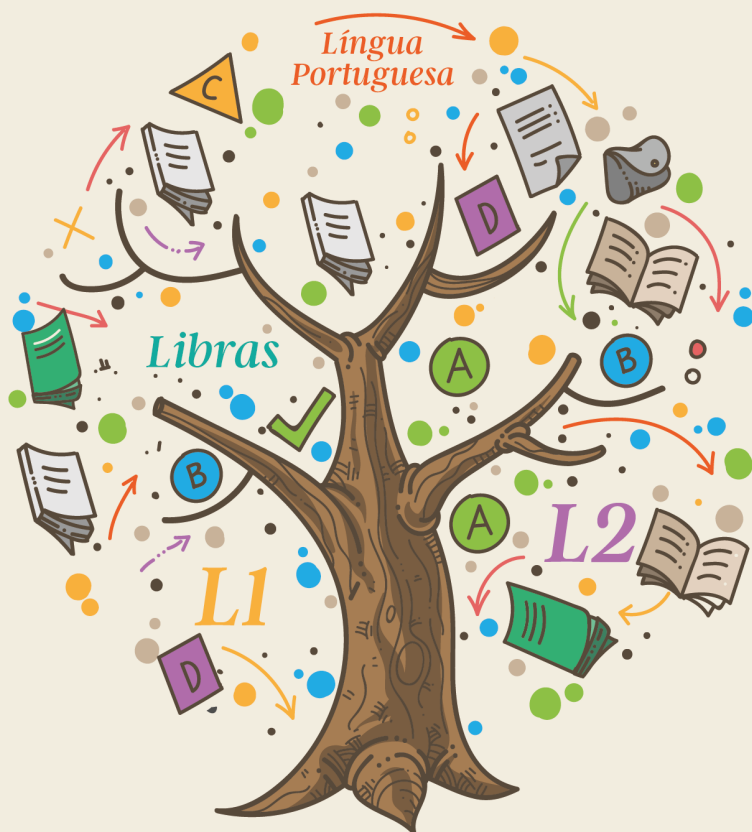


A RELAÇÃO VISUAL ENTRE A LIBRAS (L1) E A ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA PESSOAS SURDAS



Giovana Cristina de Campos Bezerra

Daniel Lopes Romeu

José Sinésio Torres Gonçalves Filho

Marceli Lúcia Pavéglio Romeu

Taynan Alécio da Silva

(Organizadores)



EDITORA
ILUSTRAÇÃO

GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA
DANIEL LOPES ROMEU
JOSÉ SINÉSIO TORRES GONÇALVES FILHO
MARCELI LÚCIA PAVÉGLIO ROMEU
TAYNAN ALÉCIO DA SILVA
(ORGANIZADORES)

**A RELAÇÃO VISUAL ENTRE A LIBRAS (L1)
E A ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA
COMO L2 PARA PESSOAS SURDAS**

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Imagem da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

R382 A relação visual entre LIBRAS (L1) e a escrita da Língua Portuguesa como L2 para pessoas surdas / organizadores: Giovana Cristina de Campos Bezerra... [et al.]. Santo Ângelo : Ilustração, 2025.
215 p. : il.

ISBN 978-65-6135-127-0

DOI 10.46550/978-65-6135-127-0

1. Educação de surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 3. Língua Portuguesa. 4. Estudo e ensino. I. Bezerra, Giovana Cristina de Campos (org.).

CDU: 376

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Whatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edeimar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Agradecimentos

Agradecemos, primeiramente, às comunidades surda e ouvinte, que diariamente constroem pontes entre línguas, culturas e modos de ver o mundo. Àqueles que ensinam e aprendem com coragem e sensibilidade, seja na Língua Portuguesa como segunda língua ou na Libras como L2, minha mais profunda admiração.

Aos professores, intérpretes, pesquisadores e educadores bilíngues, que dedicam seu tempo à formação crítica e inclusiva, nossa gratidão por manterem viva a luta pelo direito à comunicação plena e ao acesso à educação de qualidade para todos.

Agradecemos também às instituições que valorizam o ensino bilíngue, reconhecendo a importância de formar surdos e ouvintes capazes de dialogar, respeitar e aprender juntos.

Por fim, deixamos um agradecimento especial àqueles que acreditam que linguagem não é barreira, mas caminho — e que toda língua é uma chance de escutar com os olhos e falar com o coração.

DOIS CAMINHOS, UMA PONTE

*(Poema sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa como
segunda língua)*

No silêncio que fala com as mãos,
Nas palavras que dançam no ar,
Surge a ponte entre dois mundos,
Onde todos podem se encontrar.
Para o surdo, a Libras é raiz,
Primeira voz que o corpo traduz.
A Língua Portuguesa, então, se ergue
Como luz que aos poucos reluz.
Para o ouvinte, o inverso acontece:
É som que primeiro se aprende a ouvir,
Mas a Libras, com gesto e beleza,
Mostra formas novas de sentir.
L2 é caminho, é construção,
Não é falta, nem limitação.
É cultura, é expansão do ser,
É aprender, reaprender, entender.
Que o surdo leia o mundo em palavras,
Que o ouvinte veja o mundo em sinais,
E que, na escola, a linguagem seja
Um lugar de encontros reais.
Porque falar é mais que soar,
E ouvir é mais que escutar —
É olhar, sentir e respeitar
As formas diversas de comunicar.

Por Giovana Cristina de Campos Bezerra

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	15
Francisca Maria Carvalho	
APRESENTAÇÃO	17
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Daniel Lopes Romeu	
José Sinésio Torres Gonçalves Filho	
Marceli Lúcia Pavéglio Romeu	
Taynan Alécio da Silva	
Capítulo 1 - AS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS SOBRE OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA EM PORTUGUÊS.....	21
Willian da Motta Brum	
Capítulo 2 - A MENINA SURDA QUE “DEVORAVA” OS GIBIS: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA	35
Cássia Lobato Marins	
Capítulo 3 - DIFICULDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS: APRENDIZAGEM DA ESCRITA POR MEIO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO L1	49
Geraldo Venceslau de Lima Júnior	
Capítulo 4 - A ESCRITA DO SURDO NA SEGUNDA LÍNGUA (L2) COMO PORTUGUÊS: PERCEPÇÃO DAS DISSEMELHANÇAS DA PRIMEIRA LÍNGUA (L1) COMO LÍNGUA DE SINAIS.....	63
Karine Martins Cunha Venceslau	
Capítulo 5 - LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA.....	81
Cássia Michele Virginio da Silva	

Capítulo 6 - LEITURA, LINGUAGEM E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA PESSOAS SURDAS	95
Claudia do Socorro Azevedo Magalhães	
Miranilde Oliveira Neves	
Júlio César Suzuki	
Capítulo 7 - MINHA BARREIRAS COM O PORTUGUÊS: APRENDENDO COMO L2 APÓS A AQUISIÇÃO DA LIBRAS	105
Daniel Lopes Romeu	
Capítulo 8 - ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	117
Renata Cristina dos Reis	
Capítulo 9 - PERSPECTIVAS DO PAR LINGUÍSTICO PORTUGUÊS E LIBRAS: INFLUÊNCIAS DE LÍNGUAS ORAIS NA LIBRAS E PRODUÇÃO DA ESCRITA.....	131
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Capítulo 10 - MEMÓRIAS DE UMA VIDA SURDA: FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE	151
Angelisa Goebel	
Capítulo 11 - MEU MUNDO EM LIBRAS: O DESAFIO DE APRENDER PORTUGUÊS E MINHA JORNADA BILÍNGUE NA ESCOLA DE SURDOS.....	165
Marceli Lucia Pavaglio Romeu	
Capítulo 12 - RELATO DE EXPERIÊNCIAS: O IMPACTO DO APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUÊS NA MINHA VIDA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS	179
José Sinésio Torres Gonçalves Filho	
Capítulo 13 - VIVÊNCIAS E DESAFIOS: FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	193
Thainá Trindade Lisboa	
SOBRE OS AUTORES	207
SOBRE OS ORGANIZADORES	213

PREFÁCIO

O presente livro foi cuidadosamente organizado por cinco professores universitários surdos oriundos das regiões Norte e Sul do Brasil. Historicamente, tal realização seria inviável, uma vez que indivíduos surdos enfrentavam restrições no uso de sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A citação “O tempo é o senhor da razão”, de Marcel Proust, autor de “Em busca do tempo perdido”, simboliza adequadamente esta conquista acadêmica.

O impacto desta obra estende-se além dos cinco organizadores e inclui todos os profissionais que atuam na educação de surdos. Esta publicação é um recurso essencial para o desenvolvimento da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil, especialmente na Região Norte, onde há uma significativa ausência de pesquisas acadêmicas sobre o assunto. Neste contexto, este material é de particular importância para professores, sejam eles surdos ou ouvintes.

A história da educação de surdos está sendo (re)contada a partir de uma perspectiva bilíngue, possibilitando o progresso das investigações sobre a Língua Brasileira de Sinais e a melhoria no processo de ensino e aprendizagem do português escrito como a segunda para os surdos.

Os temas abordam a interação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, fortalecendo a educação bilíngue no contexto escolar. Adicionalmente, proporciona aos educadores uma análise detalhada das experiências dos alunos surdos com a língua portuguesa escrita ao longo de suas trajetórias acadêmicas.

Os desafios relatados na aprendizagem do português escrito pelos surdos devem ser interpretados como uma solicitação por estratégias de ensino do português como segunda língua. Este é um aviso para que os profissionais da área ampliem seus conhecimentos nas teorias relacionadas à aquisição de linguagem como L2. Somente dessa forma, será possível superar as dificuldades enfrentadas pelos surdos na leitura e na escrita da Língua Portuguesa como segunda língua.

Consequentemente, esta obra promove a aquisição e o aprofundamento de novos conhecimentos e metodologias de ensino de Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Além disso, transforma desafios em oportunidades de

superação, convertendo dificuldades em habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa para pessoas surdas.



Francisca Maria Carvalho

APRESENTAÇÃO

O livro **A Relação Visual entre a Libras (L1) e a Escrita da Língua Portuguesa como L2 para Pessoas Surdas** nasce do compromisso com a valorização da **educação bilíngue**, do respeito às **identidades surdas** e da promoção de práticas pedagógicas que reconheçam a **visualidade como eixo central da aprendizagem** de estudantes surdos. Trata-se de uma obra que dialoga diretamente com a realidade linguística, educacional e cultural da comunidade surda brasileira, destacando a importância da **Língua Brasileira de Sinais (Libras)** como **primeira língua (L1)** e da **língua portuguesa escrita como segunda língua (L2)**.

Este livro digital é mais do que uma produção teórica: é um instrumento de afirmação da **diferença linguística** e da **diversidade cultural**, um chamado à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e letramento de pessoas surdas em contextos escolares. É também um convite à escuta sensível – ou, mais precisamente, ao **olhar atento** – de professores, educadores, intérpretes, pesquisadores e gestores da educação que reconhecem o direito de a pessoa surda ser educada em sua própria língua.

A comunidade surda brasileira possui uma rica trajetória de lutas e conquistas no campo da educação, da cultura e dos direitos linguísticos. Ao longo do tempo, resistiu às tentativas de silenciamento impostas por modelos oralistas e assimilacionistas, e reivindicou o reconhecimento da Libras como língua legítima, plena e autônoma. Essa luta culminou em importantes avanços legais, como a **Lei nº 10.436/2002**, o **Decreto nº 5.626/2005** e diretrizes curriculares específicas para a educação bilíngue de surdos. Contudo, os desafios ainda são muitos, sobretudo no que diz respeito à **garantia de práticas pedagógicas que respeitem a Libras como L1** e a **língua portuguesa escrita como L2**, reconhecendo suas estruturas, usos, tempos de aquisição e relações com o mundo.

Este livro busca justamente lançar luz sobre esses desafios, propondo caminhos, reflexões e estratégias que considerem a **relação visual** entre Libras e português escrito não como uma barreira, mas como uma **ponte possível** para a formação integral do aluno surdo. A visualidade é aqui compreendida como **um elemento estruturante da cognição e da comunicação surda**, uma base para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e sociocultural.

Dividido em capítulos que articulam teoria e prática, o livro discute os fundamentos da educação bilíngue os processos de aquisição da escrita como L2 por sujeitos surdos, bem como as práticas educativas que favorecem a aprendizagem significativa. Apresenta ainda experiências exitosas, relatos de práticas pedagógicas inovadoras, propostas de materiais visuais, recursos didáticos adaptados, além de reflexões sobre o papel do professor bilíngue e da escola inclusiva no contexto contemporâneo.

A escolha da modalidade livro está alinhada ao propósito de **acessibilidade e difusão ampla** do conhecimento, permitindo que o conteúdo alcance não apenas profissionais da educação, mas também estudantes, famílias surdas, instituições formadoras e movimentos sociais. A linguagem acessível, aliada à profundidade conceitual, foi cuidadosamente trabalhada para dialogar com diferentes públicos sem perder o rigor acadêmico e o respeito à complexidade do tema.

Importante destacar que esta obra se ancora em uma **perspectiva decolonial e anticapacitista**, comprometida com a ruptura de paradigmas que historicamente inferiorizaram a pessoa surda. Ao invés de tratar a surdez como deficiência a ser superada, o livro a reconhece como **diferença linguística e cultural** a ser valorizada e respeitada. Assim, o ensino da língua portuguesa escrita não deve ocorrer em detrimento da Libras, mas em sua companhia, promovendo a construção de sentidos a partir do olhar, da imagem, da experiência visual do mundo.

No cerne desta proposta está a defesa de que **todo sujeito tem o direito de aprender em sua língua**. Para a criança surda, a Libras não é uma ferramenta, mas uma forma de estar no mundo, de construir conhecimento, de se relacionar com os outros e de exercer sua cidadania. Portanto, toda e qualquer tentativa de alfabetização e letramento em língua portuguesa deve considerar esse ponto de partida e respeitar os tempos e modos de apropriação da segunda língua, sem imposições nem pressões que desconsiderem o percurso natural de aprendizagem.

A história da L1 e da L2 entre pessoas surdas é marcada por exclusões e resistências, mas também por conquistas e afirmações. Em muitos contextos, ainda hoje, há a falsa ideia de que a escrita da língua portuguesa deve ser prioridade absoluta, mesmo que isso signifique negligenciar a Libras ou tratá-la como um recurso auxiliar. Contra essa visão reducionista, este livro defende a **qualidade no ensino bilíngue**, o **profissionalismo docente**, o **respeito à cultura surda** e o **apoio permanente às políticas públicas** que assegurem uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Ao longo das páginas deste livro, os leitores encontrarão um trabalho fundamentado, sensível e engajado, que integra saberes acadêmicos e experiências práticas, escuta a voz da comunidade surda e propõe novas maneiras de pensar o ensino de línguas. Os textos foram elaborados com cuidado ético, rigor científico e compromisso político com a transformação da realidade educacional de estudantes surdos.

Desejamos que este livro contribua para o fortalecimento da educação bilíngue no Brasil, para a formação de professores conscientes e preparados. Sobretudo, para a garantia do direito de crianças, jovens e adultos surdos ao acesso ao conhecimento por meio de sua língua de sinais. Que ele seja uma ferramenta de apoio, de inspiração e de luta – porque, parafraseando o movimento surdo, **“sem Libras, não há inclusão”**.

Finalizamos esta apresentação reafirmando nosso compromisso com a defesa da Libras como língua de instrução, da língua portuguesa como L2 escrita, e da cultura surda como um campo legítimo de produção de saberes. Que este livro circule amplamente, gere diálogos, provoque reflexões e inspire ações. Afinal, como educadores e educadoras, somos chamados a construir pontes – **visuais, linguísticas e humanas** – que garantam o direito à educação em todas as suas dimensões.

Giovana Cristina de Campos Bezerra

Daniel Lopes Romeu

José Sinésio Torres Gonçalves Filho

Marceli Lúcia Pavéglio Romeu

Taynan Alécio da Silva

(Organizadores)

AS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS SOBRE OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA EM PORTUGUÊS

Willian da Motta Brum¹

Introdução

Este trabalho tem como objetivo compreender e desafiar as representações de alunos surdos sobre a leitura e a escrita em português. Segundo Gesueli (1998), o estudo do português escrito é o objetivo de uma abordagem de educação bilíngue que considera a língua de sinais como a primeira língua (L1) que os surdos devem dominar, enquanto o português escrito é a segunda língua (L2). Portanto, é de se esperar que o processo de domínio do português escrito por alunos surdos seja uma tarefa complexa, pois além do trabalho de ensinar a escrita, nos deparamos também com a tarefa de ensinar uma segunda língua. *Quais as representações de alunos surdos que estudam em uma escola bilíngue sobre a leitura e escrita da língua portuguesa?*

Esse trabalho se insere no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos. Segundo Silveira (2011, p. 108),

Os Estudos Culturais emergem num panorama mais amplo de transformações do mundo contemporâneo, no qual se inscrevem mudanças radicais no que diz respeito à teoria cultural. No centro destas mudanças está a concepção de Cultura, que transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e

¹ Docente de LIBRAS da Universidade Federal do Pampa - Campus São Borja – UNIPAMPA. Especialista em Pós-graduação Lato Sensu em Os estudos culturais e os currículos escolares contemporâneos da educação básica da UFRGS. Certificação de Proficiência (PRÓLIBRAS) ensino de Libras Graduação em Educação Física - Licenciatura pela Universidade Luterana do Brasil.

adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podem nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade techno contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta (2011, p. 108)

Segundo Skliar (2005), os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como:

um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (Skliar, 2005, p. 29).

Para Silveira (2011, p. 255) as contribuições dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos têm possibilitado um melhor entendimento das questões relacionadas sobre leitura e escrita em comunidades de surdos.

Para o que proponho neste trabalho, busco conhecer as narrativas de alunos surdos sobre a leitura e escrita da língua portuguesa por meio de entrevistas semi-estruturadas com alunos surdos que estudam em uma escola para surdos.

No capítulo 2 sobre *Letramento na Educação de Surdos*, faço uma contextualização sobre os temas que serão abordados neste trabalho, como a Língua de Sinais como primeira Língua dos surdos, a Língua Portuguesa como segunda e o letramento na educação dos surdos. Apresento os conceitos e concepções que vêm sendo discutidos por diferentes autores no campo da educação de surdos.

Já no capítulo 4 apresento as *As Representações de Estudantes Surdos Sobre os Processos de Leitura e Escrita em Português Identificadas* nas narrativas, as questões que orientaram as entrevistas, como essas se procederam com os alunos surdos, suas respostas e as análises dos resultados obtidos.

Língua de sinais como primeira língua e língua portuguesa como segunda

Libras a escola que atende alunos surdos devem proporcionar condições para que esses estudantes adquiram e desenvolvam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Esse processo deve contar

com a participação de professores surdos e ouvintes, além de oportunizar vivências nas demais atividades curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, promovendo, assim, tanto a formação quanto a informação dos alunos.

Essa escola deve proporcionar aos sujeitos surdos os meios que favoreçam as aquisições linguísticas, o acesso aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade, oferecendo-lhes melhores condições para a construção de suas identidades.

Há o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em nosso país, consolidado por meio da Lei nº 10.436, de 2002, comumente referida como Lei de Libras, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 2005. Essa legislação não apenas institui a lei, mas também propõe um planejamento linguístico voltado ao reconhecimento e à difusão dessa língua em âmbito nacional. Nesse planejamento, está prevista a inclusão da Libras em diferentes espaços da sociedade.

No campo educacional, estabelece-se a responsabilidade de garantir uma educação bilíngue aos estudantes surdos. Ao mesmo tempo, determina-se a inserção da disciplina nos currículos de todos os cursos de licenciatura e do curso de Fonoaudiologia como componente obrigatório, além de recomendá-la como disciplina optativa para as demais graduações. Recomenda-se, ainda, que as escolas públicas ofereçam o ensino da Língua de Sinais no contexto da educação básica.

O Decreto também dedica um capítulo específico à formação dos profissionais que atuarão com a Libras, propondo a criação dos cursos de Letras–Libras, Pedagogia Bilíngue, formação de intérpretes de língua de sinais e Letras–Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Além da área educacional, essa legislação assegura os direitos das pessoas surdas ao acesso à informação e ao atendimento público em sua língua. Trata-se, portanto, de uma política linguística com múltiplos desdobramentos, que fortalece a comunidade surda brasileira. No entanto, ainda persiste uma política hegemônica que legitima o português como “a” língua nacional, relegando as demais línguas — inclusive a Libras — a uma posição de menor prestígio (Skliar, 2010).

Guarinello (2007) explica que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua viso-espacial articulada por meio das mãos, expressões faciais e movimentos corporais. Suas regras gramaticais são determinadas pela manipulação dos sinais no espaço. No que diz respeito à estrutura linguística, essa língua possui uma gramática própria, constituída com base

em elementos que compõem os sinais ou itens lexicais, organizados por mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos específicos.

Ao aprender o português do Brasil como uma nova língua, o aprendiz poderá fazê-lo em duas circunstâncias distintas: como língua estrangeira ou como segunda língua. No primeiro caso, trata-se do ensino do português em um país onde ele não é língua nacional ou oficial — como, por exemplo, um alemão que aprende português na Alemanha. Já no segundo caso, considera-se o ensino do português a cidadãos brasileiros que não o têm como primeira língua, como é o caso de povos indígenas, alguns grupos de imigrantes e pessoas surdas usuárias da Libras.

Representações de alunos surdos sobre a leitura e a escrita da língua portuguesa

Na perspectiva dos Estudos Culturais, entendemos cultura como um modo de ver, interpretar e se posicionar no mundo, que se dá na relação de cada um consigo mesmo e com os outros (Thoma, 2011).

Segundo estudos realizados por Thoma (2012), para o movimento surdo, “cultura surda” se refere ao modo de viver e compartilhar experiências entre sujeitos que tem a surdez como um traço identitário em comum. As experiências e trocas entre surdos acontecem tanto no espaço da escola (considerada a primeira comunidade surda da qual participam) como em associações, clubes e outros lugares de encontro.

Sobre isso, Thoma e Bandeira (2010) em seus estudos, apresentam o relato de uma professora:

A Escola de Surdos é um território de significativas produções culturais, ela necessita ser compreendida como o espaço privilegiado para a demarcação de práticas culturais específicas entremeio às produções curriculares que se concretizam nas afirmações da cultura surda.

Recentemente realizei as entrevistas com alunos surdos que estudam em uma escola para Surdos sobre a questão da leitura e escrita da Língua Portuguesa na escola e para dar início a análise dessas entrevistas é importante apresentar os sujeitos entrevistados. Participaram da pesquisa três alunos surdos do ensino fundamental, são eles:

Aluno 01, tem 14 anos, estuda na 7ª série, estuda na escola para surdos desde seus 9 anos. Antes desse período, estudava em uma escola inclusiva e sobre esse tempo relata: *“tive dificuldade porque os professores não sabiam Libras, só oralizavam, o que dificultou a minha aprendizagem”*.

O aluno 01 me contou que gosta da escola de surdos, tem facilidade de comunicação, compreende as disciplinas, tem uma comunicação com os professores e se identifica com os demais colegas surdos.

Aluno 02, 19 anos, estudou em uma escola inclusiva dos 5 aos 10 anos, onde teve dificuldades de comunicação com os professores que só oralizavam. Aos 10 anos de Idade começou a estudar na escola para surdos, a aprender Libras e se identificar com os seus colegas e professores surdos.

Aluna 03, 14 anos, iniciou sua alfabetização aos 5 anos de idade na escola de surdos, não estudou em uma escola inclusiva. Segundo ela, gosta muito da escola de surdos, porque todos a entendem, tem aulas com professores fluentes em Libras, com outros alunos surdos, e o visual está na escola.

No quadro a seguir, os dados dos alunos surdos entrevistados:

Alunos	Idade	Série	Quando iniciou na escola de surdos
Aluno 01	14 anos	7ª série	Aos 9 anos
Aluno 02	19 anos	8ª série	Aos 10 anos
Aluno 03	14 anos	7ª série	Aos 5 anos

Descrição dos entrevistados

As análises das práticas de leitura e escrita, o contraste entre diferentes surdos e diferentes tipos de resposta têm proporcionado discussões e reflexões sobre a natureza da leitura e da escrita desses alunos. Busco investigar tais representações dos surdos sobre a leitura e a escrita com o objetivo de compreender os significados atribuídos a eles sobre a leitura e escrita. Neste sentido, selecionei alguns tópicos para discutir, baseado nas análises dos vídeos das entrevistas que foram traduzidos por profissional intérprete.

As questões feitas aos surdos foram sobre como ocorreram seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa, sobre as estratégias que utilizam para ler um texto e se as metodologias utilizadas pelos professores no ensino da leitura e da escrita ajudam ou não a aprender melhor a língua portuguesa.

As respostas dos estudantes em suas narrativas possibilitaram a constituição de três agrupamentos temáticos para mostrar representações encontradas que tratam sobre as interações com o professor, relacionamento

com Libras e o Português, adaptação com a escrita e leitura. Essas representações são apresentadas e discutidas a seguir.

Representações sobre as interações com o professor

As práticas de leitura e escrita são relatadas como sendo atividades realizadas com a ajuda do professor, onde a interação entre ambos ocorre de forma natural e agradável, uma vez que os professores tem fluência em Libras, o que favorece a aprendizagem dos alunos.

É interessante notar que essa interação acontece por meio do material didático trabalhado em aula, a explicação de conceitos ao aluno surdo, através da Libras, usando, para isso, outras informações e as experiências de vida do próprio aluno.

É importante assinalar que há a preocupação dos professores em garantir a compreensão de todos pelo uso da Libras, considerando as diferenças individuais existentes quanto ao domínio desta língua. O importante é que o que é dito aos alunos faça sentido para eles. Assim, podemos observar na narrativa do aluno 01:

Eu comecei na inclusão com ouvintes, era ruim não gostava me provocavam, nunca tinha tido experiência como outros surdos. Depois, entrei aqui nessa escola para surdos, no qual a professora foi ensinando e eu fui aprendendo os sinais, as palavras e a ler, Sempre foram me ensinando eu estudando e tentando ler. Fui desenvolvendo, crescendo, usando a Libras com os colegas e interagindo com todos os anos que passaram até agora.

Sobre as narrativas que os surdos contam ou escrevem sobre si mesmos, Thoma e Bandeira (2010) apresentam uma experiência de escritas produzidas por professores surdos, através de cartas, colocando que essa pode ser vista como:

Uma escrita que registra um processo relacional entre professores e alunos surdos, sem ser sufocada pelas regras burocráticas exigidas pelo preenchimento de papéis na rotina da escola, que se dá diante de uma tela de computador ou de uma folha de papel em branco à espera de uma história que vai ser contada, à espera de um entregar-se às palavras. Escrever procurando e fornecendo pistas, indícios de suas vidas, escrever para permanecer, para evitar o desaparecimento, escrever para transformar-se, escrever para tentar entender como e de que forma cada um foi se constituindo como professor ou professora de surdos.

Botelho (2005) traz em seu estudo que há investimento na formação de professores para surdos e na admissão de professores surdos como parte do corpo docente das escolas hoje. Modelos para as crianças surdas ajudam-nas a desenvolver uma auto-imagem positiva e a adquirir competência comunicativa.

Em entrevistas realizadas com professores de surdos, observamos que esses profissionais consideram a importância da Libras para a formação dos surdos, para que se tornem sujeitos “críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais” (Harrison, 2002)

Representações sobre o relacionamento com a Libras e o Português

Através das entrevistas, os alunos demonstram concepções de letramento para além da escola, referem experiências que contemplam suas histórias de vida, suas vivências no mundo. Por isso, vale destacar que a forma de trabalhar com textos escritos nesta escola se dá por meio do uso de imagens, símbolos, figuras e sinais, demonstrando a importância do letramento visual.

O trabalho de Gesueli (2006) traz o uso da imagem como instrumento relevante para o processo de letramento de alunos surdos devido à característica visual da língua de sinais e da língua de sinais e da leitura e da escrita.

Kleiman (1995) traz uma reflexão relevante sobre o uso da escrita pelos surdos, onde “letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Pode-se observar nos depoimentos de dois alunos surdos o quanto eles acham importante à aprendizagem do Português:

Foi perguntando e respondendo à professora que comecei a aprender a ler, assimilando as palavras. Por exemplo, um ônibus eu olhava o que estava escrito e aprendia, perguntava o que era para alguém que estivesse comigo (Aluno 01).

Acho importante o português, porque no futuro quero fazer faculdade, e precisarei fazer prova. Se eu não souber português vai ser uma vergonha. Preciso estudar, aumentar a inteligência para me desenvolver e seguir em frente (Aluno 03).

Vários estudos mostram que a aquisição precoce e a utilização permanente da língua de sinais produzem um desempenho melhor do surdo em todas as áreas acadêmicas, quando se comparam estudantes surdos que não tiveram língua de sinais em seus primeiros cinco anos de vida (Botelho, 2005).

Representações sobre a adaptação com a escrita e leitura

Para Botelho (2005) muitos surdos desenvolvem práticas de leituras e de escrita e seus resultados constituem indicativos de letramento escolar, com maiores competências para ler e escrever, em diferentes graus, permitindo-lhes usar socialmente a leitura e a escrita e servir-se delas para finalidades individuais e sociais. Os surdos que não estão imersos em tais práticas pouco usam socialmente a leitura e a escrita, apresentando outros resultados.

Karnopp (2010), em seu estudo sobre práticas de leitura e escrita em escolas de surdos, cita uma série de objetivos sobre a leitura e a escrita que foram relacionados, de diferentes perspectivas: o propósito de expressar o pensamento, de comunicar-se com o outro, de persuadir, de divertir, informar. Da mesma forma poderíamos citar uma série de objetivos na leitura: buscar informação, lazer, conhecimento de mundo, entre tantos outros.

A inserção em práticas de leitura e de escrita também é dependente das representações dos surdos e de suas famílias sobre o significado de ler, escrever, estar na escola e ter progressão escolar, e das representações sobre a surdez e a linguagem, e da existência de uma língua compartilhada que permita comunicar sobre as vantagens e o prazer que podem decorrer das atividades de ler e de escrever (Botelho, 2005).

Em outro momento, quando questionados sobre as estratégias que utilizam para ler um texto, todos os alunos apontaram que solicitam ao professor, familiares, amigos, pessoas em geral, para auxiliar na tradução do texto. Os alunos buscam informações, perguntam sobre o significado das palavras que desconhecem.

