” nem sempre corresponde a uma efetiva concepção bilíngue, pois inserir a Libras somente durante a explicação presencial não equivale a integrá-la à estrutura do material, à organização do conteúdo e às possibilidades de estudo independente.

Produzir materiais didáticos bilíngues também não significa simplesmente acrescentar uma janela de Libras a um conteúdo originalmente planejado para estudantes ouvintes. Trata-se de construir uma arquitetura pedagógica na qual as duas línguas estejam organizadas de acordo com suas modalidades, seus usos e suas funções. A Libras não pode ocupar uma posição periférica, complementar ou subordinada ao texto escrito. Galasso *et al.* (2018, p. 61) demonstram que a produção de objetos digitais bilíngues demanda uma equipe multidisciplinar e um processo estruturado em etapas de planejamento, elaboração de roteiro, desenho educacional, tradução, revisão, gravação, edição e validação. O roteiro precisa ser pensado por meio de uma didática visual, articulando sinalização, imagens, recursos gráficos, textos escritos, exemplos e movimentos de tela, sem produzir concorrência visual ou excesso de informações simultâneas.

No âmbito dos livros impressos e digitais, faz-se necessário superar materiais organizados exclusivamente a partir da lógica da língua portuguesa como língua materna. O ensino da escrita para estudantes surdos deve partir de situações comunicativas significativas, gêneros discursivos socialmente situados e relações explícitas entre Libras e português escrito. Bizon e Silva (2023) observam que, apesar da legislação que assegura o ensino da língua portuguesa como segunda língua, ainda são reduzidas as pesquisas sobre estratégias específicas para esse ensino, assim como permanece pequena a quantidade de materiais didáticos elaborados em consonância com tais estratégias. Livros bilíngues, unidades didáticas e materiais de leitura precisam favorecer a compreensão do texto por meio de imagens, vídeos em Libras, esquemas, elementos de contextualização e atividades que valorizem a produção linguística dos estudantes, evitando que suas construções escritas sejam avaliadas segundo parâmetros próprios de falantes nativos do português.

A produção de livros acessíveis pode integrar códigos de resposta rápida, plataformas digitais, vídeos de leitura em Libras, ilustrações sequenciais, mapas conceituais e propostas de reconto, comparação, interpretação e autoria. Contudo, os elementos visuais não devem exercer função meramente decorativa. Imagens, cores, infográficos e animações precisam possuir intencionalidade pedagógica, auxiliar na construção conceitual e manter relação direta com o conteúdo. Na tradução de obras literárias para estudantes surdos, Daniel *et al.* (2024, p. 4) defendem materiais acessíveis em Libras, acompanhados de legendas e metodologias que explorem a visualidade e as especificidades linguísticas e culturais das comunidades surdas. Dessa maneira, um livro bilíngue não se reduz à tradução de palavras ou frases, mas se constitui como ambiente multimodal de leitura, interação e produção de sentidos.

Os vídeos e as videoaulas, por sua vez, apresentam possibilidades relevantes para o registro da Libras, uma vez que preservam o movimento, o espaço de sinalização, as expressões não manuais, a orientação corporal e a sequência temporal dos enunciados. Entretanto, sua eficácia depende de decisões relacionadas ao enquadramento, à iluminação, ao contraste, à velocidade de sinalização, à legibilidade das legendas e à disposição dos elementos gráficos. A sinalização precisa ocupar posição central e dimensão compatível com a compreensão da língua, e não uma pequena janela subordinada ao conteúdo em português. Como advertem Leffa e Irala, “o vídeo, como o texto escrito, exige uma gramática para que seja coeso em seus elementos” (2012, p. 87 *apud* Kumada *et al.*, 2022, p. 1007). Portanto, a tradução audiovisual não pode ser realizada como etapa improvisada ou posterior à finalização do conteúdo; deve integrar o planejamento pedagógico desde a concepção do material.

Os sinalários e glossários bilíngues também desempenham papel estratégico, sobretudo em áreas marcadas por terminologias especializadas, como Matemática, Química, Física, Biologia, História e tecnologias. Um sinalário pedagógico não deve funcionar como lista descontextualizada de sinais acompanhados de palavras em português. Sua organização precisa apresentar o sinal, a definição conceitual em Libras, o termo correspondente em língua portuguesa, imagens representativas, exemplos de aplicação e possíveis variações linguísticas. Fernandes *et al.* (2019, p. 33) descrevem a produção de um sinalário ilustrado de Química que articulou videoaulas, livro paradidático e criação de sinais, contando com a participação de professoras surdas de Libras, docentes de Química, estudantes surdos e graduandos. Essa experiência evidencia que a criação e a validação de sinais-termos devem ocorrer coletivamente, respeitando a estrutura linguística da Libras e o conhecimento dos membros da comunidade surda.

A participação de profissionais e pesquisadores surdos precisa atravessar todas as etapas de produção, desde a escolha dos temas até a avaliação final do recurso. A presença surda não deve restringir-se à atuação diante das câmeras, pois envolve autoria, consultoria linguística, tradução, revisão cultural, validação terminológica e análise pedagógica. Martins e Oliveira (2015, p. 1048) defendem que educadores surdos sejam parceiros centrais na tradução cultural, na produção de materiais e no estudo dos recursos,

dos espaços e das estratégias tradutórias. Tal protagonismo contribui para evitar representações estereotipadas, traduções excessivamente vinculadas à estrutura do português e propostas que tratem a experiência surda somente pela perspectiva da deficiência.

As atividades visuais igualmente precisam ultrapassar práticas baseadas na associação mecânica entre palavras, sinais e figuras. Uma proposta pedagógica visualmente acessível deve mobilizar a observação, a comparação, a categorização, a elaboração de hipóteses, a resolução de problemas, o reconto em Libras, a produção de vídeos, a leitura de sequências imagéticas e a criação de textos escritos com finalidades sociais. Nessa perspectiva, a visualidade não corresponde à simplificação do conteúdo nem à redução das exigências curriculares. Trata-se de uma forma legítima de organizar a experiência pedagógica, garantindo que conceitos abstratos sejam apresentados por meio de relações espaciais, esquemas, narrativas, demonstrações e interações linguísticas compreensíveis.

Diante desse cenário, estabelece-se como questão orientadora: quais princípios linguísticos, visuais, tradutórios e pedagógicos devem fundamentar a produção de materiais didáticos bilíngues Libras–língua portuguesa capazes de promover acessibilidade, aprendizagem e autonomia aos estudantes surdos? O objetivo deste artigo consiste em analisar fundamentos e possibilidades para a elaboração de livros, vídeos, sinalários, atividades visuais e propostas pedagógicas acessíveis, considerando a Libras como primeira língua, a língua portuguesa escrita como segunda língua e a participação da comunidade surda como condição de qualidade do processo de produção. Metodologicamente, adota-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em vinte artigos científicos que discutem educação bilíngue, pedagogia visual, ensino de português como segunda língua, tradução audiovisual, produção de videoaulas, elaboração de sinalários e criação de recursos pedagógicos para estudantes surdos.

Espera-se, assim, contribuir para a compreensão de que materiais bilíngues não constituem adaptações ocasionais destinadas a compensar uma suposta limitação individual. Esses materiais representam condições estruturantes para o acesso ao currículo e para o exercício dos direitos linguísticos dos estudantes surdos. Sua produção requer planejamento, conhecimento pedagógico, competência em Libras, domínio dos conteúdos, desenho visual, avaliação com os usuários e compromisso com a cultura surda. Somente mediante essa articulação será possível transformar livros, vídeos, sinalários e atividades visuais em instrumentos efetivamente acessíveis, capazes de favorecer o desenvolvimento linguístico, cognitivo, acadêmico e social dos estudantes surdos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação bilíngue de surdos deve ser compreendida como uma concepção educacional que ultrapassa a presença concomitante de duas línguas no espaço escolar. Não se trata apenas de disponibilizar tradução para a Libras durante aulas originalmente planejadas em língua portuguesa, mas de organizar o

currículo, as relações pedagógicas, os materiais didáticos, os processos avaliativos e as práticas de interação a partir do reconhecimento da Libras como primeira língua e língua de instrução. Nessa perspectiva, a língua portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, assume o estatuto de segunda língua. A distinção funcional entre as duas línguas não institui uma hierarquia de valor, mas reconhece suas modalidades, seus usos sociais e suas funções específicas na formação acadêmica, linguística e cultural dos estudantes surdos (Minholi; Rocha, 2026, p. 2-3).

A centralidade da Libras pressupõe que os conhecimentos escolares sejam apresentados, discutidos, problematizados e produzidos nessa língua, possibilitando que o estudante surdo participe das interações pedagógicas sem depender permanentemente de uma língua que ainda está aprendendo. A língua de sinais não deve ocupar uma posição periférica, acessória ou exclusivamente tradutória, pois constitui um sistema linguístico de natureza visual e espacial, dotado de estrutura gramatical própria e de condições plenas para a elaboração de conceitos, narrativas, explicações, argumentações e abstrações. Consequentemente, o planejamento de materiais bilíngues necessita partir da Libras como língua de construção do conhecimento, e não apenas acrescentá-la ao final de um produto concebido integralmente em português (Minholi; Rocha, 2026, p. 3-4).

Sena, Serra e Schlemmer afirmam que “a Libras, por sua vez, é sua forma legítima de comunicação, enquanto a Língua Portuguesa é sua forma de expressão escrita” (Sena; Serra; Schlemmer, 2023, p. 3). A formulação evidencia a distribuição funcional das línguas na proposta bilíngue, mas não deve ser interpretada de maneira rígida. A Libras também é língua de produção acadêmica, literária, artística e científica, especialmente quando registrada em vídeo, enquanto a língua portuguesa pode participar de diferentes práticas de leitura e escrita. O princípio fundamental reside em garantir que o estudante surdo tenha acesso ao currículo por uma língua visual plenamente acessível e, com base nessa experiência linguística, desenvolva progressivamente competências de leitura e escrita em português.

A educação bilíngue também não deve ser reduzida a uma oposição artificial entre as línguas. Ao discutir essa relação, Quadros afirma:

Não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos Surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil (Quadros, 2000, p. 54 *apud* Oliveira; Dionysio, 2023, p. 6).

O reconhecimento das duas línguas implica respeitar suas estruturas e evitar práticas de bimodalismo ou de português sinalizado, nas quais os sinais são artificialmente organizados de acordo com a sintaxe da língua portuguesa. Tais práticas não constituem, propriamente, uma educação bilíngue, porque subordinam a Libras à organização gramatical de uma língua oral. A proposta bilíngue exige que cada língua seja utilizada de acordo com seus próprios recursos discursivos e gramaticais, permitindo comparações

linguísticas pedagogicamente orientadas, sem descaracterizar nenhuma delas. A relação entre Libras e português deve ser construída como ampliação de repertórios, e não como substituição da língua de sinais pela língua majoritária.

A centralidade da Libras modifica, ainda, o papel dos profissionais envolvidos no processo educacional. A presença de tradutores e intérpretes constitui uma medida importante de acessibilidade, mas não transforma automaticamente uma escola ou uma aula em espaço bilíngue. Quando todo o planejamento, a explicação dos conteúdos, os materiais e a avaliação são concebidos em português, reservando-se à Libras apenas a função de tradução simultânea, mantém-se a língua portuguesa como centro do processo pedagógico. A educação bilíngue demanda professores com formação para atuar em Libras, participação de professores e pesquisadores surdos, ambientes efetivos de interação nessa língua e recursos didáticos que possam ser utilizados autonomamente pelos estudantes (Sena; Serra; Schlemmer, 2023, p. 3-4).

É necessário considerar, igualmente, que os estudantes surdos não compõem um grupo linguística e educacionalmente homogêneo. Há crianças expostas à Libras desde os primeiros anos de vida, enquanto outras chegam à escola sem acesso consistente a uma língua plenamente compartilhada. Há estudantes com diferentes níveis de fluência em Libras e de domínio da língua portuguesa escrita, além de diferenças relacionadas à idade, ao território, à escolarização anterior e às experiências familiares e comunitárias. A produção de materiais bilíngues não pode pressupor um usuário abstrato, fluente de maneira uniforme nas duas línguas. Ela precisa considerar perfis reais de estudantes, prever recursos de apoio e organizar diferentes níveis de complexidade linguística, sem infantilizar os conteúdos nem atribuir ao aluno a responsabilidade pelas barreiras produzidas pelo sistema educacional (Gomes; Souza, 2020, p. 99-100).

A aquisição tardia da Libras pode interferir na compreensão de materiais aparentemente acessíveis. Ao analisarem a utilização de um livro didático digital com janela de Libras, Gomes e Souza verificaram que alguns estudantes tiveram dificuldades para compreender a sinalização apresentada, tornando indispensável a mediação das professoras. O resultado demonstra que inserir um vídeo em Libras não é suficiente para assegurar a compreensão de todos os usuários. É necessário avaliar a adequação lexical, a velocidade da sinalização, o grau de complexidade discursiva, o repertório do público e a necessidade de explicações adicionais. A acessibilidade linguística precisa ser articulada à mediação pedagógica e às condições concretas de desenvolvimento linguístico dos estudantes (Gomes; Souza, 2020, p. 110, 117).