Das narrativas dos alunos, destaco os seguintes excertos:

Para ler vou à biblioteca, procuro livro de geografia para ler porque gosto. Ler é importante ajudar a escrever, procurar nos livros para colocar na escrita. Fico admirado, acho legal. (Aluno 01)

Para ler jornal, livros, ler o que eu não conheço contextualizar, saber as palavras, perguntar a alguém o que não sei para me dar o significado dessas palavras e eu aprender e entender. (Aluno 02)

Eu peço para a professora me dizer o que são as palavras. Em casa faço sim, leio texto, vou perguntando para minha mãe o que é e ela explica os sinais. Se a mãe não entende, vou para a escola e pergunto, sempre treinando e fazendo isso muitas vezes, isto é tirando as dúvidas em casa e na escola. (Aluno 03)

Segundo Karnopp (2002) a língua de sinais no ambiente escolar é a língua que viabiliza a aprendizagem do português escrito como segunda língua para os surdos. É importante que a Libras seja reconhecida e valorizada como língua e não seja reduzida a um “recurso de acessibilidade para os surdos” que tem como objetivo único de ensino da Língua Portuguesa para os surdos – e ainda a partir de um português sinalizado – e que esteja presente para ampliar o conhecimento de mundo, para construir significados e proporcionar espaço de convivência dentro de sua cultura e de sua língua.

Os alunos narraram experiências boas que contribuem para o aprendizado do português. Suas experiências são marcadas pela presença de um professor fluente em Libras, sendo respeitados os aspectos relacionados à estrutura gramatical e ao funcionamento da Libras como primeira língua. O português escrito não é imposto aos alunos desta escola, e a escrita tem uma dimensão social.

Em relação ao uso social da escrita, Giordani esclarece:

Assim como a língua de sinais, a língua escrita é parte da linguagem, e como tal, o uso desta língua não é fruto de uma decisão individual, e sim é o resultado de uma determinação social, dada em comunidade. Desta forma, entende-se letramentos como práticas sociais de leitura e escrita, que ultrapassam os limites determinados pelas instituições escolares e que são, além dos aspectos da cultura, estruturas de poder. (2004, p. 83).

A educação bilíngue é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida. Respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento

pleno com ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal (Thoma, 2011).

A educação bilíngue, segundo a definição da Unesco, é “o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua” (Botelho, 2005).

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneo, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos (Salles, 2007).

Portanto, segundo Botelho (2005), a língua de sinais é como a língua materna de pessoas surdas, e a educação bilíngue propõe a exposição a ela o mais cedo possível, de modo a oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos e de linguagem, através de programas de atenção linguística precoce.

A investigação realizada com os alunos surdos ocorreu de maneira contínua e qualitativa, na qual foram observados, ao longo do período letivo, a participação, o desenvolvimento e o progresso dos estudantes durante as aulas. Após as considerações, alunos surdos que frequentam uma instituição bilíngue foram avaliados, na qual sua língua primária é a Libras — Língua Brasileira de Sinais — e sua língua secundária é o Português. Assim, foram examinados os métodos de estudo e ensino, bem como a leitura e escrita da língua portuguesa, investigando como esse conhecimento é transmitido a eles e se a abordagem pedagógica utilizada pelo docente se caracteriza por ser dinâmica e fluida ou, ao contrário, engessada e tradicionalista. Apresentamos também a relevância de um profissional que possua fluência em Libras e em Português.

A maestria do docente é um elemento crucial, pois propicia discussões significativas que abordam o contexto social experienciado pelo estudante, respeitando suas trajetórias de vida e o local em que reside. Isso é fundamental para que se sintam parte da comunidade e motivados em seu aprendizado, especialmente no que tange à escrita da Língua Portuguesa, evitando que se sintam desmotivados diante dos desafios cotidianos, uma vez que o português permeia todas as esferas da sociedade. A percepção do docente, juntamente com a observação ativa e a receptividade às

opiniões dos alunos, tornava as ocasiões de ensino mais leves e informais, favorecendo assim o aprendizado.

Considerações finais

Para apresentar algumas reflexões finais, retomo a questão de pesquisa exposta neste estudo. Quais são as percepções de estudantes surdos que frequentam uma instituição de ensino bilíngue em relação à leitura e à escrita da língua portuguesa? Essas representações foram caracterizadas pela interação entre aluno e professor, pelo relacionamento com a Libras e o Português, além da adaptação à escrita e à leitura. Com base nas análises das entrevistas, foi possível refletir e identificar algumas correlações entre os indivíduos entrevistados, bem como as relações que estão sendo estabelecidas no âmbito de uma escola para surdos. Inicialmente, é importante afirmar que a instituição de ensino destinada a surdos é o espaço em que a comunidade surda se expande, ao passo que sua cultura e identidade são valorizadas, levando em conta a língua de sinais nas atividades relacionadas à leitura e à escrita.

É fundamental para a comunidade surda levar em conta a diversidade linguística e cultural nos processos de letramento. Em segundo plano, esta pesquisa possibilitou a percepção de que os estudantes ainda encontram dificuldades em relação ao português; no entanto, o que me impulsiona é o interesse demonstrado em aprender a língua, buscando conhecimentos tanto na escola, junto aos professores, quanto fora dela, o que contribuirá para sua compreensão do mundo, permitindo-lhes recontextualizar o que é escrito.

É importante salientar a relevância da atuação do docente fluente em Libras, assim como sua formação, para que elabore estratégias pedagógicas que considerem as diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda. Concluo, dessa forma, que estamos desenvolvendo propostas bilíngues de educação para surdos, as quais necessitam de reflexão, discussão e pesquisa, a fim de aprimorar a formação de indivíduos surdos alfabetizados.

Referências

- BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSTA, Marisa Voraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, M.

V. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (p. 199 – 214)

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>

FERNADES, Eulalia. Surdez e bilinguismo. In: KARNOPP, Lodenir Becker. *Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2010. (p. 65 - 79)

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua de Surdos na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação. 2004.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

HARRISON, K. M. P. *Escola especial para surdos: espaço de interdiscursividade*. Mimeo, 2002.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: A.B.C. LODI et al. (orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação, 2002.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social*

QUADROS, Ronice Muller de.; SCHMIEDT, Magali L.P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociação. In: *cadernos CEDES, Educação, surdez e inclusão social*. Campinas, v.26, n.69, 2006.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima, et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 119 – 141)

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Cultura, Poder e Educação – Um debate sobre estudos culturais em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação – Um panorama. 2ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. (p.107 – 120)

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Cultura, Poder e Educação – Um debate sobre estudos culturais em educação. In: KARNOPP, Lodenir Becker. 2ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. (p.225 – 240)

SKLIAR Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010 (p. 07 – 32)

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. Educação Especial:múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilingue para surdos no contexto da educação inclusiva. In: MORAES, Salete Campos de (Org.) *Educação Inclusiva: diferentes significados*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2011. p. 129 – 139

THOMA, Adriana da Silva. Representações sobre os Surdos, Comunidades, Cultura e Movimento Surdo. In: Maura Corcini Lopes. (Org.). *Cultura Surda e Libras*. São Leopoldo - RS: Editora Unisinos, 2012, p. 87-100.

THOMA, Adriana da Silva; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. Vidas Surdas: experiências docentes e vínculos narrativos constituindo modos de ser e fazer a educação de surdos. In: COSTA, Luciano Bedin da; GALLI, Tânia Mara Galli. (Org.). *Vidas do Fora: habitantes do silêncio*. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, v. 649, p. 337-351.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação* (UFPel),

2010. pp. 107-131 Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/05.pdf>

A MENINA SURDA QUE “DEVORAVA” OS GIBIS: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

Cássia Lobato Marins¹

Introdução

É possível afirmar que as comunicações visuais configuram o meio mais prático e ágil utilizado atualmente entre pessoas ouvintes que, através das redes sociais e outras mídias conectam-se com várias pessoas de diferentes áreas e culturas. No entanto, para as pessoas surdas o aspecto visual é crucial para interação e aprendizado desde os primeiros anos de vida visto ser a Língua de Sinais uma língua que tem como principal característica a natureza visual-espacial.

Em virtude desta especificidade da língua de sinais trago a minha experiência para discorrer sobre a importância que teve, para meu processo de aquisição da língua portuguesa, o uso dos Gibis (histórias em quadrinhos). Minha proposta é desenvolver um diálogo entre as minhas experiências linguísticas e os estudos de Mikhail Bakhtin e o Círculo.

O principal objetivo deste capítulo foi retomar o intuito de rememorar a minha infância e a relação com a aquisição da linguagem, as reflexões teóricas que sustentam, a minha experiência como professora e a importância de um trabalho voltado para a leitura de texto com imagens e que tenha a interação como eixo central.

Rememorando meus primeiros passos na aquisição da linguagem sob viés dialógico

Durante o primeiro trimestre de gravidez minha mãe contraiu o vírus da rubéola, o médico informou aos meus pais que eu nasci com problema de saúde ou com alguma deficiência desconhecida. Com isso, meus pais ficaram preocupados e reticentes em relação ao meu futuro pensando o

1 Doutoranda em Letras. Área de concentração em Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Letras -PPGL- Instituto de Letras e Artes – ILA. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

que seria de mim ao crescer, se seria capaz de estudar e trabalhar. A meu ver, meus pais acreditaram na perspectiva médica sobre a incapacidade das pessoas com deficiência. Ainda assim, eles torciam para que eu fosse capaz de fazer qualquer coisa, da mesma forma que eles. Quando eu tinha três anos de idade, iniciei o tratamento em uma clínica de fonoaudiologia e, a partir de então, comecei a usar aparelho auditivo para reconhecer os sons e, dessa forma, aprender a me comunicar. Eu era uma criança bem agitada e brincalhona.

Minha mãe cursava medicina e, em um determinado momento, uma de suas colegas compartilhou com ela que havia descoberto uma escola para surdos na cidade de Pelotas - RS. Até então, eu frequentava junto com ouvintes a educação infantil regular e a partir disso, com cinco anos de idade, comecei a estudar nessa escola para surdos. Estudava em Pelotas, mas segui morando em Rio Grande – RS (cerca de 60 km entre uma cidade e outra). Esse deslocamento passou a ser minha rotina de segunda a sexta junto com a minha avó materna, figura que considero como a minha segunda mãe. Ela sempre mostrava interesse em aprender Língua Brasileira de Sinais – Libras e se esforçava para conseguir se comunicar comigo, pois considerava importante utilizar minha língua.

Antes de ingressar na escola para surdos eu me assustava muito fácil e chorava. Quando fui conhecer a escola, fiquei escondida atrás das pernas da minha mãe, achei muito estranho as crianças gritando e sinalizando ao mesmo tempo. Percebi ali que me sentia muito diferente da minha família que não usava a língua de sinais e só se comunicava de forma oral e por gestos. Naquele momento descobri com meus amigos surdos a minha identidade surda, cresci e aprendi a minha língua - que é natural dos surdos e me senti aliviada e feliz.

Esse sentimento alia-se ao que postula Bakhtin sobre língua ao afirmar que

[...] aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas, temporais e sociais (como nos ensinam a dialetologia, a linguística histórica e a sociolinguística). Todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais. Aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais. (Faraco, 2009, p. 57).

Sendo assim, podemos ter ideia da lacuna que existe entre uma criança surda e seu ambiente majoritariamente ouvinte. Segundo o

Círculo de Bakhtin, no campo das interações, “todo enunciado/texto existe, necessariamente, em relação, ou para relação de outros enunciados, ou seja, todo discurso traz algo do discurso de outrem e ao mesmo tempo é realizado e absorvido para e por outros” (Leite, 2011, p. 52). Percebemos, assim, que dialogar não consiste apenas em alguém perguntar e o outro responder, não é um ato isolado, são realidades que dialogam entre si, transpassando o tempo e o espaço.

Partindo desta percepção destaco também a fundamental importância da identidade para a constituição da relação entre identidades, língua e interação social. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.89) “O “cruzamento de fronteiras” e o cultivo propositado de identidades ambíguas é [...] uma poderosa estratégia política de questionamento das operações de fixação da identidade.” (Silva, Stuart, e Woodward, 2000), o que significa que as identidades não são fixas ou limitadas a categorias rígidas, porque as pessoas podem se identificar com múltiplas culturas, etnias ou experiências próprias, criando uma identidade mais fluida, e as “identidades ambíguas” são identidades não tão claras ou definidas, mas que são complexas e multifacetadas, porque são essenciais em contextos sociais e políticos onde as identidades podem ser usadas para estigmatizar indivíduos ou grupos. Também traz que são uma “poderosa estratégia política de questionamento”, o que significa que as identidades não se colocam em categorias tradicionais, indivíduos e grupos que podem desafiar as normas sociais e políticas estabelecidas. Por fim, a “operação de fixação da identidade” é um tipo de rotular pessoas diferentes, e ao cruzar fronteiras e cultivar identidades ambíguas as pessoas podem resistir a essas tentativas de controle e afirmar sua complexidade e diversidade. Este pensamento fala sobre como a flexibilidade nas identidades pode ser uma forma poderosa de resistência política e social.

Então, resistindo, cresci uma criança bilíngue, comecei a aprender duas línguas diferentes devido meus pais não terem conhecimento da língua de sinais. Minha experiência sobre aquisição da linguagem pode ser observada tanto pela minha infância, como pelo fato de ser mãe surda de duas meninas ouvintes. Minhas filhas são fluentes em Libras e Língua Portuguesa igual aos CODAS. Então posso afirmar que consegui disponibilizar para minhas meninas as duas línguas, sem interferir nas identidades delas.

Entretanto, fica em mim a indagação: a minha primeira língua é a primeira língua que adquiri? Pois, conforme relatei acima, fui educada em ambientes cercados de pessoas ouvintes. Sobre isso, Quadros explica que:

A maioria das crianças surdas nasce em famílias de pais ouvintes. Nesse contexto, diferente dos codas², essas crianças não herdam de seus pais os valores e as normas culturais dos surdos. Também, a língua de sinais não é herdada de seus pais. Até isso acontecer, existe uma grande variabilidade entre esses surdos quanto ao período em que serão expostos à língua de sinais, à qualidade e à quantidade de input (exposição à língua), pois tais famílias vão procurar passar a herança que parte da referência na língua falada no país. (Quadros, 2017, p. 74/75).

Mesmo tendo experiência nas duas línguas, eu, enquanto pessoa surda, me sentia à deriva entre qual língua era a correta para minha formação identitária a Língua Portuguesa oralizada ou a Libras? Quadros explica esse dilema enfrentado por mim ao afirmar:

Entretanto, com crianças surdas filhas de pais ouvintes a situação é completamente diferente. Mesmo quando os pais usam algum tipo de comunicação gestual, usam-na somente com a criança, pois é um sistema criado em função da criança nascida “deficiente”. (Quadros, 1997, p. 80).

Na fonoaudiologia, comecei a treinar como falar as sílabas utilizando figuras relacionadas as palavras para compreender com mais clareza. Era um processo extremamente exaustivo e por isso, eu não gostava desse método.

Já na escola, eram feitas brincadeiras com blocos de letras, atividades de colar bolinhas de papel na primeira letra do meu nome, bingo de letras, entre outras atividades que me marcaram de forma positiva já que o método de ensino era mais lúdico facilitando o processo de aprendizagem.

Os anos foram passando e eu fui repetindo as séries e não entendia o porquê isso acontecia. Em razão disso, reclamei com a minha mãe sobre essa situação, pois levando em consideração minhas boas notas, as repetições de ano não faziam sentido.

Acerca desse assunto, Marins (2015) explica que naquela época isto era normal de acontecer na escola. Repetir duas ou três vezes a mesma série era o que os professores acreditavam ser o correto, pois geralmente era o tempo necessário para aprender a Libras e a Língua Portuguesa escrita. Os alunos não eram reprovados, apenas permaneciam na mesma série por

2 CODA – Sigla de “Child of Deaf Adults” crianças ou adultos filhos de pais surdos. Quadros (2017)

mais tempo, em virtude do ensino das duas línguas. No último ano que permaneci na escola de surdos, entrou uma jovem surda que na época era aluna do curso de Magistério para trabalhar como monitora, e para nós alunos surdos foi algo maravilhoso, pois finalmente tínhamos um modelo de pessoa onde enxergávamos um horizonte, a gente perguntava sobre o que poderíamos fazer quando crescer e ela respondia na nossa língua que poderíamos fazer qualquer coisa, inclusive ser professores, papel que acredito ter desempenhado para os meus alunos durante meus estágios.

Transferi da escola de surdos para a escola regular, que para mim foi um grande impacto, pois a escola de surdos é diferente da escola de ouvintes. Estudei na escola regular da 4ª a 8ª série do ensino fundamental, período escola que as disciplinas exigiram bem mais esforço, em especial a de Língua Portuguesa.

Vale ressaltar, que quando cursei a 4ª série do ensino fundamental tinha, ocasionalmente, aula de reforço para o estudo da Língua Portuguesa. A partir da 5ª série passei a estudar no turno da manhã na escola e a ter reforço escolar para a língua portuguesa de forma regular no turno da tarde, no turno da noite minha mãe me ajudava na lição e estudava o português, cenário que durou até que eu concluísse o ensino médio pois eu não tinha intérprete de Libras na escola, principalmente por que foi no período anterior ao decreto 5626/2005 que regulava o direito das Pessoas Surdas de terem acessibilidade.

Eu tinha um caderno, um lápis e uma borracha, presente dado pela minha mãe. Esses materiais causaram em mim dúvidas sobre o que fazer com eles. Sendo assim, questioneei minha mãe: — “Pra que serve isso?”, ao qual ela respondeu: — “Com um caderno, um lápis e uma borracha você vai conseguir elaborar uma redação, contar histórias de fantasia e expressar a imaginação”. O problema é que, em razão do modelo de ensino que eu tive na escola de surdos onde apenas copiava o que estava escrito, mas não desenvolvia a produção escrita, eu tinha dificuldade de expressar minhas próprias opiniões, minhas produções criativas para escrever redações em Língua Portuguesa, assim como todas as histórias que imaginava.

Na escola regular havia uma biblioteca cheia de livros para todas as faixas etárias, todas as sextas-feiras eu pegava um livro infantil para ler. Este interesse por livros infantis não era compreendido pela minha mãe que considerava tais livros inadequados para minha faixa etária, uma pré-adolescente. Entretanto, meu interesse se dava pelo fato de que os livros infantis continham textos curtos e imagens que facilitavam minha leitura.

Minha mãe não me deixava pegar os livros infantis e me explicou e orientou que eu precisava ler os livros que se adequavam a minha idade. Então decidi pegar um livro juvenil e não gostei, porque li e não compreendia bem aqueles textos enormes contanto história, me senti frustrada com isso, e retornei aos livros infantis.

Após este episódio minha mãe comprou um dicionário da Língua Portuguesa e me deu, e me explicou em detalhes como usar o dicionário. Fiz a experiência, mas apesar do meu esforço e do apoio da minha mãe, continuava confuso para mim. Até que meu avô materno fez algo que mudou a minha relação com a leitura, ele passou a pagar uma assinatura mensal de revistas em quadrinhos para mim, que eu “devorava” no dia que recebia, eu amava ler os gibis. Minha experiência no ensino fundamental teve importante contribuição para minha trajetória de vida e escolha acadêmica.

A partir desta atitude do meu avô minha relação com a leitura e produção de escrita tomaram proporções não antes alcançadas. Fazer conexões visuais com aquilo que estava escrito foram as motivações que eu precisava para ativar meu interesse em continuar meu desenvolvimento.

Esse contato inicial com as leituras dos gibis foi crucial para desenvolver meu gosto pela leitura. Isso porque, minha comunicação acontecia principalmente pelo canal visual. Os gibis muitas vezes não tinham escritas em português, somente os desenhos dos personagens e isso já era o suficiente para despertar meu interesse por esse material. Isso fazia que eu tivesse uma relação direta com o conteúdo apresentado.

Com isso destaco que a minha relação valorativa com os gibis que foi o pontapé inicial da minha motivação para a leitura visual e a criatividade na construção das histórias.

Da minha trajetória como professora: relações dialógicas com a Língua de Sinais

A retomada das minhas experiências de vida pessoal e acadêmica é relevante porque a minha trajetória não é apenas uma revisão do passado, e sim a valorização da minha experiência vivida enquanto estudante e professora. A decisão de iniciar esse capítulo contando a minha história se deu por entender que as minhas experiências individuais também representam o coletivo e com isso, é possível refletir sobre as conquistas, além de aprender com os desafios enfrentados e inspirar as outras pessoas.

Ingressei no curso de Pedagogia – Anos Iniciais, no ano de 2004, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e ao final dos quatro anos de curso fiz estágio na escola onde ocorria a inclusão aqui em Rio Grande - RS. Esta escola contava com uma classe especial para surdos, a turma de 3ª série do ensino fundamental. Frequentavam esta classe 5 alunos surdos em atraso escolar, com idades entre 10 e 12 anos. Em meu primeiro contato com meus alunos surdos, observei e percebi que conheciam muito pouco de sua língua natural, a Libras, e o processo de construção de identidades deles estava bastante confuso, faltava um modelo de identidade surda para eles, percebi que era necessário construir a Língua e a identidade com eles.

Esta escola onde realizei o estágio era um modelo inclusivo, mas tinha apenas uma professora surda que não ministrava aulas, a professora surda ficava apenas na Sala de Recursos para dar atendimento de apoio escolar e interação. Quem trabalhava no cotidiano da sala de aula era uma professora ouvinte, por isso os estudantes surdos não tinham um modelo de referência surda em sala de aula para se identificar.

Em razão deste cenário linguístico, resolvi fazer alguns testes com os alunos, levei um texto pequeno, em português, sem nenhum recurso visual, que se adequava a um primeiro ano do ensino fundamental, um texto que narrava uma história, eles fizeram a leitura e se sentiram humilhados por não entenderem nada, perguntei o que eles haviam entendido e eles ficaram me observando quietos, pois não sabiam do que se tratava o texto, eles sabiam ler as palavras mas não compreendiam seus significados, pois o texto era apenas em português e não carregava nenhum suporte visual que auxiliasse a compreensão das aulas. A Língua Portuguesa não era a língua deles, de fato a língua deles era a Língua de Sinais. Então eu fiz a leitura deste texto e passei ele para a Língua de Sinais, o que melhorou a compreensão deles, questionei eles sobre o texto e suas respostas eram coerentes com todas as questões. Sendo assim, percebi que o entendimento dos estudantes acontecia de maneira mais eficaz se fosse utilizada a primeira língua deles, ou seja, a Língua de Sinais. Seus conhecimentos foram ampliados desenvolvendo suas habilidades no uso da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

“O enunciado é, desta forma, a metáfora da oralidade codificada por escrito, é uma unidade mínima de sentido que pode ser respondida no processo da comunicação dialógica.” (Bubnova, Baronas e Tonelli, p. 271, 2011).

Quando os autores citam que o enunciado é a oralidade codificada por escrito fico pensando em como funciona esse processo para as crianças surdas em processo de aquisição do português como segunda língua na modalidade escrita. Isso porque, a escrita seria uma captura do que está sendo dito em língua de sinais e não na modalidade oral. Não há formas de registrar a língua portuguesa que não passem pela expressão em língua de sinais. A exemplo do que compartilhei anteriormente sobre as experiências em sala de aula e como foram feitas as primeiras atividades com as crianças surdas. Ao terem o primeiro contato com o texto em português e sem referências visuais, elas não compreenderam o que estava escrito. Foi necessário que eu transmitisse a mensagem em língua de sinais. A partir disso, que o entendimento começou a surgir. Diferente dos ouvintes que recebem as informações de forma oral e fazem seus registros, os surdos precisam que essas informações cheguem em língua de sinais.

A partir deste teste parei para refletir em como trabalhar com eles e me veio a lembrança do quanto eu gosta de ler histórias em quadrinhos e como foi para mim esta experiência, e passei a experimentar atividades mais visuais, o que foi um desafio tanto para mim como para a professora regente, discutíamos muito pois tínhamos visões completamente distintas sobre o papel da identidade no processo educativo, pois para a ela o seu papel era apenas ensinar a Língua Portuguesa, entretanto focar apenas na modalidade escrita não teria nenhuma utilidade para eles. Era necessário que eles, através do uso da Língua de Sinais, construíssem suas identidades, e essa era uma grande preocupação que eu tinha na época.

Partindo desta visão organizei uma primeira atividade, realizando uma roda de conversa em Libras, afinal conforme Volóchinov (Faraco, 2009) “a consciência toma forma e existência nos signos criados por um grupo social no processo de sua interação social” e eu estava utilizando a mesma língua dos alunos, a qual guiava esta conversa com perguntas como “Ao acordar o que vocês fazem?” ao que eles respondiam com frases como “acordei”, “me lavei”, “escovei os dentes”, “comi”, “me arrumei”, “fui pra escola”, então eu passava para um segundo momento da atividade onde eu passava para eles alguns cards com imagens, apenas conteúdo visual, sem nada em português. Eu apresentava estas imagens sem nenhuma ordem, e os alunos precisavam organizar em uma sequência lógica que contasse uma história. Em grupo, eles realizavam este trabalho, fazendo observações e debatendo, discutindo e organizando, para depois colar em um cartaz de papel pardo esta história que fazia algum sentido para eles, uma história feita apenas com imagens e sem nenhuma informação em português. Após

a confecção do cartaz eles conversaram, debateram, e organizaram uma história que eles contaram em Libras, uma história que ficou coerente com o que havíamos debatido. Isto contribuiu para estimular a criatividade deles, pois eles tinham que expor ideias, eles estavam produzindo, e com isso formando opiniões a respeito disto, algo que em português eles não conseguiam compreender e nem se expressar, resultado desta diferença entre as línguas.

Após esta experiência, na atividade seguinte passei a acrescentar português com o uso de um balão de diálogo, onde os alunos deveriam acrescentar falas, em um formato bem básico, mas seguindo a mesma dinâmica da atividade anterior, e dando a eles a liberdade de tirar dúvidas comigo. Dialogamos em grupo, mostrava para eles palavras no dicionário e explicando os significados, interagíamos no processo, que demorava algum tempo para ser feito, e que acabava rápido pois os períodos eram curtos e eles estavam numa fase de aprendizagem em que tinham muitas dificuldades. Vários temas precisavam ser retomados ao longo das atividades, falas que tinham que ser refeitas até que eles se sentissem seguros, até que eles conseguissem lembrar e se expressar de modo que era claro que haviam construído uma memória afetiva que lhes permitiu acessar o que haviam aprendido em sala de aula.

Por que eu escolhi as histórias em quadrinhos como ferramenta de ensino para eles? Qual a metodologia usada?

A seguir elenco os objetivos e benefícios que a prática de uso destes materiais com crianças surdas, pois os surdos têm preferência pelo uso de materiais visuais:

- **Acesso à cultura visual:** os quadrinhos são altamente visuais, utilizando ilustrações para contar histórias. Isso é especialmente atraente para crianças surdas, pois podem se identificar mais facilmente com a comunicação visual do que com o texto escrito.
- **Desenvolvimento da linguagem visual e cognitivo:** ler as histórias em quadrinhos pode ajudar as crianças surdas a desenvolverem suas habilidades de linguagem, tanto em Libras quanto em português escrito. As imagens ajudam a contextualizar as palavras e frases, facilitando a compreensão.
- **Estímulo à imaginação:** os quadrinhos costumam ser ricos em criatividade e aventura. Estimulam a imaginação das crianças surdas, permitindo que explorem diferentes mundos

e personagens, o que é importante para o desenvolvimento emocional e cognitivo.

- **Fomento à leitura:** as histórias em quadrinho são uma forma divertida de incentivar o hábito da leitura. Costumam ser mais acessíveis e menos intimidantes do que livros tradicionais, principalmente para crianças surdas que estão começando a ler visualmente.

Conforme destaca Strobel “O primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades. De onde viemos? O que somos? E para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade?” (Strobel, 2008, p. 38). Por isso, no período do meu estágio, o português não estava presente nas primeiras aulas. O objetivo era conhecer os estudantes e proporcionar para elas uma experiência totalmente visual. Em um segundo momento, fui apresentando algumas palavras do português em alguns contextos específicos. Seguindo conceitos da Strobel que salienta o “O segundo artefato cultural do povo surdo é o linguístico, a língua de sinais é um aspecto fundamental de cultura surda.” (Strobel, 2008, p.44).

A decisão de priorizar a língua de sinais em sala de aula se deu com o objetivo de auxiliar os estudantes a construir sua identidade, já que

A língua de sinais é uma das principais marca da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (Strobel, 2008, p. 44)

Então apresento aqui algumas questões sobre as quais reflito: Os gibis fazem parte da literatura surda? Sim, pois as histórias em quadrinhos são produções narrativas visuais, e conforme Strobel a experiência visual é o primeiro artefato cultural, e ao relacionar com o quarto artefato localizamos o Gibi como literatura surda.

Quarto artefato cultural é a literatura surda, [...] A literatura se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais. (Strobel, 2008, p. 56).

E qual seu papel na interação social das pessoas surdas? Ler Gibis propicia uma atividade social onde as crianças surdas compartilham

histórias com amigos ou familiares através da língua de sinais. Isso promove interações sociais importantes que contribuem na construção de suas identidades, autoestima e relacionamentos, além de colaborar com a representação da cultura surda e a experiência surda de maneira mais autêntica. Inclusive esta dinâmica é essencial para a construção da identidade surda e para a promoção da compreensão pelas crianças surdas dos dois diferentes mundos, o dos ouvintes e o dos surdos.

Mas como eu, pessoa surda, enquanto estagiária, futura professora, futura pedagoga surda, como pensava sobre isto naquela época? Este exercício me relembra a perspectiva que a autora Karin Strobel (2008, p. 74) traz, dizendo que ao colocar em prática o seu ensino, o professor surdo passa por um processo de transformação, elaborando estratégias, mas respeitando os artefatos culturais encontrados na sala de aula. Até mesmo o currículo está em processo de transformação, por exemplo, na educação de surdos, pois nos currículos tradicionais não havia espaço para respeitar a cultura de alunos surdos, e recentemente os currículos estão introduzindo a língua de sinais, a história da comunidade surda, a literatura surda, entre outras questões. Estes artefatos culturais não devem ser considerados apenas como entretenimento, mas sim um importante espaço educacional que faz formar a pedagogia surda e o currículo surdo entre outros aspectos, que colaboram na constituição de identidades culturais positivas de sujeitos surdos.

Estes artefatos se fizeram presentes ao longo do meu estágio, conforme a minha experiência com os alunos foi se desenvolvendo eles viam em mim um modelo de identidade surda, as nossas aulas eram na língua que compartilhávamos, e conforme Bakhtin apud Faraco (2009) “não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros” e eles tomavam de minhas mãos, pois eu queria que eles se desenvolvessem em ambas as línguas para que se desenvolvessem plenamente. Durante este desenvolvimento, as barreiras foram sendo quebradas, os receios que eles tiveram inicialmente por ter uma professora surda foram sendo vencidos, em nossas conversas os alunos passaram a se expressar, algo que anteriormente eles não faziam pois – conforme os alunos – a professora era rígida, situação que me trouxe um *deja vú* de quando eu era aluna e passava pela mesma situação de não me expressar e as aulas serem apenas para copiar o conteúdo e não compreender o significado do que estava escrito.