A concepção bilíngue também envolve dimensões culturais e identitárias. A língua não é somente um instrumento de transmissão de informações, mas participa da constituição de modos de pertencimento, de produção de sentidos e de compreensão do mundo. Uma proposta educacional que utiliza Libras, mas não incorpora narrativas, conhecimentos, produções artísticas, experiências e perspectivas das comunidades surdas, realiza apenas parcialmente os princípios do bilinguismo. A ausência de educadores surdos e de

representatividade cultural pode fazer com que uma instituição trabalhe formalmente com duas línguas sem alcançar o bilinguismo e o biculturalismo pretendidos (Sena; Serra; Schlemmer, 2023, p. 3).

Nesse sentido, a participação de adultos surdos na escola possui relevância linguística, pedagógica e representacional. Professores, tradutores, autores e pesquisadores surdos não devem aparecer apenas como modelos de sinalização diante da câmera, mas como sujeitos que participam da seleção de conteúdos, da elaboração dos roteiros, das decisões tradutórias e da avaliação dos materiais. Martins e Oliveira demonstram que o educador surdo pode realizar uma tradução culturalmente mais sensível de textos literários, mobilizando expressões faciais, corporais e recursos espaciais da Libras de modo significativo para as crianças. Sua presença também oferece referências positivas de autoria, leitura e produção cultural em língua de sinais (Martins; Oliveira, 2015, p. 1048-1051).

A centralidade da Libras encontra-se, portanto, associada à centralidade da visualidade, embora esses conceitos não sejam sinônimos. A língua de sinais é visual e espacial, mas a educação visualmente orientada abrange também imagens, diagramas, cores, objetos, movimentos, mapas conceituais, vídeos, animações e diferentes formas de organização da informação. A pedagogia bilíngue precisa articular esses recursos à Libras, de maneira que a visualidade participe efetivamente da elaboração conceitual. Não basta substituir explicações orais por imagens genéricas ou inserir sinais isolados ao lado de palavras. O conteúdo precisa ser construído por relações coerentes entre língua, imagem, espaço, contexto e atividade pedagógica (Martins; Oliveira, 2015, p. 1047-1048).

Assim, a educação bilíngue estabelece o horizonte teórico e político da produção de materiais acessíveis. Livros, vídeos, sinalários, jogos, sequências didáticas e atividades visuais devem materializar o lugar da Libras como língua de instrução, interação e produção de conhecimentos. Quando a Libras aparece diretamente no recurso, o estudante pode consultá-lo, retomá-lo e utilizá-lo com maior autonomia. Em uma revisão de quinze estudos sobre materiais de matemática, somente cinco apresentavam Libras incorporada diretamente ao recurso; os demais dependiam da atuação de um professor ou intérprete para se tornarem acessíveis. Essa dependência evidencia que a presença ocasional da língua de sinais durante a aula não substitui a produção de materiais estruturalmente bilíngues (Minholi; Rocha, 2026, p. 18-19).

O material didático bilíngue constitui um artefato pedagógico, linguístico, cultural e tecnológico. Sua elaboração envolve escolhas sobre quais conhecimentos serão apresentados, quais sujeitos serão representados, que língua orientará a organização discursiva e quais percursos de leitura serão disponibilizados. Por essa razão, não se deve compreender a produção bilíngue como a simples tradução de um material monolíngue já finalizado. O bilinguismo precisa orientar o produto desde sua concepção, influenciando a definição dos objetivos, a seleção dos conteúdos, a escrita do roteiro, a produção das imagens, a tradução, a sinalização, a diagramação e a avaliação com os usuários.

A escassez de materiais elaborados originalmente para estudantes surdos faz com que parte significativa do acesso ao conhecimento dependa da interpretação de aulas e de textos escritos em língua portuguesa. Galasso *et al.* observam que a bibliografia técnica e acadêmica utilizada na escolarização está predominantemente disponível em português, criando barreiras para estudantes cuja primeira língua é a Libras (Moraes; Scolari; Paula, 2013 *apud* Galasso *et al.*, 2018, p. 60). Esse cenário justifica a constituição de políticas institucionais de produção, e não somente iniciativas individuais e descontínuas desenvolvidas por professores diante de necessidades imediatas.

Um primeiro fundamento da produção bilíngue é a acessibilidade concebida desde o planejamento. O público, o nível de escolarização, os objetivos de aprendizagem, os conhecimentos prévios, as práticas sociais envolvidas e os suportes tecnológicos disponíveis precisam ser definidos antes da produção. Também se deve identificar se o material será utilizado com mediação docente, em estudo autônomo, em ambientes virtuais ou em diferentes situações. Essas condições interferem na extensão das explicações, no ritmo dos vídeos, na complexidade do português escrito, no tamanho das imagens, na organização da navegação e na necessidade de recursos complementares.

O fluxo de trabalho apresentado por Galasso *et al.* demonstra que a produção de objetos digitais bilíngues requer uma equipe multidisciplinar formada por professores-autores, desenhistas educacionais, roteiristas, tradutores e intérpretes, revisores, designers gráficos e profissionais de estúdio. O processo é dividido em pré-produção, tradução e pós-produção, com etapas de revisão e validação distribuídas ao longo do trabalho. Essa organização evidencia que a qualidade pedagógica não pode ser separada da qualidade linguística, visual e técnica (Galasso *et al.*, 2018, p. 61-63).

Na pré-produção, o professor-autor elabora o conteúdo inicial e explicita os objetivos educacionais. O desenhista educacional reorganiza o material de acordo com as características do público, enquanto o roteirista converte a proposta em uma linguagem adequada ao suporte audiovisual. Esse trabalho inclui a previsão de imagens, animações, exemplos, pausas, destaques, interações e formas de representação conceitual. Antes de seguir para a tradução, as alterações devem ser validadas pelo professor-autor e pelos demais profissionais responsáveis pelo desenho pedagógico. A validação intermediária evita que inadequações conceituais ou visuais sejam percebidas apenas depois da gravação (Galasso *et al.*, 2018, p. 61-62).

A tradução para Libras também não deve ser tratada como atividade individual e automática. O tradutor precisa estudar previamente o conteúdo, identificar terminologias específicas, compreender os objetivos didáticos e discutir ambiguidades com especialistas. A atuação coletiva de tradutores, supervisores e revisores possibilita confrontar escolhas lexicais e discursivas, avaliar a clareza da sinalização e verificar sua adequação ao público. Em conteúdos acadêmicos, a compreensão conceitual é

condição para uma tradução coerente; não basta estabelecer correspondências entre palavras do português e sinais da Libras (Galasso *et al.*, 2018, p. 62-64).

Na pós-produção, edição de vídeo, elementos gráficos, legenda, imagens e sinalização são articulados em uma composição única. Essa etapa não possui natureza meramente estética. Uma imagem sobreposta ao corpo do sinalizante pode ocultar parâmetros linguísticos; uma legenda mal posicionada pode competir com a sinalização; uma animação excessivamente rápida pode deslocar a atenção antes que a informação seja compreendida. A composição deve preservar a integridade da Libras e orientar o olhar do estudante segundo uma sequência pedagogicamente planejada.

O design gráfico ocupa, portanto, uma função cognitiva e comunicacional. Kogut *et al.* assinalam que designers precisam reconhecer problemas de natureza visual e cognitiva e elaborar soluções compatíveis com as necessidades dos estudantes surdos. Em um material bilíngue, imagens, tipografia, cores, formas, sinalização e texto escrito não devem aparecer como elementos independentes, mas como componentes de uma arquitetura de informação. A coerência do estilo gráfico favorece a compreensão, a previsibilidade e o engajamento, enquanto a multiplicação desordenada de estímulos tende a produzir sobrecarga visual (Kogut *et al.*, 2024, p. 6-7, 15).

A visualidade não autoriza o uso indiscriminado de imagens e animações. Como a Libras e as informações pictóricas são percebidas prioritariamente pelo canal visual, pode haver competição pela atenção do usuário. Kogut *et al.* observam que, durante a sinalização, a região do tronco e o espaço ao redor do corpo precisam permanecer visíveis, motivo pelo qual elementos gráficos não devem ser sobrepostos a essa área. A sinalização deve orientar o ritmo e o fluxo das informações apresentadas, permitindo que o estudante acompanhe, em sequência, a língua, os conceitos e as representações visuais (Kogut *et al.*, 2024, p. 7, 15, 19).

Um material bilíngue não se caracteriza pela simples coexistência de português escrito e Libras. A integração precisa ser semântica, temporal e pedagógica. Uma imagem deve aparecer quando contribui para a compreensão do conceito; uma palavra em português pode ser destacada quando sua forma escrita está sendo ensinada; um gráfico deve ser retomado pelo sinalizante no momento apropriado. A disposição espacial dos componentes deve indicar relações, hierarquias e percursos de leitura. Em vez de acumular modos semióticos, é necessário coordená-los.

A legenda, embora importante, não substitui a Libras. O uso exclusivo de legendas mantém o conteúdo dependente da proficiência em língua portuguesa e, por isso, não transforma um recurso monolíngue em material bilíngue. Kogut *et al.* consideram excludente a utilização da legenda como única forma de acessibilidade, sobretudo porque ela preserva a língua portuguesa como via exclusiva de acesso ao conteúdo (Kogut *et al.*, 2024, p. 3). A legenda deve atuar como recurso complementar, podendo

contribuir para a aprendizagem da modalidade escrita do português e atender estudantes com diferentes perfis, sem reduzir ou ocultar a língua de sinais.

Outro fundamento é a modularidade. Conteúdos extensos podem ser organizados em unidades menores, interligadas por menus, capítulos, índices visuais, links e códigos de acesso a vídeos. Essa estrutura permite que o estudante retome uma explicação, consulte um sinalário ou reveja um exemplo sem percorrer novamente todo o material. No entanto, a modularização precisa preservar a continuidade conceitual. Fragmentos curtos e desconectados podem favorecer a localização de informações, mas dificultar a compreensão das relações entre os conceitos.

A produção precisa contemplar revisabilidade e atualização. A língua de sinais é dinâmica, as terminologias especializadas se modificam e as formas de uso das tecnologias também se transformam. Por isso, materiais digitais devem apresentar informações sobre autoria, data, versão, fontes e canais para o envio de contribuições. Quando houver variações regionais ou sinais ainda em processo de consolidação, essa condição deve ser explicitada. A transparência fortalece a confiabilidade do material e impede que uma escolha localizada seja apresentada como a única forma legítima de sinalização.

Finalmente, a validação deve ser entendida como parte constitutiva da autoria e não como procedimento realizado apenas após a finalização. Professores surdos, estudantes e outros usuários precisam participar da análise dos roteiros, protótipos e versões preliminares. Tal participação permite identificar barreiras que não são percebidas por equipes exclusivamente ouvintes, incluindo problemas de naturalidade linguística, ritmo, enquadramento, navegação, representação cultural e compreensão conceitual. Um produto tecnicamente bem executado pode continuar pedagogicamente inadequado quando não é examinado em situações reais de uso.

O ensino de língua portuguesa para estudantes surdos necessita de materiais orientados pelos fundamentos do ensino de segunda língua. Livros concebidos para falantes nativos de português pressupõem experiências linguísticas, conhecimentos gramaticais e formas de processamento que não correspondem necessariamente às trajetórias dos estudantes surdos. A simples redução do tamanho dos textos ou a substituição de palavras consideradas difíceis não constitui uma abordagem de L2. É necessário elaborar percursos que relacionem leitura, produção escrita, reflexão linguística, práticas sociais e conhecimentos construídos em Libras (Oliveira; Moraes; Muniz, 2023, p. 7, 18).

A elaboração de materiais de português L2 deve partir de necessidades comunicativas concretas. O objetivo não é fazer o estudante memorizar lista de palavras ou reproduzir estruturas descontextualizadas, mas ampliar sua participação em práticas de leitura e escrita presentes na escola, na universidade, no trabalho e na vida social. Formulários, mensagens, notícias, reportagens, histórias, cartas, textos acadêmicos, resenhas, regulamentos e outros gêneros podem ser selecionados de acordo com o nível de

ensino e os interesses do grupo. O gênero textual oferece uma situação de comunicação, um propósito, interlocutores e formas composicionais que atribuem sentido à aprendizagem linguística.

No contexto universitário, Silva e Barbosa defendem a exploração de diferentes gêneros acadêmicos, de suas estruturas, estilos e conteúdos, acompanhada da leitura de exemplos e da produção de textos destinados a públicos e situações determinados. Esse trabalho amplia as possibilidades de uso real da língua e favorece maior independência dos estudantes surdos nas práticas acadêmicas (Silva; Barbosa, 2025, p. 113). A autonomia, nesse caso, não significa dispensar a Libras ou a mediação pedagógica, mas possibilitar que o estudante mobilize conscientemente recursos das duas línguas.

A Libras deve atuar como língua de mediação, explicação, discussão e elaboração prévia. Antes da leitura de um texto em português, podem ser realizadas atividades em Libras para mobilizar conhecimentos, apresentar o contexto e levantar hipóteses. Durante a leitura, imagens, esquemas, vídeos e explicações sinalizadas podem apoiar a identificação das informações e das relações discursivas. Posteriormente, debates em Libras, recontos, produções coletivas e versões preliminares permitem que o estudante organize o conteúdo antes de registrá-lo em português. Essa passagem não deve ser concebida como tradução palavra por palavra, mas como reconstrução discursiva entre línguas de modalidades distintas.

Oliveira, Moraes e Muniz propõem que uma unidade didática para o ensino de português L2 esteja vinculada às necessidades linguísticas dos estudantes e ao contexto social em que se encontram. Os textos precisam ser contextualizados e acompanhados por recursos imagéticos que orientem a leitura. O conhecimento prévio construído na primeira língua deve ser integrado às atividades de leitura e escrita na segunda língua (Oliveira; Moraes; Muniz, 2023, p. 7). Essa orientação impede que a aprendizagem do português seja apresentada como um processo desvinculado das experiências linguísticas já constituídas pelo estudante.

As unidades podem organizar-se em momentos de pré-leitura, leitura, análise linguística, produção escrita, revisão e autoavaliação. Na pré-leitura, o tema pode ser explorado por vídeos em Libras, imagens, questões e relatos de experiência. Na leitura, o professor orienta a identificação do gênero, do propósito comunicativo, das informações explícitas e das relações inferenciais. A análise linguística focaliza aspectos relevantes do texto, evitando transformar toda atividade em exercício gramatical. A escrita deve ser planejada, produzida, revisada e reescrita, com critérios claros e possibilidades de colaboração.

A comparação entre Libras e português pode contribuir para a consciência linguística quando evita equivalências artificiais. Silva e Barbosa apresentam atividades em que formas lexicais e gramaticais do português são discutidas em relação à maneira como os sentidos são expressos em Libras. Em vez de procurar sempre um sinal correspondente a cada palavra, explora-se como cada língua organiza a informação, marca relações temporais, constrói referentes e realiza escolhas discursivas (Silva; Barbosa,

2025, p. 122). A comparação, assim, deixa de ser prescritiva e passa a apoiar a compreensão das especificidades linguísticas.

Os livros bilíngues podem assumir formato híbrido, articulando páginas impressas ou digitais a vídeos em Libras disponibilizados por links ou códigos QR. Silva e Barbosa descrevem a produção de um livro em português composto por três unidades, no qual foram incorporados vídeos em Libras. O processo incluiu o mapeamento de práticas de letramento, a seleção de textos, a elaboração de atividades de leitura e escrita, a ampliação de recursos lexicogramaticais, a tradução, a diagramação e a edição dos vídeos (Silva; Barbosa, 2025, p. 104-105, 115). A integração entre suportes permite manter a modalidade escrita do português sem retirar da Libras seu papel de mediação e instrução.

A multimodalidade precisa ser funcional. Quadros, esquemas, infográficos, imagens, tipografia, cores, negrito, itálico e ícones podem estabelecer hierarquias, destacar padrões e orientar o estudante. Silva e Barbosa observam que cores e recursos tipográficos produzem uma “rima visual”, enquanto ícones recorrentes aumentam a previsibilidade das atividades. Esses elementos ajudam o usuário a reconhecer se determinada seção corresponde à leitura, à reflexão linguística, à produção ou à consulta de um vídeo (Silva; Barbosa, 2025, p. 114-115, 121). Contudo, a função dos ícones deve ser ensinada e testada, pois nem toda representação gráfica é autoexplicativa.

A seleção dos textos também possui uma dimensão ética e política. Materiais de língua não são neutros, pois legitimam determinadas vozes, identidades e modos de produzir conhecimento. Uma perspectiva decolonial procura romper com a reprodução exclusiva de referências majoritárias, incluindo produções elaboradas por grupos historicamente minoritarizados. Sobre essa orientação, encontra-se a seguinte formulação:

Um material didático poscolonial deve “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (Sousa Santos, 2002, p. 246), visibilizando outras vozes que não apenas as do Norte. Para tanto, é necessário diversificar as fontes dos textos selecionados para o trabalho pedagógico e contemplar produções de grupos minoritarizados – e não apenas sobre tais grupos –, de forma a colocar, no âmago do material, a heterogeneidade discursiva. É preciso, ainda, valorizar as vozes dos alunos como possíveis disparadores para atividades e para a (re)construção de conhecimentos. (Bizon; Diniz, 2019, p. 180-182 *apud* Bizon; Silva, 2023, p. 15).

Aplicado à educação de surdos, esse princípio requer a presença de autores surdos, narrativas em Libras, experiências comunitárias, histórias das associações, produções literárias sinalizadas e debates sobre direitos linguísticos. Não é suficiente inserir textos que falem sobre pessoas surdas a partir de perspectivas ouvintes; torna-se necessário incorporar produções das próprias comunidades. Os estudantes também devem ser reconhecidos como autores, tendo suas narrativas, perguntas e conhecimentos considerados na elaboração das atividades.

A literatura oferece possibilidades particularmente relevantes para articular Libras e português escrito. Martins e Oliveira analisaram uma obra traduzida por um educador surdo e observaram que as crianças se apropriaram de expressões, classificadores, referências espaciais e estratégias narrativas utilizadas na tradução. Após assistir à obra em Libras, os estudantes realizaram recontos sinalizados e, posteriormente, produziram registros escritos. A gravação permitiu que eles revissem suas narrativas antes de se arriscarem na escrita em português, estabelecendo uma relação produtiva entre leitura em Libras, autoria sinalizada e produção em L2 (Martins; Oliveira, 2015, p. 1050-1054).

A tradução literária não deve conservar apenas o conteúdo verbal da obra. Elementos culturais, humor, ritmo narrativo, expressões corporais, espacialidade e recursos visuais precisam ser reconstruídos na língua de chegada. O tradutor surdo, nesse processo, não atua como figura adicional, mas como autor de decisões estéticas e culturais. A disposição do sinalizante na tela, sua proximidade com as ilustrações e o tempo destinado à exploração das imagens interferem diretamente na leitura. Martins e Oliveira verificaram que uma janela fixa e pequena dividia a atenção das crianças, enquanto um enquadramento maior e integrado à cena favoreceu o acompanhamento da narrativa (Martins; Oliveira, 2015, p. 1048-1051).

O trabalho com a escrita deve reconhecer que erros e hipóteses constituem parte do processo de aprendizagem de uma segunda língua. A avaliação não pode utilizar como único parâmetro a proximidade imediata com a norma de um escritor nativo. É necessário observar o desenvolvimento discursivo, a adequação ao gênero, a organização das ideias, a revisão e a ampliação progressiva dos recursos linguísticos. Correções podem ser apresentadas por meio de comparação entre versões, discussões em Libras, exemplos retirados de textos autênticos e reescritas orientadas.

Por fim, nenhum livro produz aprendizagem de maneira isolada. Gomes e Souza verificaram que, mesmo contendo vídeos e ilustrações, o livro digital acessível demandou mediação pedagógica para que os conteúdos adquirissem significado. Objetos concretos, explicações, interações e o próprio corpo das professoras participaram da construção dos sentidos (Gomes; Souza, 2020, p. 99-100, 117). O material de português L2 deve, assim, apoiar o trabalho docente, sem ser confundido com um programa autossuficiente de ensino.

O vídeo apresenta grande potencial para a educação bilíngue por registrar a Libras em movimento, preservar expressões faciais e corporais e possibilitar a combinação entre sinalização, imagens, animações, escrita, legenda e narração. Entretanto, esse potencial não se realiza pela simples gravação de uma aula expositiva. A linguagem audiovisual possui formas próprias de organização temporal, enquadramento, montagem e composição. Como sintetizam Leffa e Irala, “o vídeo, como o texto escrito, exige uma gramática para que seja coeso em seus elementos” (Leffa; Irala, 2012, p. 87 *apud* Kumada *et al.*, 2022, p. 1007).

A produção deve começar pela definição do objetivo e do público. Em seguida, elaborase um roteiro que articule conteúdo, sinalização, texto escrito, imagens e ações visuais. Kumada *et al.* descrevem roteiros organizados com a fala ou o conteúdo verbal de um lado e, de outro, a previsão de imagens, textos e interações. Essa antecipação auxilia o professor, o sinalizante, o tradutor e o editor a compreenderem quando determinado recurso deve aparecer e que relação precisa estabelecer com a explicação (Kumada *et al.*, 2022, p. 1008-1010).

Um princípio fundamental consiste em diferenciar “traduzir vídeos para Libras” de “produzir vídeos em Libras”. No primeiro caso, o material mantém sua estrutura discursiva, seu ritmo e sua organização fundamentados na língua portuguesa, acrescentando-se posteriormente uma janela de tradução. No segundo, a Libras orienta a concepção do roteiro, a atuação do sinalizante e a disposição dos elementos. No projeto MathLibras, a equipe deslocou-se de uma proposta de tradução para uma produção originalmente estruturada em Libras, mediante um processo reiterado de análise, planejamento, avaliação e revisão (Grützmann; Lebedeff; Alves, 2019, p. 89).

Esse deslocamento altera a hierarquia visual. A Libras deixa de ocupar uma pequena janela periférica e torna-se a língua protagonista. O sinalizante, preferencialmente um ator, professor ou apresentador surdo, ocupa posição central e possui espaço suficiente para realizar os sinais. Imagens e animações são integradas à narrativa sem encobrir o corpo. A legenda passa a desempenhar função complementar, oferecendo contato com a língua portuguesa escrita. No MathLibras, as versões posteriores retiraram a centralidade da pessoa responsável pelo áudio, ampliaram o ator surdo e incluíram legendas somente depois que a narrativa em Libras havia sido organizada (Grützmann; Lebedeff; Alves, 2019, p. 93, 104).

O enquadramento deve registrar integralmente o espaço de sinalização, incluindo mãos, tronco e expressões faciais. Fundo, roupa e iluminação precisam produzir contraste, sem sombras que prejudiquem a percepção dos movimentos. A câmera deve permanecer estável e a resolução precisa permitir a visualização das configurações de mão. Além disso, o apresentador não deve ser coberto por legendas, ilustrações ou objetos gráficos. Esses requisitos não são detalhes estéticos, pois interferem no reconhecimento dos parâmetros linguísticos e, consequentemente, na compreensão da mensagem (Kumada *et al.*, 2022, p. 1011-1012).

A composição deve considerar a atenção visual compartilhada. O estudante não consegue acompanhar simultaneamente sinalização rápida, legenda extensa, gráfico animado e múltiplos elementos em movimento. Quando a observação de uma imagem é indispensável, o roteiro pode prever uma pausa na sinalização, um apontamento ou uma retomada posterior. Kogut *et al.* defendem que a própria língua de sinais dite o ritmo e o fluxo das informações na tela, de maneira que animação, signos gráficos e explicação linguística formem uma sequência compreensível (Kogut *et al.*, 2024, p. 19).

A duração também deve ser definida pedagogicamente. Vídeos curtos favorecem a consulta e a retomada, mas a fragmentação excessiva pode romper a unidade conceitual. A experiência do MathLibras demonstrou a necessidade de produzir materiais mais diretos e de menor duração, com base tanto nas estatísticas de permanência dos usuários quanto nas aplicações escolares. A equipe também substituiu algumas representações por objetos cotidianos e desafios mais próximos das experiências das crianças, após observar suas respostas durante a utilização dos materiais (Grützmann; Lebedeff; Gomes, 2025, p. 8-11).

Os vídeos não precisam limitar-se à exposição de conceitos. Situações comunicativas, histórias, problemas, dramatizações, entrevistas e demonstrações práticas podem explorar mais amplamente os recursos da língua de sinais. Lebedeff e Santos verificaram que materiais impressos destinados ao ensino de Libras tendiam a limitar-se a glossários e dicionários. Os vídeos de curta-metragem, por outro lado, permitiram captar os parâmetros dos sinais, sua sequencialidade e seu uso em situações sociais de comunicação (Lebedeff; Santos, 2014, p. 1083).

A produção de um curta-metragem envolve sinopse, roteiro de cenas, roteiro técnico, filmagem e edição. Lebedeff e Santos relatam que os roteiros foram discutidos com professores de Libras para assegurar adequação lexical, cultural e sociolinguística. Os vídeos apresentavam legenda opcional, permitindo que o aprendiz decidisse utilizar ou não a tradução durante o estudo individual (Lebedeff; Santos, 2014, p. 1084). A possibilidade de ativar ou desativar a legenda favorece diferentes percursos, desde que a Libras permaneça compreensível sem depender do português.

Em videoaulas de conteúdos curriculares, imagens, cores, setas, esquemas e objetos podem apoiar a explicação. Kumada *et al.* utilizaram cores para indicar correspondências entre valores matemáticos, setas para relacionar elementos e representações como retas numéricas, moedas e figuras geométricas. A equipe procurou evitar fundos visualmente intensos e associações cromáticas ambíguas, utilizando contrastes que facilitassem a leitura (Kumada *et al.*, 2022, p. 1011-1012). O exemplo demonstra que o recurso visual precisa desempenhar uma função conceitual identificável.

A tradução audiovisual de obras literárias exige decisões adicionais. Daniel *et al.* relatam a produção, em Libras, de histórias da obra *O homem que calculava*, articulando contação, matemática e recursos gráficos. O trabalho envolveu professores, intérpretes e estudantes surdos e ouvintes, explorando a visualidade da língua e adaptando as narrativas às condições do audiovisual (Daniel *et al.*, 2024, p. 2-5). A tradução, nesse caso, tornou-se processo criativo e pedagógico, e não mera substituição de enunciados de uma língua por outra.

A qualidade linguística da Libras constitui um critério indispensável. Uma análise de videoaulas de matemática disponíveis na internet identificou concentração em operações básicas e problemas de tradução: 46% dos conteúdos bilíngues examinados não empregavam vocabulário específico da área, recorrendo a léxico básico, omissões, apontamentos ou bimodalismo (Kumada *et al.*, 2022, p. 1007). Esses resultados

evidenciam que a presença visível de um intérprete não garante precisão conceitual nem qualidade pedagógica.