Considerações finais

Iniciei o capítulo rememorando a minha infância com o intuito de refletir sobre os caminhos que me trouxeram até aqui. Meu processo de aquisição de linguagem foi impactante e desafiador por transitar entre duas línguas: uma oral-auditiva e outra visual-espacial. No entanto foi de suma importância na minha constituição enquanto professora.

As reflexões teóricas apresentadas aqui contribuem para entender os impactos das minhas vivências nas escolhas feitas ao longo da minha formação.

O trabalho com histórias em quadrinhos deu aos alunos a possibilidade de ir vivenciando tanto a experiência visual como o contato com a língua portuguesa, como pude ir notando nos enunciados das colocações deles ao longo das aulas. Os alunos deixaram de serem apenas corpos presentes em aula e começaram a se expressar coletivamente, passaram a estabelecer relações dialógicas, remetendo a Faraco (2009) que diz “A realidade linguística se apresenta primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas”, construindo suas identidades surdas neste processo, utilizando nossa língua como instrumento de relação entre eles e suas consciências.

Referências

BARROS, Dulce Elena Coelho. FARACO, Carlos Alberto . Linguagem & Diálogo ”“ as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo : Parábola Editorial, 168 páginas, 2009. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 185–191, 2011. DOI: 10.26512/les.v12i1.10544. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/10544>. Acesso em: 24 mai. 2025.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 6, n. 1, p. 268–280, dez. 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e filosofias. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, n. 2, p. 45–56, ago. 2017.

LEITE, Francisco. MIKHAIL MIKHAILOVICH BAKHTIN: Breve biografia e alguns conceitos. **Revista Magistro**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/magistro/article/view/1240>. Acesso em: 24 mai. 2025.

MARINS, Cássia Lobato. **Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos**. Dissertação de Mestrado em Educação – UFRGS, Porto Alegre, RS - 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 126 p. ISBN 85-7307-265-2.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Pedro Perini. KAIL, Michèle. Aquisição de linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 118p. Tradução de Márcio Marcionilo. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 139–151, 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/12829>. Acesso em: 24 mai. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

DIFICULDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS: APRENDIZAGEM DA ESCRITA POR MEIO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO L1

Geraldo Venceslau de Lima Júnior¹

Introdução

O primeiro ponto a ser abordado consiste na temática do meu processo inclusivo e formativo na educação básica, que teve início aos quatro anos de idade, na Colégio Manuelito² e Colégio Filippo Smaldone³. Durante esse período, os professores ouvintes enfrentaram barreiras metodológicas, tornando as atividades básicas de escrita desafiadoras. A falta de estratégias adequadas resultou em um ensino descontextualizado, dificultando a aprendizagem da língua portuguesa para estudantes surdos.

Minha trajetória educacional se estendeu ao ensino superior, com passagens pelo FIC, Estácio e UNICE, onde enfrentei desafios semelhantes. Este texto tem como principal objetivo apresentar uma narrativa histórica descritiva sobre minha vida, desde o nascimento até o momento atual, destacando a diferença entre Libras e o português. No início, minha experiência com o português era limitada, e minha comunicação ocorria principalmente por meio de mímicas com pessoas ouvintes, tornando a interação com minha família ainda mais difícil devido à barreira linguística. A ausência de uma base gramatical estruturada dificultou minha escrita, leitura e compreensão de metáforas, gírias e outros elementos linguísticos.

-
- 1 Universidade Federal da Paraíba - UFPB (EaD). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras/Libras (EaD). Curso de Pós-graduação em LIBRAS pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID - (2010). Concluído do Mestrado de UNILAB em Ensino e Formação Docente campus Aurora no Redenção - CE E-mail geraldo.venceslau@ifce.edu.br:
 - 2 Colégio Manuelito Infantil ao Fundamental 2 – Site: <https://colegiomanuelito.com.br/institucional>
 - 3 Instituto Filippo Smaldone – Site: <https://institutofilipposmaldone.com.br/fortaleza/>

No ensino fundamental, médio e superior, a falta de acessibilidade em Libras reforçou a necessidade de práticas de escrita, tanto agramaticais quanto gramaticais, destacando as diferenças estruturais entre Libras e português. O objetivo geral desta pesquisa é compreender a constituição da identidade de um sujeito surdo a partir de suas narrativas e processos formativos vivenciados ao longo da vida. Para isso, os objetivos específicos são: compreender a importância da construção dessa identidade na educação formal e informal; refletir sobre o ensino do aluno surdo nos anos iniciais e no ensino superior; e investigar as dificuldades enfrentadas ao longo dos anos, tanto na vida pessoal quanto profissional, considerando a cultura surda e o papel da Libras como primeira língua (L1).

A gramática e a estrutura da Língua de Sinais diferem significativamente da língua portuguesa. Por exemplo, as ordens sintáticas, a ausência de flexões verbais e de concordâncias podem gerar dificuldades na transposição de ideias para o português escrito. No ambiente escolar, os professores ouvintes enfrentam desafios para ensinar alunos surdos, pois o ensino tradicional se baseia predominantemente na oralidade, sem considerar metodologias adaptadas. A falta de exercícios contextualizados, textos claros e estratégias eficazes compromete a aprendizagem da escrita em português. Além disso, muitos professores ouvintes não dominam a comunicação em Libras, tornando a explicação de significados ainda mais difícil e contribuindo para a barreira linguística.

O uso exclusivo da língua portuguesa oral como língua de instrução desconsidera a especificidade da comunicação dos surdos, que ocorre por meio de uma língua espaço-visual. Portanto, a aprendizagem do português escrito como segunda língua (L2) deve ser mediada por metodologias adequadas, respeitando a Libras como primeira língua (L1). Dessa forma, os surdos podem desenvolver habilidades na escrita do português de maneira mais eficiente e significativa, promovendo, assim, uma inclusão educacional mais efetiva.

A ausência de uma metodologia estruturada e estratégias adequadas para o ensino de surdos tem sido um fator determinante para as dificuldades enfrentadas por esses alunos no processo de aprendizagem. Diversos estudos indicam que essas barreiras decorrem de uma abordagem educacional que não considera plenamente as especificidades linguísticas dos surdos, sendo essencial que o ensino esteja fundamentado na língua de sinais. Apontam que essas dificuldades.

São provenientes de uma educação que não atende a suas demandas linguísticas, uma vez que deve ser pautada na língua de sinais. Assim

como o surdo organizar gramatical que entra em contato as pessoas surdas línguas naturais diferentes de sua língua materna, o surdo toma como base os elementos da língua que mais domina para o entendimento da outra, aproximando-as e confrontando-as, para a construção do significado (Fernandes, 2006).

Ao entrar em contato com diferentes línguas, o surdo utiliza como referência os elementos da língua que domina melhor para compreender a nova língua, estabelecendo relações entre elas e buscando construir significados a partir dessas conexões. Esse processo de aprendizado evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem sua língua natural e favoreçam a apropriação do português como segunda língua de maneira acessível e eficiente (Fernandes, 2006).

Português como segunda língua para surdos: método de ensino

O processo de aprendizagem da gramática por alunos surdos apresenta desafios significativos, especialmente quando se trata do ensino do português como segunda língua (L2). A estrutura e a metodologia utilizadas no ensino desse público frequentemente carecem de estratégias adequadas, dificultando a aquisição da escrita. Um dos principais entraves é a ausência de materiais didáticos acessíveis, como dicionários bilíngues eficientes que expliquem as particularidades da gramática do português em relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Avelar e Freitas (2016) destacam que o aprendizado do português por alunos surdos é mais eficaz quando a língua de sinais já é utilizada como primeira língua (L1). Além disso, reforçam que o conhecimento da cultura e das especificidades linguísticas da comunidade surda é essencial para os profissionais que atuam na educação desses alunos. Como a Libras é uma língua espaço-visual, a aprendizagem ocorre por meio da percepção de imagens e representações gestuais, o que difere da estrutura escrita do português. Essa diferença cria barreiras no ensino, especialmente quando não há uma abordagem bilíngue que favoreça a compreensão textual.

Ao abordar o ensino de português como segunda língua para surdos, é essencial compreender que esses estudantes apresentam um modo diferenciado de processar informações linguísticas. Enquanto a estrutura da língua portuguesa se apoia em flexões verbais, concordâncias e uma organização sintática linear, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é caracterizada por uma gramática visual-espacial, que envolve expressões

faciais, o uso do espaço e classificadores. Essas diferenças estruturais podem resultar em desafios no desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente quando o ensino não é adequado às especificidades linguísticas dos surdos.

É a necessidade de metodologias específicas que favoreçam a aquisição do português como segunda língua. Estratégias como o uso de imagens, vídeos, softwares educativos e materiais bilíngues podem contribuir para a mediação do aprendizado. A presença de professores bilíngues e intérpretes em sala de aula é fundamental para que os estudantes surdos tenham um suporte adequado na compreensão da gramática e na produção textual.

O acesso a duas línguas – Libras e português – permite que o aluno surdo desenvolva habilidades de comunicação em diferentes contextos sociais e acadêmicos. Entretanto, esse processo precisa ser conduzido de maneira que respeite sua língua natural e promova a inclusão efetiva no ambiente escolar. Quando o ensino do português é baseado em métodos tradicionais, sem considerar as especificidades da aprendizagem dos surdos, há um risco maior de evasão escolar e dificuldades na inserção no ensino superior e no mercado de trabalho.

Para assegurar um ensino eficiente da gramática e da escrita em português para estudantes surdos, é essencial investir em práticas pedagógicas que priorizem a inclusão. A implementação de uma abordagem bilíngue, a elaboração de materiais didáticos acessíveis e a capacitação contínua de educadores e profissionais da área são elementos essenciais para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais equitativo. Ao adotar estratégias que valorizem as particularidades linguísticas dos surdos, contribui-se para o desenvolvimento de sua autonomia na leitura e na escrita, ampliando sua participação na sociedade.

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

Os conhecimentos adquiridos diferem entre as línguas de sinais, que são a principal forma de comunicação visual para pessoas surdas. No entanto, a escrita em português representa uma barreira significativa, pois

seu domínio não depende apenas do aprendizado da Língua de Sinais, mas também de outros fatores linguísticos e educacionais (Silva, 2024).

O aprendizado da língua portuguesa por pessoas surdas apresenta desafios específicos devido às diferenças estruturais entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português. Enquanto a Libras é uma língua espaço-visual, baseada em gestos, expressões faciais e uso do espaço, o português é uma língua oral-auditiva, com regras gramaticais e estrutura sintática distintas. Essas diferenças impactam diretamente o processo de aprendizagem da escrita, tornando necessária uma abordagem bilíngue para garantir a compreensão textual e o desenvolvimento linguístico dos surdos (Quadros; Karnopp, 2004).

Barreira escrita agramatical ao uso Línguas de Sinais L1 e português com L2

Primeiro, ingressei em cursos no FIC (Estácio de Sá), UNICE (União Cearense das Associações de Ensino Superior) e UFPB EAD (Universidade Federal da Paraíba) – Campus João Pessoa - PB. Quando iniciei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), enfrentei dificuldades com a escrita, pois ainda estava em processo de aprendizado do português como segunda língua (L2). No entanto, tive paciência e dedicação para praticar, contando com a ajuda de uma amiga surda e uma amiga ouvinte, que me ensinaram e auxiliaram no processo.

Atualmente, sou especialista em Libras e estou estudando no mestrado da UNILAB, na área de ensino. No entanto, ainda há barreiras significativas, como a falta de preparo de alguns professores para lidar com estudantes surdos e a escassez de informações sobre cultura e identidade surda. Além disso, a leitura de revistas e livros pode ser um desafio, pois a compreensão do português depende da estrutura gramatical, que difere da sintaxe da Libras. O estudo do português como L2 exige esforço contínuo, principalmente no aprendizado de vocabulário, verbos e metáforas, que podem ter significados distintos na Libras e no português escrito.

Enquanto ouvintes falam e escrevem em português de forma diferente, os surdos também apresentam variações entre a Libras e o português escrito. Cada pessoa tem sua própria maneira de estruturar frases, o que torna essencial a orientação de professores para organizar a escrita e aprimorar o domínio do português. A dissertação de Kaline Araújo Mendes de Souza, por exemplo, aborda experiências da cultura surda e a diferença entre frases agramaticais em Libras e frases gramaticais

em português. Já Sinara está começando a conhecer mais sobre a cultura surda e as diferenças linguísticas, contando com o auxílio de Kaline e com a dissertação de Geraldo Venceslau.

O domínio da escrita em português é fundamental para o acesso à educação e ao mercado de trabalho. No entanto, devido à barreira linguística, muitas pessoas surdas enfrentam dificuldades na leitura e na produção textual, pois o significado das palavras depende do contexto e da familiaridade com os vocábulos. A Língua de Sinais possui uma gramática própria, visual e espacial, baseada em imagens e expressões corporais, o que a torna bastante diferente da gramática das línguas faladas e escritas, como o português. Para os surdos, a escrita do português pode ser um desafio, pois o aprendizado ocorre em um contexto em que a comunicação auditiva não é acessível, e a estrutura linguística do português (L2) não é intuitiva.

Gramática de sinais palavras escritas visual diferente português adaptado Línguas de Sinais com L1 E L2

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua natural da comunidade surda no Brasil, sendo fundamental para a identidade e a comunicação dos surdos. De modalidade visual-motora, a Libras é composta por sistemas linguísticos complexos que incluem os níveis sintático, semântico, morfológico, fonológico e pragmático. O nível sintático envolve a estrutura das frases e orações, enquanto o semântico trata do significado das palavras e sinais. O nível morfológico se refere à formação das palavras, o fonológico envolve as unidades linguísticas da língua, e o pragmático aborda o contexto conversacional, que é essencial para a interpretação correta dos sinais. Ao contrário das línguas orais, onde as palavras são os itens lexicais, na Libras, os sinais correspondem a esses elementos linguísticos.

No mundo todo, as Línguas de Sinais são utilizadas pela maioria das pessoas surdas como sua principal forma de comunicação. Elas são naturais para os surdos, que se comunicam exclusivamente por meio dessas línguas, que são visualmente baseadas. No Brasil, a Libras desempenha um papel crucial, sendo a principal língua para a interação social, cultural e científica da comunidade surda. A Libras permite uma aquisição linguística mais rápida para os surdos, pois, sendo uma língua visual, a compreensão e a produção de sinais ocorrem mais naturalmente do que a aquisição da modalidade escrita, que é um processo de aprendizagem em uma língua diferente, com estruturas sintáticas, morfológicas e fonéticas distintas.

A comunicação dos surdos depende da percepção visual, o que torna o uso de meios visuo-espaciais, como os gestos manuais, corporais e faciais, essenciais para a articulação de sentenças. A gramática da Libras é distinta da gramática das línguas orais, o que reflete a necessidade dos surdos de uma forma de comunicação que se adapta à sua realidade sensorial. Além disso, o receptor da Libras precisa utilizar os olhos para entender a mensagem, reforçando a ideia de que a identidade e a comunicação dos surdos estão intimamente ligadas a essa língua visual. A Libras, portanto, não é apenas uma língua de comunicação, mas também um elemento vital para a construção da identidade e da autonomia da comunidade surda no Brasil.

De acordo com Silva (2008, p.37-38),

[...] se por uma via, a questão do aprendizado da Língua Portuguesa é um dos temas mais discutidos no contexto da educação de Surdos, quando os ouvintes falam sobre as dificuldades dos Surdos em relação à leitura e à escrita em português. Por outra, cada vez mais a língua de sinais vem se destacando como a língua mediadora de acesso ao conhecimento e, inclusive, como língua base no aprendizado da língua.

Os surdos não passam pelos mesmos caminhos e processos pelos quais uma pessoa ouvinte passa. Esse é um dos maiores desafios para a sua educação.

Para o surdo, a leitura do mundo se faz por meio de sua língua natural, a Língua de Sinais, o que lhe permite construir significados e formular uma noção de mundo de forma interativa, por meio de intervenções que possam dar vida aos significados. O conhecimento da Língua Portuguesa é essencial para os estudantes surdos que almejam maior compreensão, pois a estrutura do português os ajuda a repensar os processos de escrita e leitura.

A escrita do surdo, diferente da de um ouvinte, é marcada por características específicas, como o uso de uma estrutura gramatical que reflete a Língua de Sinais, o que pode resultar em frases agramaticais em português, especialmente no que se refere à concordância verbal e uso de preposições.

As distinções estruturais entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na construção textual

Pessoas que têm a Língua de Sinais como L1 frequentemente constroem frases em português que refletem a estrutura gramatical da Língua de Sinais. Por exemplo, em Libras, a ordem de uma frase pode ser

Sujeito-Objeto-Verbo (ex.: “Eu casa comprar”), enquanto no português, a ordem é geralmente Sujeito-Verbo-Objeto (ex.: “Eu vou comprar uma casa”). Essa diferença na estrutura pode levar a um uso agramatical do português, mas isso não significa falta de lógica; é apenas o reflexo da influência da L1 na L2.

Objetivo da Sintaxe de Libras como destacado por Quadros e Karnopp (2007, p. 20), a sintaxe de Libras é um fator importante para o entendimento da língua de sinais, e a compreensão das diferenças sintáticas entre Libras e português pode ajudar os surdos a compreenderem melhor as nuances da Língua Portuguesa.

Quando emitimos uma mensagem verbal e não-verbal (falando, gesticulando ou escrevendo), procuramos transmitir um significado e geralmente esperamos que as pessoas surdas entendam. Para isso, é necessário que a mensagem seja compreensível e que as palavras estejam relacionadas e combinadas entre si.

Exemplo de diferentes estruturas em Libras e Português

Libras	Português
MARIA GOSTAR DE ESTUDAR	MARIA GOSTOU DE ESTUDAR

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A sintaxe de Libras também se distingue na utilização de verbos. Em Libras, os verbos não exigem preposições ou conjugações complexas, o que pode tornar a frase visualmente simples, mas com um significado claro.

Veja os exemplos:

Verbos em Libras	Verbos em Português
EU IR BANHEIRO	EU VOU PARA O BANHEIRO

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A construção de frases em Libras pode ser mais direta, sem o uso de pronomes como “de”, “do”, “da”, “uma”, “umas”, “uns”, entre outros. A ausência desses elementos pode gerar frases que, na escrita portuguesa, seriam consideradas agramaticais, mas que, no contexto de Libras, são perfeitamente compreensíveis.

Exemplo de diferença na utilização de verbos e pronomes

Verbos em Libras	Verbos em Português
<i>EU GOSTAR COMER PEIXE</i>	<i>EU GOSTO DE COMER PEIXE</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O principal diferencial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em comparação com outras línguas é a sua morfologia visuoespacial. Ao contrário da linguagem falada, que está organizada em torno do canal auditivo, a estrutura de Libras é principalmente visual. Segundo Quadros (2007), o português é organizado foneticamente a partir de sons, que se combinam para formar palavras. Em Libras, as palavras (símbolos) são compostas por elementos como a configuração da mão, a posição, o movimento e a direção do símbolo, que funcionam como unidades menores. Strobel e Fernandes (1998) explicam que os sinais são realizados em um espaço neutro à frente do sinalizador, e a morfologia e a sintaxe dessa língua também são organizadas nesse espaço, embora com certas limitações espaciais.

Além disso, os sinais manuais são frequentemente acompanhados por expressões faciais, que desempenham um papel importante na construção gramatical da língua, conforme observado por Quadros (1997). A ordem dos sinais na formação de uma sentença segue regras próprias, que refletem o modo como os surdos processam suas ideias. A pontuação na Libras, por exemplo, é indicada por meio das expressões faciais, sendo essas expressões responsáveis por determinar o tipo de frase — afirmativa, negativa, interrogativa ou exclamativa. Essas indicações de pontuação aparecem no final das frases, geralmente entre parênteses ou em itálico.

Em comparação com a língua portuguesa, a Libras utiliza sinais específicos para expressar verbos, substantivos, objetivos e a pontuação. Os verbos, por exemplo, são modificados por sinais que indicam diferentes tempos e intenções, como afirmações, negações, perguntas e exclamativas. A seguir, serão apresentados exemplos de construções que ilustram o uso de verbos e a pontuação tanto em Libras quanto em português.

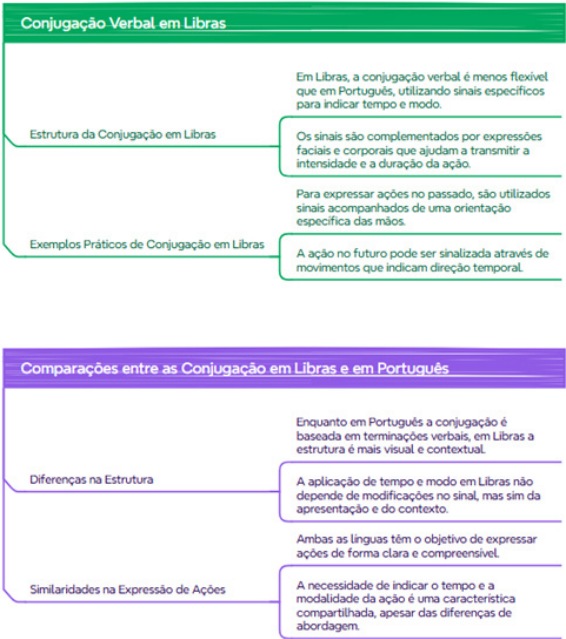
Comparação entre Libras e Português

TIPO DE FRASE	LIBRAS	PORTUGUÊS
Afirmação	VOCÊ IR CASA	“Você irá para casa.”
Negativa	VOCÊ IR-NÃO CASA	“Você não irá para casa.”
Exclamativa	VOCÊ IR PARA CASA	“Você irá para casa!”
Interrogativa-Negativa	POR QUE VOCÊ IR NÃO CASA	“Por que você não irá para casa?”
Interrogativa	VOCÊ IR CASA	“Você irá para casa?”

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O principal objetivo da conjugação verbal em Libras é expressar os tempos de forma funcional, mas não da mesma maneira que na Língua Portuguesa. A conjugação verbal em Libras não segue as mesmas regras de tempo verbal (passado, presente, futuro), como acontece no Português, mas usa sinais específicos e advérbios de tempo para indicar a temporalidade. Isso faz com que a escrita em Libras seja diferente da escrita do português.

Conjugação verbal em Libras e em Português



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Felipe (2007) destaca que, em Libras, não há marcação explícita de tempo nas formas verbais. O tempo verbal é geralmente indicado por advérbios de tempo que sinalizam se a ação está ocorrendo no presente (ex.: HOJE, AGORA), no passado (ex.: ONTEM, ANTEONTEM) ou no futuro (ex.: AMANHÃ, PRÓXIMO).

Por esse motivo, os advérbios de tempo normalmente aparecem no início da frase, mas também podem ser colocados no final. Quando não há um advérbio de tempo na frase, entende-se que a ação está ocorrendo no presente. Para indicar o passado, utiliza-se o sinal *PASSADO* ou *JÁ*, e para indicar o futuro, utiliza-se o sinal *FUTURO*. Eu escrevi diferente línguas com primeiro – L1 usa Libras, verbos de Libras, substantivo Libras a palavra cada frases depende possível processo aprender prática depois processo português com línguas segunda imagem, palavras cada significar vários etc. como falta conhecimento dicionários explicar clareza porque acompanha português como, mas nem compreender passado, presente e futuro línguas com Libras verbos diferentes português com conjugação: Verbos. Como falta barreira escrita Ana Ir Japão diferente Ana foi ao Japão português acompanha verbos conjugação também outra metáfora de português diferente Metáfora de Libras registro línguas cultura surda.

O português sinais palavras escritas e visualidade

As Línguas de Sinais não são versões visuais das línguas orais/ escritas, como muitos podem pensar. Elas não são mímicas ou uma simples tradução de palavras faladas. São sistemas linguísticos completos, que evoluíram de forma independente. Palavras escritas, como no português, não têm correspondência direta com os sinais. Por exemplo, um único sinal em Libras pode ser traduzido por várias palavras em português, dependendo do contexto. Isso demonstra a complexidade e a riqueza das Línguas de Sinais, que possuem estrutura gramatical própria e não se limitam a uma representação visual da língua falada.

Além disso, muitos surdos que utilizam a Língua de Sinais como L1 e aprendem o português como L2 tendem a produzir uma escrita diferente da norma padrão do português. Isso ocorre devido à influência da gramática da Língua de Sinais, resultando no que é muitas vezes chamado de “Português sinalizado”. A falta de recursos, como glossários adequados entre Libras e português e tecnologias que relacionem sinais a palavras, contribui para essa diferença. Dicionários adaptados para a tradução de

Libras para o português ainda são limitados, dificultando a compreensão e a clareza na aprendizagem da escrita.

Esse padrão de escrita, influenciado pela gramática da Língua de Sinais, se caracteriza por uma organização e estrutura diferentes das do português escrito, mas ainda assim possui sua própria lógica e coesão. Portanto, é essencial desenvolver ferramentas e recursos que permitam maior aproximação e compreensão entre as línguas.

Considerações finais

A aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos apresenta desafios complexos, especialmente quando se considera a Língua de Sinais como primeira língua (L1). Esse processo envolve não apenas a aquisição de um novo código linguístico, mas também a transição de uma língua visual-espacial para uma língua oral-auditiva, o que demanda adaptações significativas tanto por parte dos aprendizes quanto dos educadores. As dificuldades que o surdo enfrenta para aprender o português como segunda língua (L2) são evidentes, e muitas vezes surgem quando se tenta ensinar a língua portuguesa de forma isolada, sem considerar a Língua de Sinais, que é a primeira língua dos surdos. O português para surdos deve ser ensinado com o suporte de Libras, para que o surdo possa compreender melhor a leitura e a escrita, além de poder se apropriar da Língua de Sinais de maneira mais eficaz.

O uso da Língua de Sinais como mediadora no processo de ensino-aprendizagem do português escrito é uma estratégia fundamental, pois permite que o surdo acesse o conteúdo de forma mais significativa, partindo de uma base linguística já consolidada.

É importante destacar que as principais características da Língua de Sinais são percebidas visualmente. A visualidade é fundamental, e o aprendizado pode ser mais fluente quando se utiliza imagens, legendas e palavras associadas a essas imagens. O objetivo é ensinar o surdo a organizar gramaticalmente o português e a estruturar frases e sintaxe de Libras. O processo de aprendizagem começa com a organização das concordâncias verbais do português, que são diferentes das de Libras. O objetivo do português sinalizado é adaptar a gramática e a ordem das palavras da Língua de Sinais à língua portuguesa, abordando a sintaxe de verbos, objetos, substantivos, pronomes, entre outros aspectos gramaticais,

para que o aluno compreenda e utilize corretamente a estrutura da língua portuguesa.

Referências

AQUINO, Alzenira.; SCHLINDWEIN, Ana Flora. A ASPECTOS SINTÁTICOS DA LIBRAS METAS. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/12242928072021Aula_08.pdf>.

Acesso em: 21 mar. 2025.

AVELAR, Thaís Fleury.; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. Português como segunda língua: dificuldades encontradas pelos surdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 12–24, 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i1.36688. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36688>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BARCELLOS, C. **Língua e linguagem no diálogo mãe ouvinte-filho surdo**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana. Santa Maria, 2011.

BAZILATTO, A. **Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2017.

FELIPE, A.T. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante**. 8. Ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C.M. de; MASSI, G. (orgs.). **Letramento: referências sem saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

GESSER, A. LIBRAS? **Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JACINTO, Carlos Antonio; Michelle Nave Valadão; Adriana da Silva. Língua portuguesa como l2 para surdos: análise dos elementos linguísticos e textuais empregados por um estudante surdo bilíngue. **Muiraquitá: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2019. DOI: 10.29327/212070.7.2-8. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2905>. Acesso em: 21 mar.

2025.

KARNOPP, Lodenir Becker, PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Condições de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de;

FERNANDES, E (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MOREIRA, N. T. **As Dificuldades No Aprendizado De Língua Portuguesa Por Surdos No Curso De Letras: Libras Da Universidade Federal De Goiás**. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/portugues/as-dificuldades-no-aprendizado-de-lingua-portuguesa-por-surdos-no-curso-de-letras-libras-da-universidade-federal-de-goias.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2025.

QUADROS, R. M. de **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, Ronice. LIBRAS. **Linguística para o ensino superior**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais Brasileira** – estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STROBEL, L. S. FERNANDES, S. **Aspectos Lingüísticos da língua brasileira de sinais/secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de educação. Departamento de Educação Especial. – Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

A ESCRITA DO SURDO NA SEGUNDA LÍNGUA (L2) COMO PORTUGUÊS: PERCEPÇÃO DAS DISSEMELHANÇAS DA PRIMEIRA LÍNGUA (L1) COMO LÍNGUA DE SINAIS

Karine Martins Cunha Venceslau¹

Introdução

O objetivo de estudo desta pesquisa é a escrita do surdo na segunda língua (L2) como português: percepção das dissemelhanças da primeira língua (L1) como língua de sinais.

Conto a trajetória a partir do momento que fiquei surda e como foi quando os meus pais descobriram a minha perda de audição. Houve muita luta na busca de informações, principalmente no Instituto Filippo Smaldone em Belém, local onde estudava. Na sala de aula era permitida apenas a oralidade, porém eu sofria muito por causa dessa obrigatoriedade para estabelecer comunicação com as outras pessoas. Então, eu era criança que ainda não estava entendendo por que não me senti perceber a função para a escrita na segunda língua de uma sentença para português, também usei oralizada continua pensando que não significava sentir as palavras nenhuma, por isso tinha momento da trajetória de tempo, comecei a me desenvolver nem saber ser atitude.

Logo, a pesquisa com a escrita do surdo na segunda língua (L2) como português: percepção das dissemelhanças da primeira língua (L1) como língua de sinais permite narrar à história de vida como oportunidade de luta de quem detalha e descreve acontecimentos nos quais o autor é o próprio protagonista. Dessa maneira há a descrição dos questionamentos a respeito de onde aprender Libras sozinha, uma vez que, quando criança sofria muito porque era obrigada a tentar oralizar. Então, comecei a me desenvolver e ter sucesso na comunidade surda, o que contribuiu significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional.