A validação deve incluir questões relativas à clareza do conteúdo, naturalidade da Libras, entendimento dos sinais-terms, disposição dos elementos, cores, tamanho da legenda e conforto visual. Kumada *et al.* testaram as videoaulas com estudantes surdos e ouvintes e verificaram avaliações positivas sobre a ampliação do espaço destinado ao tradutor-intérprete. Os participantes também apresentaram opiniões sobre a manutenção do professor na tela, as cores e os diferentes recursos utilizados (Kumada *et al.*, 2022, p. 1016-1019). O procedimento demonstra que decisões de design precisam ser confrontadas com a experiência dos usuários.

A videoaula bilíngue pode incluir Libras, português escrito, narração em português e, quando necessário, outros recursos, como audiodescrição. Isso amplia as possibilidades de utilização em turmas heterogêneas. Contudo, a multiplicação de recursos não deve deslocar a centralidade da Libras para estudantes surdos sinalizantes. A acessibilidade deve ser composta de maneira coordenada, permitindo configurações distintas e preservando a legibilidade de cada modalidade.

Sinalários e glossários constituem recursos relevantes para o ensino de conteúdos especializados, mas precisam ser compreendidos para além de listas de correspondências entre palavras e sinais. Fernandes *et al.* definem sinalário como o conjunto de expressões que compõe o léxico de determinada língua de sinais, com base em Stumpf (2005). Em contextos educacionais, o sinalário pode registrar sinais, conceitos, exemplos de uso, variações e relações com termos escritos, atuando como instrumento de consulta e de sistematização terminológica (Fernandes *et al.*, 2019, p. 33).

A expressão “sinal-termo” é utilizada para designar unidades lexicais da Libras que representam conceitos especializados de áreas científicas, tecnológicas, profissionais ou acadêmicas. A necessidade de sinais-terms não decorre de uma suposta insuficiência da língua de sinais, mas da expansão contínua dos campos de conhecimento e das condições históricas de acesso das pessoas surdas a esses campos. Toda língua amplia seu léxico à medida que novas práticas e novos conceitos passam a integrar a vida de seus usuários (Ferreira *et al.*, 2024, p. 2-4).

A ausência de um sinal estabilizado pode levar professores, intérpretes e estudantes a recorrerem à datilologia, a classificadores, a sinais compostos ou a convenções locais. Esses recursos podem resolver temporariamente uma necessidade comunicativa, mas não substituem necessariamente um processo terminológico mais amplo. A datilologia pode recuperar a forma escrita do termo e, em alguns casos, ativar conhecimentos já estudados; entretanto, quando utilizada como única estratégia, transfere para a soletração uma carga conceitual que ela não consegue representar integralmente (Ferreira *et al.*, 2024, p. 3-4).

A criação de sinais-terms deve partir da compreensão do conceito. Fernandes *et al.* descrevem um grupo formado por professoras ouvintes de Química, professoras surdas de Libras, graduandos surdos e

estudantes surdos do ensino médio. Em reuniões periódicas, discutiam-se os conceitos com apoio de imagens e aplicações cotidianas. Depois da compreensão conceitual, o sinal existente podia ser mantido, modificado ou substituído. A proposta escolhida, acompanhada de explicação em Libras, era registrada em vídeo e posteriormente testada em sala de aula (Fernandes *et al.*, 2019, p. 33-34).

O processo demonstra que a criação lexical não pode ser realizada apenas por meio da análise da palavra em português. O grupo precisa estudar as características do referente ou fenômeno, suas relações com outros conceitos e os parâmetros morfológicos e fonológicos da Libras. Iconicidade, configuração de mão, movimento, localização e composição podem participar da formação do sinal, mas a decisão final depende de negociação linguística e uso social. Um sinal visualmente atraente não é necessariamente claro, produtivo ou aceito pela comunidade.

A participação de pessoas surdas é indispensável. Não se trata somente de solicitar que um surdo execute diante da câmera uma proposta formulada por ouvintes. Pessoas surdas precisam discutir o conceito, propor formas linguísticas, analisar a naturalidade do sinal, avaliar sua produtividade e decidir sobre sua aceitação. Fernandes *et al.* enfatizam que a elaboração e a validação devem contar diretamente com os usuários da língua, além de reconhecerem que a criação do sinal, por si só, não garante a compreensão do conteúdo científico (Fernandes *et al.*, 2019, p. 34, 40).

Em outra experiência, um instrutor surdo identificou onze termos relacionados à Química Verde e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que não possuíam sinais reconhecidos em seu repertório. As propostas foram elaboradas por esse instrutor segundo princípios de contexto, protagonismo, pertencimento e autonomia, sem interferência direta de professores ou intérpretes ouvintes. Os autores reconhecem, ao mesmo tempo, que a validação formal exige discussão com um número maior de integrantes da comunidade surda (Veloza *et al.*, 2024, p. 1326-1327).

A variação constitui uma característica natural da Libras. Diferentes regiões, instituições e grupos podem utilizar sinais distintos para o mesmo conceito. Em levantamento de terminologias científicas, Ferreira *et al.* identificaram ausência de sinais para 49 dos 164 termos pesquisados e encontraram casos com até cinco variantes. Os autores relacionam essa multiplicidade à reduzida comunicação entre grupos que produzem e registram sinais no país (Ferreira *et al.*, 2024, p. 8-10). O dado demonstra a necessidade de articulação, mas não autoriza a eliminação automática das variedades regionais.

A padronização terminológica precisa ser conduzida com cautela. Em contextos científicos e avaliações nacionais, algum grau de compartilhamento favorece a circulação dos conhecimentos. Entretanto, “unificar” não deve significar impor uma variedade como correta e apagar as demais. Uma política terminológica democrática pode registrar variantes, territórios de uso, fontes, datas, instituições responsáveis e situações em que cada forma foi observada. Plataformas compartilhadas permitiriam

consultar sinais já existentes, evitar duplicações e acompanhar sua difusão, preservando a diversidade linguística (Ferreira *et al.*, 2024, p. 10, 13).

Uma entrada de sinalário pedagogicamente consistente deve apresentar o termo em português, a sinalização em vídeo, a definição em Libras, um exemplo contextualizado e, quando pertinente, imagens, fórmulas ou diagramas. Também pode trazer variações, referências, área do conhecimento, relações com outros conceitos, data do registro e identificação dos participantes responsáveis. A exibição isolada do sinal, sem definição ou contexto, corre o risco de transformar o sinalário em instrumento de memorização lexical.

O sinalário precisa permanecer articulado ao material principal. Em uma videoaula, determinado sinal-termo pode ser acessado por link sem interromper definitivamente o percurso de aprendizagem. Em um livro, códigos QR podem encaminhar para vídeos com definição e exemplo. Em uma atividade, o estudante pode consultar o sinalário, aplicar o conceito e produzir uma explicação própria em Libras. Essa integração evita que o glossário seja utilizado como substituto da aula ou como inventário desconectado do raciocínio disciplinar.

A atualização deve ser permanente. O projeto MathLibras, por exemplo, mantém um glossário em processo contínuo de revisão e admite o emprego de sinais provisórios resultantes das discussões da equipe. Essa abertura reconhece que a terminologia é construída pelo uso, pela pesquisa e pela circulação social, e não encerrada no momento da publicação (Grützmann; Lebedeff; Gomes, 2025, p. 10). Registros digitais, versionamento e canais de contribuição tornam o material compatível com o caráter dinâmico da língua.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de materiais didáticos bilíngues Libras–língua portuguesa constitui condição fundamental para assegurar aos estudantes surdos acesso linguístico, participação e autonomia no processo educacional. Para tanto, a Libras deve ocupar posição central como língua de instrução e de construção do conhecimento, enquanto a língua portuguesa escrita deve ser trabalhada como segunda língua, respeitando-se as especificidades linguísticas, culturais e visuais desse público.

Livros, vídeos, videoaulas, sinalários e atividades visuais somente podem ser considerados efetivamente acessíveis quando concebidos desde o planejamento em uma perspectiva bilíngue. A simples inserção de legendas, imagens ou pequenas janelas de Libras não garante a compreensão dos conteúdos. Mostram-se indispensáveis a organização visual adequada, a contextualização pedagógica, a qualidade da sinalização, a mediação docente e a avaliação dos materiais em situações reais de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a elaboração desses recursos deve ocorrer por meio do trabalho multidisciplinar e da participação efetiva de professores, pesquisadores, tradutores e estudantes surdos em todas as etapas. O protagonismo surdo, associado à validação contínua e à atualização dos materiais,

contribui para superar práticas meramente adaptativas e consolidar uma educação bilíngue comprometida com a equidade, a representatividade cultural e o direito de aprender.

REFERÊNCIAS

BIZON, Ana Cecília Cossi; SILVA, Ivani Rodrigues. “Eu também posso escrever!”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translingue. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-47, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202359806>. Acesso em: 18 jul. 2026.

DANIEL, Douglas; LEANDRO, Everaldo Gomes; RIBEIRO, Braian Azevedo Alcini; MENDES, Mariana Paiva; COSTARDI, Elaine Jeremias Pereira; NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier. O homem que calculava em Libras: tradução, contação de história e matemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, e0041, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0041>. Acesso em: 18 jul. 2026.

FERNANDES, Jomara Mendes; SALDANHA, Joana Correia; LESSER, Vanessa; CARVALHO, Bárbara; TEMPORAL, Patrícia; FERRAZ, Tassia Alessandra de Souza. Experiência da elaboração de um sinalário ilustrado de Química em Libras. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 14, n. 3, p. 28-47, 2019. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/197>. Acesso em: 18 jul. 2026.

FERREIRA, Alessandra Teles Sirvinskis; VASCONCELOS, Iara Alves Hooper; DAWES, Tathiana Prado; BRAZ, Ruth Maria Mariani; ALVES, Gustavo Henrique Varela Saturnino; FRAGEL-MADEIRA, Lucianne. Sinais-termos científicos em Libras: uma reflexão sobre a escassez e a necessidade de padronização. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 30, e24007, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320240007>. Acesso em: 18 jul. 2026.

GALASSO, Bruno José Betti; LOPEZ, Monica Raquel de Souza; SEVERINO, Rafael da Mata; LIMA, Roberto Gomes de; TEIXEIRA, Dirceu Esdras. Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 59-72, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100006>. Acesso em: 18 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. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.49323>. Acesso em: 18 jul. 2026.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; ALVES, Rozane da Silveira. Recursos visuais para o ensino de matemática: uma discussão sobre o MathLibras. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 85-106, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1535>. Acesso em: 18 jul. 2026.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; GOMES, Gabriel Henrique Possignolo. A jornada do MathLibras: a evolução dos roteiros das videoaulas do projeto. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 48, e2025103, p. 1-12, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-58442025103pt>. Acesso em: 18 jul. 2026.

KOGUT, Renan; GALASSO, Bruno; LINO, Jadir; TEIXEIRA, Dirceu. O design gráfico na produção de materiais didáticos bilíngues: língua portuguesa e Libras. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 9, n. 3, e249335, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i3.356>. Acesso em: 18 jul. 2026.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; SOUZA, Lucas de; BATISTA, Leonardo dos Santos; RAMOS, Marcos Henrique Assunção. Produção de videoaulas de matemática bilíngues para alunos surdos e ouvintes na educação básica. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 36, n. 74, p. 1003-1022, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v36n74a03>. Acesso em: 18 jul. 2026.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Angela Nediane dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000020>. Acesso em: 18 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1041-1058, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015132473>. Acesso em: 18 jul. 2026.

MINHOLI, Felipe Siqueira; ROCHA, Luiz Renato Martins da. Materiais didáticos no contexto da educação bilíngue de surdos no ensino de matemática: revisão sistemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e296737, p. 1-23, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652296737por>. Acesso em: 18 jul. 2026.

OLIVEIRA, Willian Silva de; DIONYSIO, Renata Barbosa. Atividades pedagógicas no ensino fundamental para alunos surdos: produção de material didático de matemática para uma prática docente bilíngue. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, e16, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X70193>. Acesso em: 18 jul. 2026.

OLIVEIRA, Willian Silva de; MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; MUNIZ, Valéria Campos. Elaboração de unidade didática no ensino da língua portuguesa como L2 para educandos surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, e58, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X75438>. Acesso em: 18 jul. 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, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236120615vs01>. Acesso em: 18 jul. 2026.

SILVA, Giselli Mara da; BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Produção de material didático para o ensino de português como segunda língua para surdos: explorando práticas de letramento na universidade. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 104-129, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2025v46i1e69154>. Acesso em: 18 jul. 2026.

TAVEIRA, Cristiane Correia. A produção de artefatos visuais no campo da surdez: percursos de pesquisa e chaves de leitura. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 5-18, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/FORUMVol32artigo1>. Acesso em: 18 jul. 2026.

VELOZO, Maria Caroline Santos; FERRAZ, Júlia Maria Soares; CAMPOS, José Lucas da Costa; SOUZA, Niely Silva de; SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto da; FIGUEIRÊDO, Alessandra Marcone Tavares Alves de. Proposta de material didático bilíngue com criação de sinais em Libras sobre química: acessibilidade para pessoas surdas com expansão vocabular liderada por instrutor surdo. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1318-1339, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n1-069>. Acesso em: 18 jul. 2026.

CAPÍTULO 15

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SURDA E LINGUÍSTICA DA LIBRAS: CAMINHOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

RESEARCH IN DEAF EDUCATION AND BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) LINGUISTICS: THEORETICAL, METHODOLOGICAL, AND EPISTEMOLOGICAL PATHWAYS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral732026-015>

Murilo Rocha Nunes
Graduado em Letras Libras
(IFNMG)

Paulo César Ferreira Guimarães
Graduado em Letras – Libras
(UFT)

Renata Catiele de Paiva Castro Queiroz
Especialista em Libras
(IERGS)

Luana Moreira
Graduada em Pedagogia
(FADEP)

Flávia Luiza Fernandes Caldas
Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos
(UCP)

Alessandro Sena de Oliveira
Mestrando em Letras
(UFT)

RESUMO

Este estudo aborda as pesquisas em Educação Surda e Linguística da Libras, com ênfase nos caminhos teóricos, metodológicos e epistemológicos que orientam a produção de conhecimento no campo. Objetiva-se analisar a constituição da Educação Surda, o desenvolvimento das investigações linguísticas sobre a Libras e as contribuições das epistemologias surdas para a revisão de concepções fundamentadas na deficiência e na normalização ouvinte. O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com análise de artigos científicos sobre educação bilíngue, protagonismo surdo, metodologias visuais, coleta de dados em Libras, videogravação, constituição de corpora, transcrição e ética. Os estudos examinados evidenciam que o rigor científico depende da acessibilidade linguística, da preservação dos dados sinalizados e da participação efetiva de pesquisadores e comunidades surdas.

Conclui-se que a consolidação do campo requer a legitimação da Libras como língua de instrução e produção científica, além de práticas investigativas colaborativas, visualmente orientadas e comprometidas com a justiça epistemológica.

Palavras-chave: Educação Surda; Epistemologias Surdas; Língua Brasileira de Sinais; Metodologias Visuais; Protagonismo Surdo.

ABSTRACT

This study addresses research in Deaf Education and Brazilian Sign Language (Libras) linguistics, emphasizing the theoretical, methodological, and epistemological pathways that guide knowledge production in the field. It aims to analyze the constitution of Deaf Education, the development of linguistic research on Libras, and the contributions of Deaf epistemologies to revising conceptions grounded in disability and hearing normalization. The study was conducted through qualitative bibliographic research, analyzing scientific articles on bilingual education, Deaf agency, visual methodologies, data collection in Libras, video recording, corpus building, transcription, and ethics. The studies examined show that scientific rigor depends on linguistic accessibility, preservation of signed data, and effective participation of Deaf researchers and communities. It is concluded that consolidating the field requires legitimizing Libras as a language of instruction and scientific production, together with collaborative, visually oriented research practices committed to epistemic justice.

Keywords: Brazilian Sign Language; Deaf Agency; Deaf Education; Deaf Epistemologies; Visual Methodologies.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Surda e a Linguística da Língua Brasileira de Sinais consolidaram-se como campos de investigação atravessados por transformações teóricas, políticas e epistemológicas. Tal processo não decorreu exclusivamente do reconhecimento jurídico da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e de sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, mas também da mobilização histórica das comunidades surdas, da atuação de pesquisadores surdos e ouvintes e da ampliação dos estudos linguísticos e educacionais sobre a surdez. O crescimento quantitativo da produção acadêmica evidencia esse movimento: ao analisarem artigos publicados entre 1987 e 2014, Santos e Oliveira (2017, p. 35) identificaram 102 autores e 241 artigos sobre Libras, além de um aumento aproximado de 417% nas publicações após a promulgação da Lei de Libras. Esse avanço, embora expressivo, não elimina a necessidade de examinar

criticamente os fundamentos pelos quais os sujeitos surdos, suas línguas, experiências e práticas educacionais são transformados em objetos de conhecimento.

A constituição desse campo não ocorreu de maneira linear, consensual ou homogênea. Diferentes concepções de língua, identidade, deficiência, diferença, inclusão e bilinguismo continuam disputando legitimidade no interior das políticas públicas, das instituições escolares e da produção científica. Kendrick e Cruz (2025, p. 3-4) demonstram que as bases epistemológicas vinculadas às noções de surdez como “deficiência” ou como “diferença” sustentam posicionamentos distintos e repercutem diretamente nas abordagens educacionais. Desse modo, não se pode compreender a trajetória da Educação Surda como uma simples sucessão histórica entre oralismo, comunicação total e bilinguismo, como se uma perspectiva tivesse eliminado completamente a anterior. Práticas normalizadoras, concepções clínico-terapêuticas e formas de subordinação da língua de sinais podem permanecer, de maneira explícita ou velada, em discursos que formalmente se apresentam como inclusivos ou bilíngues.

Essa permanência torna indispensável a problematização dos lugares de enunciação e das relações de poder envolvidas na construção do conhecimento sobre as pessoas surdas. Durante longo período, a surdez foi predominantemente investigada com base em categorias produzidas por uma racionalidade ouvinte, centrada na falta de audição, na oralidade e na aproximação do sujeito surdo aos padrões linguísticos e culturais da maioria. Em oposição a essa matriz, a perspectiva socioantropológica e os Estudos Surdos passaram a reconhecer as pessoas surdas como integrantes de comunidades linguísticas e culturais, cujas experiências são constituídas de forma visual e mediadas por línguas de sinais. Carneiro e Ludwig (2018, p. 105-106) defendem que a produção do conhecimento deve admitir a coexistência de diferentes epistemologias, situando os saberes em relação aos sujeitos, contextos e consequências de sua elaboração. Nessa direção, as epistemologias surdas questionam a pretensão de universalidade dos modelos ouvintistas e contribuem para a construção de uma ciência plural, não colonial e comprometida com perspectivas produzidas a partir da experiência surda.

Reconhecer uma epistemologia surda não significa pressupor a existência de uma experiência única ou de uma identidade homogênea compartilhada por todas as pessoas surdas. Significa admitir que as formas visuais de significação, a inserção em comunidades linguísticas, o acesso à Libras e as trajetórias de escolarização produzem conhecimentos que não podem ser adequadamente interpretados apenas por categorias formuladas a partir da experiência ouvinte. Tal reconhecimento demanda a presença efetiva de pesquisadores surdos, a participação das comunidades nas decisões relativas às investigações e a valorização das narrativas dos participantes como conhecimentos, e não somente como dados submetidos à interpretação externa. A pesquisa deixa, assim, de falar exclusivamente “sobre” os surdos e passa a ser desenvolvida “com” os surdos, considerando-os interlocutores e agentes da produção científica.

No campo educacional, esse deslocamento epistemológico repercute diretamente na compreensão do bilinguismo. A educação bilíngue não pode ser reduzida à presença simultânea da Libras e da língua portuguesa no espaço escolar, tampouco à disponibilização de um intérprete em classes organizadas exclusivamente segundo referências linguísticas ouvintes. Ao comparar documentos educacionais, Lodi (2013, p. 58) demonstra que a simples convivência de duas línguas não assegura que ambas ocupem lugares social e pedagogicamente equivalentes. Quando a língua portuguesa permanece como língua privilegiada de instrução, avaliação e circulação do conhecimento, enquanto a Libras é tratada apenas como recurso de acessibilidade, conserva-se a hegemonia linguística que historicamente limitou a participação das pessoas surdas. O bilinguismo, portanto, deve ser compreendido como uma organização educacional na qual a Libras constitui língua de interlocução, ensino, aprendizagem e produção do conhecimento, ao passo que a língua portuguesa escrita é ensinada como segunda língua.

As pesquisas desenvolvidas nos contextos escolares também revelam a distância existente entre o reconhecimento formal dos direitos linguísticos e sua efetivação cotidiana. Lacerda (2006, p. 163-164), ao analisar uma experiência de inclusão, identificou desconhecimento sobre a surdez, dificuldades na interação entre professores e intérpretes, incertezas quanto às funções dos profissionais, problemas de adaptação curricular e exclusão do estudante surdo de determinadas atividades. Em estudo baseado nas narrativas de estudantes surdos, Silva *et al.* (2014, p. 261) reafirmaram a centralidade da Libras para a aprendizagem, a relevância dos recursos imagéticos e a importância da presença de professores e instrutores surdos. Esses resultados demonstram que a matrícula em uma escola regular não garante, por si mesma, inclusão linguística, pertencimento cultural ou acesso equitativo ao currículo. Torna-se necessário investigar a qualidade das interações, as línguas efetivamente utilizadas, os materiais disponíveis, as práticas docentes e o grau de participação dos próprios estudantes nas decisões relacionadas à sua escolarização.

No âmbito da Linguística da Libras, desafios semelhantes manifestam-se na constituição, no registro e na análise dos dados. Uma língua de modalidade visuoespacial mobiliza movimentos corporais, configurações e orientações das mãos, uso do espaço, expressões não manuais, direção do olhar e relações de simultaneidade que não podem ser integralmente preservadas por procedimentos concebidos para línguas orais. Nas pesquisas com participantes surdos, a produção dos dados em Libras exige, no mínimo, condições adequadas de filmagem, domínio linguístico, tradução e procedimentos de transcrição compatíveis com os objetivos do estudo (Faria; Martins, 2024, p. 8). Além disso, entrevistas, questionários e demais instrumentos originalmente elaborados em português não se tornam acessíveis apenas mediante uma tradução literal, pois precisam considerar referências culturais, experiências visuais, variações linguísticas e formas próprias de organização discursiva.

A passagem do enunciado sinalizado para o texto acadêmico constitui, nesse sentido, um dos problemas metodológicos mais relevantes da área. A inexistência de um sistema de escrita utilizado de

maneira amplamente padronizada leva pesquisadores a recorrer a glosas, imagens, sequências de fotografias, sistemas de notação, vídeos, códigos de acesso digital e programas de anotação. Silva e Pizzio (2022, p. 173-176) observam que as formas de representação influenciam diretamente a leitura e a interpretação dos fenômenos linguísticos, podendo preservar ou apagar elementos como movimento, orientação das mãos e expressões não manuais. Conforme assinalaram McCleary e Viotti (2007, p. 73 *apud* Silva; Pizzio, 2022, p. 176), as limitações dos sistemas de transcrição dificultam a constituição e o acesso a corpora de línguas sinalizadas. Por essa razão, a glosa em português não deve ser confundida com o próprio sinal: ela constitui uma convenção analítica que pode induzir o leitor a atribuir à Libras categorias semânticas e gramaticais provenientes da língua portuguesa.

A transcrição tampouco representa uma operação neutra ou meramente mecânica. Ao selecionar determinados componentes do enunciado e omitir outros, o pesquisador realiza uma interpretação orientada pelos objetivos, pressupostos teóricos e limitações técnicas da investigação. Como adverte Marcuschi, “não existe uma fórmula ideal para a transcrição ‘neutra’ ou pura” (Marcuschi, 2001, p. 53 *apud* Nascimento, 2023, p. 8). Em corpora bilíngues e intermodais, essa complexidade torna-se ainda maior, pois podem ocorrer sobreposições entre Libras e português, alternâncias linguísticas, vocalizações, movimentos corporais e elementos verbo-visuais simultâneos. Consequentemente, as decisões relativas à filmagem, tradução, anotação, transcrição e apresentação dos dados precisam ser explicitadas, justificadas e submetidas a critérios de rigor, transparência, acessibilidade e responsabilidade ética.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão de pesquisa: de que maneira os fundamentos teóricos, as escolhas metodológicas e os posicionamentos epistemológicos adotados nas pesquisas em Educação Surda e Linguística da Libras podem reconhecer a diferença linguístico-cultural, preservar as especificidades da modalidade visuoespacial e assegurar o protagonismo das pessoas surdas na produção do conhecimento? O objetivo geral consiste em analisar os caminhos teóricos, metodológicos e epistemológicos que vêm orientando as investigações nessas áreas. Especificamente, pretende-se discutir a passagem de perspectivas clínico-normalizadoras para abordagens linguístico-culturais; examinar as relações entre educação bilíngue, inclusão e direitos linguísticos; problematizar os procedimentos de coleta, tradução, transcrição e representação de dados em Libras; e refletir sobre a participação surda na definição dos problemas, métodos e interpretações das pesquisas.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza crítico-interpretativa. O corpus mobiliza artigos científicos dedicados à Educação Surda, aos Estudos Surdos, às políticas de educação bilíngue, às práticas de escolarização, à produção científica sobre Libras e aos procedimentos de constituição e tratamento de dados sinalizados. A análise não pretende estabelecer um modelo metodológico único, mas identificar convergências, tensões, limites e possibilidades presentes na literatura. Parte-se do entendimento de que o rigor científico, nesse campo, depende tanto da

consistência dos procedimentos técnicos quanto da coerência entre teoria, método, ética e posicionamento epistemológico. Assim, investigar a Educação Surda e a Linguística da Libras exige reconhecer que toda escolha metodológica produz efeitos sobre a visibilidade dos sujeitos, a integridade dos dados e os conhecimentos que poderão ser legitimados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Surda constitui um campo científico, político e pedagógico marcado por disputas acerca das formas de compreender a surdez, a língua de sinais, os processos de escolarização e a participação das pessoas surdas na sociedade. Não se trata de um domínio homogêneo nem de uma sucessão linear de paradigmas. Em seu interior coexistem concepções clínicas, educacionais, linguísticas, culturais e socioantropológicas, cujas diferenças interferem diretamente na definição dos objetivos da educação, na organização das instituições escolares, na formação dos professores e na produção de conhecimentos sobre os sujeitos surdos. Kendrick e Cruz (2025, p. 3–4) compreendem esse campo como um espaço em construção e atravessado por relações de poder, no qual agentes, grupos acadêmicos, movimentos sociais e instituições disputam a legitimidade das categorias utilizadas para interpretar a surdez.