1 Professora de LIBRAS. IFCE campus Maranguape. Mestra em Ensino e Formação Docente – UNILAB. Especialização em Tradução de Libras – UNI7. Licenciatura em Letras/Libras – UFSC/Pólo UFC. E-mail: karine.venceslau@ifce.edu.br

Neste sentido, os impactos do desconhecimento da língua de sinais por ouvintes são conhecidos na sociedade, como a dificuldade e o próprio preconceito em falar de alguma coisa com outras pessoas, sendo necessário sempre detalhar que era surda e outra pessoa ouvinte. Portanto, há significativa importância em narrar a luta e a história de vida de uma pessoa surda.

Assim, desdobra-se a presente dissertação em sete seções. A primeira corresponde à introdução, na qual se trata do tema da pesquisa e do objeto de estudo do trabalho. Na segunda seção, é apresentada a metodologia da pesquisa, onde se realiza uma contextualização sobre a pesquisa a escrita do surdo na segunda língua (L2) como português: percepção das dissemelhanças da primeira língua (L1) como língua de sinais e os trabalhos de pesquisadores da área. Na terceira seção discorre-se sobre a história da educação dos surdos no Brasil, citando as leis no tocante a educação de surdos, implementadas ao longo desse percurso histórico no país, com destaque para seus desafios e lutas. Já a formação de professores é tematizada na quarta seção. Nela, são registradas nossas reflexões acerca dessa formação, dos desafios encontrados ao longo da caminhada e as possibilidades existentes no percurso. Ao longo da quinta seção, destaca-se a formação de um professor surdo: a escrita do surdo na segunda língua (L2) como português: percepção das dissemelhanças da primeira língua (L1) como língua de sinais e a Língua Brasileira de Sinais. E, em seguida, o produto educacional e as considerações finais como última seção.

A vantagem de aprender uma segunda língua e primeira língua

A segunda língua (L2) como português tem que escrever diferença gramática em texto deve ser tendo dificuldade, precisa ter um verbo para ter sentido portando representa a sequência preposição, algumas suas flexões. Surda não tem de compreender de sentir significado da linguística da língua portuguesa.

Segundo primeira língua (L1) é uma língua observando sua compreensão na comunicação em língua brasileira de sinais (LIBRAS) significa que a interação entre as pessoas com surdos tem contato, adquirindo funcionar o entendimento da cultura surda busca informações promoveu adaptações nas diversas plenamente.

De acordo com Gesser (2009):

[...] Outra questão séria, que se desdobra da crença de que “o surdo tem dificuldade de escrever porque não sabe falar a língua oral”, tem

a ver com ideias linguísticos – ideias que rejeitam os vários falares das variedades desprestigiadas, dos imigrantes, dos indígenas e dos próprios surdos. Tanto o português escrito como o oral de que o surdo faz uso são estigmatizados, já que não atingem as ideias de língua impostos por uma maioria de ouvintes (Gesser, 2009, p. 57).

Ao escrever por essa vantagem de aprender uma segunda língua, mostrando a forma de ser, o jeito de lutar, fazer da experiência para aprender o sentido da vida, é possível relembrar históricas do passado tem dissemelhança que barreira na comunicação da língua portuguesa, gírias, expressões idiomáticas que não compreender sentido figurado, o que significado em palavras podem definir o conceito? Os surdos não conhecem as expressões idiomáticas, como as percepções visuais entendem as coisas do que a forma não conheceu chamar o “sentido figurado” por causa a forma se entender dificuldade, nem reconhecer o que transforma os significados das palavras e das frases, necessidade fazer mudanças pelas adaptações traduzindo esclarecer explicação detalhada das características, exemplos e linguagem, então discutir a importância da comunicação através da Libras, oferece uma melhor compreensão entre surdos e ouvintes. Para que os ouvintes temos expressões adquirem situações do contexto sugerindo ideias.

Os aspectos importantes relacionados à aprendizagem da segunda língua, barreiras na comunicação e a importância da Libras para surdos, com as respectivas referências dos autores:

ASPECTOS IMPORTANTES	AUTORES/REFERÊNCIAS
Vantagem de aprender uma segunda língua	Lêda, 2023; Rocha, 2024
Diferenças na comunicação	Viana, 2023; Zanelli, 2007
Barreiras na comunicação em português	Sinay, 2023; Lacerda, 2024
Expressões idiomáticas e sentido figurado	Medeiros, 2023; Ribeiro, 2024
Percepções visuais e compreensão	Lopes, 2024; Carvalho, 2024
Dificuldades em entender transformações de significados	Almeida, 2024; Souza, 2024
Necessidade de adaptações e mudanças	Pereira, 2024; Castro, 2023
Importância da comunicação em Libras	Gonçalves, 2023; Rocha, 2024
Compreensão entre surdos e ouvintes	Costa, 2024; Silva, 2024
Situações de contexto e compreensão de expressões	Cardoso, 2023; Ferreira, 2023

1. Vantagem de aprender uma segunda língua

A aprendizagem de uma segunda língua oferece uma série de benefícios cognitivos, sociais e culturais. Para surdos, o aprendizado de uma segunda língua, como o português escrito ou outra língua de sinais, amplia as possibilidades de comunicação, acesso ao conhecimento e participação na sociedade. Em termos cognitivos, o bilinguismo pode melhorar habilidades como resolução de problemas, raciocínio abstrato e memória de trabalho, além de aumentar a capacidade de adaptação a diferentes contextos e ambientes. Para os surdos, o domínio de uma segunda língua amplia as interações com ouvintes e aumenta a inclusão social.

2. Diferenças na comunicação

A comunicação entre surdos e ouvintes é permeada por várias diferenças, principalmente em relação aos códigos linguísticos e culturais. Para surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), as diferenças se manifestam na estrutura gramatical e na forma como a informação é processada. Por exemplo, a Libras é uma língua visual-espacial, enquanto o português é uma língua oral-auditiva. Essas diferenças podem causar dificuldades de comunicação entre as duas comunidades, exigindo adaptações, como a tradução de Libras para o português escrito ou falado, e vice-versa, para que ambas as partes compreendam as mensagens de forma eficaz.

3. Barreiras na comunicação em português

Surdos, especialmente os que não tiveram acesso à educação bilíngue desde cedo, enfrentam barreiras significativas na comunicação em português. A língua portuguesa, com suas complexas estruturas gramaticais, expressões idiomáticas e regras de concordância, pode ser um desafio para surdos que não dominam bem o idioma. Além disso, as gírias e o uso de sentido figurado, como metáforas e expressões idiomáticas, podem ser difíceis de compreender. Essas barreiras linguísticas afetam diretamente a leitura e escrita, dificultando o aprendizado de conteúdo acadêmico e a interação com a sociedade majoritária.

4. Expressões idiomáticas e sentido figurado

As expressões idiomáticas e o uso de sentido figurado representam uma grande barreira para surdos, especialmente aqueles que são mais familiarizados com a Língua de Sinais. Expressões como “dar um jeito” ou “ficar de orelha em pé” são exemplos de como o significado de uma frase pode ir além do literal. Como as línguas de sinais possuem estruturas próprias, muitas vezes sem equivalente direto nas expressões do português, entender essas expressões e o sentido figurado exige uma adaptação, com uma tradução contextualizada ou explicações detalhadas que revelem os significados figurados para que o surdo possa compreender.

5. Percepções visuais e compreensão

A percepção visual desempenha um papel central na aprendizagem e comunicação de surdos, uma vez que a visão é o principal canal sensorial utilizado para a aquisição de informações. A leitura labial, a interpretação de sinais e a observação de expressões faciais são fundamentais para a comunicação em Libras. Essa dependência do sentido visual, embora favoreça a compreensão de imagens e representações visuais, pode também dificultar a interpretação de palavras escritas ou faladas de forma convencional. A tradução das expressões e do conteúdo falado para Libras, ou para uma forma mais acessível, facilita a compreensão de surdos.

6. Dificuldades em entender transformações de significados

As transformações de significado que ocorrem no uso de palavras, frases e expressões podem ser difíceis para surdos, particularmente aqueles que têm dificuldades em transitar entre diferentes registros linguísticos. Por exemplo, uma palavra pode ter diferentes significados dependendo do contexto, como é o caso de palavras homônimas ou polissêmicas. Para surdos, compreender essas variações de significado e como elas afetam a comunicação depende de uma adaptação linguística, com a explicação detalhada de palavras e frases no contexto em que são usadas. O processo de entender e aplicar essas transformações exige uma educação que favoreça a análise crítica da língua.

7. Necessidade de adaptações e mudanças

Para superar as barreiras linguísticas e promover uma comunicação eficaz, é necessário realizar adaptações no processo de ensino-aprendizagem para surdos. As traduções entre Libras e português precisam ser feitas de forma cuidadosa, respeitando as especificidades de cada língua. Essas adaptações incluem o uso de materiais didáticos bilíngues, a formação de professores especializados em Libras e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, que permitam aos surdos desenvolverem suas competências linguísticas tanto em Libras quanto em português. Essas mudanças são essenciais para garantir que surdos possam participar plenamente no processo educacional e social.

8. Importância da comunicação em Libras

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um componente essencial na educação e inclusão de surdos. Ela não apenas proporciona a comunicação entre surdos, mas também serve como um veículo de ensino e aprendizado. A Libras, como qualquer língua, tem sua própria gramática e estrutura, e deve ser tratada como a língua principal de ensino para os surdos. Sua importância vai além da comunicação, sendo uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e a construção de identidade. Para que os surdos possam alcançar a plena cidadania, é imprescindível que a sociedade e os sistemas educacionais reconheçam e promovam o uso da Libras em todos os contextos possíveis.

9. Compreensão entre surdos e ouvintes

A compreensão mútua entre surdos e ouvintes é fundamental para a inclusão social e acadêmica dos surdos. Para isso, a comunicação deve ser bilateral, o que significa que tanto surdos quanto ouvintes devem fazer esforços para entender as necessidades comunicativas do outro. Os ouvintes devem aprender Libras ou, pelo menos, estar dispostos a utilizar estratégias de comunicação alternativas, como o uso de intérpretes ou de tecnologias assistivas. A sensibilização sobre as barreiras que os surdos enfrentam é crucial para promover o respeito e a colaboração entre ambos os grupos.

10. Situações de contexto e compreensão de expressões

O contexto desempenha um papel central na compreensão de qualquer linguagem, incluindo a Libras e o português. As expressões são frequentemente moldadas pelo ambiente, pela situação social e pelos antecedentes culturais. Para que surdos compreendam corretamente o significado das expressões, é necessário que as situações sejam explicadas de forma clara, levando em consideração o contexto em que elas são usadas. O entendimento do contexto ajuda na interpretação correta das palavras e frases, especialmente quando se trata de expressões idiomáticas ou de gírias, que podem ter significados diferentes em diferentes contextos sociais.

Esses aspectos revelam as complexas interações que envolvem a comunicação entre surdos e ouvintes e o aprendizado de línguas, destacando a importância de uma educação inclusiva e adaptada às necessidades linguísticas dos surdos.

É a importância da aquisição de L2 para o surdo vai ressaltar que a perspectiva bilíngue com o uso de língua de sinais e da língua portuguesa necessita ajudar a melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos surdos, pois conheceram em sua língua natural, o significado das palavras, eles aprendem através da percepção visual é capacidade de reconhecer mais depressa, adaptar novas situações e aplicar conhecimentos maneira eficaz em contextos diferentes.

A primeira língua, seja ela oral-auditiva ou visoespacial, representa o alicerce sobre o qual se constroem todas as outras formas de aquisição de conhecimento. Para indivíduos surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo, não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da identidade cultural e da autonomia intelectual. De acordo com estudos em psicolinguística, o domínio de uma primeira língua estruturada e consolidada facilita a aquisição de uma segunda língua, uma vez que permite ao indivíduo compreender conceitos linguísticos abstratos e estabelecer paralelos entre os sistemas linguísticos.

A aquisição precoce da primeira língua impacta diretamente no desenvolvimento cognitivo. Estudos apontam que crianças expostas à língua de sinais desde os primeiros anos de vida desenvolvem habilidades de processamento visual e espacial mais refinadas, além de apresentarem melhor desempenho em tarefas que exigem raciocínio lógico e memória de trabalho. Além disso, a primeira língua constitui a base para o aprendizado

acadêmico, pois permite o acesso à leitura e à escrita de uma segunda língua, geralmente a língua majoritária da sociedade.

O contexto educacional deve favorecer a aquisição plena da primeira língua, garantindo metodologias que respeitem a especificidade linguística dos surdos e promovam ambientes que possibilitem sua interação social dentro da comunidade surda. Isso reforça a importância de políticas educacionais inclusivas, que garantam a presença de professores bilíngues e materiais adaptados, assegurando que a língua de sinais seja a língua de instrução principal para o aprendizado inicial.

A aprendizagem de uma segunda língua traz vantagens que se estendem para além do contexto acadêmico. Indivíduos bilíngues apresentam maior flexibilidade cognitiva, capacidade de resolução de problemas e habilidades metalinguísticas aprimoradas. No caso das pessoas surdas, a aquisição da língua oral escrita como segunda língua permite o acesso a uma gama mais ampla de informações, favorecendo sua participação na sociedade majoritária e ampliando suas oportunidades educacionais e profissionais.

O bilinguismo para surdos tem sido amplamente estudado e discutido no campo da Educação Bilíngue, sendo reconhecido como um modelo eficaz para a promoção da inclusão. Aprender uma segunda língua, seja ela a língua escrita do país ou uma outra língua de sinais internacional, proporciona uma ampliação dos repertórios comunicativos e uma maior mobilidade cultural. Além disso, possibilita o acesso a documentos acadêmicos, oportunidades de emprego e comunicação em diferentes contextos sociais.

A pesquisa sobre bilinguismo em surdos também revela que há benefícios neurológicos importantes. Estudos em neurociência sugerem que pessoas bilíngues apresentam maior densidade de substância cinzenta em áreas do cérebro associadas ao controle executivo e à memória. Isso significa que indivíduos que dominam mais de uma língua possuem uma maior capacidade de adaptação a diferentes contextos, desenvolvem estratégias diversificadas de aprendizagem e demonstram maior facilidade para realizar multitarefas.

Do ponto de vista social, o bilinguismo amplia as possibilidades de interação e inclusão. Para os surdos, a aprendizagem da língua escrita da sociedade majoritária possibilita o acesso a documentos oficiais, redes sociais, livros acadêmicos e outros meios que, historicamente, estavam distantes dessa comunidade devido à barreira linguística. Além disso,

permite uma interação mais fluida com ouvintes, ampliando o espectro de comunicação e favorecendo sua participação em diferentes esferas sociais.

Apesar das inúmeras vantagens associadas ao bilinguismo, existem desafios significativos na implementação de práticas eficazes para o ensino da primeira e segunda língua no contexto educacional de surdos. Um dos principais desafios é a falta de políticas públicas que garantam o ensino da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua em todas as etapas da educação básica. Muitas escolas ainda não adotam práticas pedagógicas bilíngues, resultando em defasagens no desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos.

A formação docente também representa um fator crítico para o sucesso do bilinguismo. Professores que atuam na educação de surdos devem possuir fluência em Libras e conhecer metodologias que favoreçam o ensino do português escrito como segunda língua, respeitando as particularidades cognitivas e linguísticas dos estudantes. Estratégias como o uso de textos visuais, legendas, dicionários bilíngues e recursos tecnológicos específicos podem contribuir significativamente para o sucesso desse processo.

Outro aspecto relevante é a necessidade de valorização e fortalecimento da comunidade surda como um espaço de aprendizado linguístico e cultural. A interação com outros falantes da Libras é essencial para que a primeira língua se consolide, permitindo que os indivíduos desenvolvam habilidades comunicativas plenas e uma identidade linguística fortalecida. Da mesma forma, a exposição a materiais escritos e a participação em atividades de leitura e escrita devem ser estimuladas desde a infância para facilitar o aprendizado da segunda língua.

Metodologia

Durante a pesquisa a metodologia a ser utilizada será uma pesquisa etnográfica, que a percepção das dissemelhanças da primeira língua (L1) como língua de sinais é realizar sentido diferente para escrever umas palavras, observando a estrutura linguística das língua de sinais que formam unidades mais complexas, utilizadas dentro de contextos de compreender atenção visual, é o jeito fácil de responder funções pode variar linguagem de comunicação em mãos, aprender de forma fácil e rápida o principal da função da segunda língua. Então, o pensamento da comunicação percebeu visar para troca de experiência escrevendo oportunidade pela luta

que utilizar bilinguismo estabelecendo a língua brasileira de sinais para o português diferente.

Segundo Sá (1999, p. 167), a pesquisa tem objetivo do bilinguismo, possui duas línguas para primeira língua (L1) como Língua de sinais e para segunda língua (L2) como Língua portuguesa que pode ser competente em alguns contextos e em outros não. Ressalta que:

[...] não é conveniente caracterizar a língua de sinais como língua de competência plena para o surdo, visto que, na abordagem educacional com bilinguismo, objetiva-se alcançar a competência plena em duas línguas, tanto na língua de sinais quanto na língua na modalidade oral, não apenas para fazer jus ao prefixo bi, mas pela avaliação de que essa é uma proposta coerente com a capacidade dos surdos, que diferem dos ouvintes apenas no que diz respeito à dificuldade de audição. (Sá, 1999, p. 167).

Desse modo, o trabalho de pesquisa a partir da percepção das dissemelhanças da primeira língua (L1) como língua de sinais, trata-se de um método possibilita entender nossos sentimentos, confianças, experiências, interações e percepções do seu conhecimento no contexto da metodologia da história de vida que podem evidenciar ao longo de tempo, conseguindo auxiliar a compreensão e a análise do processo de aprendizagem das duas línguas.

Desenvolver uma pesquisa é a escrita do surdo na segunda língua (L2) como português: percepção das dissemelhanças da primeira língua (L1) como língua de sinais há informações e conhecimentos, além de proporcionar o desenvolvimento da compreensão sobre os valores exercidos cotidianamente por quem vive e se possa aprimorar a escrita que o sujeito pensa, entende o mundo constrói sua subjetividade. Para o segundo contexto, o surdo escreveu diferente demais estudantes ouvintes porque a língua portuguesa escrita para uma segunda língua. Os surdos possíveis criam uma língua de sinais através podem comunicar-se tão bem quanto os ouvintes, pois permite melhor integração entre as pessoas surdas conseguem adquirir conhecimento, é o conjunto de informações, habilidades e experiências que uma pessoa adquire ao longo de sua vida em diferentes níveis de forma inclusiva para comunicação com os surdos. Para Lacerda (2000):

Nesse modelo, que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A criança surda é exposta, então, o mais cedo possível a

língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar[...]. (LACERDA, 2000, p.54).

Dessa forma, a língua de sinais como é valorizada como meio de acesso as informações, de interação social e principalmente construtora da identidade do ser surdo, permitido desenvolver suas potencialidades e fortalecendo a autoestima.

Para refletir as dificuldades das pessoas surdas na comunicação estão relacionadas aos problemas de enfrentamento em reconhecer a língua portuguesa, porque ela tem uma estrutura gramatical diferente da Libras. Portanto os ouvintes já havia informações forças no ouvido do que o surdo focaliza uma experiência de inclusão de escola pública e privada. Onde está vindo aprender na escola?

Através de desenvolvimento das habilidades da percepção visual com os alunos ouvintes podem reter visuais da comunicação linguística que tem através de troca de informações entre pessoas na inclusão de escola privada e pública, que relaciona exercitar uma troca de escrita entre a língua portuguesa produziu as palavras, frases, textos da língua escrita. Não existe os intérpretes de Língua Brasileira de Sinais.

Segundo (Brasil, 2002):

A Libras é um meio legal de comunicação e expressão no Brasil, reconhecido pela Lei 10.436/2002. O ensino da Libras nas escolas é considerado fundamental para a integração, não apenas para os alunos surdos, mas também para os outros estudantes, professores e funcionários.

É a relevância para garantir um trato mais acessível da legislação na comunidade surda oferecendo necessitar Libras como língua oficial no Brasil obter direitos de acessibilidade para pessoas surdas carregam conseguir a comunicação visual da Libras é rica para fazê-lo transmitir informações, emoções e nuances culturais. A escola pública e privada deve oferecer obrigatório dos cursos diversos como língua de comunicação para todos.

A institucionalização da profissão de intérprete de Língua de Sinais começou a ser delineada a partir do reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais e autônomas, um avanço teórico e político impulsionado por estudos linguísticos no final do século XX. No Brasil, esse reconhecimento ganhou força com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei nº 10.436/2002, que estabeleceu o direito à comunicação e à acessibilidade linguística para a comunidade surda.

Antes mesmo dessa legislação, no entanto, havia registros da atuação de intérpretes em eventos específicos, principalmente em encontros religiosos e em espaços educacionais que adotavam metodologias bilíngues.

No contexto educacional, a primeira presença documentada de intérpretes de Língua de Sinais ocorreu em escolas especializadas para surdos que adotavam abordagens comunicativas mais inclusivas. Com a crescente conscientização sobre a necessidade de intérpretes qualificados, algumas instituições passaram a disponibilizar esses profissionais para acompanhar alunos surdos em ambientes acadêmicos, possibilitando maior acesso ao conteúdo curricular. O avanço desse processo levou à criação de cursos e treinamentos específicos para a formação de intérpretes, promovendo uma profissionalização progressiva dessa função.

A área jurídica também se destaca como um dos primeiros contextos em que intérpretes de Língua de Sinais foram requisitados formalmente. Em muitos países, legislações começaram a exigir a presença de um intérprete em audiências e procedimentos legais que envolvessem pessoas surdas, garantindo o direito à compreensão plena dos trâmites processuais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, reforçou a obrigatoriedade da acessibilidade linguística em diversos âmbitos, impulsionando ainda mais a demanda por intérpretes qualificados.

O avanço da tecnologia e a disseminação de mídias digitais contribuíram significativamente para a visibilidade e a valorização da profissão de intérprete de Língua de Sinais. Atualmente, intérpretes atuam não apenas em contextos educacionais e jurídicos, mas também em ambientes corporativos, culturais, midiáticos e sociais. A presença de interpretação em telejornais, eventos políticos e produções audiovisuais reflete o reconhecimento da importância dessa mediação para garantir a plena participação da comunidade surda na sociedade.

O percurso histórico da presença de intérpretes de Língua de Sinais revela uma trajetória marcada por desafios e conquistas. Se, no passado, a ausência desses profissionais impunha barreiras intransponíveis para as pessoas surdas, hoje a profissionalização e a regulamentação da área representam um avanço significativo rumo à equidade linguística e à inclusão plena. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados, especialmente no que diz respeito à formação contínua dos intérpretes, à ampliação de sua presença em diferentes esferas sociais e à valorização desse

profissional como um agente fundamental para a garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda.

Primeira presença de Intérprete de Língua de Sinais

A dissemelhança de sentido da primeira presença de Intérprete de Língua de sinais participou na sala de aula, estou observando frente para o intérprete de Libras usou a língua diferença pela vista, tendo de desenvolver sua compreensão em contexto. Era não tinha de admitir a profissão de tradutor e intérprete de libras, foi a falta de comunicação para os professores devem expor as disciplinas para a escola privada no ensino fundamental até ensino superior para os alunos surdos. Nos padecemos prejudicar a falha de comunicação para português, pode causar dificuldade no aprendizado diretamente.

Para descoberta de conhecimento tem informações desenvolveram aprender a leitura especialmente a compreensão leitora, pois consegui interpretar bem o conteúdo da escrita. Seguindo a visão da escrita realizada significado no processo de aprendizagem na aquisição de linguagem para os surdos e intérprete de libras juntos visa garantir a compreensão linguística, a mediação cultural e a participação social em libras e português em diferentes contextos na sala de aula. A escrita não identificar sentido o que significado de imagina ou palavra? Agora acha enfrentar a intérprete de Libras que eu funcionei a mente imagem para responder entendendo mais facilidade no visual com a espacial.

Para Rónai (1981):

Muitas vezes nasceram traduções relativamente boas feitas de línguas que os tradutores não falavam. Muitas vezes esses têm da língua da partida apenas um estudo livresco, sem conhecerem o país onde ela é falada. [...] E no caso de obras gregas e latinas, o conhecimento da língua-fonte, por mais sólido que seja, é quase sempre apenas passivo (Rónai, 1981, p. 27-28).

Desse modo é possível as intérpretes para várias línguas, já que está observando a entender sua explicação a leitura contextual envolve a utilização de informações pelo desenvolvimento da compreensão acompanhada na linguística de Libras e difere a língua português precisa somente adaptar técnicas destacando completamente. Agora eu reconheci um intérprete tem contextualização da percepção das dissemelhança para a língua de sinais para a língua português foi buscando aprender conhecimento que pode acumular maior riqueza.

Outra possibilidade de haver a tradução e intérprete de língua de sinais (TILS) passou processamento de fluência linguística tem capacidade de falar e compreender com precisão pelos dois idiomas em nível avançado ou nativo, conhecimento cultural, ética profissional e adaptação tecnológica.

A conquista contextualizada como segunda língua

Foi encontro para os surdos utilizou a língua de sinais como L1 quando adquiri-me entender a conquista contextualizada como segunda língua fazendo a escrita da língua português, como eu era criança com os pais têm comunicação oralizada que não significou sentido perdendo contexto nenhum, para minha dificuldade aprendi alguma coisa na ausência pelas palavras. Então, eu aprendi a ler a escrever histórico acumulado como língua segunda, depois descobri um contato para os surdos na comunidade surda, estava percebendo utilizar várias as línguas de sinais que a minha função conquista contextualizada como primeira língua passada, aprendendo rapidez no contexto completamente do desenvolvimento da compreensão.

Segundo autor Kato (1995, p. 8-9):

O reconhecimento das formas será em grande parte determinado por processos interferências e de predições ditadas pelo conhecimento linguístico e extralinguístico do leitor. O leitor proficiente é capaz de compreender um texto escrito em letra cursiva bem pouco legível, exatamente porque ele faz uso dessa sua habilidade para ler sem tentar decodificar cada grafema. Aquele que escreve fluentemente, em escrita cursiva, também não tem o cuidado de desenhar todos os traços distintos de cada letra, contando com a capacidade do leitor de ler pelo significado.

Demonstrem a pesquisa tem coincidência citação é importante para a capacidade para os surdos possibilitam construir sentido na leitura conseguiu entender como na escrita criativa que expressar com clareza traduzindo a Língua de sinais para o português. Antes eu não escrevi processo de dificuldade para ler texto e gêneros diferentes, identificando-os, entendendo o contexto e extraindo informações relevantes por intérprete repassando com outros.

A reflexão tem objetiva da educação reconhece as condições de aprendizagem na segunda língua (L2) expressa distinguir a escrita é sentença gramatical diferença própria língua do que na primeira língua (L1) utilizou a língua de sinais e imaginação assim, passado tinha dificuldade de

ler sem entender que atua eu já tinha função de entendimento melhorar, portanto, procedimento de aprendizagem no contexto histórico acumulo pelo interesse entendendo a conquista. Finalmente produzindo um desafio de persistente enfrentado ao adquirir eficaz do seu conhecimento para L1 e após L2 são bilinguismo valorizada.

O ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos requer uma abordagem diferenciada, pautada em metodologias visuais, estratégias de ensino contextualizadas e práticas interativas que favoreçam a compreensão textual. Estudos como os de Quadros (2023) e Lacerda (2024) ressaltam que a contextualização é um fator determinante no aprendizado da L2 por surdos, pois possibilita a construção de significados a partir da experiência e da vivência social. Dessa forma, o ensino não pode ser baseado exclusivamente na memorização de regras gramaticais e vocabulário isolado, mas sim em atividades que proporcionem um envolvimento ativo e significativo.

O conceito de “conquista contextualizada” no processo de ensino-aprendizagem da segunda língua para surdos remete à necessidade de integrar a língua ao cotidiano do aprendiz. A ausência de um vínculo direto com a oralidade exige que a aquisição ocorra de maneira visual e interativa, explorando-se o contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido. Para tanto, recursos multimodais, como vídeos, imagens, softwares educativos e narrativas visuais, são fundamentais para a mediação do aprendizado. A experiência com a língua escrita deve ser instigante, despertando o interesse do aluno e incentivando a leitura e a produção textual dentro de situações comunicativas autênticas.

A literatura científica sobre bilinguismo e aquisição de segunda língua por surdos destaca que a presença de um ambiente favorável é essencial para o êxito no aprendizado. De acordo com Viana, Gonçalves e Sinay (2023), estratégias como a tradução interlíngua entre Libras e português, o uso de glossários visuais e a construção de textos adaptados contribuem significativamente para a aprendizagem da segunda língua. Além disso, a prática da escrita deve ser incentivada por meio de atividades dialógicas, produção de narrativas e contato com diferentes gêneros textuais.

No que tange à gramática da língua portuguesa, o ensino precisa ser conduzido de maneira explícita e visual, uma vez que a estrutura da Libras difere consideravelmente da estrutura do português escrito. Elementos como flexões verbais, concordância nominal e uso de preposições podem

representar desafios para o aprendiz surdo, exigindo uma abordagem metodológica que relacione essas estruturas ao conhecimento linguístico prévio do estudante. Estudos demonstram que o ensino baseado em comparações entre as línguas, aliado ao uso de esquemas visuais, mapas conceituais e representações gráficas, favorece a internalização das regras gramaticais.

Além dos desafios linguísticos, fatores socioculturais desempenham um papel central na aquisição da segunda língua por surdos. A identidade surda e a valorização da Libras como língua de instrução são aspectos que influenciam diretamente a motivação e o engajamento no aprendizado. A escola e a comunidade escolar devem fomentar um ambiente inclusivo, no qual a segunda língua seja percebida como um instrumento de empoderamento e acesso à informação, e não como uma imposição que desconsidera a cultura e a identidade do sujeito surdo.

A conquista contextualizada da segunda língua para surdos envolve, portanto, uma perspectiva que transcende o ensino mecânico da gramática e do vocabulário. Trata-se de um processo que precisa ser ancorado em práticas significativas, no reconhecimento da Libras como base para a aprendizagem e no uso de metodologias que favoreçam a visualidade, a interação e o envolvimento ativo do aprendiz. Somente por meio de uma abordagem bilíngue e contextualizada será possível garantir o desenvolvimento linguístico e a plena inclusão dos surdos na sociedade.

Considerações finais

O resultado foi relevante para as funções cerebrais estimulam aprender contexto histórico expressa a minha experiência que representa o título é a escrita do surdo na segunda língua (L2) como português: percepção das dissemelhanças da primeira língua (L1) como língua de sinais. Para atingir a percepção do mundo reconhece a cultural da sociedade diferença em escrita do surdo próprio foram desenvolvidas de comunicação com a língua deve interagir os sujeitos que sejam capazes de produzir e interpretar textos últimos com a finalidade do entendimento de se chegar a um acordo participa importante conviver na comunidade surda garantir a preservação da identidade das pessoas surdas necessitam para a valorização e reconhecimento da cultura.