Durante um longo período, a educação de pessoas surdas esteve subordinada a concepções médico-terapêuticas, segundo as quais a surdez representava uma deficiência a ser corrigida ou compensada. Nesse modelo, a aquisição da língua oral, o treinamento auditivo e a leitura labial eram compreendidos como condições necessárias para a integração social. A língua de sinais, por sua vez, era frequentemente percebida como obstáculo ao desenvolvimento da oralidade. Essa compreensão não se restringia ao âmbito clínico, pois influenciava os currículos, as práticas pedagógicas e os critérios empregados para avaliar o desenvolvimento intelectual das crianças surdas.

O Congresso de Milão, realizado em 1880, tornou-se um marco histórico desse processo ao institucionalizar a preferência pelo método oral e contribuir para a exclusão das línguas de sinais dos espaços educacionais. As consequências dessa orientação atravessaram aproximadamente um século, consolidando práticas escolares fundamentadas na normalização linguística e na centralidade da oralidade. Fernandes e Moreira (2014, p. 53–54) assinalam que a proibição das línguas de sinais não representou apenas uma decisão metodológica: implicou a desqualificação das formas visuais de comunicação e de produção cultural das comunidades surdas.

A revisão desse modelo ganhou força com as investigações linguísticas que demonstraram que as línguas de sinais são línguas naturais, dotadas de estrutura gramatical própria e capazes de desempenhar todas as funções comunicativas, cognitivas e culturais atribuídas às línguas orais. Simultaneamente, a organização política das comunidades surdas possibilitou a contestação das representações da surdez centradas na falta. A surdez passou a ser analisada também como diferença linguística e experiência

cultural, deslocando-se a discussão da incapacidade individual para as barreiras comunicacionais, políticas e institucionais impostas por uma sociedade predominantemente ouvinte.

No Brasil, a consolidação desse deslocamento intensificou-se a partir da década de 1990, quando movimentos liderados por ativistas surdos, familiares, profissionais e pesquisadores passaram a reivindicar o reconhecimento da Libras e o direito à educação bilíngue. Fernandes e Moreira (2014, p. 52) observam que essa mobilização contribuiu para a constituição de um novo campo de investigação, articulado aos Estudos Surdos, à Linguística das Línguas de Sinais e às discussões sobre políticas linguísticas. Nesse processo, a criação de grupos como o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos e a atuação de pesquisadores surdos, entre os quais se destaca Gladis Perlin, tiveram papel decisivo na institucionalização acadêmica do campo (Fernandes; Moreira, 2014, p. 55).

A atuação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos também foi determinante. O documento “A educação que nós, surdos, queremos”, elaborado a partir das reivindicações do movimento, explicitou a necessidade de participação das pessoas surdas na formulação das políticas educacionais e de reconhecimento da Libras como língua de instrução. Ao conferir materialidade política às demandas das comunidades, o documento evidenciou que as decisões sobre a escolarização não poderiam permanecer exclusivamente sob o controle de especialistas ouvintes (Fernandes; Moreira, 2014, p. 56).

O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 representaram conquistas históricas, mas não eliminaram as divergências existentes entre os projetos de escolarização. Lodi (2013, p. 49) demonstra que as concepções de educação bilíngue presentes na legislação e nas políticas de inclusão nem sempre convergem. Enquanto o Decreto nº 5.626/2005 estabelece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, determinadas políticas inclusivas reduzem o bilinguismo à presença formal de dois códigos no ambiente escolar, preservando o português como língua hegemônica.

Essa divergência revela que a mera presença da Libras não é suficiente para caracterizar uma educação bilíngue. É necessário que ela seja língua de interação, instrução, produção curricular e acesso aos conhecimentos. Quando a Libras ocupa posição periférica e é utilizada apenas pelo intérprete, o processo pedagógico continua organizado a partir do português. Lodi (2013, p. 55–58) argumenta que a centralidade atribuída ao professor regente ouvinte e a responsabilização do intérprete pela comunicação do estudante podem manter intacta a estrutura monolíngue da escola.

Os resultados encontrados por Lacerda (2006, p. 163) corroboram essa análise. Ao investigar uma experiência de inclusão de alunos surdos, a autora identificou desconhecimento a respeito da surdez, imprecisão quanto às responsabilidades de professores e intérpretes, ausência de adaptações curriculares e limitações na participação dos estudantes. A presença física na sala comum, portanto, não assegura acesso

linguístico, interação social ou apropriação dos conteúdos. Quando professor e aluno não compartilham uma língua, a participação tende a ser fragmentária, e a escolarização pode produzir formas sutis de exclusão (Lacerda, 2006, p. 175–176, 181).

A disputa entre a escola bilíngue de surdos e a inclusão em classes comuns não pode ser interpretada como oposição simplificada entre segregação e integração. Para o movimento surdo, a escola bilíngue constitui um espaço de formação linguística, convivência entre pares, construção identitária e circulação de referências culturais surdas. Campello e Rezende (2014, p. 85, 89) esclarecem que essas instituições são defendidas como espaços de conhecimento e cidadania, nos quais a Libras pode assumir efetivamente o estatuto de língua de instrução. Sua defesa não significa recusa do convívio social, mas questionamento de um modelo de inclusão que, muitas vezes, transfere o estudante para a escola comum sem transformar as condições linguísticas e pedagógicas dessa escola.

O levantamento realizado por Kraemer, Lopes e Witches (2022, p. 172) evidencia a consolidação acadêmica do campo. Ao examinarem a produção do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos entre 2006 e 2020, os autores localizaram 92 estudos, sendo 75 dissertações e 17 teses. As investigações foram organizadas em oito grandes temas: ensino, educação bilíngue, cultura e diferença surda, tradução, fonoaudiologia, inclusão, linguística das línguas de sinais e literatura surda. A diversidade temática demonstra que a Educação Surda deixou de constituir uma questão marginal da educação especial e passou a articular problemas linguísticos, curriculares, culturais, históricos e epistemológicos.

Entretanto, o campo permanece em construção. As abordagens da surdez como deficiência e como diferença continuam coexistindo nas políticas e nas práticas institucionais. Kendrick e Cruz (2025, p. 13–14) destacam que a implantação de uma educação bilíngue exige profissionais efetivamente bilíngues, currículos culturalmente pertinentes, materiais didáticos acessíveis e condições para que a Libras seja, ao mesmo tempo, língua de aquisição, língua de instrução e objeto de ensino. A constituição do campo da Educação Surda deve, portanto, ser compreendida como resultado de confrontos históricos, avanços científicos e lutas políticas ainda não concluídas.

A Linguística da Libras ocupa posição estratégica na consolidação da Educação Surda porque fornece fundamentos para compreender a língua utilizada pelas comunidades surdas e para planejar políticas educacionais linguisticamente consistentes. Seu desenvolvimento possibilitou contestar a interpretação das línguas de sinais como gestos, mímicas ou versões incompletas das línguas orais. A Libras apresenta organização fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática e discursiva própria, devendo ser analisada a partir de sua modalidade visual-gestual e de seus usos sociais.

A produção linguística também oferece elementos para superar práticas escolares nas quais a Libras funciona somente como instrumento auxiliar de tradução do português. Quando a estrutura da língua é desconhecida, tende-se a organizar o ensino a partir da correspondência palavra-sinal, desconsiderando

processos espaciais, expressões não manuais, construções classificadoras, referência, simultaneidade e outros recursos gramaticais. A investigação linguística permite reconhecer que ensinar em Libras não equivale a substituir palavras portuguesas por sinais isolados, mas pressupõe a produção de discursos completos segundo as possibilidades estruturais e enunciativas da língua.

O reconhecimento jurídico da Libras exerceu influência significativa sobre o crescimento da produção acadêmica. Santos e Oliveira (2017, p. 35, 40) identificaram 102 pesquisadores e 241 artigos relacionados à Libras, distribuídos em 131 periódicos, a partir de informações registradas nos currículos Lattes. No recorte comparativo estabelecido pelas autoras, a média da produção posterior à lei de reconhecimento apresentou crescimento de 417%, passando de 39 artigos no período anterior para 202 artigos no período subsequente (Santos; Oliveira, 2017, p. 44). Esses dados indicam que a institucionalização da Libras estimulou a formação de pesquisadores, a criação de cursos, a ampliação da pós-graduação e a diversificação dos objetos de estudo.

O aumento quantitativo, contudo, não deve ser interpretado isoladamente como consolidação plena do campo. A qualidade das pesquisas depende da explicitação das bases teóricas, da adequação dos procedimentos de coleta e análise e da participação de usuários proficientes da Libras. Investigações realizadas sem conhecimento da estrutura da língua podem reproduzir interpretações baseadas no português ou reduzir eventos linguísticos complexos a lista de sinais. Por isso, a formação linguística do pesquisador e a colaboração de pesquisadores surdos são condições importantes para a validade do conhecimento produzido.

A produção analisada por Kraemer, Lopes e Witches (2022, p. 172) demonstra a interdependência entre Linguística da Libras e Educação Surda. A linguística das línguas de sinais aparece como uma das linhas do levantamento, mas seus resultados atravessam pesquisas sobre ensino, tradução, literatura, currículo e educação bilíngue. Descrições gramaticais, estudos lexicais e investigações discursivas fornecem bases para materiais didáticos, formação docente, avaliação da aprendizagem e ensino de português escrito como segunda língua.

A construção de corpora representa um estágio relevante dessa produção. Um corpus de língua de sinais não consiste apenas em um conjunto de vídeos armazenados, mas em uma base organizada, acompanhada por metadados, critérios de seleção dos participantes, condições controladas de registro e procedimentos de transcrição. Quadros (2016, p. 10) assinala que os projetos voltados à documentação da Libras utilizam registros videográficos de produções espontâneas ou eliciadas. Esses registros tornam possível observar variação linguística, escolhas lexicais, construções gramaticais, gêneros discursivos e usos regionais.

O Inventário Nacional de Libras amplia essa perspectiva ao propor uma documentação articulada nacionalmente. Quadros et al. (2020, p. 5457–5461) explicam que a padronização dos procedimentos de

coleta, edição e armazenamento permite formar um corpus relativamente homogêneo, sem apagar a diversidade regional. A pesquisa linguística passa, assim, a cumprir também uma função documental e patrimonial: registrar a língua em diferentes comunidades, gerações e contextos de uso.

A existência de dados videográficos sistematizados favorece investigações replicáveis e comparáveis, mas cria desafios técnicos. A anotação de movimentos das mãos, expressões faciais, direção do olhar, postura corporal e organização espacial requer instrumentos diferentes daqueles empregados na transcrição de línguas orais. O desenvolvimento da Linguística da Libras encontra-se, portanto, vinculado à produção de tecnologias de registro e de modelos representacionais capazes de respeitar a modalidade visual.

A interdisciplinaridade constitui outra característica desse campo. A Libras pode ser investigada pela linguística formal, sociolinguística, linguística aplicada, análise do discurso, tradução e interpretação, psicologia, educação e estudos culturais. Essa abertura amplia os objetos de pesquisa, mas exige clareza quanto às categorias empregadas. Conceitos linguísticos não podem ser transferidos mecanicamente das línguas orais; tampouco as dimensões culturais e políticas da surdez devem substituir a descrição rigorosa dos fenômenos linguísticos.

A produção científica sobre Libras deve ser compreendida, finalmente, como atividade que interfere nas condições de existência da própria comunidade linguística. Dicionários, gramáticas, corpora, materiais pedagógicos e tecnologias de tradução não são produtos neutros. Eles selecionam variantes, estabelecem formas de representação e podem atribuir maior legitimidade a determinados usos. A responsabilidade científica inclui reconhecer a diversidade interna da Libras e incorporar usuários surdos às decisões sobre coleta, análise, validação e circulação dos resultados.

A transformação da Educação Surda demanda mais do que a substituição de metodologias de ensino. Requer a revisão das bases epistemológicas que historicamente definiram quem poderia falar sobre a surdez, quais experiências seriam consideradas legítimas e que formas de conhecimento receberiam reconhecimento científico. Durante muito tempo, os saberes sobre pessoas surdas foram produzidos predominantemente por especialistas ouvintes, a partir de categorias clínicas e educacionais externas às experiências das comunidades. A pessoa surda aparecia como objeto de observação, intervenção e classificação, e não como sujeito produtor de interpretações sobre sua língua, seu corpo e sua história.

Carneiro e Ludwig (2018, p. 105–106) recorrem à discussão sobre o pensamento pós-abissal para defender o reconhecimento da diversidade epistemológica. Nessa perspectiva, não existe uma única forma legítima de produzir conhecimento. Todo saber encontra-se situado historicamente, social e culturalmente, relacionando-se aos sujeitos e às condições em que é produzido. A valorização de uma “visão de dentro” não implica recusa do rigor científico, mas reconhecimento de que a experiência surda produz perguntas e interpretações que não podem ser integralmente substituídas pelo olhar externo.