Ao mesmo tempo, experimentar um novo aprendizado da escrita de L2 como segunda língua, tendo como os pais adquiriu comunicar a

leitura labial, observando lê-la, porém somente alguns vocabulários buscando entender pouco, por causa nem reconheceu de umas palavras o que significado? Após a primeira vez eu encontrava com contato de surdos, os surdos utilizam língua natural possuiu a sua língua primeira como L1, me adquiri uma habilidade prática rapidamente a língua de sinais no desenvolvido do entendimento clareza em detalhes possíveis.

Finalizar o resultado de uma valorização enriquecendo o ouro da língua de sinais avistar muito variado dentro das configurações de mãos, visões das características e expressões faciais e corporais passou distinguir arranjar a primeira língua como L1 do que segunda língua como L2 conclui também no conhecimento do português.

Referências

Ana Claudia Balieiro Lodi (pag. 37), Kathryn Marie Pacheco Harrison, Sandra Regina Leite de Campos. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 5. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013. 112 p.; 23cm.

BIZZO, Andrew Victor Thomé; WITCHES, Pedro Henrique. História recente da tradução e da interpretação de Libras e língua portuguesa na Universidade Federal do Espírito Santo (2006–2021). **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 55–76, 2022. DOI: 10.47456/pl.v12i31.39036. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/39036>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.436. 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

DE AQUINO ALBRES, Neiva; JUNG, Ana Paula. HISTÓRIA DOS INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL:: DE MÃOS MISSIONÁRIAS À MÃOS PROFISSIONAIS. **Revista Educação Especial em Debate**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 115–135, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41575>. Acesso em: 29 mar. 2025.

GESSER, Audei. **LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOULART, D. S. M.; BONIN, I. T. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: uma perspectiva histórica da profissão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e43/1–21, 2021. DOI:

10.5902/1984686X40378. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/40378>. Acesso em: 29 mar. 2025.

LACERDA, C. B. F. de. A aquisição da escrita por surdos: reflexões sobre a prática pedagógica em uma perspectiva bilíngue. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 241-260, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/a08v2462.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2025.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Interprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**/ Cristina B. F. Lacerda. – 5. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

LIMA, C. Tradutor Intérprete de Língua de Sinais: Quais foram as Evoluções na Formação destes Profissionais. **Revista Acta Científica**, v. 6, 2016.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, L. R. M.; LACERDA, C. B. F. de; PRIETO, R. G. Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da educação de surdos, surdocegos e deficiência auditiva: da Educação Básica à Educação Superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-17, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v19/1809-4309-praxis-19-e22596.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SÁ, N. R. L. **A educação dos surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: Eduff, 1999.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

VIANA, A. S.; GONÇALVES, C. P.; SINAY, M. C. F. A inclusão da pessoa surda no ensino superior: políticas públicas, desafios e perspectivas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 174-192, 2023. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1770>. Acesso em: 25 nov. 2024.

LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA

Cássia Michele Virginio da Silva¹

Introdução

A formação de professores no Brasil enfrenta, de modo contínuo, os efeitos das constantes transformações sociais e da crescente diversidade que caracteriza o cenário educacional contemporâneo. Os modelos pedagógicos tradicionais, frequentemente baseados na homogeneização, revelam-se insuficientes para atender às necessidades de uma escola que acolhe múltiplas identidades linguísticas, culturais e sociais. Um dos desafios mais relevantes nesse processo é garantir a participação de estudantes surdos no ensino regular, o que demanda não apenas ajustes metodológicos, mas também a centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na preparação docente.

Com a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, a Libras passou a ser reconhecida, em âmbito jurídico, como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, influenciando diretamente a organização dos cursos de licenciatura. O decreto torna obrigatório o ensino de Libras nos cursos de Pedagogia, licenciaturas e áreas afins, como Fonoaudiologia. Entretanto, como adverte Karnopp (2010), a implementação dessas diretrizes ainda apresenta lacunas institucionais: em distintas universidades, a disciplina de Libras permanece com reduzida carga horária e status periférico, comprometendo uma formação efetiva para atuar em contextos bilíngues.

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Possui licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora surda na Universidade Federal do Pampa.

Na prática, minha experiência como professora responsável pela disciplina de Libras para alunos ouvintes em cursos de formação inicial tem demonstrado a importância de um ensino sensível às diferenças. O contato com a Libras vai além da aquisição de sinais, constituindo-se como experiência que ressignifica paradigmas, rompe visões capacitistas e promove o reconhecimento da cultura surda como parte integrante do ambiente educativo, nesse processo, ultrapassa a mera aquisição de sinais e se configura como uma experiência de ressignificação de paradigmas, rompendo com visões capacitistas e promovendo o reconhecimento da cultura surda como parte integrante do espaço educativo. A Libras, portanto, deve ser compreendida não como conteúdo técnico, mas como linguagem que viabiliza o diálogo intercultural, a escuta da alteridade e a valorização da diferença linguística.

A pesquisa que desenvolvi no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) reforça essa perspectiva. Ao investigar o uso da Libras no ensino de Robótica para estudantes surdos, ficou evidente que práticas pedagógicas visualmente orientadas, construídas em parceria entre professores surdos, intérpretes e docentes ouvintes, contribuem significativamente para a aprendizagem. Como demonstrado por Silva (2021), quando a língua de instrução é respeitada e legitimada, o processo educativo se torna mais inclusivo, significativo e potente.

A adoção da Libras como segunda língua (L2) na formação de professores ouvintes exige uma mudança epistemológica e didática. Não se trata de oferecer um vocabulário funcional ou memorizar sinais, mas de desenvolver competências comunicativas e culturais em uma língua visual-espacial, cujas estruturas diferem substancialmente do português. Autores como Quadros (2006) e Skliar (1998) defendem que compreender a surdez sob uma ótica sociocultural e reconhecer a Libras como direito linguístico são passos fundamentais para consolidar uma educação bilíngue de fato.

Este capítulo examina o lugar da Libras como segunda língua na formação inicial de docentes ouvintes, destacando desafios, potencialidades e consequências pedagógicas. O debate resulta do diálogo entre minha prática em sala de aula e achados da pesquisa de mestrado, com o objetivo de demonstrar que não basta inserir a Libras de maneira simbólica no currículo: é indispensável reconhecer a diferença como valor formativo. Assim, defende-se uma proposta que articule cultura surda, pedagogia

visual e pluralidade linguística como pilares de uma educação democrática, bilíngue e transformadora.

Para tanto, é essencial considerar os contextos históricos e políticos que atravessam a surdez. Durante séculos, a adoção de abordagens oralistas marginalizou a língua de sinais, apagando identidades surdas e dificultando a elaboração de práticas pedagógicas sensíveis à diferença. Somente com o desenvolvimento dos Estudos Surdos (Skliar, 1998; Strobel, 2009) consolidou-se uma compreensão cultural-linguística da surdez, na qual a pessoa surda é reconhecida como membro de uma comunidade linguística autônoma.

Sob essa ótica bilíngue, Fernandes (2006) argumenta que a Libras deve constituir a primeira língua de socialização e instrução do sujeito surdo, enquanto o português, em sua forma escrita, é aprendido como segunda língua. Tal perspectiva rompe com o modelo integracionista e afirma a singularidade linguística como princípio educativo. Entretanto, como observa Lopes (2011), ainda persiste uma lacuna na formação específica de professores, o que dificulta a implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar.

A presença efetiva da Libras na formação docente demanda, também, ações institucionais robustas: contratação de professores surdos, produção de materiais bilíngues, ampliação da carga horária de Libras nos cursos de formação e articulação entre teoria e prática. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BRASIL, 2019) reconhece a diversidade como princípio formativo, mas ainda apresenta lacunas em relação às diretrizes específicas para o ensino voltado à comunidade surda.

Assim, discutir a Libras como segunda língua na formação docente é refletir sobre dimensões que vão além da técnica, atingindo campos éticos, epistemológicos e políticos. Como apontam Strobel e Monteiro (2015), a formação em Libras não deve ser encarada como concessão às necessidades de uma minoria, mas como parte indissociável da constituição de uma prática pedagógica plural, democrática e multicultural.

A Libras no contexto da educação de surdos

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) representa, para a comunidade surda, muito mais do que um simples meio de comunicação; ela constitui o principal marcador identitário, histórico, político e cultural. Sua presença no contexto educacional dos surdos é central para garantir processos de

ensino-aprendizagem que respeitem a especificidade linguística dessa população, rompendo com modelos tradicionais que marginalizam a diferença em nome de uma pretensa normalidade oralizada.

Historicamente, a educação de surdos no Brasil foi pautada por práticas excludentes, baseadas em paradigmas clínico-terapêuticos e em metodologias oralistas, que negavam o uso da língua de sinais e impunham a língua portuguesa como único instrumento legítimo de aprendizagem. Essa postura não apenas desconsiderava as especificidades cognitivas e visuais dos sujeitos surdos, como também violava seu direito à construção de conhecimento a partir de sua própria língua. Como Skliar aponta (1998), essa lógica reduz a surdez a uma patologia e ignora suas condições linguísticas e culturais. Com o surgimento dos Estudos Surdos, principalmente a partir da década de 1990, entenda que a surdez é uma diferença e use Libras como primeira língua para pessoas surdas. Que uma mudança de paradigma desloca o foco da educação da deficiência para as diferenças linguísticas, cultura, promovendo o reconhecimento da língua Libras como uma língua legítima, com estrutura gramatical própria e tem potencial para um ensino eficaz. Strobel (2009) destacou que a Libras é mais visível nas escolas.

Fortalecer as condições essenciais para a identidade e o desenvolvimento das pessoas surdas uma parte integrante desses alunos. No contexto da educação bilíngue, a Libras assume o papel de primeira língua (L1), enquanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, passa a ser ensinada como segunda língua (L2). Essa estrutura pedagógica respeita os processos cognitivos e linguísticos dos surdos, que aprendem e se desenvolvem a partir de experiências visuais e corporais. Como argumenta Quadros (2006), o desenvolvimento da língua de sinais desde a infância está diretamente relacionado à formação de competências acadêmicas e comunicativas sólidas, sendo essencial para o sucesso escolar.

A presença efetiva da Libras nas escolas implica mais do que a simples tradução de conteúdos por meio de intérpretes. Exige o planejamento e a execução de propostas didático-pedagógicas pensadas a partir da visualidade, da espacialidade e da cultura surda. Isso significa dizer que não se trata apenas de ensinar conteúdos em Libras, mas de criar ambientes educacionais onde a língua de sinais seja a base do processo de significação do mundo. Tal abordagem requer profissionais qualificados, preferencialmente surdos, que compartilhem da experiência visual dos alunos e que compreendam as especificidades da educação bilíngue.

A preparação docente se apresenta hoje como um dos principais desafios educacionais. Conforme observa Karnopp (2010), trabalhar com Libras na escola requer bem mais do que domínio instrumental da língua: implica compreender seus aspectos sociolinguísticos, culturais e pedagógicos. O educador deve estar apto a atuar em âmbito bilíngue inclusivo, reconhecendo a pessoa surda como detentora de direitos linguísticos e culturais. Isso implica um percurso formativo que ultrapasse a oferta de uma disciplina isolada de Libras e inclua reflexões sobre identidade surda, cultura visual, metodologias bilíngues e políticas que valorizem a diferença.

Nesse contexto, torna-se necessário questionar o papel do professor ouvinte. Com frequência, as escolas ainda operam em uma lógica hierárquica na qual o ouvinte detém a centralidade e a pessoa surda ocupa posição secundária. Para romper essa dinâmica, é fundamental garantir o protagonismo de docentes surdos nos processos de ensino e fomentar relações horizontais entre profissionais ouvintes e surdos. Segundo Lacerda e Santos (2012), a efetiva inserção da Libras no cotidiano escolar demanda a reorganização das práticas pedagógicas e a superação de concepções de ensino historicamente pautadas na oralidade.

Do ponto de vista dos estudantes, o acesso à Libras desde a educação infantil é fator determinante para a constituição da linguagem e do pensamento. A aquisição tardia da língua de sinais, comum entre crianças surdas nascidas em famílias ouvintes, pode comprometer de forma significativa o desenvolvimento cognitivo e acadêmico. Por isso, o contato precoce com a Libras é não apenas recomendável, mas essencial. Estudos conduzidos por Fernandes e Souza (2020) indicam que a inserção de crianças surdas em ambientes escolares bilíngues contribui para níveis mais elevados de autonomia, autoestima e desempenho acadêmico quando comparada àquelas que vivenciam contextos baseados exclusivamente na oralização.

Outro ponto relevante é a escassez de materiais didáticos específicos em Libras. A maioria dos livros, recursos digitais e conteúdos pedagógicos são produzidos com base na língua portuguesa e em suas estruturas, o que dificulta o aprendizado para estudantes surdos que têm a Libras como primeira língua. A produção de materiais bilíngues, elaborados por equipes compostas por profissionais surdos e ouvintes, representa uma das possibilidades de superar essa lacuna, favorecendo o acesso equitativo ao conhecimento.

A Libras, nesse panorama, não pode ser compreendida apenas como um mecanismo de acessibilidade, mas como eixo estruturante da proposta pedagógica voltada à população surda. Ela é, conforme Strobel (2009), a linguagem do olhar, da experiência visual e do corpo em movimento — e é por meio dela que o sujeito surdo constroi sentidos, compreende o mundo e se posiciona enquanto sujeito histórico e cultural.

A promoção de uma educação que respeite e valorize a Libras implica o rompimento com modelos uniformizadores e o acolhimento da diferença como fundamento pedagógico. Trata-se de assumir a diversidade linguística como princípio educativo e a pluralidade cultural como diretriz formativa. Como apontam Fernandes e Nascimento (2021), é na presença da Libras que a escola se abre para a inclusão real, permitindo que os sujeitos surdos tenham suas vozes visuais reconhecidas e suas experiências de aprendizagem legitimadas.

Portanto, a Libras no contexto da educação de surdos não é apenas uma linguagem alternativa ou um recurso metodológico. Ela é parte constitutiva de uma pedagogia da diferença, de uma educação que se propõe não a integrar o surdo à norma ouvinte, mas a construir, com ele, novas formas de ensinar, aprender e conviver. A valorização da Libras é, nesse sentido, um compromisso ético, político e epistemológico com a justiça social e com o direito à diferença.

A Libras como segunda língua na formação docente: desafios e possibilidades

A inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua na formação de professores constitui uma exigência pedagógica, legal e ética frente à diversidade linguística presente nas escolas brasileiras. No contexto da educação inclusiva, a presença de estudantes surdos impõe à formação docente a necessidade de contemplar competências linguísticas que viabilizem o diálogo pedagógico em uma perspectiva bilíngue. A formação para o uso da Libras enquanto segunda língua, portanto, deve ser pensada não apenas como cumprimento legal, mas como elemento central para garantir o direito à educação e à comunicação de sujeitos surdos.

Com base no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, todos os cursos de licenciatura e pedagogia devem ofertar, de maneira obrigatória, a disciplina de Libras em suas matrizes curriculares. No entanto, a implementação dessa diretriz tem ocorrido de

forma desigual e, muitas vezes, limitada. Embora a legislação represente um marco no reconhecimento da Libras, seu cumprimento não garante, por si só, uma formação docente crítica e efetiva. Como destacam Lacerda e Albres (2012), a obrigatoriedade da disciplina não assegura a competência comunicativa em Libras por parte dos docentes, tampouco garante que estejam preparados para atuar em contextos educacionais bilíngues.

Um dos principais desafios diz respeito à concepção de Libras como mera ferramenta de inclusão, e não como língua plena e autônoma. Essa visão reducionista, ainda presente em diversos ambientes formativos, restringe o ensino da Libras a um repertório lexical básico e funcionalista, desconsiderando sua estrutura gramatical, seu valor simbólico e sua relevância cultural. Como observam Fernandes e Mendes (2021), o ensino da Libras deve superar o viés instrumental e ser incorporado como um campo de conhecimento com epistemologia própria.

Outro ponto crítico refere-se à ausência de uma abordagem metodológica adequada para o ensino da Libras como segunda língua. Por tratar-se de uma língua visual-espacial, a Libras requer metodologias específicas que rompam com a lógica tradicional de ensino baseada na oralidade e na escrita. A formação de professores precisa considerar essas particularidades e ofertar percursos formativos que articulem teoria linguística, prática interativa e experiências imersivas com a comunidade surda. Segundo Karnopp e Quadros (2004), é fundamental que o ensino da Libras se dê em ambientes que permitam a vivência da língua em uso, com mediação de sujeitos surdos e recursos visuais adequados.

Verifica-se uma carência significativa de docentes especializados na área de Libras, o que impacta diretamente na qualidade da formação oferecida nos cursos superiores. Em muitas instituições, a disciplina de Libras é ministrada por profissionais sem proficiência plena ou sem vínculo com a comunidade surda, o que compromete a vivência linguística e o acesso a aspectos culturais fundamentais. A presença de professores surdos e a valorização da docência bilíngue constituem, nesse sentido, condições essenciais para a construção de uma formação mais efetiva e sensível às singularidades da surdez (Moura, 2020).

Em contrapartida, algumas experiências têm se mostrado promissoras. A ampliação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação voltados à educação bilíngue e ao ensino de Libras representa um avanço importante. Programas de formação continuada, como os promovidos por universidades federais e institutos federais, têm contribuído para a

qualificação docente, especialmente nas regiões onde há maior concentração de surdos e escolas bilíngues. Tais iniciativas oferecem não apenas formação linguística, mas também subsídios teóricos e práticos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que reconhecem a Libras como eixo estruturante do processo educativo.

Outra possibilidade significativa se refere ao uso das tecnologias digitais como recurso para o ensino e a aprendizagem de Libras. Plataformas online, aplicativos e vídeos didáticos em Libras têm se multiplicado nos últimos anos, facilitando o contato com a língua e permitindo que professores em formação desenvolvam habilidades linguísticas mesmo em contextos onde há escassez de profissionais fluentes. No entanto, como apontam Silva e Vidor (2022), o uso dessas tecnologias deve ser acompanhado de práticas formativas que incentivem a autonomia, o pensamento crítico e o respeito à identidade surda, evitando o risco de superficialidade e reprodução de estereótipos.

A construção de uma formação docente capaz de dialogar com a Libras como segunda língua demanda também uma revisão epistemológica no campo educacional. Não se trata apenas de ensinar uma nova língua, mas de reconhecer que o sujeito surdo carrega formas próprias de significar o mundo, de construir conhecimento e de se expressar. Nesse sentido, os Estudos Surdos têm contribuído para ampliar a compreensão sobre a centralidade da língua de sinais como elemento constitutivo da identidade surda e da educação bilíngue. Conforme Strobel (2008), a inclusão da Libras na formação docente precisa ser acompanhada de uma transformação nas práticas pedagógicas, no currículo e nas concepções de linguagem, identidade e diferença.

O processo formativo, portanto, deve ser sustentado por princípios da interculturalidade e da justiça linguística, reconhecendo que o contato com a Libras representa não apenas uma ampliação do repertório comunicativo, mas uma reconfiguração do olhar pedagógico frente à diversidade. É necessário que os cursos de formação docente abandonem posturas assistencialistas e assumam o compromisso com a equidade linguística como fundamento da ação educativa. Essa perspectiva exige que a Libras seja incluída de forma transversal nos projetos pedagógicos dos cursos, articulando-se com disciplinas como Didática, Políticas Educacionais, Psicologia da Educação e Prática de Ensino.

Por fim, é importante destacar o papel das políticas institucionais no fortalecimento da formação docente bilíngue. A criação de núcleos

de acessibilidade, centros de estudos em educação de surdos, grupos de pesquisa sobre bilinguismo e a promoção de eventos acadêmicos bilíngues constituem estratégias importantes para consolidar a Libras como segunda língua no ambiente universitário. Tais iniciativas favorecem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando que a formação docente se realize em consonância com os princípios da inclusão, da diversidade e do respeito às línguas minoritárias.

A cultura surda e a pedagogia da diferença na formação docente

O reconhecimento da cultura surda como dimensão essencial na constituição dos processos educativos tem se consolidado como uma das pautas centrais dos Estudos Surdos e da Educação Inclusiva bilíngue. Ao se compreender que o sujeito surdo não é apenas alguém com uma deficiência auditiva, mas um indivíduo pertencente a uma comunidade linguística e cultural específica, torna-se imperativo rever as práticas formativas docentes à luz de uma pedagogia que acolha e valorize a diferença como princípio epistemológico e ético. A pedagogia da diferença, neste sentido, propõe um deslocamento do modelo integracionista para uma concepção que reconhece a singularidade dos sujeitos como elemento fundante do processo educacional (SKLIAR, 1998).

A cultura surda é constituída por valores, práticas sociais, narrativas históricas, expressões artísticas e formas próprias de se comunicar e estar no mundo, centradas na Língua Brasileira de Sinais (Libras) como seu principal elemento estruturante. Conforme Strobel (2009), a cultura surda é uma “forma de existência visual” que desafia os paradigmas pedagógicos hegemônicos construídos sobre a oralidade e a normatividade auditiva. Por essa razão, a formação de professores precisa ir além do ensino instrumental da Libras e incorporar, de maneira crítica e sensível, os fundamentos culturais e políticos da surdez.

A pedagogia da diferença, conforme proposta por Skliar (1999), não busca adaptar o sujeito surdo à lógica da escola ouvinte, mas sim transformar a escola em um espaço plural, no qual as identidades linguísticas e culturais sejam reconhecidas e respeitadas. Isso implica romper com a pedagogia da homogeneidade, que historicamente operou na perspectiva da exclusão, e adotar práticas pedagógicas que partam da escuta da alteridade e do reconhecimento do outro em sua inteireza.

A formação docente, nesse contexto, precisa ser repensada a partir de três eixos fundamentais: o epistemológico, o político e o ético. O eixo epistemológico diz respeito à necessidade de se ampliar os referenciais teóricos que fundamentam os cursos de licenciatura, incorporando os saberes produzidos pelos Estudos Surdos, pela Sociolinguística da Libras e pelas pedagogias visuais. O eixo político refere-se ao compromisso com uma educação anticapacitista, que não trate a surdez como ausência, mas como diferença produtiva. E o eixo ético envolve a construção de relações educativas marcadas pela empatia, pelo respeito e pelo reconhecimento do outro em sua singularidade.

Na prática, isso significa oferecer, nos cursos de formação docente, espaços efetivos de imersão na cultura surda, por meio do contato com professores surdos, materiais didáticos produzidos em Libras, estudos de caso sobre experiências educacionais bilíngues, e debates críticos sobre os efeitos da hegemonia oralista na trajetória escolar dos estudantes surdos. Como aponta Quadros (2006), o ensino da Libras como disciplina isolada, sem articulação com as demais dimensões da formação, não é suficiente para preparar o futuro docente para atuar em contextos inclusivos e bilíngues.

A escuta da diferença proposta pela pedagogia surda desafia as práticas pedagógicas a reorganizarem suas estratégias e concepções. Ao invés de “incluir o surdo”, trata-se de co-construir espaços educativos nos quais a Libras seja reconhecida como língua de instrução, e a cultura surda, como matriz epistemológica legítima. Segundo Fernandes (2006), a perspectiva bilíngue na educação de surdos requer uma reorganização curricular e metodológica que garanta o acesso pleno ao conhecimento por meio da Libras, respeitando o tempo e a lógica visual do sujeito surdo.

O deslocamento da surdez da condição de “deficiência” para a de “diferença cultural e linguística” exige, portanto, uma nova postura dos docentes. Essa postura envolve a desconstrução de visões capacitistas, a adoção de atitudes inclusivas, e o compromisso com uma prática pedagógica pautada na justiça linguística e cultural. Strobel (2008) destaca que o professor que compreende a cultura surda não apenas se comunica em Libras, mas compreende as formas de aprender, pensar e interagir próprias da comunidade surda.

Além disso, é fundamental considerar que a cultura surda é dinâmica, histórica e atravessada por múltiplas identidades. Assim como outras culturas, ela é marcada por tensões, disputas e reinvenções constantes. A formação docente precisa, então, fomentar uma visão crítica

e reflexiva sobre os processos de construção cultural, superando estereótipos e essencialismos. Como afirma Perlin (2004), a cultura surda não é um dado estático, mas um campo em constante movimento, que se constroi nas interações sociais, nos espaços de resistência e nas produções simbólicas da comunidade surda.

Outro aspecto relevante a ser abordado na formação de professores é a necessidade de valorização e presença de profissionais surdos nos espaços formativos. A escuta da experiência surda em primeira pessoa possibilita um deslocamento paradigmático na forma como os futuros professores compreendem a surdez. A presença de docentes surdos nas universidades é não apenas uma medida de representatividade, mas um gesto político de reconhecimento do saber surdo como legítimo e necessário na construção de uma educação plural.

Além disso, a pedagogia da diferença, ao considerar a cultura surda como base epistemológica, propõe uma ampliação do conceito de currículo. O currículo passa a ser concebido como território de disputas simbólicas, no qual vozes historicamente silenciadas devem ser ouvidas e legitimadas. Como defendem Santos e Menezes (2009), uma educação emancipadora precisa articular currículo e diferença, incorporando as narrativas e experiências das minorias linguísticas e culturais como parte integrante do processo formativo.

Desse modo, a formação docente precisa ser atravessada por práticas que envolvam o reconhecimento da diferença não como obstáculo, mas como potência pedagógica. A cultura surda, nesse contexto, não é um adendo à formação, mas uma possibilidade de reconfiguração dos modos de ensinar, aprender e se relacionar com o outro. A pedagogia da diferença, ao reconhecer o valor da experiência surda, convida os professores a repensarem suas práticas à luz de uma ética do cuidado, da escuta e do reconhecimento.

Por fim, é imprescindível compreender que a valorização da cultura surda na formação docente não se limita ao cumprimento de legislações educacionais, como a Lei nº 10.436/2002 ou o Decreto nº 5.626/2005. Trata-se de um compromisso político e pedagógico com uma educação que respeite os direitos linguísticos dos estudantes surdos, que promova a equidade educacional e que construa, cotidianamente, espaços de convivência democrática. Como alerta Lopes (2011), a inclusão efetiva só será possível quando a formação docente se comprometer com uma perspectiva crítica, decolonial e anticapacitista.

Assim, a cultura surda e a pedagogia da diferença devem ser compreendidas como pilares na construção de uma formação docente que, mais do que ensinar conteúdos, se proponha a formar sujeitos éticos, sensíveis e comprometidos com a justiça social e com o direito à educação de qualidade para todos e todas.

Considerações finais

A preparação de futuros docentes, quando inclui a Libras como segunda língua, exige compreender a surdez como condição linguística e cultural, e não como falta a ser corrigida. Partir dessa premissa significa romper com pedagogias ouvintocêntricas ainda presentes nos cursos de licenciatura e criar espaços formativos em que a Libras e a cultura surda ocupem lugar epistemológico, ético e político no processo educativo.

A experiência descrita em minha investigação de mestrado (Silva, 2021) reforça esse argumento: ao desenvolver, em parceria com um colega ouvinte e com o intérprete, um curso de Robótica para alunos surdos, verificamos que a adoção de uma pedagogia visual e o uso da Libras como língua de instrução permitiram construir conhecimentos científicos significativos em colaboração. O resultado mostra que não se trata de adaptar conteúdos para quem “não ouve”, mas de reconhecer a Libras como meio legítimo de mediação do conhecimento, com estatuto próprio dentro da escola.

Como docente de Libras em cursos de licenciatura, observo que o contato dos futuros professores com a língua de sinais desloca concepções sobre surdez, linguagem e aprendizagem. Quando o ensino da Libras se ancora nas narrativas da comunidade surda, na valorização da cultura visual e na reflexão crítica sobre diferença, a língua deixa de ser habilidade técnica e converte-se em exercício de alteridade e compromisso com a transformação social.

Formar professores, portanto, implica sustentar um processo contínuo de descolonização de saberes e de elaboração de uma pedagogia da diferença. Essa perspectiva requer reconhecer a Libras como língua legítima, a cultura surda como campo de saber e o professor surdo como referência formativa. Para tal, são essenciais políticas institucionais que ampliem a carga horária das disciplinas de Libras, fortaleçam a produção de materiais bilíngues e assegurem o protagonismo surdo nos espaços de formação.

Ao admitir a Libras como componente estrutural — e não acessório — do currículo da licenciatura, abrimos caminho para uma educação bilíngue crítica, sensível e comprometida com a pluralidade de modos de ser, ensinar e aprender. Inserir a Libras na formação docente é, assim, um gesto ético e político que afirma o direito de todos à língua, ao conhecimento e à dignidade.

Referências

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2005. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 mai. 2025.

FERNANDES, E. R. A educação bilíngue para surdos: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 19, n. 30, p. 437-446, 2006.

FERNANDES, Elaine. **Educação Bilíngue para Surdos: A Libras como primeira língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker. **A ética da diferença e a formação de professores.** In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 75–86.

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, M. C. C. A pedagogia da diferença e os desafios da formação de professores na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 691-705, 2011.

LOPES, M. C. C. Práticas pedagógicas e educação bilíngue para surdos: desafios contemporâneos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 455-466, 2011.

PERLIN, G. **Cultura surda e identidade: uma abordagem antropológica da surdez.** In:

QUADROS, R. M. de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, Ronice Müller. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Cássia Michele Virgínio da. **Experiência colaborativa entre professor surdo, intérprete e professor ouvinte no planejamento de um curso de robótica para estudantes surdos**. 143p. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2022.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 111-129.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: o sujeito surdo, a formação de professores e a cultura**. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-36.

STROBEL, K. Cultura surda e inclusão: qual o papel da escola? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 49-59, 2008.

STROBEL, K. **Ser surdo: caminhos para uma nova identidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

STROBEL, K.; MONTEIRO, M. **Educação e diferença: cultura surda e práticas inclusivas**. In: LOPES, M. C. C.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Educação e diferença: questões pedagógicas e culturais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

LEITURA, LINGUAGEM E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA PESSOAS SURDAS

Claudia do Socorro Azevedo Magalhães¹

Miranilde Oliveira Neves²

Júlio César Suzuki³

Introdução

O ato de ler vai além da simples decodificação de palavras. Envolve interpretar, inferir, refletir e transformar a informação em conhecimento. Para a Pessoa Surda⁴, esse processo apresenta desafios particulares. Em um país cuja língua oficial é a Língua Portuguesa, a aquisição da leitura por Pessoas Surdas impõe uma série de adaptações e reflexões sobre o papel da escola, da linguagem e da identidade na construção do conhecimento.

-
- 1 Professora de Libras no Instituto Federal do Pará. Formação em Letras/Língua Portuguesa, Mestra e Doutoranda no programa PPDRGEA/IFPA com pesquisa sobre Lexicologia e Terminologia das Línguas de Sinais em ambientes campestres. Especialista em Docência em Libras, Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais, Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva. E-mail:claudia.magalhaes@ifpa.edu.br
 - 2 Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa, Especialização em Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Docência do Ensino Superior, Metodologia da Língua Inglesa e Tutoria em Educação a distância. É Doutora em Educação e professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal ministrando aulas nos ensinos básico, técnico, tecnológico e na pós-graduação lato e stricto sensu (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares - PPDRGEA).
 - 3 Possui Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, Bacharelado em Letras (Português, com ênfase em estudos literários) pela UFPR, Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de São Paulo, Bacharelado em Letras (Francês/Português) pela USP, Licenciatura em Letras (Francês/Português) pela USP, mestrado e doutorado em Geografia Humana pela USP e Livre-Docência em Fundamentos Econômicos, Políticos e Sociais da Geografia pela USP.
 - 4 Consideramos Pessoas Surdas com iniciais maiúsculas, para diferenciar surdas/surdos que fazem uso da língua de sinais e constroem suas identidades baseada em um corpo diferente e não deficiente, além de usar a simbolização do mundo a partir da língua de sinais construída nas estruturas dos estudos surdos difundidos por autores como Skliar (2013) e Perlin (2013).

Este capítulo propõe uma reflexão sobre o ensino da leitura para estudantes surdos em salas inclusivas, à luz de uma perspectiva bilíngue. Considera-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua da Pessoa Surda e a Língua Portuguesa, em sua forma escrita, como segunda. A ausência de uma língua materna bem estruturada desde a infância, vivenciada por muitos estudantes surdos filhos de pais ouvintes, compromete o processo de letramento e compreensão textual.

A educação bilíngue tem sido apontada por diversos estudiosos (Quadros, 1997; Skliar, 2005; Pereira, 2009) como a proposta mais eficaz para garantir às Pessoas Surdas acesso ao conhecimento de forma equitativa, respeitando sua diferença linguística e cultural. No entanto, ainda é necessário avançar na implementação de práticas pedagógicas efetivas, materiais adequados e formação docente que sustentem essa abordagem.

A inclusão de alunos surdos em salas regulares de ensino tem revelado a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem da leitura, uma vez que exige a mediação entre duas línguas e dois modos de percepção distintos: a Língua Portuguesa, oral-auditiva, e a Libras, visual-espacial. Isso torna o ensino da leitura não apenas um desafio metodológico, mas também uma questão de garantia de direitos linguísticos. De acordo com Aguirre (2009), é frequente que alunos surdos não dominem plenamente nenhuma das línguas, o que os coloca em condição de desvantagem no acesso ao conteúdo escolar e às práticas letradas.

O reconhecimento da Libras como primeira língua das Pessoas Surdas implica mudanças significativas no planejamento pedagógico. Não basta a simples presença de um intérprete ou de recursos visuais na sala; é necessário repensar o papel da leitura como elemento constitutivo do sujeito surdo, considerando seu universo linguístico e cultural. O ensino da leitura deve respeitar os tempos e processos cognitivos específicos desses alunos, que se constituem por outras vias de aprendizagem e não pelas vias auditivas como ocorre com ouvintes (Skliar, 2005).

Considerando que a maioria dos professores das redes públicas não recebe formação específica para o ensino de surdos, há um abismo entre as diretrizes da educação inclusiva e sua efetivação nas salas de aula. Pereira (2009) destaca que os professores frequentemente desconhecem os princípios da educação bilíngue, o que compromete a efetividade das práticas pedagógicas. Assim, a reflexão proposta neste capítulo busca contribuir para a construção de um olhar crítico e sensível às especificidades da leitura para estudantes surdos, tendo como foco a perspectiva bilíngue.

Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume um papel fundamental nas escolas inclusivas ao oferecer suporte pedagógico complementar e/ou suplementar aos estudantes surdos. O AEE pode contribuir significativamente para o ensino da Língua Portuguesa, na medida em que organiza recursos específicos, adapta materiais e propõe estratégias que favorecem o acesso dos estudantes à leitura e à escrita. Em uma perspectiva bilíngue, o AEE deve atuar em articulação com os professores da sala comum, mediadores em Libras e profissionais surdos, garantindo que a aprendizagem ocorra de forma significativa e respeitando o modo de percepção visual dos estudantes. Portanto, ao longo deste capítulo, serão discutidas práticas pedagógicas e reflexões que consideram o AEE como estratégia essencial para promover o direito à linguagem e à leitura por parte de estudantes surdos em contextos inclusivos.

A Pessoa Surda, a linguagem e a escola

A linguagem é constitutiva do sujeito e essencial para sua interação com o mundo. Para Saussure (2010), a língua é um sistema de signos convencionais compartilhado por uma comunidade, permitindo que o indivíduo exerça sua faculdade de linguagem. No caso da Pessoa Surda, a língua de sinais ocupa esse papel, uma vez que a oralidade não é acessível de forma natural.

A maioria dos surdos brasileiros nasce em famílias ouvintes e, portanto, não tem contato precoce com a Libras (Quadros, 1997). Isso implica que chegam à escola sem domínio de nenhuma língua, o que compromete sua aprendizagem e socialização. A escola, por sua vez, muitas vezes não está preparada para suprir essa lacuna, perpetuando práticas excludentes.

Skliar (2005) reforça que a ausência de acesso à linguagem nos primeiros anos de vida impacta diretamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das Pessoas Surdas. Isso inclui também sua relação com o conhecimento, com os pares e com a leitura. Sem uma base linguística sólida, a Pessoa Surda enfrenta obstáculos significativos no processo educacional.

O acesso à linguagem desde os primeiros anos de vida é essencial para o desenvolvimento do pensamento, da memória e da organização lógica do conhecimento. Quando a criança surda é privada da Libras nos anos iniciais, sua formação linguística e cognitiva é comprometida. Aguirre (2009) explica que, sem uma língua de base, o surdo enfrenta

obstáculos severos para compreender e produzir significados, o que interfere diretamente em sua alfabetização e no acesso a conteúdos escolares complexos.

É importante ressaltar que a escola tem a responsabilidade de acolher esse sujeito com práticas que não reforcem a exclusão linguística. Quando não há mediação pela Libras, o conteúdo escolar se torna inacessível, fazendo com que o estudante surdo memorize símbolos sem compreendê-los. Quadros (1997) lembra que o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes não ocorre de forma espontânea, como acontece com as ouvintes, exigindo, portanto, intervenções educativas planejadas e intencionais desde os primeiros contatos escolares.

Além da ausência de uma língua estruturada, muitos estudantes surdos enfrentam um cotidiano escolar permeado por práticas homogeneizadoras e monolíngues. Isso reitera o papel excludente da escola ao não considerar a diversidade linguística como ponto de partida para o ensino. A construção de uma identidade surda positiva e autônoma passa pela valorização da Libras e pela presença de adultos surdos e educadores bilíngues como referência, como defendem Skliar (2005) e Dizeu et al. (2005).

A leitura como prática social e direito linguístico

A leitura é uma prática social que permite ao indivíduo acessar, construir e transformar conhecimentos. Para Silva (1998), a leitura crítica é fundamental para a formação cidadã, pois permite que o leitor abale certezas, questione verdades estabelecidas e se posicione criticamente diante da realidade social. No entanto, essa prática exige competências linguísticas e cognitivas que precisam ser desenvolvidas ao longo da vida.

Klaiman (1995) entende a leitura como um processo complexo, que exige do leitor a ativação de seus conhecimentos prévios para interpretar e dar sentido ao texto. No caso do da Pessoa Surda, essa tarefa é dificultada pela ausência de experiências linguísticas iniciais. Conforme argumenta Lebedeff (2004), o letramento começa no ambiente familiar e cultural antes mesmo da alfabetização formal. Crianças ouvintes vivenciam o mundo letrado cotidianamente, o que não ocorre da mesma forma com a maioria das crianças surdas.

Lajolo e Zilberman (2009) destacam que a leitura envolve um diálogo entre o texto e o leitor, sendo um processo interativo. Sem uma língua estruturada, o estudante surdo não consegue dialogar com o texto de maneira efetiva, o que reforça a necessidade de políticas e práticas educacionais que garantam o acesso precoce à Libras.

A leitura é mais do que um instrumento técnico; é uma prática social e histórica que participa da constituição dos sujeitos e de sua inserção crítica no mundo. Ao ser negada ao estudante surdo por meio de práticas pedagógicas excludentes, priva-se este sujeito de um direito básico: o de compreender e significar o mundo ao seu redor. A leitura é uma prática social essencial à participação cidadã, pois permite ao sujeito acessar e reinterpretar os saberes acumulados, colocando-se criticamente diante da realidade que o cerca. Para Silva (1998), a leitura, entendida em sua dimensão crítica, é um meio de democratização do conhecimento, pois permite ao leitor acessar, reinterpretar e transformar os conteúdos culturais produzidos historicamente. Nesse sentido, ela se torna um instrumento de participação ativa na sociedade, rompendo com práticas de exclusão simbólica e promovendo autonomia intelectual e política. A ausência de familiaridade com práticas de leitura e escrita desde a infância, especialmente para surdos que não têm contato com Libras, dificulta o desenvolvimento de habilidades leitoras. Lajolo e Zilberman (2009) sustentam que o leitor precisa ativar seu repertório sociocultural e linguístico para realizar inferências e compreender os sentidos implícitos nos textos. Sem essa bagagem, o surdo tende a permanecer no nível da decodificação, sem alcançar uma leitura crítica e funcional.

A partir dessa compreensão, torna-se imperativo garantir à criança surda o acesso a práticas sociais de leitura desde os primeiros anos escolares, com materiais acessíveis, mediação em Libras e ambientes letrados bilíngues. Pereira (2009) destaca que, para isso, é fundamental reconhecer a leitura como um direito linguístico, uma vez que sua apropriação se dá por meio da língua com a qual o sujeito se identifica e interage. Negar o uso da Libras nesse processo é, portanto, negar o próprio direito à leitura.

A língua de sinais como fundamento para a educação bilíngue

A Libras é reconhecida como uma língua natural, com estrutura gramatical própria e vocabulário específico. Segundo Quadros (1997), ela não é uma forma simplificada do Português, mas sim uma língua visual-espacial completa, desenvolvida na interação entre surdos. Sua aquisição

permite à Pessoa Surda construir o pensamento, interagir socialmente e se constituir como sujeito histórico e cultural.

Dizeu et al. (2005) alertam para o fato de que muitos surdos, por não terem acesso à Libras na infância, chegam à idade adulta sem dominar nenhuma língua. Isso compromete não apenas a escolarização, mas também o desenvolvimento de sua subjetividade e sua inserção no mundo.

A proposta da educação bilíngue baseia-se na premissa de que a Libras deve ser a primeira língua do estudante surdo, sendo o Português ensinado como segunda língua, prioritariamente na modalidade escrita (Pereira, 2009). Isso implica uma mudança significativa na organização do currículo, na formação docente e na elaboração de materiais pedagógicos adequados.

A Língua de Sinais é essencial para o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo e, conseqüentemente, para sua alfabetização. Trata-se de uma língua completa, com estrutura gramatical própria, que permite a comunicação plena, o desenvolvimento do pensamento abstrato e a construção de conhecimentos (Quadros, 1997). Quando a Libras é reconhecida como primeira língua e base para a aprendizagem da Língua Portuguesa, o processo de leitura torna-se mais acessível e significativo para o aluno.

A proposta da educação bilíngue requer mais do que a inclusão de intérpretes em sala de aula; exige uma reformulação das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e da formação docente. Skliar (2005) destaca que o reconhecimento da cultura surda e da Libras no ambiente escolar permite à criança desenvolver sua identidade, autoestima e autonomia, elementos fundamentais para o sucesso na escolarização e, especificamente, na leitura.

Ao aprender a Língua de Sinais como primeira língua, a Pessoa surda passa a ter condições de compreender os elementos constitutivos da linguagem, como categorias gramaticais, relações semânticas e organização textual. Isso cria uma base sólida para que ele possa transferir esse conhecimento para a Língua Portuguesa escrita. Dizeu et al. (2005) explicam que a ausência de uma língua estruturada impede o desenvolvimento da subjetividade e da competência linguística, tornando urgente a implementação efetiva do bilinguismo na educação básica.

Os desafios da leitura na segunda língua

Ensinar a leitura em Língua Portuguesa como segunda língua a estudantes surdos requer metodologias específicas. A tradução direta da

metodologia utilizada com ouvintes não se mostra eficaz. Fernandes (2011) destaca que muitos surdos concluem a educação básica sem domínio da leitura e da escrita, evidenciando a falência de abordagens tradicionalmente utilizadas.

Entre os desafios enfrentados pelos estudantes surdos estão a compreensão de estruturas gramaticais da Língua Portuguesa, a ausência de vocabulário, a dificuldade de estabelecer relações intertextuais e a pouca familiaridade com práticas de leitura fora do ambiente escolar.

Para superar esses entraves, é necessário construir um ambiente alfabetizador visual, que incorpore imagens, vídeos, tecnologia assistiva, sinalização em Libras e interações significativas com mediadores bilíngues. Além disso, é preciso respeitar o tempo de aprendizagem do estudante surdo, valorizando seus conhecimentos prévios e sua identidade cultural.

A leitura na segunda língua representa uma das etapas mais desafiadoras na trajetória educacional do estudante surdo, especialmente quando se considera que a Língua Portuguesa, em sua forma escrita, difere estruturalmente da Libras. Como explica Aguirre (2009), muitos surdos conseguem compreender apenas fragmentos da Língua Portuguesa, o que dificulta o entendimento completo dos textos e limita sua capacidade de realizar inferências, estabelecer relações intertextuais e compreender metáforas ou expressões idiomáticas. Essa fragmentação evidencia a necessidade de práticas pedagógicas específicas que respeitem o modo visual de aprendizagem do estudante surdo.

Diante dessas dificuldades, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) torna-se ainda mais relevante. O AEE pode contribuir com estratégias que organizem o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a partir da mediação visual e da tradução interlingual, promovendo situações em que o estudante surdo compreenda o significado dos textos antes de associá-los à forma escrita. Além disso, o AEE pode fornecer subsídios aos professores da sala regular sobre como adaptar textos, elaborar materiais acessíveis e utilizar recursos visuais que ampliem a compreensão leitora.

É necessário, portanto, que o ensino da leitura para Pessoas Surdas não seja meramente voltado à decodificação gráfica, mas que envolva práticas de construção de sentido, de produção textual e de leitura crítica. O estudante surdo precisa ser considerado um leitor em potencial, com possibilidades de apropriação da língua escrita desde que lhe sejam oferecidas condições adequadas para tal. Como argumenta Quadros (1997), é fundamental despertar o interesse do estudante surdo pela Língua

Portuguesa, relacionando a leitura à vida cotidiana, às suas experiências culturais e sociais, e criando espaços de fala bilíngues que respeitem sua identidade linguística.

Práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues

As práticas pedagógicas voltadas para a leitura com estudantes surdos devem ser fundamentadas na valorização da Libras e no uso de estratégias visuais. O professor precisa estar apto a utilizar recursos didáticos diversificados, como narrativas visuais, glossários sinalizados, legendas em vídeos, dramatizações e tecnologia digital acessível.

O uso da Libras em sala de aula, aliado ao ensino sistemático da leitura e da escrita em Português, contribui para a ampliação do repertório linguístico do estudante surdo e para sua autonomia na produção de sentido. O professor bilíngue além do apoio de intérpretes qualificados é essencial nesse processo.

Vigotsky (2000) já afirmava que o desenvolvimento do pensamento está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem. Ao garantir o acesso à linguagem – seja em Libras, seja em Língua Portuguesa escrita – a escola oferece aos estudantes surdos as ferramentas para que eles possam pensar, refletir e interagir com o mundo de forma plena.

As práticas pedagógicas voltadas ao ensino da leitura para Pessoas Surdas em contextos inclusivos devem ser fundamentadas na abordagem bilíngue e ancoradas em metodologias visuais e interativas. O uso da Libras em sala de aula, seja por meio da atuação de professores bilíngues, intérpretes ou materiais sinalizados, é essencial para que o estudante compreenda os conceitos antes de traduzi-los para o Português escrito. Como destaca Skliar (2005), a presença da Libras como mediação da aprendizagem possibilita ao estudante surdo apropriar-se da leitura com mais profundidade, tornando-se sujeito do processo e não apenas espectador da informação.

Neste cenário, o AEE cumpre um papel articulador e formativo. Para além do atendimento individualizado, o AEE deve dialogar com os docentes da sala comum, oferecer suporte didático, participar do planejamento pedagógico e colaborar na produção de materiais acessíveis e sinalizados. Ao atuar de forma integrada e colaborativa, o AEE potencializa a aprendizagem do estudante surdo e contribui para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e equitativo. Fernandes (2011) ressalta que práticas isoladas e desarticuladas tendem a reproduzir a exclusão dentro da inclusão.

A criação de projetos de leitura bilíngues, oficinas visuais, rodas de leitura sinalizadas e atividades interativas em duplas ou grupos são exemplos de estratégias que favorecem a aprendizagem da leitura para estudantes surdos. Além disso, é necessário investir na formação continuada dos professores para que compreendam a diferença entre ensinar português como primeira ou segunda língua e desenvolvam estratégias eficazes para trabalhar com a diversidade linguística em sala. O letramento visual, a multimodalidade e a interdisciplinaridade são caminhos potentes para que o estudante surdo acesse, compreenda e se aproprie da linguagem escrita.

Considerações finais

A leitura, como prática social e direito linguístico, precisa ser garantida aos alunos surdos por meio de uma educação bilíngue comprometida com a equidade. A ausência de políticas linguísticas efetivas, a precariedade na formação docente e a falta de materiais acessíveis ainda constituem barreiras para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

É urgente que a escola reconheça a Pessoa Surda como sujeito de linguagem, respeite sua identidade cultural e linguística e promova práticas pedagógicas que dialoguem com suas especificidades. A Libras não pode ser um recurso opcional, mas deve ocupar lugar central no processo de ensino-aprendizagem. Somente assim será possível promover o letramento do aluno surdo de maneira significativa e emancipatória.

Ao longo deste capítulo, ficou evidente que o ensino da leitura para estudantes surdos exige uma abordagem sensível às especificidades linguísticas, cognitivas e culturais desses sujeitos. O reconhecimento da Libras como primeira língua e o ensino do Português como segunda língua são condições essenciais para uma prática pedagógica coerente com os princípios da inclusão. Entretanto, a realidade das escolas ainda revela lacunas estruturais, formativas e metodológicas que dificultam a efetivação dessa proposta, como aponta Pereira (2009).

O Atendimento Educacional Especializado emerge como uma estratégia pedagógica imprescindível para mediar essas lacunas. Quando bem estruturado e integrado ao cotidiano escolar, o AEE fortalece as ações inclusivas e possibilita que o estudante surdo tenha acesso pleno à leitura e à escrita. Seu papel vai além do suporte individual: ele atua na transformação da prática pedagógica, na promoção de recursos acessíveis e na valorização

da diversidade linguística presente na escola. Portanto, pensar o AEE como espaço de articulação bilíngue é fundamental para garantir a aprendizagem significativa da Língua Portuguesa para alunos surdos.

Conclui-se que é urgente repensar os modos como a leitura é ensinada para estudantes surdos nas escolas inclusivas. Isso implica investir em políticas públicas que assegurem formação docente específica, garantir a presença de profissionais proficientes em Libras, fortalecer o AEE como espaço de mediação pedagógica e, sobretudo, compreender o aluno surdo como um sujeito de linguagem, cultura e direitos. A leitura, enquanto prática social, deve ser acessível a todos, em suas múltiplas formas e modos de expressão.

Referências

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>

FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KLAIMAN, A. **Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. São Paulo: Ática, 2009.

LEBEDEFF, T. B. **Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias**. In: Thoma, A.; Lopes, M. C. (Orgs.). *A Invenção da Surdez - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, Escrita e Surdez**. São Paulo: FDE, 2009.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1998.

SKLIAR, C. (Org.). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MINHA BARREIRAS COM O PORTUGUÊS: APRENDENDO COMO L2 APÓS A AQUISIÇÃO DA LIBRAS

Daniel Lopes Romeu¹

Introdução

A construção da minha trajetória como sou surdo está profundamente ligada à Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida legalmente no Brasil por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas. Antes mesmo de qualquer contato com a língua portuguesa, a Libras foi a minha língua de aquisição, a forma natural de interação com o mundo, com as pessoas e com os conhecimentos.

Escrever este capítulo é um dos momentos mais significativos da minha vida. Nele, compartilho a minha trajetória no aprendizado do português como segunda língua (L2), após ter adquirido a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como minha primeira língua (L1). Como pessoa surda profunda, enfrentei diversas barreiras para compreender e escrever em português. O mundo sempre foi visual para mim, e minha comunicação começou de forma natural, por meio de imagens, gestos e sinais.

Nasci em 1974 e cresci em um sítio com meus avós. Foi nesse ambiente rural que desenvolvi minha linguagem a partir da observação do cotidiano e dos animais ao meu redor cavalos, vacas, ovelhas utilizando gestos com as mãos, semelhantes aos classificadores da Libras. Essa forma de expressão surgiu de forma espontânea, antes mesmo de um contato

1 Mestre profissional em andamento em Educação e Tecnologia no PPGEdu (Programa de Pós-Graduação em Educação) do Instituto Federal Sul Rio-Grandense - Campus Pelotas. Especialização em Pós Graduação Lato Sensu em Libras pela Universidade Cidade de São Paulo (2013). Possui graduação em Licenciatura em Letras (Habilitação Libras) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atualmente, é professor da Universidade Federal de Pelotas, no curso de Letras Libras/Literatura Surda, na área de Libras, no Centro de Letras e Comunicação (CLC). Era coordenador da Área de Libras do Centro de Letras e Comunicação - CLC da mesma universidade. Atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, Classificadores, expressão facial e corporal, ensino e aprendizagem da Libras na escola.

sistemático com a língua de sinais. A Libras, portanto, foi a minha língua de aquisição natural, a que me permitiu estruturar meu pensamento e organizar minha visão de mundo (Quadros; Karnopp, 2004).

Lembro que minha mãe me mostrava imagens, como a de um copo, e me ensinava o sinal correspondente. Com o tempo, fui compreendendo e ampliando meu vocabulário visual. Esse processo, pautado em uma linguagem concreta e imagética, é essencial na educação de crianças surdas, como defendem Fernandes e Santos (2015), que destacam o papel das imagens e dos contextos visuais no processo de aprendizagem inicial.

Aprender o português veio depois, de forma mais complexa e cheia de obstáculos. A língua portuguesa, por ser predominantemente oral e auditiva, representou um grande desafio. Conforme Skliar (1998), o português para o surdo não é uma segunda língua qualquer, mas uma L2 marcada por barreiras históricas, linguísticas e culturais. Apesar disso, por meio da educação bilíngue e do apoio de professores sensíveis à minha realidade, fui desenvolvendo estratégias para compreender, produzir e escrever textos em português.

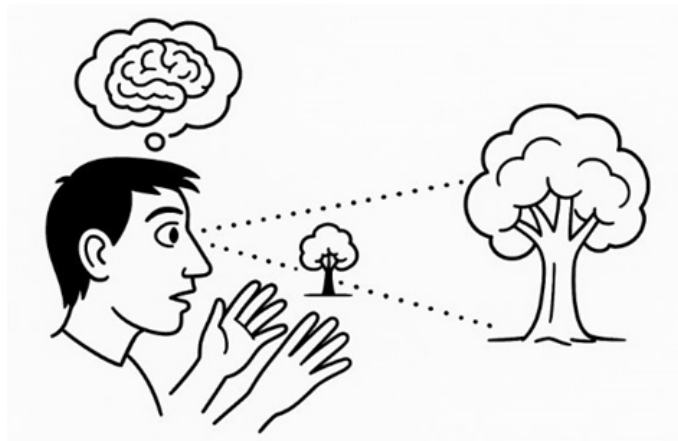
Neste capítulo, apresento minhas vivências, dificuldades e conquistas no processo de aprendizagem do português como segunda língua, respeitando minha identidade surda e o papel fundamental da Libras na construção do meu conhecimento.

O desenvolvimento da minha língua: onde tudo começou

Minha história com a Libras começou desde muito cedo. Nasci surdo profundo, e aos 4 anos de idade tive meus primeiros contatos com uma linguagem visual. Lembro com carinho de quando minha mãe, ao me oferecer um copo com água, fez um gesto com as mãos. Naquele momento, eu compreendi: aquele gesto significava “copo”. A partir disso, começamos a usar sinais simples para nos comunicarmos no dia a dia. Foi assim que a Libras começou a fazer parte da minha vida de forma natural, visual, conectada com o meu jeito de perceber o mundo.

Na minha infância, vivia em um sítio com minha família. Tudo o que eu aprendia vinha do que eu via, observava e sentia. Lembro de olhar para os animais, para as árvores e tentar desenhar aquilo que via, como se fosse uma forma de guardar o conhecimento no meu cérebro e no meu coração. Meu olhar era o meu canal de aprendizagem, e minhas mãos se tornaram minha voz.

Essa foi a base do meu desenvolvimento linguístico: uma língua que nasceu dos gestos, das imagens, das experiências visuais e afetivas. A Libras não foi apenas uma ferramenta de comunicação ela foi e é minha primeira língua, minha identidade, meu direito.



Fonte: Elaborador pelo autor (2025).

Este desenho é de meu próprio autor e representa algo muito importante: a forma visual como percebo as árvores e como essa imagem entra no meu cérebro. Estudo como fazer os sinais classificadores com as mãos, que surgem de forma natural a partir do olhar. Minhas mãos, junto com a expressão facial, utilizam a Libras de forma visual. Essa visualidade é essencial para a aquisição do conhecimento e para a incorporação dos significados pelo meu cérebro e pelo meu olhar.

Essa imagem representa a forma como o meu cérebro entende o mundo visualmente: através dos sinais e dos gestos. Desde cedo, eu era muito curioso para compreender tudo o que acontecia no sítio dos meus avós. Meu avô sempre trabalhava com vacas, cavalos e ovelhas, e usava gestos para se comunicar comigo. Essa foi a minha primeira experiência de aquisição da linguagem visual, através dos gestos. Eu observava os animais e começava a criar meus próprios classificadores com as mãos: copiava a expressão facial das vacas, o movimento dos cavalos com os braços, o balido das ovelhas com os lábios e a textura da lã com gestos.

A comunicação com meu avô materno era construída por meio desses classificadores. Aos poucos, toda a família passou a entender essa linguagem, pois era natural, visual e significativa. O sítio onde morávamos tinha muitos animais, árvores, rios e alimentos, e para cada coisa eu criava

um sinal com classificadores de mãos. Essa prática fez parte da minha vida até hoje, moldando minha forma de me expressar com o corpo, o rosto e as mãos.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a Libras, enquanto primeira língua de muitos surdos, é adquirida de forma natural e visual, sendo fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo. No meu caso, foi exatamente assim. Nasci em um ambiente onde minha primeira língua foi Libras, e não o português. Por isso, escrever em português sempre foi um desafio, pois minha estrutura de pensamento foi formada visualmente, com base na Libras e no uso de classificadores de mãos, expressões faciais e corporais.

A Libras tem uma gramática própria e não segue as regras do português. Desde pequeno, aos 4 anos, me comunico dessa forma com minha família, principalmente no sítio onde cresci. Lá, desenvolvi sinais naturais para os animais, pessoas e objetos ao meu redor, o que tornou a Libras minha forma mais livre e verdadeira de comunicação.

Quando entrei na escola, precisei aprender o português, mas sempre de forma visual, associando sinais e imagens. O português escrito exige uma estrutura linguística diferente daquela da Libras. Para mim, escrever em português é como tentar traduzir minha alma para uma língua que não representa meu corpo e minha cultura. A língua portuguesa não combina com minha identidade surda. Como explica Strobel (2008), a cultura surda se expressa por meio de gestos, movimentos, espaço e expressões, e tentar moldá-la à lógica da língua portuguesa pode causar sofrimento e frustração.

Durante muitos anos, o uso da Libras foi proibido. Isso aconteceu após o Congresso de Milão, realizado em 1880, onde foi decidido que o oralismo deveria ser adotado nas escolas, proibindo o uso das línguas de sinais em vários países. Esse evento histórico impôs grandes prejuízos à educação de surdos em todo o mundo (Skliar, 1998). A partir dessa decisão, os surdos foram obrigados a aprender apenas por meio da leitura labial e fala oral, excluindo sua língua natural a Libras.

Eu também sofri com essa imposição. Fui forçado a treinar leitura labial, mas meu cérebro se confundia, e sentia que estava perdendo minha identidade. Meu rosto sempre foi expressivo, e era difícil apagar isso para tentar parecer “oral”. A tentativa de apagar minha Libras era também uma tentativa de apagar quem eu sou. Felizmente, com o tempo, a Libras foi

reconhecida oficialmente como língua no Brasil pela Lei nº 10.436/2002, e passou a ser respeitada como um direito linguístico dos surdos.

Educação Bilíngue: o direito do surdo à escrita em sua língua natural

No Brasil, a luta da comunidade surda por uma educação que respeite sua identidade linguística e cultural resultou no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como fundamental no processo educacional. Desde os anos 1980, especialistas como Quadros, Góes, Skliar e Fernandes defendem que a educação bilíngue deve priorizar a Libras como primeira língua (L1), seguida do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2). Esse modelo não significa apenas usar duas línguas, mas garantir o direito do surdo de aprender, primeiro, em sua língua natural. Para muitos surdos, como é o meu caso, escrever em português é uma barreira difícil, pois estou acostumado a me expressar livremente em Libras, sem a estrutura obrigatória e muitas vezes confusa do português. Por isso, defendo a valorização da Libras como meio legítimo de expressão e aprendizagem.

Bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como mero instrumento de comunicação. E neste sentido, apenas os integrantes dessa comunidade, como surdos, podem contribuir, de modo efetivo, para a educação de crianças surdas (Fernandes, 2003, p. 55).

A Educação Bilíngue representa um avanço essencial na luta dos surdos por uma formação que respeite sua identidade linguística e cultural. A Libras, como primeira língua (L1), é fundamental no desenvolvimento cognitivo e na comunicação dos surdos, sendo utilizada de forma natural dentro da comunidade surda. Já o Português, enquanto segunda língua (L2), deve ser aprendido prioritariamente na modalidade escrita. No entanto, como ressalta Quadros (1997), não basta que a escola seja bilíngue; é necessário que ela também seja bicultural, permitindo que o estudante surdo transite entre os dois mundos o ouvinte e o surdo sem perder sua identidade. A escrita em Libras, ainda em processo de reconhecimento e estruturação, precisa ser respeitada como forma legítima de expressão, sem imposições forçadas da norma culta do português, que muitas vezes se torna uma barreira. Garantir o direito à escrita em sua língua natural é assegurar ao surdo o pleno acesso à educação e à cidadania.