As epistemologias surdas resultam das formas pelas quais pessoas surdas compreendem o mundo por meio da experiência visual, da língua de sinais, da convivência comunitária e da memória coletiva. Elas não correspondem apenas a um conjunto de opiniões pessoais. Constituem modos socialmente produzidos de conhecer, significar e transmitir experiências. Para Carneiro e Ludwig (2018, p. 115), reconhecer uma epistemologia surda significa legitimar processos de significação elaborados pelos próprios sujeitos surdos e, conseqüentemente, rever pressupostos que orientam sua educação.

Esse deslocamento encontra sustentação nos Estudos Surdos, que analisam a surdez como experiência linguística, cultural e política. A perspectiva socioantropológica não nega a materialidade da condição auditiva, mas recusa que essa dimensão determine, isoladamente, a identidade ou as possibilidades de desenvolvimento. A diferença fundamental está no ponto de partida: em vez de perguntar como corrigir a pessoa surda para aproximá-la da norma ouvinte, investigam-se as condições necessárias para o desenvolvimento linguístico, a participação social e a produção cultural em uma modalidade visual.

A passagem do paradigma da deficiência para o da diferença, entretanto, não deve ser descrita como substituição definitiva. Kendrick e Cruz (2025, p. 3) ressaltam que concepções distintas continuam coexistindo no campo. A medicalização, o audismo e formas de colonialismo ouvinte permanecem presentes em práticas escolares, discursos familiares e políticas institucionais. O audismo manifesta-se quando a capacidade de ouvir e falar é tomada como parâmetro universal de normalidade e quando as escolhas linguísticas das pessoas surdas são subordinadas às expectativas ouvintes.

O conceito de *Deafhood* aprofunda esse debate. Fernandes e Terceiro (2019, p. 13–15) apresentam-no como instrumento teórico voltado à descolonização das representações do corpo surdo. Em vez de definir uma identidade fixa, o conceito designa um processo dinâmico de construção da existência surda, atravessado por relações de poder, experiências comunitárias, resistências e disputas de representação. A surdez não é reduzida a um atributo individual; passa a ser compreendida como experiência coletiva e trans-histórica, continuamente reinterpretada por seus sujeitos.

A partir de Ladd, a epistemologia surda pode ser entendida como um conjunto de modos de ser e de conceber o mundo elaborados pelas comunidades surdas (Ladd, 2003 *apud* Fernandes; Terceiro, 2019, p. 15). Trata-se de reconhecer que a visualidade não constitui simples compensação da ausência de audição. Ela organiza formas de atenção, interação, memória, narratividade e produção estética. A língua de sinais materializa essas formas de conhecimento e possibilita que experiências individuais sejam compartilhadas, debatidas e transformadas em memória coletiva.

A noção de experiência visual também não deve ser naturalizada. Nem todas as pessoas surdas têm acesso precoce à Libras, pertencem às mesmas comunidades ou constroem identidades equivalentes. Condições raciais, de gênero, classe, geração, territorialidade e presença de outras deficiências atravessam as experiências. Uma epistemologia surda não pode transformar-se em padrão destinado a classificar quem

seria “mais” ou “menos” surdo. Sua função crítica consiste em pluralizar os sujeitos do conhecimento e questionar a universalização da experiência ouvinte.

O uso do português como única língua da ciência constitui uma dimensão importante dessa problemática. Quando a pesquisa é planejada, analisada e divulgada exclusivamente em português, a Libras pode ser limitada à condição de fornecedora de dados. Os participantes sinalizam, mas o conhecimento final circula em uma língua à qual parte da comunidade não tem pleno acesso. Essa assimetria evidencia que a acessibilidade precisa alcançar todas as etapas da pesquisa, incluindo a formulação das perguntas, a validação das análises e a divulgação dos resultados.

Fernandes e Terceiro (2019, p. 17) empregam a ideia de pesquisador subalterno para evidenciar a agência de sujeitos que passam a produzir conhecimentos sobre si mesmos, suas comunidades e suas culturas. O ingresso de pesquisadores surdos na pós-graduação não corresponde apenas à diversificação demográfica da universidade. Produz uma inflexão epistemológica, pois modifica os problemas considerados relevantes, as relações estabelecidas no campo, os critérios de interpretação e os modos de apresentação do conhecimento.

Essa inflexão não elimina a contribuição de pesquisadores ouvintes, mas altera sua posição. A colaboração exige abandonar a pretensão de falar em nome das pessoas surdas e construir relações em que conhecimentos linguísticos, acadêmicos e comunitários possam dialogar. A legitimidade da pesquisa passa a depender não apenas da titulação de quem a conduz, mas também de sua capacidade de prestar contas aos sujeitos envolvidos e de reconhecer os limites de sua posição.

As epistemologias surdas desafiam, assim, a estrutura monolíngue e monocultural da universidade. A adoção da Libras como língua acadêmica, a produção de artigos em vídeo, a presença de bancas bilíngues, o registro de sinais técnicos e a criação de repositórios acessíveis são consequências institucionais desse debate. Reconhecer a Libras apenas como objeto de estudo, sem legitimá-la como língua de produção científica, preserva a hierarquia epistemológica que se pretende superar.

O protagonismo surdo representa uma condição teórica, política e metodológica da produção de conhecimentos comprometidos com a Educação Surda. A máxima “Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos!” sintetiza a crítica à tradição em que decisões educacionais eram tomadas sem a participação das pessoas afetadas por elas (Campello; Rezende, 2014, p. 72). O enunciado não significa que somente pessoas surdas possam pesquisar a surdez, mas estabelece que nenhuma investigação ou política deve reduzir esses sujeitos à posição passiva de informantes.

Campello e Rezende apresentam-se simultaneamente como representantes de comunidades surdas, pesquisadoras e ativistas. Essa posição evidencia que a produção acadêmica não está separada das lutas sociais. Ao discutirem a defesa da escola bilíngue, as autoras demonstram que o conhecimento produzido

por sujeitos surdos pode reunir experiência, análise científica e intervenção política. A passagem a seguir explicita essa posição:

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda (Campello; Rezende, 2014, p. 72–73).

A desloca a pessoa surda da posição de beneficiária de políticas definidas por terceiros para a de intelectual que fórmula interpretações e projetos educacionais. Também questiona a ideia de neutralidade científica quando esta é utilizada para deslegitimar conhecimentos produzidos por sujeitos envolvidos nas lutas investigadas. O vínculo com o movimento social não elimina a exigência de rigor; torna explícita uma posição que, em outras tradições, frequentemente permanece oculta.

O movimento surdo brasileiro foi decisivo para a inclusão da Libras e da educação bilíngue na agenda pública. As mobilizações iniciadas em 2010, analisadas por Campello e Rezende (2014, p. 73), envolveram pessoas surdas de diferentes regiões e produziram formas de articulação até então pouco observadas. As reivindicações não se limitavam à defesa institucional de escolas específicas, mas abrangiam o direito das crianças surdas ao contato precoce com a Libras, à convivência com adultos surdos e à construção de uma identidade linguística.

Esse protagonismo repercute diretamente no campo acadêmico. Fernandes e Terceiro (2019, p. 17) destacam que o pesquisador surdo deixa de ocupar o lugar de objeto representado e assume a autoria das categorias utilizadas para compreender sua realidade. Essa transformação permite questionar conceitos naturalizados, como deficiência, integração, normalidade, sucesso escolar e domínio linguístico. Permite, ainda, identificar problemas que podem permanecer invisíveis ao pesquisador que não vivencia as barreiras comunicacionais analisadas.

O protagonismo não se restringe à autoria individual de dissertações, teses e artigos. Ele envolve participação na definição dos objetivos da pesquisa, na construção dos instrumentos, na coleta, na tradução, na análise e na divulgação. Uma pesquisa pode contar com participantes surdos e, ainda assim, reproduzir relações assimétricas se todas as decisões forem tomadas por pesquisadores ouvintes. A participação precisa produzir efeitos efetivos nas escolhas metodológicas e interpretativas.

A colaboração com associações, escolas e coletivos surdos possibilita que as perguntas acadêmicas sejam confrontadas com demandas comunitárias. Esse diálogo pode evitar pesquisas repetitivas ou concentradas exclusivamente nas dificuldades dos estudantes. Também favorece investigações sobre práticas bem-sucedidas, produções artísticas, variação linguística, trajetórias profissionais, história dos

movimentos e formas comunitárias de ensino. O protagonismo amplia, portanto, não apenas quem pesquisa, mas o conjunto de questões consideradas pesquisáveis.

Nas pesquisas qualitativas, a devolução dos resultados constitui momento privilegiado para essa participação. Os participantes podem comentar traduções, retificar interpretações e acrescentar informações. Santos (2020, p. 40–42) salienta a importância de validar os registros produzidos em Libras, sobretudo quando os dados percorrem etapas de interpretação, gravação em áudio e transcrição para o português. A validação não deve ser entendida como formalidade posterior, mas como mecanismo de responsabilidade compartilhada.

A formação de equipes bilíngues e biculturais é outro componente do protagonismo. A presença de pesquisadores surdos não deve ser meramente simbólica ou limitada à tradução. Esses profissionais precisam participar das decisões conceituais, metodológicas e editoriais, receber reconhecimento de autoria e dispor de condições equitativas de trabalho. Quando o colaborador surdo é convocado somente para confirmar sinais ou revisar um vídeo, seu conhecimento permanece instrumentalizado.

Também se deve evitar a expectativa de que um pesquisador surdo represente toda a comunidade. As comunidades surdas são heterogêneas e atravessadas por divergências políticas, geracionais e linguísticas. O protagonismo precisa ser plural, favorecendo a participação de sujeitos com diferentes trajetórias, inclusive daqueles que tiveram aquisição tardia da Libras, vivem fora dos grandes centros ou utilizam outras formas de comunicação. Reconhecer a autoridade da experiência não significa transformá-la em essência universal.

Kendrick e Cruz (2025, p. 13) observam que o discurso de sujeitos surdos sinalizantes conquistou espaço na constituição do campo e não pode ser diminuído nas disputas institucionais. Isso implica reconhecer que a universidade e as políticas educacionais ainda possuem estruturas predominantemente ouvintes. A presença de pessoas surdas precisa ser acompanhada por acessibilidade linguística, financiamento de tradução, concursos e processos seletivos adequados, orientações bilíngues e circulação científica em Libras.

O protagonismo surdo pode ser compreendido, portanto, como princípio de justiça epistemológica. Sua finalidade é redistribuir a autoridade de produzir, interpretar e divulgar conhecimentos. Uma pesquisa orientada por esse princípio não fala simplesmente “sobre” pessoas surdas. Ela estabelece condições para pesquisar “com” comunidades surdas e para reconhecer os conhecimentos que essas comunidades produzem independentemente da mediação acadêmica.

As opções metodológicas em pesquisas com participantes surdos não podem ser tratadas como decisões exclusivamente técnicas. A escolha da língua, do ambiente, dos instrumentos, dos mediadores e das formas de registro interfere no tipo de dado produzido e nas possibilidades de participação. Uma

entrevista realizada em português escrito, por exemplo, pode avaliar involuntariamente o domínio de uma segunda língua, em vez de permitir que o participante desenvolva livremente suas ideias.

Faria e Martins (2024, p. 2) defendem que pesquisas com pessoas surdas respeitem sua língua, cultura e experiência visual. Isso exige que o planejamento metodológico seja iniciado pela caracterização linguística dos participantes. É necessário conhecer a idade de aquisição da Libras, as línguas utilizadas cotidianamente, as preferências comunicativas e as condições de acesso à língua. A categoria “surdo” não informa, por si só, qual instrumento será acessível.

A formulação do problema e dos objetivos também precisa considerar a modalidade da língua. Perguntas elaboradas em português não podem ser simplesmente traduzidas no momento da entrevista, pois construções abstratas, ambiguidades e pressupostos culturais podem produzir sentidos distintos em Libras. Santos (2020, p. 29–30) sustenta que os instrumentos devem ser construídos ou, no mínimo, reconstruídos na língua de sinais, com apoio de pessoas surdas e profissionais proficientes. Essa medida permite verificar a clareza dos sinais, a adequação do vocabulário e a coerência entre a pergunta e o fenômeno investigado.

O estudo-piloto ou pré-teste adquire importância especial. Na investigação descrita por Santos (2020, p. 30), o pré-teste demonstrou a necessidade de disponibilizar uma versão em vídeo do instrumento. O procedimento compreendeu elaboração das perguntas, tradução para Libras, coleta das respostas sinalizadas, interpretação para o português, transcrição e validação. Cada uma dessas etapas pode modificar o dado, o que torna indispensável registrar as decisões tomadas e identificar os profissionais envolvidos.

O intérprete de Libras-português pode desempenhar função relevante, mas sua presença não resolve automaticamente as questões linguísticas. O intérprete realiza escolhas lexicais, reorganiza enunciados e negocia sentidos. Sua atuação integra o processo de produção dos dados e deve ser descrita na metodologia. A fluência do pesquisador em Libras reduz determinadas mediações, mas não elimina a necessidade de reflexividade, pois toda interação de pesquisa é marcada pelas posições dos interlocutores.

Em entrevistas semiestruturadas, é preciso organizar o espaço de modo que participante, pesquisador, intérprete e câmeras permaneçam visualmente acessíveis. Faria e Martins (2024, p. 8) apontam que a realização de entrevistas com pessoas surdas requer condições contextuais específicas, experiência com a cultura surda e, no mínimo, videogravação, tradução e transcrição. A gravação apenas do áudio da interpretação apagaria o enunciado original e impediria a revisão das escolhas tradutórias.