O bilinguismo na educação de surdos vai além do domínio de duas línguas — envolve também a vivência e a identificação com duas culturas: a ouvinte e a surda. Para as pessoas surdas, a Libras é essencial para a compreensão do mundo, pois permite o entendimento visual e concreto das coisas. Sem acesso à língua de sinais, muitos significados não são compreendidos. O Português, com sua estrutura voltada para ouvintes, apresenta barreiras linguísticas e cognitivas para os surdos, tornando a aprendizagem mais difícil.

Como destaca Strobel (2008), o bilinguismo precisa estar associado ao biculturalismo, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais. A educação bilíngue, aliada aos Estudos Culturais, contribui para o reconhecimento das identidades surdas e promove a verdadeira inclusão. Por isso, meu desejo é atuar na educação de crianças surdas, ajudando no processo de aprendizagem em Libras, respeitando o modo visual e natural com que os surdos se comunicam por meio de classificadores e expressões faciais.

A história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social (Goldfeld, 2002, p. 38).

Apresento, também, a imagem do meu rosto com a mão no olho, que representa visualmente o modo como entendo o mundo. Através da Libras, meu cérebro aprende de forma natural, utilizando classificadores de mãos e expressões visuais como forma principal de comunicação.



Fonte: Elaborador pelo autor (2025).

Na minha infância, tentaram me ensinar o português oral, mas eu não adquiri a língua de forma natural era tudo por repetição e memorização, sem sentido real. O que fez sentido para mim foi a Libras, com seus sinais visuais e classificadores de mãos, que meu corpo e meu cérebro entenderam naturalmente. A linguagem visual permitiu que eu me comunicasse, interagisse e me desenvolvesse socialmente. Isso mostra como, mesmo com línguas diferentes, o processo de aquisição pode seguir caminhos parecidos quando respeita o modo natural de cada um.

O psicólogo Lev Vygotsky (2010) explicou que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento acontece através das interações sociais e culturais. Para ele, a criança aprende a partir das experiências vividas com outras pessoas, principalmente quando há a mediação de alguém mais experiente. No meu caso, isso aconteceu quando comecei a aprender Libras ainda pequeno, por volta dos quatro anos, observando os gestos e sinais feitos por minha mãe e pelos meus avós, no sítio onde morávamos.

Meu pai, de forma estratégica, também me ensinava matemática utilizando sinais caseiros, gestos e até classificadores de mãos. Assim, fui entendendo como estudar matemática e comecei a aprender também a linguagem portuguesa: palavras, verbos, nomes de objetos e outros conteúdos. Para me ajudar, meus pais usavam desenhos e imagens, o que facilitava muito a minha aquisição do vocabulário em português de forma visual. Eles também começaram a aprender Libras com o objetivo principal de se comunicar comigo, seu filho surdo.

Os classificadores de mãos, os gestos e as expressões faciais não foram ensinados de forma formal, mas eu os aprendi naturalmente, imitando, observando e interagindo com minha família. O campo, os animais, os objetos e a rotina no sítio foram os primeiros conteúdos da minha aprendizagem. Vygotsky chama isso de “zona de desenvolvimento proximal” — o espaço entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que ela pode aprender com a ajuda de outras pessoas. Foi assim que aprendi: minha mãe mostrava um copo, fazia um gesto, e eu compreendia visualmente o que aquilo significava.

Na escrita, eu usava o contexto dos sinais em Libras para entender melhor as palavras em português. As imagens mentais e visuais me ajudavam muito a conectar os sinais com as palavras escritas.

Essas interações foram fundamentais para eu desenvolver minha primeira língua a Libras e também para criar classificadores com as mãos, que me ajudavam a me comunicar com clareza e criatividade.

Meu pensamento foi se construindo junto com essa linguagem visual, baseada no corpo, no espaço e no movimento. Como Vygotsky defendia, o pensamento e a linguagem estão conectados e, no meu caso, essa conexão se deu através da Libras.

Meu perfil de escrita é fortemente influenciado pelos classificadores de mãos e pela estrutura visual da Libras. Por isso, minha escrita em português não é perfeita. Eu escrevo do meu jeito, com base na minha língua, na minha experiência e na minha cultura surda.



Fonte: Elaborador pelo autor (2025).

Estou em uma reflexão importante: sou surdo, e minhas mãos sinalizam, enquanto meus olhos percebem as experiências visuais como expressão do meu pensamento criativo e lógico. A minha primeira língua natural é a língua de sinais, e a segunda língua é o português, na modalidade escrita. Como bilíngue, sou capaz de me expressar de diferentes formas, combinando o que vejo e o que escrevo.

Olho do mesmo modo que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me explico por sinais. Minhas mãos bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. (Laborit, 1994, p. 205).

Sou surdo, e minha primeira língua é a Língua de Sinais. Fico feliz por poder aprender muitas coisas por meio da escrita. É importante mostrar à sociedade a relevância de aceitar e respeitar cada língua. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida por uma lei que garante os direitos dos surdos, e é essencial que os ouvintes compreendam a cultura surda.

Existem diferenças na forma como surdos e ouvintes aprendem, e é fundamental entender que o aprendizado de duas línguas é uma riqueza, não uma limitação.

Não devemos cair em preconceitos linguísticos, pois a violência contra a escrita própria dos surdos deve ser combatida.

A Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Além disso, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta essa lei e estabelece diretrizes para a formação de professores de Libras. Esses documentos legais garantem que a Libras seja inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, tanto em nível médio quanto superior, e também nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas, nos sistemas federal, estadual, do Distrito Federal e municipal.

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em cursos de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. As pessoas surdas têm prioridade nos cursos de formação previstos.

A minha escrita natural como bilíngue na perspectiva socio-cultural de Vygotsky

A educação de surdos precisa ser compreendida à luz da interação entre linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. A minha aquisição da linguagem escrita é própria, natural, como bilíngue. Segundo Vygotsky (2010), o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação cultural e social, e a linguagem tem papel central nesse processo. Tanto surdos quanto ouvintes aprendem por meio da linguagem, mas o português formal é uma

língua rica e complexa, o que torna essencial respeitar a forma de escrita de cada pessoa para apoiar seu processo de aprendizagem.

Para os sujeitos surdos, essa mediação ocorre principalmente por meio da Língua de Sinais, sua língua natural e primeira forma de expressão e pensamento. Vygotsky destaca que o desenvolvimento não antecede a aprendizagem; ao contrário, é por meio das interações sociais e da linguagem que as crianças desenvolvem suas funções psicológicas superiores. Isso mostra a importância de uma educação bilíngue, em que cada um possa aprender primeiro em sua própria língua.

Aplicando esse pensamento à educação de surdos, é fundamental reconhecer que a Libras deve ser a língua de instrução e comunicação no ambiente escolar, pois é por meio dela que o aluno surdo acessa o conhecimento, constrói significados e se desenvolve cognitivamente.

O espaço escolar precisa garantir o direito à educação bilíngue, onde a Língua de Sinais seja valorizada como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). Professores fluentes em Libras, materiais acessíveis e metodologias visuais são elementos essenciais para que o surdo possa construir seu aprendizado de forma autônoma, crítica e plena. A escrita natural é uma estratégia importante para a aquisição do português, e hoje me considero mais fluente do que no passado, mesmo com as dificuldades que ainda tenho. Aprender a escrever em português é um processo, e minha escrita natural precisa ser respeitada dentro dessa perspectiva.

Assim como os ouvintes aprendem em sua língua materna, os surdos devem aprender na sua a Libras sem que essa diferença linguística seja vista como limitação. Ao contrário, ela é uma riqueza cultural e cognitiva, que amplia a forma como compreendemos o desenvolvimento humano.

Portanto, a escola e a universidade inclusiva e bilíngue devem oferecer um ambiente que respeite a identidade surda, promovam o uso da Libras como ferramenta de mediação pedagógica e assegurem o direito à aprendizagem em igualdade de condições. Toda criança, seja ouvinte ou surda, se desenvolve plenamente quando suas formas de linguagem são reconhecidas, respeitadas e valorizadas.

Considerações finais

A trajetória da minha aquisição linguística mostra que a Libras foi minha primeira e mais natural forma de comunicação. Desde cedo,

usei gestos, expressões e classificadores para entender o mundo ao meu redor especialmente no sítio com meus avós, onde comecei a desenvolver minha linguagem visual. Com o tempo, enfrentei grandes barreiras para aprender o Português, por ser uma língua escrita e com estrutura voltada para ouvintes. Mesmo assim, continuo lutando para me expressar também nessa segunda língua.

O bilinguismo, para nós surdos, não é apenas saber duas línguas, mas viver duas culturas. A educação bilíngue precisa considerar essa vivência e respeitar a Libras como língua de instrução e identidade. Como Strobel (2008) aponta, o bilinguismo verdadeiro está ligado ao biculturalismo, que reconhece as diferenças e valoriza os modos próprios de ser e aprender.

Reconhecer a Libras como uma língua legítima é um passo fundamental para a valorização da identidade surda e para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A existência de leis específicas demonstra que a luta por direitos linguísticos é real e necessária.

No entanto, mais do que garantir o cumprimento dessas leis, é essencial promover o respeito, a empatia e o reconhecimento das diferentes formas de ser, comunicar e aprender. Como pessoa surda e bilíngue, afirmo a importância de sermos protagonistas da nossa própria história, com nossas mãos que falam, nossos olhos que escutam e nossa escrita que também é resistência. Que a Libras continue sendo um direito, uma ponte entre culturas e uma expressão viva da diferença que enriquece a todos.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky destaca a linguagem como base para o desenvolvimento humano, o que reforça a importância de valorizar a Libras como primeira língua das pessoas surdas. Essa valorização é essencial para garantir uma educação bilíngue de qualidade, onde o português escrito seja aprendido com apoio, sem desconsiderar a escrita própria dos surdos. A minha escrita natural como bilíngue reflete minha identidade linguística e deve ser respeitada.

A Libras é reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que asseguram seu uso educacional e a formação de professores capacitados. Respeitar essa diversidade é fundamental para combater o preconceito linguístico e promover uma educação inclusiva.

Referências

- FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- LABORIT, E. **O Vão da Gaivota**. Paris: Best Seller, 1994
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Aquisição da linguagem de sinais: A aquisição da Libras**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, Carlos. **Sobre o currículo na educação dos surdos**. Espaço, Rio de Janeiro, n.8, p. 38-43, 1997.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Mediação, 2008.
- VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar**. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11. Edição: Icone, 2010, p. 103-116.

ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Renata Cristina dos Reis¹

Introdução

Apresento este artigo como uma narrativa da minha trajetória enquanto mulher, mãe e surda, marcada por um longo processo de atravessamentos e evolução nos estudos e nas diferentes profissões em que atuei. Ao revisitar minhas experiências educacionais e profissionais, busco evidenciar os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas, com o intuito de compartilhar vivências que acredito que podem servir de inspiração para outras pessoas, especialmente aquelas que, como eu, enfrentam barreiras, mas desejam estudar, crescer e transformar suas realidades por meio da educação.

Objetivo

O objetivo deste artigo é apresentar uma narrativa sobre os desafios e conquistas vivenciados ao longo da minha trajetória educacional, por meio da metodologia da Histórias de Vida. Tendo como base a minha experiência pessoal — desde a infância até a conclusão do mestrado — busco relatar as experiências marcantes que influenciaram minha formação e refletir sobre o papel da educação na constituição do meu Ser e na transformação social, sobretudo a partir da perspectiva de uma mulher surda, mãe, docente e pesquisadora.

¹ Graduada em Engenharia de Produção pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui pós-graduação em Gestão de Qualidade pela FAE Centro Universitário e em Tecnologia Assistiva pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). É mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Metodologia

Este artigo adota a abordagem metodológica das Histórias de Vida, conforme delineada por Marie-Christine Josso (2007), enfatizando as trajetórias subjetivas e os processos formativos ao longo da existência. Esta escolha permitiu compreender e dar sentido às experiências vividas ao longo da minha trajetória educacional. A narrativa apresentada é, portanto, uma autobiografia que revela minhas experiências de transformação a partir dos processos formativos que vivenciei — desde a educação infantil até o mestrado.

A singularidade da abordagem proposta por Josso (2007) me permitiu compreender que a transformação social de ascensão por meio da educação é a si mesma um gesto político. Ao narrar minha história, percebo que a formação do ser não se restringe ao desenvolvimento individual, mas repercute em uma experiência coletiva. É esse movimento interno, de autocompreensão e reconstrução, que potencializa a transformação dos espaços educativos e sociais nos quais atuamos. A formação de si, nesse sentido, configura-se também como um ato de resistência, afirmação e esperança.

Papel da educação na transformação social

Segundo Emediato (1978, p. 207) a educação é uma estratégia para transformar a sociedade. Isso implica dizer que é possível melhorar a realidade social por meio da educação. Ainda para o autor, na década de 1960, a educação passou a receber atenção de diferentes grupos, como economistas, políticos, organizações internacionais e movimentos revolucionários. Isso aconteceu porque eventos importantes fizeram com que as pessoas comesçassem a analisar mais de perto como a educação funciona e qual é o seu papel na sociedade.

Na percepção de Emediato (1978), a teoria liberal, uma das mais influentes correntes do pensamento político e econômico, sustenta que a educação é um meio privilegiado de mobilidade social. Em outras palavras, por meio da educação, os indivíduos poderiam ascender socialmente, alcançar melhores oportunidades de trabalho e conquistar condições de vida mais dignas. Ainda segundo essa perspectiva, a educação seria um elemento essencial para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, garante que todos tenham direito à educação, independentemente de classe social, raça, gênero ou qualquer outra característica. A responsabilidade pela educação é compartilhada entre o Estado e a família. Além disso, a sociedade também deve colaborar para que a educação seja promovida de maneira eficaz. O objetivo da educação é proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e para a qualificação no trabalho.

Art. 205 da Constituição Federal – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, não devemos considerar a educação apenas a partir do movimento de ir à escola para aprender a ler e escrever. Para Moreira (2011), ela envolve aprender a pensar, refletir, entender o mundo, ter consciência crítica e agir diante do que se considera certo ou errado. O autor, fundamentando-se nas teorias de Saviani (1997, p. 11), afirma que “o homem não nasce sabendo ser homem”, o que indica que a formação humana deve ser aprendida e construída por meio da educação.

A escola tem um papel muito importante nesse processo, pois é o lugar onde as pessoas têm acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade como ciências, artes, literatura, filosofia, matemática e outras disciplinas. Adquirir esse conhecimento, estudar e superar barreiras educacionais são formas de transformação social e também pessoal, ajudando a combater desafios e desigualdades.

A responsabilidade pela educação é dividida entre a escola e a família. Quando essas duas instituições trabalham juntas, podem transformar o mundo em um lugar melhor.

Como pessoa surda, tive minha educação incentivada pela minha própria família, pelas escolas públicas e pelos meus amigos. Isso me ajudou a crescer profissionalmente e também a me tornar uma cidadã consciente e atuante na sociedade.

A seguir, passarei a narrar, de forma detalhada, minha trajetória educacional, desde a educação infantil até a conclusão do mestrado.

Educação Infantil

Minha educação começou quando minha avó materna e minha mãe perceberam que eu não reagia aos sons. Elas me chamavam, mas eu não respondia aos estímulos sonoros. Suspeitaram de algo e me levaram ao médico, onde recebi o diagnóstico: surdez profunda. O médico indicou uma escola oralizada, e lá fui eu, com dois anos de idade. Foi onde tive meu primeiro contato com outras crianças como eu.

Aproximadamente aos 8 anos, convivi com um grupo de crianças da minha idade, mas elas não me incluíam. Muitas vezes eu ficava isolada, e não sabia o real motivo da exclusão. Tentava me aproximar para brincar, mas diziam de forma categórica: “Você não pode!”. Nossa, isso me magoou profundamente. Hoje, acredito que foi uma das formas de bullying e capacitismo.

Para lidar com essa situação, resolvi procurar outros grupos e me recordo bem de um grupo de pessoas surdas mais velhas que eu — acredito que tinham entre 14 e 17 anos. Eu as observava com admiração, eram uma referência para mim. Via como se comunicavam em Língua de Sinais durante o intervalo e como se expressavam bem. Achava tudo aquilo muito interessante. Foi quando também aprendi a sinalizar.

No contexto escolar, a sala de aula era toda colorida, com alfabeto em língua portuguesa exposto acima do quadro negro. Os professores não sinalizavam, utilizavam exclusivamente o método oralizado. Falavam de forma clara e devagar, o que me ajudava a compreender. Foi lá que aprendi a leitura labial. Eles utilizavam muitos cartazes, escreviam e pediam que os estudantes lessem em voz alta, e depois compartilhávamos a interpretação do texto. Aprendi a formar frases dessa forma.

Houve um momento em que fui obrigada a me integrar à escola regular, no ensino fundamental, para seguir as diretrizes da política educacional. Isso ocorreu porque a escola onde eu estava ensinava apenas a língua portuguesa por meio da oralidade, sem disciplinas como geografia, matemática, ciências, história, entre outras.

Ensino Fundamental

Ingressei na minha primeira escola regular em 1994. Era pública e grande, com muitos estudantes ouvintes, mas eu não frequentava as aulas com eles. Fiquei em uma sala separada com outras crianças com deficiência

— uma sala segregada. Sentia que era a única surda da turma. Não fazia nenhuma atividade, nem recebia conteúdos das disciplinas. A professora quase nunca ficava em sala, era comum ficarmos sozinhos por um longo período, sem qualquer tipo de atividade.

Lembro bem de me sentar à mesa, olhando para todos os lados e esperando ansiosamente minha mãe chegar para me buscar. Quando ela aparecia, sentia um alívio. Em frente à escola havia um parquinho, e eu adorava brincar de gangorra. Não me comunicava com ninguém e não tinha amigos. Eu pedia para minha mãe me colocar na gangorra — ela entendia e fazia. Em um desses momentos, caí e me assustei. Ela me acolheu e me abraçou. Foi um momento de muito conforto. Outras crianças me olhavam sem saber o que fazer.

Fiquei pouco tempo nessa escola. Pedi para minha mãe me mudar, expliquei que não gostava. E foi o que ela fez! Fui para outra escola pública, onde havia outros estudantes surdos na minha turma. A professora Salete era excelente — ensinava as disciplinas, não sinalizava, mas oralizava. Fazia provas e passava deveres de casa normalmente. Eu tinha dificuldade de entender os significados e os conteúdos, como qualquer criança. Fiquei nessa escola até o 3º ano.

Como a escola era distante da minha casa, minha mãe decidiu me transferir para uma escola particular mais próxima. Nessa escola particular tive meu primeiro contato com o mundo “ouvinte”. Não havia outros amigos surdos. Eu era rebelde, meu comportamento não era dos melhores, tirava notas vermelhas, me comunicava com os colegas sem vergonha, brincava e fazia bagunça na sala. Eu não entendia o que era certo ou errado.

A professora Gisele se preocupava comigo e tentava de todas as formas me ajudar, mas eu não percebia. Um dia, colocaram-me numa sala individual para fazer uma prova, e a pedagoga (acredito que era ela) me mostrava as respostas, mas eu não compreendia. Infelizmente, isso levou à minha reprovação no 4º ano.

Essa reprovação foi um marco importante para mim. Meu mundo desabou. Minha visão sobre a escola mudou para melhor. Comecei a estudar e compreender as matérias. Fiquei com vergonha de falar com os amigos — eu era comunicativa com os ouvintes — e passei a falar apenas com a família em língua portuguesa.

Não continuei na escola particular. Mudei para outra escola pública, onde permaneci até o 8º ano. Foi um período marcante, fiz amizades que mantenho até hoje. Ensinei algumas amigas a Língua de Sinais para

podermos nos comunicar. Havia muitas matérias e eu estudava de forma aprofundada. Me tornei mais obediente. Gostava muito de ler gibis da *Turma da Mônica* — tinha uma coleção!

Estudava nessa escola pela manhã e à tarde ia para outra escola oralizada, onde aprendia outras atividades, como leitura e interpretação de texto, além de receber orientações profissionais. Nessa escola oralizada, organizaram um passeio: fomos de ônibus e alguém levou gibis. Os outros surdos gostavam de folhear os desenhos, mas não liam os balões de fala. Eu lia tudo e demorava para terminar, por isso sempre me entregavam por último. Eles me conheciam.

Esse episódio me fez refletir sobre como é importante incentivar a leitura. Sou grata por ter esse hábito que trago comigo até hoje. Acredito que ele deveria servir de modelo para outras crianças surdas, pois os gibis mostram expressões visuais e usam palavras simples. Isso pode contribuir muito para o desenvolvimento da escrita, da interpretação de texto e para compreensão do mundo de forma geral.

Voltando à escola regular, como ela não oferecia o ensino médio, precisei me transferir para outra instituição. Sonhava em voltar para a mesma escola onde tive aula com a professora Salete. Consegui retornar para lá e a reencontrei — uma experiência marcante, que contarei a seguir.

Ensino Médio

Voltei para a mesma escola que adorava, principalmente por um motivo: reencontrar amigos surdos. Alguns deles estavam lá desde o 1º ano do ensino fundamental. Lá estava eu novamente, na sala de surdos. Lembro bem que era pequena e com poucos alunos. Minha primeira disciplina foi Biologia. O professor se chamava Reinaldo — era alto, tinha cabelo comprido — e foi o primeiro professor que vi sinalizando em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Foi algo chocante para mim. Lembro que pedi para ele falar e sinalizar ao mesmo tempo, e ele explicou que isso era impossível, pois se tratavam de duas línguas diferentes.

Eu compreendia os conteúdos com mais clareza. Era um método totalmente diferente. O professor escrevia no quadro negro e, em seguida, explicava em Libras. Os alunos surdos aprendiam muito melhor com essa abordagem de ensino.

Recordo que houve, ainda, outro momento marcante: uma atividade em dupla. Recebemos um texto para leitura e depois precisávamos

responder às perguntas. Eu sabia que muitos surdos tinham dificuldade com leitura — talvez por falta de um método adequado ou incentivo desde cedo. Meu colega de dupla começou a ler e terminou rapidamente. Eu ainda estava lendo. Então, provoquei um pouco e perguntei:

— *Você leu e compreendeu?*

Ele respondeu que não. Depois me perguntou:

— *E você, entendeu?*

Respondi que sim, e expliquei o conteúdo para ele em Libras. Ele ficou surpreso e expressivo:

— *Como você consegue?*

E, sinceramente, eu não sabia explicar.

Esse momento me fez refletir sobre a importância de incentivos e de um método de ensino adequado, utilizando ou não a Libras. Todo professor deveria ter estratégias de ensino alinhadas ao perfil de cada aluno, especialmente, para garantir a compreensão da leitura.

Nessa mesma escola presenciei situações de bullying. Tinha uma amiga surda, que estava no último ano do ensino médio e que sofria muito com provocações dos próprios colegas surdos. Naquela época, o termo “bullying” não era conhecido, mas essas atitudes já existiam. Eu, pessoalmente, nunca sofri nessa escola, mas tentava me aproximar dessa amiga e a defendia sempre que podia. Infelizmente, os professores nem percebiam. Naquele tempo isso era invisível — hoje, felizmente, é um tema mais divulgado e combatido.

O ensino médio foi também uma fase de descobertas e da adolescência. Comecei a sair depois das aulas, era convidada para festas. Foi o início da minha descoberta de identidade como surda, pois passei a sinalizar mais e conviver intensamente com o mundo dos surdos.

No último ano do ensino médio, comecei a trabalhar e ganhei meu primeiro salário — uma experiência nova. Meu primeiro emprego foi como estoquista, em um contrato temporário de três meses. Quando ele acabou, fui procurar outro emprego. Nesse processo, comecei a assumir responsabilidades e a viver uma rotina mais adulta.

Meu segundo trabalho foi em uma metalúrgica, como auxiliar de produção. Foi nessa fase que comecei a pensar em fazer vestibular. Prestei provas no Positivo e na PUC, e o resultado veio: fui aprovada na PUC — o que contarei no próximo item.

Ensino Superior

Ingressei no curso de Engenharia de Produção na PUC em 2006. No primeiro período, estudava pela manhã e trabalhava em uma metalúrgica à tarde. Era bem cansativo — o curso exigia muito estudo, e como trabalhava, lembro que saía do trabalho às 23h, tornava-se ainda mais cansativo. Não sabia dirigir e não tinha veículo, então retornava para casa de ônibus. Tentava ler um pouco no caminho e em casa, mas o cansaço e o sono me dominavam.

A universidade oferecia intérprete de Libras — foi a primeira vez que eu tive esse direito. No entanto, tive que escolher apenas três disciplinas consideradas mais difíceis para ter esse recurso. A Lei de Acessibilidade era recente, de 2005, e ainda não garantia intérprete em todas as aulas.

Lembro de um dia em que estava extremamente cansada por causa dos estudos e do trabalho. Eu sempre sentava na frente, do lado direito, logo atrás da porta de entrada, onde o intérprete ficava à minha frente. Ela sinalizava, mas eu, exausta, acabava dormindo em alguns momentos. Ela não me acordava; apenas esperava. Eu me sentia envergonhada! Além disso, eu não conseguia estudar bem por conta do tempo curto e tinha dificuldade em acompanhar as aulas. Minhas notas também não eram boas.

Percebi que a graduação era muito diferente do Ensino Médio — exigia mais tempo de preparo para compreender os conteúdos e ir bem nas provas. Como meu trabalho ajudava meus pais a pagar a mensalidade, fui em busca de alternativas. Fiz o Enem, e mesmo que minha nota não fosse suficiente para uma bolsa integral, procurei o departamento responsável, apresentei meu desempenho e eles analisaram meu caso. Felizmente, consegui uma bolsa de 50% de desconto.

Pedi demissão do meu trabalho e comecei a focar somente nos estudos. Foi a melhor escolha que eu poderia ter feito naquele momento! Mudei meu turno para a tarde, o que eu amava. Pela manhã, fazia aulas de natação duas vezes por semana, almoçava e depois ia para a aula. À noite, estudava na biblioteca. Foi um período em que me afastei de amigos surdos e festas, mas valeu a pena.

Não tive muitos amigos na sala de aula — a maioria eram apenas colegas. Fazia trabalhos com eles, mas não me comunicava oralmente, apenas em Libras ou por escrito. Um dos colegas sabia Libras e era meu único amigo próximo, que me apoiava nos estudos.

Nessa época, comecei a dar aulas particulares de Física para um aluno surdo e para um aluno ouvinte universitário. Eles iam até a biblioteca e eu os ajudava com as atividades da escola e da universidade. Também recebi um convite da escola onde estudei no Ensino Médio para dar aulas de Libras à noite. Eu não tinha nenhuma experiência, mas, graças a um professor experiente que me orientou, comecei a ensinar — e amei.

Continuei o curso de Engenharia até me formar. Na minha visão, foi um curso intenso, cheio de desafios, mas consegui superar todos. Lembro-me de que, na sala de aula, em algumas disciplinas, não havia intérprete de Libras. Eu pedia para o professor falar devagar, sempre de frente para mim. Ainda assim, era difícil — eu não conseguia captar as palavras ou frases, não compreendia o conteúdo. Esse mesmo professor nem mesmo articulava os lábios de forma clara. Meu aprendizado acontecia, principalmente, por meio da leitura de livros. Fazia os exercícios por escrito para conseguir aprender. Houve um momento em que pedi para ele virar-se para mim, mas ele não aceitou. Nessa situação, meus colegas me defenderam. No último período, retiraram o intérprete de Libras, alegando que, como havia mais estudantes surdos na universidade, eu não precisaria mais. Busquei meus direitos e denunciei o caso ao Ministério Público. Graças a isso, consegui ter intérprete de Libras em todas as aulas.

Depois da graduação, estagiei como engenheira e trabalhei efetivamente na área por quatro anos. Era um trabalho estressante, com muitos desafios e projetos — mas eu gostava muito. Durante esse período, também fiz uma pós-graduação em Qualidade, o que foi uma grande aprendizagem para mim.

Depois de algum tempo, surgiu uma nova oportunidade: decidi prestar vestibular em outra área — Letras/Libras. Consegui uma vaga na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As aulas eram em Joinville, no formato híbrido: presenciais aos sábados e, durante a semana, as atividades eram realizadas remotamente. Como eu já tinha um veículo, viajava de madrugada e retornava à noite.

Foi uma fase muito alegre! Os alunos eram surdos e até alguns professores também — isso foi marcante, pois nunca havia visto professores surdos ministrando aulas em uma universidade. As aulas e os conteúdos eram excelentes. Estudava muito e realizava todas as atividades tanto em vídeo em Libras, quanto em português escrito. O curso teve duração de quatro anos.

A comunicação era leve e fácil — não havia necessidade de intérprete de Libras, o que tornava a experiência ainda mais fluida e natural para todos nós. E consegui terminar o curso no ano 2017.

No ano de 2019, eu estava passando por um período difícil, principalmente por questões familiares. Foi nesse momento que tomei a decisão de prestar concursos para docente de Libras. Fiz seis concursos em estados diferentes e consegui ser aprovada em dois: um para a prefeitura de uma cidade no interior de São Paulo e outro para o Instituto Federal do Baiano (IF Baiano), um dos institutos federais do estado da Bahia.

Lembro que estudava muito — no carro, no intervalo do trabalho e até durante os cochilos da minha filha pequena. Sempre aproveitava qualquer momento livre para me dedicar aos estudos.

Enquanto o concurso da prefeitura de São Paulo ainda estava em fase de espera, o do IF Baiano teve meu nome publicado no Diário Oficial da União. Tive coragem e aceitei o desafio. Ao mesmo tempo, também fui aprovada na UFPR para ingressar no mestrado em Educação, experiência que contarei a seguir.

Mestrado

No ano seguinte (2020), eu morava em Curitiba, mas precisei me mudar com minha filha para a cidade de Teixeira de Freitas, na Bahia, para assumir o cargo de docente de Libras. Enquanto isso, tentava negociar com a instituição do mestrado uma forma de me liberar das horas de trabalho para poder viajar e estudar, mas os custos das passagens eram muito elevados.

Houve um momento em que conversei com meu orientador e disse que precisaria desistir do mestrado por conta da distância e das dificuldades logísticas. Porém, com a chegada da pandemia de coronavírus, as aulas presenciais foram transformadas em online. Felizmente, não precisei trancar o curso.