Os questionários também precisam ser reavaliados. Instrumentos exclusivamente escritos podem gerar respostas breves não porque o participante possua pouco conhecimento, mas porque encontra barreiras na língua utilizada. Perguntas e alternativas podem ser apresentadas em vídeo, e as respostas podem ser registradas em Libras. Faria e Martins (2024, p. 9) ressaltam que essa opção demanda planejamento técnico, armazenamento seguro e critérios de análise compatíveis com dados sinalizados.

As metodologias narrativas oferecem possibilidades particularmente produtivas. Em vez de fragmentar a experiência em respostas isoladas, permitem que os participantes organizem temporalmente suas trajetórias e atribuam sentidos aos acontecimentos. Silva *et al.* (2014, p. 264–265) realizaram entrevistas semiestruturadas com seis estudantes surdos do ensino médio, registrando aproximadamente cem minutos de vídeo posteriormente traduzidos e transcritos. A narrativa possibilitou identificar processos de inclusão, isolamento, uso de recursos visuais e relações estabelecidas com professores e intérpretes.

A autoconfrontação constitui outro caminho metodológico. Nascimento (2023, p. 13–17) descreve procedimentos em que profissionais assistem a registros de sua própria atividade e comentam decisões, dificuldades e alternativas. A videogravação não funciona apenas como documentação externa: converte-se em instrumento para produzir reflexão sobre a prática. Em pesquisas com tradutores e intérpretes, esse procedimento permite relacionar gestos, escolhas linguísticas e condições concretas de trabalho.

A seleção dos participantes deve ser coerente com os objetivos e não orientada pela conveniência de localizar apenas surdos que dominem o português ou estejam vinculados à universidade. Amostras excessivamente homogêneas podem ocultar a diversidade de trajetórias linguísticas. A pesquisa precisa informar os critérios de inclusão, o contexto comunitário, a escolarização e outras características relevantes, sem transformar esses dados em classificações deficitárias.

A análise deve retornar ao registro original em Libras sempre que possível. Quando se analisa somente a transcrição em português, corre-se o risco de atribuir ao participante construções produzidas pelo tradutor. Santos (2020, p. 31–32, 40) recomenda o envolvimento de profissionais qualificados e a validação das versões produzidas. A comparação entre vídeo, tradução e transcrição permite identificar omissões, condensações e mudanças de ênfase.

A reflexividade constitui, portanto, requisito de rigor. Devem ser explicitadas a relação do pesquisador com a comunidade, sua competência linguística, a participação de intérpretes, as convenções de transcrição e as limitações do corpus. O rigor metodológico não decorre da eliminação da subjetividade, mas da descrição sistemática das condições em que os dados foram produzidos e interpretados.

A visualidade ocupa posição central nas pesquisas com participantes surdos porque a Libras é produzida e percebida visualmente. Isso não significa que toda pessoa surda apresente automaticamente uma suposta “habilidade visual” uniforme. Significa que o acesso à interação linguística, aos eventos e aos materiais de pesquisa depende da organização do campo visual. A metodologia precisa considerar iluminação, enquadramento, contraste, disposição espacial, direção do olhar e possibilidade de acompanhar simultaneamente diferentes interlocutores.

As metodologias visuais ultrapassam o uso ilustrativo de imagens. Fotografias, desenhos, mapas, vídeos e objetos podem funcionar como recursos de produção de dados, permitindo que o participante organize experiências e estabeleça relações não previstas em um roteiro verbal. Faria e Martins (2024, p.

9–10) apresentam a cartografia visual como estratégia colaborativa e participativa, particularmente adequada à coleta de dados com pessoas surdas.

Na cartografia visual, os participantes produzem mapas, trajetos, desenhos, palavras, imagens ou combinações desses elementos. O produto não é interpretado isoladamente pelo pesquisador. Ele funciona como mediador de uma narrativa sinalizada, na qual o participante explica escolhas, relações espaciais e significados. Assim, o dado compreende tanto a produção visual quanto o discurso em Libras que a acompanha (Faria; Martins, 2024, p. 11–12).

No estudo das autoras, cinco estudantes surdos da pós-graduação construíram coletivamente uma cartografia e, posteriormente, explicaram-na em Libras. A atividade favoreceu a participação ativa e a emergência de narrativas que poderiam não surgir por meio de perguntas convencionais. A combinação entre produção gráfica, interação coletiva e língua de sinais permitiu que os participantes estabelecessem relações entre experiências pessoais, trajetórias formativas e espaços institucionais (Faria; Martins, 2024, p. 13).

O caráter colaborativo não dispensa a análise crítica. A cartografia deve ser utilizada quando for pertinente ao problema de pesquisa, e não apenas por ser visual. Faria e Martins (2024, p. 14) advertem que sua adoção requer sensibilidade às características dos participantes e coerência com os objetivos. O pesquisador deve esclarecer se os elementos gráficos serão analisados, como serão relacionados às narrativas e de que modo a autoria coletiva será reconhecida.

As narrativas sinalizadas oferecem acesso às formas pelas quais os participantes selecionam e organizam acontecimentos. Expressões faciais, pausas, mudanças de posição corporal e uso do espaço podem participar da construção do sentido. Uma tradução escrita que registre somente o conteúdo proposicional tende a apagar essas dimensões. Por isso, a análise narrativa precisa retornar ao vídeo e considerar a articulação entre sinais manuais e componentes não manuais.

Silva *et al.* (2014, p. 261, 264–265) utilizaram narrativas de estudantes surdos para investigar processos de escolarização. A videogravação permitiu preservar os enunciados em Libras e revisar as traduções. Os relatos mostraram que a presença do intérprete era importante, mas não eliminava dificuldades no acesso aos conteúdos, na comunicação com os professores e na participação social. Também evidenciaram o valor de imagens, recursos visuais e professores surdos no processo educacional (Silva *et al.*, 2014, p. 270).

Em pesquisa posterior, Silva e Silva (2016, p. 37) entrevistaram oito profissionais escolares, realizando dois encontros com cada participante e registrando as entrevistas em vídeo. A análise revelou que, embora os profissionais reconhecessem discursivamente a importância da Libras, as práticas permaneciam frequentemente organizadas a partir do português. A formação insuficiente e o

desconhecimento das pedagogias visuais limitavam o desenvolvimento de propostas efetivamente bilíngues (Silva; Silva, 2016, p. 38–41).

A comparação entre narrativas de estudantes surdos e discursos de profissionais escolares pode revelar descompassos institucionais. Enquanto os profissionais podem considerar satisfatória a presença de um intérprete, estudantes relatam dificuldades de interação, acesso parcial e isolamento. As metodologias narrativas permitem observar como uma mesma política é vivenciada de maneiras diferentes, evitando que a avaliação da inclusão seja baseada apenas em indicadores administrativos.

Na coleta em Libras, a câmera integra o ambiente comunicativo. Sua presença pode produzir constrangimento, alterar o posicionamento dos participantes e influenciar a espontaneidade. É necessário prever um período de familiarização, explicar a finalidade das gravações e permitir que o participante interrompa ou refaça sua fala. Também se deve evitar enquadramentos que cortem mãos, braços ou expressões faciais.

O uso de imagens exige atenção à autoria e aos direitos de utilização. Fotografias encontradas na internet, por exemplo, podem reproduzir estereótipos ou possuir restrições jurídicas. Materiais produzidos pelos participantes devem ser tratados como dados autorais, com consentimento específico para reprodução. Em atividades coletivas, é necessário definir como será atribuída a autoria e se o produto poderá ser divulgado.

A tradução das narrativas precisa preservar, na medida possível, a organização discursiva do texto sinalizado. Uma tradução excessivamente normalizadora pode produzir um português mais formal e linear do que o enunciado original, apagando hesitações, repetições e estratégias de construção do sentido. Por outro lado, uma tradução literal pode apresentar a Libras como português incompleto. O equilíbrio depende de profissionais competentes, convenções explícitas e confronto permanente com o vídeo.

As metodologias visuais não constituem adaptações secundárias destinadas a “facilitar” uma pesquisa originalmente concebida para ouvintes. Elas podem modificar a natureza do conhecimento produzido, ampliar a agência dos participantes e revelar dimensões espaciais e corporais inacessíveis a instrumentos exclusivamente escritos. Seu emprego representa, por isso, uma decisão epistemológica associada ao reconhecimento da Libras e da experiência visual.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas em Educação Surda e Linguística da Libras constituem um campo interdisciplinar marcado por disputas teóricas, políticas e epistemológicas. Sua consolidação está relacionada ao reconhecimento da Libras como língua, ao fortalecimento dos Estudos Surdos e à atuação dos movimentos sociais e pesquisadores surdos na defesa de uma educação bilíngue e linguisticamente acessível.

No âmbito metodológico, verificou-se que pesquisas com participantes surdos exigem procedimentos coerentes com a modalidade visual da Libras. A videogravação, as narrativas sinalizadas, a cartografia visual e a utilização de corpora ampliam as possibilidades investigativas, mas requerem planejamento, tradução criteriosa, validação dos dados e explicitação das convenções de transcrição. A acessibilidade linguística deve integrar todas as etapas, desde o consentimento até a divulgação dos resultados.

Conclui-se que o avanço desse campo depende da ampliação do protagonismo surdo na produção científica, da formação de equipes bilíngues e da legitimação da Libras como língua de investigação e circulação acadêmica. Permanecem desafios relacionados à formação profissional, às barreiras institucionais, à representação dos dados sinalizados e à participação efetiva das comunidades. Enfrentá-los requer pesquisas realizadas não apenas sobre pessoas surdas, mas com elas, reconhecendo suas experiências, seus conhecimentos e sua autoria.

REFERÊNCIAS

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, v. 30, n. esp. 2, p. 71–92, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37229. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Acesso em: 19 jul. 2026.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LUDWIG, Carlos Roberto. Por outra epistemologia na educação de surdos. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 10, n. 4, p. 101–117, dez. 2018.

FARIA, Juliana Guimarães; MARTÍNS, Inés. Uso da cartografia visual como estratégia de coleta de dados com participantes surdos em pesquisas qualitativas. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 16, e202421, p. 1–16, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/16159>. Acesso em: 19 jul. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. esp. 2, p. 51–69, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Acesso em: 19 jul. 2026.

FERNANDES, Sueli de Fátima; TERCEIRO, Francisco Martins Lopes. *Deafhood*: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e86, p. 1–23, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38455. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38455>. Acesso em: 19 jul. 2026.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Educação de surdos: esboço de uma análise do campo em construção em um contexto de disputas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0154, p. 1–18, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0154. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0154>. Acesso em: 19 jul. 2026.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; WITCHS, Pedro Henrique. Produção acadêmica do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos [Brasil, 2006–2020]. **Textura**, Canoas, v. 24, n. 59, p. 172–205, 2022. DOI: 10.29327/227811.24.59-8. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/227811.24.59-8>. Acesso em: 19 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. DOI: 10.1590/S0101-32622006000200004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Acesso em: 19 jul. 2026.

LEITE, Tarcísio 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: 10.25189/rabralin.v20i3.1833. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1833>. Acesso em: 19 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: 19 jul. 2026.

MCCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani; LEITE, Tarcísio de Arantes. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 265–289, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2880>. Acesso em: 19 jul. 2026.

NASCIMENTO, Vinícius. Do campo ao texto em pesquisas com tradutores e intérpretes de Libras-português: desafios na transcrição de *corpora* bilíngue intermodal simultâneo. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1–29, 2023. DOI: 10.1590/1678-460X202339458715. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339458715>. Acesso em: 19 jul. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. A transcrição de textos do Corpus de Libras. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 8–34, jan./jun. 2016. DOI: 10.28998/2317-9945.2016v1n57p8-34. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2016v1n57p8-34>. Acesso em: 19 jul. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa da; MACHADO, Rodrigo Nogueira; LUDWIG, Carlos Roberto. Inventário Nacional de Libras. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5457–5474, out./dez. 2020. DOI: 10.5007/1984-8412.2020.e77334. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77334>. Acesso em: 19 jul. 2026.

SANTOS, Simone Aparecida dos; OLIVEIRA, Marlene. A produção científica sobre Língua Brasileira de Sinais (Libras) presente nos currículos Lattes do CNPq. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 4, p. 35–46, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/1981-5344/2776. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2776>. Acesso em: 19 jul. 2026.

SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos. Coleta de dados em língua de sinais: procedimentos e desafios com usuários surdos. **Revista Gestão e Organizações**, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 25–44, 2020. DOI: 10.18265/2526-2289v5n1p25-44. Disponível em: <https://doi.org/10.18265/2526-2289v5n1p25-44>. Acesso em: 19 jul. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique e; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261–271, abr./jun. 2014. DOI: 10.1590/1413-737222245009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-737222245009>. Acesso em: 19 jul. 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: 19 jul. 2026.

SILVA, Igor Valdeci Ramos da; PIZZIO, Aline Lemos. A representação de sinais em pesquisas da Libras: reflexões a partir do seu meio de divulgação escrito. **Revista Letra Magna**, [S. l.], v. 18, n. 31, p. 172–197, 2022. DOI: 10.47734/lm.v18i31.2071. Disponível em: <https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2071>. Acesso em: 19 jul. 2026.

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com