No início do mestrado, havia muitas atividades e eu me sentia desorientada. O orientador Josafá foi muito paciente, demonstrou preocupação e buscou uma colega da mesma turma para me apoiar nas tarefas e nas correções dos textos. Foi nesse processo que percebi a importância de um apoio acadêmico além do intérprete de Libras em sala: também era fundamental ter suporte na leitura e na revisão de textos, já que os artigos e livros eram técnicos e exigiam bastante compreensão.

Todas as aulas eram virtuais e as atividades eram postadas no Moodle em formato digital.

Essa fase foi marcada por muitos desafios. Minha filha estava em casa, eu trabalhava e participava das aulas remotamente. Decidi voltar temporariamente para Curitiba para ter apoio familiar, o que foi importante. Consegui organizar meus horários para acompanhar as aulas, produzir e continuar ministrando aulas de Libras aos alunos do IF Baiano.

Ainda em meio à pandemia, criei um projeto de extensão chamado “Constituição de Estudo de Mestrandos e Doutorandos Surdos e a Construção de Diálogo e de Escrita de Artigos, Capítulos, Livros, Dissertação e Tese”. O objetivo era incentivar os estudantes surdos da pós-graduação a desenvolver estratégias que potencializassem suas habilidades por meio de estudos e produções acadêmicas e científicas — como artigos, dissertações, livros e outros materiais — utilizando línguas visuais, como a Libras, a escrita em português e a escrita de sinais.

Esse projeto contou com a parceria das professoras Shirley Vilhalva (UFMS), Paula Cavalheiro (UNIPAMPA), Maurício (UFBA) e Giovana Maria de Oliveira (UNESPAR), e foi muito importante para a comunidade acadêmica surda.

O primeiro encontro aconteceu em 25 de fevereiro de 2021, com o tema “Criação de Modelo de Solicitação de Assessoria Textual”. Esse foi o primeiro documento elaborado pelo grupo e visava atender a uma demanda urgente dos discentes surdos: um modelo formal para solicitação de assessoria textual em Libras e em português escrito.

O grupo identificou que o principal obstáculo enfrentado pelos surdos acadêmicos no Brasil é a limitação do suporte oferecido, que geralmente se restringe à atuação dos Tradutores/Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILSP).

Na prática, mestrandos e doutorandos surdos precisam de mais do que apenas interpretação: é fundamental que os orientadores façam mediação pedagógica, que haja interação com os colegas e que se ofereça assessoria bilíngue para produção textual, além de serviços de revisão e adaptação de materiais.

Também é necessário garantir serviços como anotações feitas por terceiros, gravações, apresentações adaptadas em PowerPoint, vídeos com tradução em Libras ou legendas, orientadores preparados para atender os estudantes surdos, grupos de estudos com pesquisadores surdos e colaboradores capacitados para ampliar a acessibilidade no ensino superior.

Como resultado direto da criação do modelo, docentes que cursavam pós-graduação passaram a enviar sugestões às instituições para melhorar a acessibilidade. Um exemplo disso foi o meu próprio caso: após utilizar o modelo, consegui 4 horas semanais de assessoria com intérprete de Libras, incluindo o direito à leitura de artigos traduzidos para Libras.

Durante os encontros do grupo formado por mestrandos e doutorandos, foram desenvolvidas estratégias, compartilhadas propostas e discutidas revisões de artigos, dissertações e teses — sempre com o propósito de fortalecer a produção acadêmica voltada à comunidade surda.

O resultado de tudo isso veio no pós-pandemia, consegui me tornar mestre em Educação com muita alegria. Voltei a morar no estado da Bahia por 5 anos, na capital Salvador. Em 2024, obtive transferência para Curitiba por meio de colaboração técnica no Instituto Federal do Paraná, onde atualmente atuo no departamento do CNAPNE (Centro de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), um grupo dedicado ao desenvolvimento de ações de apoio a estudantes com deficiência. Trata-se de um novo e significativo desafio em minha trajetória profissional.

Continuo estudando e me preparando, pois meu próximo passo é ingressar nos estudos do doutorado.

Considerações finais

A minha história de vida mostrou que a educação não foi apenas conteúdo, mas uma experiência profunda marcada por vivência, afeto, deslocamentos, desafios, resistências e conquistas. Ao longo do caminho, desde a infância até o mestrado, passei por diferentes contextos que me moldaram não apenas como aluna, mas como um SER ativo da minha própria formação. A trajetória como surda, mãe, docente e estudante revelou um caminho de autoconhecimento, reconstrução e transformação que foi sendo costurado a partir do olhar para si, das decisões difíceis e dos encontros formativos.

Com base no título deste artigo — “Entre Desafios e Conquistas: Uma Análise Sobre o Papel da Educação na Transformação Social” — e na proposta de narrar experiências que envolvem tanto o plano pessoal quanto o coletivo, compreendo que a metodologia que mais dialoga com este trabalho é a proposta por Marie-Christine Josso (2007). Para a autora, a narração da história de vida é uma forma de refletir criticamente sobre o

vivido e, a partir dessa reflexão, perceber os movimentos de transformação de si e do mundo ao redor. A narrativa não apenas revela a formação do Ser, mas também propõe um caminho de emancipação e ação social.

Assim, ao compartilhar minha história, reconheço que a educação foi o meio pelo qual transformei minha realidade e contribui para mudanças em espaços onde atuei. Como afirma Josso (2007, p. 419), “as histórias de vida permitem compreender como nos tornamos quem somos e como podemos nos tornar outros”. Nesse sentido, minha trajetória é, ao mesmo tempo, memória, aprendizado e projeto de futuro — um convite para repensarmos o papel da educação como processo de formação integral e de transformação social.

Referências

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

EMEDIATO, Carlos A. Educação e transformação social. *Análise Social*, v. 14, n. 54, p. 207–217, 1978. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41010296>. Acesso em: 19 maio 2025.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 2007. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/josso.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MOREIRA, Adriano. Educação escolar e transformação social. *Revista FAAC*, Bauru, v. 1, n. 1, p. 47–57, abr./set. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

PERSPECTIVAS DO PAR LINGUÍSTICO PORTUGUÊS E LIBRAS: INFLUÊNCIAS DE LÍNGUAS ORAIS NA LIBRAS E PRODUÇÃO DA ESCRITA

Giovana Cristina de Campos Bezerra¹

Introdução

O relato de experiências descreve a trajetória e os desafios de uma vida iniciando primeiramente na Escola Estadual Educação Básica João XXIII-Campina das Missões do Rio Grande do Sul. Desde o início da primeira etapa que já adquiri muitas experiências da língua portuguesa, por ser uma turma de alunos ouvintes não era fácil de entender o contexto educacional e também a convivências entre os professores e os colegas ouvintes, pois não se comunicavam usando os sinais da Libras, somente o uso oral-labial, por esse motivo tive dificuldade de relacionamento na sala de aula mas um colega (deficiência) me ajudou muito a copiar no caderno as atividades, porque alguns professores escreviam no quadro e apagavam tudo rapidamente, não conseguia terminar a copiar. Depois meu pai organizou uma viagem para Santa Rosa com a intenção de visitar a escola de surdos, nós encontramos com direção escolar e a professora na escola especial para surdos, em 1989, e desde então tive contato com pessoas surdas de cidades diversas como região noroeste de Santa Rosa (Cândido Godoi, Giruá, Santo Ângelo Três de Maio, Alegria e outros) onde estudamos juntos do ensino fundamental ao ensino médio na Escola

1 Licenciada em Pedagogia na Universidade Castelo Branco (UCB), Licenciada em Letras Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (SC), especialista Lato Sensu de Docência em Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Especialista Lato Sensu de Letras: Português e Literatura; Especialista Lato Sensu de Linguística e Formação de Leitores; Especialista Lato Sensu de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa; Especialista Lato Sensu de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira; Especialista Lato Sensu de Libras e Educação Especial (Faceminas); e Mestre em Letras na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Doutoranda em Letras na Universidade Federal do Pará (UFPA); Docente EBTT-Letras Libras e português no Instituto Federal do Pará - campus Bragança/ PA. E-mail: arlgini.campos4@gmail.com / giovana.campos@ifpa.edu.br

de Ensino Médio Concórdia para surdos em Santa Rosa do Rio Grande do Sul.

Ingressei na escola aos seis anos, descobri os sinais da Libras em contato com pessoas surdas na escola, comecei a gostar de comunicação entre eles, queria estudar não somente para aprender, mas para conhecer a Língua de sinais e o português. No início dessa busca tive o conhecimento que teria uma disciplina de língua portuguesa, a professora (CS) escrevia no quadro para nós copiassem no caderno, adaptando os vocabulários e ajudando na compreensão textual, diariamente incentivava procurar as palavras no dicionário e colocar o significado de cada palavra do texto, era a prática da escrita do português que tornou um hábito desde a quarta série.

No ensino fundamental eu comecei entender os textos, ler e produzir, interpretava as questões, apresentava o texto oral e participava das discussões na disciplina de história (conteúdos cultos), nossa roda de estudos fazíamos a leitura de cada parágrafo para entender e discutir os temas diversificadas da professora de História (LL), sempre fomos incentivados pelos professores (Português, História, Literatura, Biologia). No ensino médio, enfrentamos a busca e luta pelos direitos linguísticos da Língua portuguesa e a Libras, discutimos com a direção escolar sobre a forma estudo, em 2 anos terminamos os conteúdos de cada disciplinas, com o apoio dos professores a disciplina de língua portuguesa foi adiantada e foram aprovados, com isso conseguimos terminar em um ano, aprender os conteúdos e adquirimos novos conhecimentos para nós ajudaria a enfrentar muitas ações que viriam.

Objetivos

Na teoria do discurso da língua, o objetivo do ensino da Língua Portuguesa para surdos, como para os alunos ouvintes, é ter a habilidade de produzir textos e não somente palavras e frases básicas, imprescindível para realização de trabalhos com texto utilizando gêneros textuais, principalmente na língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa. A ampliação do letramento linguístico foi iniciada na Educação Infantil e na família, por meio da incorporação e estratégias de leituras compartilhada e autônoma, com textos de diferentes contextos.

A Língua Brasileira de Sinais seria a primeira língua e a língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, a segunda língua

portuguesa. A perspectiva no processo ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ser expostos desde cedo a situações que envolvam a leitura, a objetividade não é que leiam de imediato, mas que desenvolvam comportamentos de leitores, uma vez que a leitura se constitui como o recurso mais eficaz para o aprendizado da língua portuguesa.

- Possibilitar a vivência de emoções e o exercício da fantasia e da imaginação através da leitura de fábulas;
- Possibilitar ao aluno compreender a relação entre fala e escrita;
- Produzir textos coerentes e coesos de acordo com as características do gênero estudado;
- Analisar os resultados do trabalho de intervenção.
- Apresentar a leitura no processo de alfabetização dos surdos como segunda língua é compreender e respeitar não apenas sua diferença, mas também a sua singularidade, favorecendo no qual seu desenvolvimento educacional, cognitivo e social. (Vygotsky, 1991).

No professor substituto do Ensino Superior: Língua Brasileira de Sinais (L1)

Minha trajetória docente teve início com a busca por editais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), visando concorrer a uma vaga de professora substituta no ensino superior. Após a homologação da convocação, iniciei a preparação para a prova didática, voltada à banca avaliadora, sendo posteriormente aprovada em primeiro lugar. Durante a assinatura do contrato, fui informada de que a instituição não dispunha de tradutor/intérprete de Libras. Como alternativa, um professor do curso de Letras-Espanhol, com conhecimentos básicos em Língua de Sinais, acompanhou-me nas aulas por alguns dias.

Diante desse cenário, levantei a problemática da ausência de intérprete de Libras nas reuniões, eventos e demais situações institucionais. Com o apoio do referido professor, sugeri a inclusão da disciplina de Libras como componente curricular optativo nos cursos de Ciências Biológicas, Química, Letras-Português e Administração, proposta que se concretizou com a oferta da disciplina ao longo de um ano e meio.

Simultaneamente, atuei como professora de Libras na Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, ministrando aulas da Educação

Infantil ao Ensino Médio. Após o encerramento do contrato na UFFS, mantive minhas atividades na escola até 2018, quando solicitei desligamento para dedicar-me aos estudos, com o objetivo de prestar concurso público e ingressar em um programa de mestrado.

Posteriormente, fui aprovada no concurso para o cargo de docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) em Belém do Pará, na área de Letras-Libras e Português. O processo seletivo contou com etapas de prova objetiva, prática didática e avaliação de títulos, entre os meses de setembro e outubro. Durante esse período, empenhei-me em aprofundar meus estudos, com a intenção de destacar a importância da representatividade da pessoa surda na docência.

Já no Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Óbidos, o coordenador de ensino me atribuiu a disciplina de Língua Portuguesa nos cursos técnicos integrados, visto que, naquele momento, não havia oferta de Libras. Inicialmente, a instituição também não contava com intérprete de Libras, o que demandava estratégias alternativas de comunicação. A solicitação de um profissional intérprete foi realizada pela reitoria via processo seletivo, e toda a comunidade acadêmica foi orientada sobre formas acessíveis de comunicação, como a escrita em papel e transcrição de áudio.

Familiarizei-me com o sistema SIGAA, compreendendo suas funcionalidades como o lançamento de atividades complementares, o preenchimento do Plano Individual de Trabalho (PIT), o Relatório de Atividade Docente (RAD) e o planejamento de aulas. Lecionei as disciplinas de Língua Portuguesa I, II e III nos cursos de Agroecologia, Floresta, Desenvolvimento de Sistemas, Meio Ambiente e Informática.

Com a chegada do intérprete de Libras, iniciamos em dezembro o planejamento das aulas de Português. A presença de uma professora surda gerou curiosidade e, inicialmente, resistência por parte dos alunos ouvintes, que questionaram a viabilidade da disciplina. Ao longo do tempo, contudo, os estudantes foram incentivados a valorizar a leitura e a escrita por meio do trabalho com gêneros textuais, gramática, produção de redações e textos dissertativos, com foco em avaliações como o ENEM e outras oportunidades acadêmicas.

No decorrer do ano, propus a criação de um projeto de extensão voltado ao ensino de Libras. Com apoio institucional, formou-se uma comissão de servidores do IFPA campus Óbidos, e realizamos reuniões com intérprete de Libras para a elaboração do Projeto Pedagógico de

Curso (PPC) de Libras na modalidade EAD. Com a participação do Centro de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (CTEAD), sugeri a inclusão de professores de Libras de outras unidades na comissão multicampi. Nosso objetivo era consolidar o curso FIC em Libras, que teve sua proposta aprovada por portaria interna. Apesar dos avanços, o curso previsto para o segundo semestre de 2022 foi paralisado devido ao envolvimento dos servidores em outros projetos externos.

Durante o ensino remoto, ministrei aulas de Língua Portuguesa com apoio de intérprete de Libras cedido pelo campus Marabá. As aulas ocorreram por meio da plataforma Google Meet, WhatsApp, e-mail e Google Classroom, enfrentando o desafio do distanciamento físico imposto pela pandemia.

Minha chegada à cidade de Óbidos se deu por via fluvial, com uma viagem de três horas de lancha partindo de Santarém. Ao visitar o IFPA campus Óbidos pela primeira vez, fui recepcionada pelo coordenador de ensino, com quem me comuniquei por meio da escrita, dada a ausência de fluência em Libras. Desenvolvemos estratégias de comunicação até a efetivação do intérprete de Libras aprovado no processo seletivo em novembro de 2021. Com sua atuação, pude participar plenamente de reuniões e aulas remotas, retomando as atividades de ensino de Língua Portuguesa aos alunos dos cursos técnicos.

Primeira professora surda de Língua Portuguesa L2 do IFPA

Minha jornada no IFPA inicia com o ensino da disciplina de Língua Portuguesa para alunos ouvintes dos técnicos integrados (Desenvolvimento de sistemas, Agroecologia, Floresta, Meio ambiente, Informática e Informática-PROEJA), foi um grande desafio pois a língua portuguesa é somente minha língua de aquisição e minha primeira língua materna é a Língua de Sinais. Assumi as turmas para trabalhar a disciplina de Língua portuguesa no início de 2021 durante a pandemia porque não havia oferta da disciplina de Libras.

Figura 1 – Oferta da disciplina de Libras.



Fonte: Elaboradora pela Autoria (2025).

O início foi disponibilizado todas as adaptações e recursos necessários para o exercício de suas funções, incluindo o intérprete de LIBRAS, entre outros recursos de acessibilidade, sempre que fosse solicitado, visando oportunizar a permanência no serviço público.

O reconhecimento deverá ser explicitamente reconhecido, nos termos da Lei no 10.436/02, e do Decreto 5.626/05, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, e constituindo sistema linguístico.

O resultado de homologação de candidatos aprovados na convocação e depois da prova didática em Libras e outros candidatos que tive a etapa do concurso por pontuação de prova escrita, prova didática e títulos e faixa etária, consegui lutar dos desafios para apresentar a prova didática em Libras na banca de avaliadores mas o momento não era a forma correta na avaliação de banca, porque a área de Letras Libras deverá apresentar a prova didática em Libras no concurso para ministrar as aulas de Libras mesma forma correta percebi os alguns candidatos da prova didática só apresentar a oral e não utiliza a Libras (Língua Brasileira de Sinais) para pontuar a nota baixa mas maior de pontuação de títulos na única doutorada para formar.

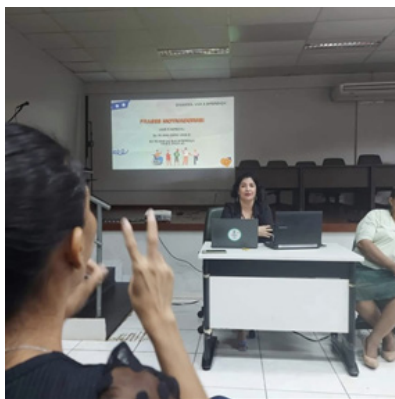
O papel docente e tradutora/ intérpretes de Libras no Instituto

No 2022 a professora voltar na IFPA no campus Óbidos, nas aulas presenciais no dia quatro de janeiro começa as aulas de Língua portuguesa para alunos ouvintes nos técnicos: Desenvolvimento de Sistemas, Floresta, Agroecologia e o técnico de informática -PROEJA, desafio da minha segunda língua portuguesa para estudar os gêneros textuais e os conteúdos da Língua portuguesa

O trabalho do tradutor intérprete de libras não se resume em apenas transmitir a mensagem ao receptor, como em todas as profissões, requer estudos, preparo e discussões sobre a temática. Existe uma falsa impressão a respeito do ato de interpretar em que parece ser um trabalho fácil, constituindo em apenas ouvir a língua fonte e repassar para a língua em uso. Art. 1º A ementa da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, passa a vigorar com a seguinte redação: “Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. O certo de que para esse profissional são necessários uma formação acadêmica, preparos, treinamentos, cursos de formação e a prática através do contato com a comunidade surda.

No mês de novembro de 2023 assinei o contrato para atuar como intérprete de libras no Instituto Federal do Pará – IFPA - Campus Óbidos. Na instituição tem em seu quadro de servidores a professora Giovanna Bezerra, professora EBTT, formada em Letras/Libras e português, que é surda. Há três anos a professora atuando como professora de português e necessitando do apoio de intérprete de Libras.

Figura 2 – Apoio de intérprete de Libras.



Fonte: Elaboradora pela Autoria (2025).

Fui contratada para acompanhá-la em todas as atividades da instituição. Sou formada em Pedagogia, com inúmeros cursos de Libras e curso de extensão em Tradução e Interpretação de Libras-Português. No meu primeiro contato com a professora Giovanna, já compreendi a dimensão que essa oportunidade poderia me proporcionar, pois, para que haja uma boa interpretação, é necessário o contato com a comunidade surda. Apesar de diversos cursos realizados na área, a falta de vivência com pessoas surdas fazia com que minha tradução fosse travada, pouco coerente e insegura. Sabemos que, para todas as formações, desde a infância, é essencial sermos inseridos em grupos e adquirirmos experiências sociais.

A criança ouvinte, desde o nascimento, é exposta à língua oral, o que lhe proporciona a oportunidade de adquirir uma língua natural. Essa aquisição permite realizar trocas comunicativas, vivenciar situações de seu meio e, assim, constituir sua linguagem. À criança surda, deveria ser garantida a mesma oportunidade — a de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem (Dizeu et al., 2005).

Como citado no início, eu tinha consciência de que minhas escolhas tradutórias eram limitadas. Faltava vocabulário mais abrangente e, principalmente, experiência. Desde o início, a professora Giovanna percebeu essa carência de elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma boa interpretação. No decorrer do trabalho, ela passou a me ensinar os sinais corretos, a forma adequada de sinalizar, e sempre oferecia feedbacks, questionando sobre a coerência das minhas escolhas tradutórias. Ao longo dos anos de cursos e palestras, sempre se falou sobre a importância do contato com a comunidade surda, mas só ao vivenciar a prática percebi a real relevância de manter esse contato contínuo.

Para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, há todo um processo. A professora é responsável pelo plano de aula, preparo dos slides, escolha do melhor livro didático, organização dos conteúdos e atividades. Ao concluir essa preparação, ela repassa os conteúdos que serão estudados. À intérprete, cabe a responsabilidade de estudar previamente, verificar os sinais desconhecidos, pesquisar seus significados e tirar dúvidas com a professora.

Em sala de aula, também é feito um trabalho com os alunos para que compreendam a importância da Libras, da presença da professora surda e da atuação da intérprete. Essas orientações ocorrem nas primeiras semanas de aula e são reforçadas ao longo do ano. São estabelecidos acordos, como: esperar a professora terminar de sinalizar antes de fazer perguntas; levantar

a mão na chamada e ao tirar dúvidas, para que a professora possa visualizar; manter silêncio ao ouvir a intérprete; e não transitar na frente da intérprete durante a comunicação para evitar perda de informações.

Confesso que me senti muito desafiada, pois foi minha primeira experiência real com uma pessoa surda e atuando sozinha como intérprete. Segundo a Lei 14.704/2023, Art. 8º, parágrafo único: “O trabalho de tradução e interpretação superior a 1 (uma) hora de duração deverá ser realizado em regime de revezamento, com, no mínimo, 2 (dois) profissionais.” Compreendemos que, no momento, o quadro de servidores do IFPA Campus Óbidos apresenta diversas pendências. Sabemos que a contratação de mais um intérprete de Libras é um assunto delicado, por isso a professora organiza as aulas para que eu possa ter momentos de descanso mental, preservando a qualidade da interpretação.

Hoje, tenho com a professora uma grande amizade, pautada em um compromisso profissional saudável. Ela identifica minhas dificuldades e tem sido como uma professora particular, corrigindo-me, incentivando o estudo, a pesquisa e a constante interação com a comunidade surda. Em contrapartida, auxilio nas traduções, ajudo na resolução de questões gramaticais do português e repasso diversas informações do ambiente de trabalho, contribuindo para o acesso dela a dados importantes. Essa relação entre surdo e intérprete é essencial para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade e coerência.

Ensino de língua portuguesa para surdos e ouvintes no campus Bragança

No ano 2024 fui removida do IFPA campus Óbidos para campus Bragança, ministrei as aulas no ensino superior com a disciplina Compreensão do texto acadêmico e Práticas de Gêneros textuais no curso de Licenciatura em Geografia e Agroecologia. No curso de Licenciatura em Geografia 2024 há dois alunos surdos e trinta e seis alunos ouvintes (alguns sabem se comunicar em Libras), e para acompanhar há duas tradutores/intérprete de Libras durante a aula no turno da noite.

Figura 3 - Licenciatura em Geografia 2024



Fonte: Elaboração da autora

Figura 4 - Licenciatura em Geografia 2023



Fonte: Elaboração da autora

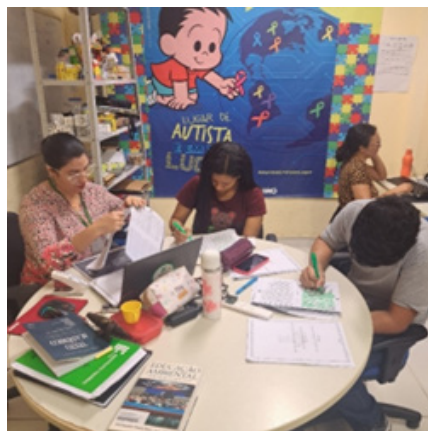
Figura 5 - Licenciatura de Agroecologia 2024



Fonte: Elaboração da autora

Assim, percebi que os discentes surdos tinham dificuldade em entender o texto das nossas atividades sobre gêneros textuais, começamos a nos reunir para produzir textos e praticar escrita através de perguntas variadas, com essa prática começaram a compreender os textos em português. Como professora sempre os incentivo a procurar as palavras no dicionário e seus significados a mesmo tempo lendo os textos e fazendo as adaptações das atividades de estudo e pesquisa. Eles buscaram o contato com a professora surda para aumentar seus conhecimentos em Libras que é a primeira língua na modalidade visual, usada no dia-dia, isso é importante para o estudo e para buscar ampliação de vocabulários e adquirir o conhecimento da subjetividade cultural e social.

Figura 6 - Ensino de língua portuguesa L2



Fonte: Elaboração da autora

No evento Seminário Integrado de Ensino Pesquisa e Extensão do IFPA campus Bragança-SIEPE, os discentes surdos e ouvintes apresentaram atividades sobre solos na disciplina de Geografia. Eles prepararam as atividades incluindo os surdos durante a aula, discutiam e promoveram a oficina no evento, isso é importante para trocar de experiências entre os surdos e ouvintes no curso de Geografia pois eles fazem com muita dedicação e são capazes de adquirir conhecimento da língua portuguesa com segunda língua (L2) na modalidade escrita e oral, pois ao produzir desenvolve a leitura e a escrita no português, pois seus objetivos é ser sentir incluídos no mundo dos ouvintes e na língua oficial do Brasil, o Português.

Figura 7 - Equipe



Fonte: Elaboração da autora

Metodologia

Percebendo a necessidade dos surdos em desenvolver competências em português escrito — modalidade fundamental na escola, universidade e trabalho — este estudo discute as dificuldades enfrentadas por surdos e ouvintes nas práticas de leitura e escrita, considerando aspectos gramaticais nos diversos níveis de aprendizagem.

A pesquisa envolveu a aplicação do Questionário Linguístico Português para Surdos (QLPS), com base em quatro eixos: critérios linguísticos (português), história linguística (Libras e português), proficiência linguística e atitudes linguísticas. Participaram discentes surdos do curso de Licenciatura em Geografia do IFPA, campus Bragança.

Os dados revelaram a ausência de estrutura adequada para a educação de surdos nas redes municipal e estadual de Bragança, sobretudo quanto

à falta de tradutores/intérpretes de Libras. Essa lacuna comprometeu o desenvolvimento da leitura e da escrita em português como segunda língua.

No ensino superior, os estudantes tiveram seu primeiro contato com intérpretes e passaram a ser estimulados à leitura e escrita. A interação com os componentes curriculares possibilitou a retomada dos conhecimentos básicos em português e Libras.

A experiência também relatou a vivência de uma professora surda ministrando aulas em sua segunda língua — o português — e os desafios e avanços enfrentados. Os resultados obtidos com o QLPS evidenciam a importância da mediação linguística e pedagógica para a inclusão efetiva no ensino superior.

Quadro 1: Questionário Linguístico Português para Surdos (QLPS)

QUESTIONÁRIO LINGÜÍSTICO PORTUGUÊS PARA SURDOS (QLPS)
Dados pessoais Escrever abaixo seus dados pessoais (nome, idade, etc.) - Nome completo: - Idade: - Você é homem ou mulher? () homem () mulher - Nome do estado onde você mora: - Nome da cidade onde você mora: - E-mail: - Marcar sua escolaridade: () Ensino Fundamental – de 1ª a 4ª série () Ensino Fundamental – de 5ª a 8ª série () Ensino Médio (2º grau) () Ensino Superior (Faculdade) () Pós-graduação – especialização () Mestrado () Doutorado - Profissão: () Professor de Libras () Instrutor de Libras () Outros - Onde você trabalha?
HISTÓRIA LINGÜÍSTICA ORIENTAÇÃO: As perguntas deste módulo estão relacionadas a sua história de vida. 1. Seu pai e sua mãe são surdos ou ouvintes? Marque uma opção. a) Os dois são surdos. b) Os dois são ouvintes. c) Um é surdo, e o outro é ouvinte. 2. Você começou a ter contato com surdos e com a Libras em qual idade? 3. Onde e como você aprendeu Libras? Marque o que você considera como principal contexto de aquisição. a) Em casa, no contato com familiares surdos Você não é casado(a) nem tem companheiro(a). b) Você somente sinaliza. c) Você somente fala. d) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo. 16. Como as pessoas da sua família – companheiro(a) e/ ou filhos – costumam se comunicar com você? e) Você não é casado(a) nem tem companheiro(a). a) Eles somente sinalizam. b) Eles somente falam português. c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.

17. No seu trabalho, como você costuma se comunicar com as pessoas?

- a) Agora você não tem trabalho.
- b) Você somente sinaliza.
- c) Você somente fala.
- d) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- e) Você escreve.
- f) Outro.

18. Como as pessoas do seu trabalho costumam se comunicar com você? Marque a opção principal.

- a) Agora você não tem trabalho.
- b) Eles somente sinalizam.
- c) Eles somente falam português.
- d) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- e) Eles escrevem em português.

19. Como você costuma se comunicar com seus amigos surdos? Marque a opção principal.

- a) Você somente sinaliza.
- b) Você somente fala português.
- c) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- d) Outro.

20. Como seus amigos surdos costumam se comunicar com você? Marque a opção principal.

- a) Eles somente sinalizam.
- b) Eles somente falam português.
- c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- d) Outro.

21. Como você costuma se comunicar com seus amigos ouvintes? Marque a opção principal.

- a) Você somente sinaliza.
- b) Você somente fala.
- c) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- d) Outro.

22. Como seus amigos ouvintes costumam se comunicar com você? Marque a opção principal.

- a) Eles somente sinalizam.
- b) Eles somente falam português.
- c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- d) Outro.

23. Abaixo há uma lista com várias atividades de leitura e escrita em português. Marque as atividades que você tem o costume de fazer sempre na semana. Atenção: Você pode marcar várias atividades (1, 2, 3 ou mais),

desde que realize a atividade semanalmente.

- a)
- b) Ler e escrever e-mails para amigos.
- c) Ler sites e blogs sobre os surdos e a Libras.
- d) Ler histórias em quadrinhos.
- e) Ler jornais ou revistas impressos.
- f) Ler e escrever e-mails de trabalho mais formais.
- g) Ler livros baseados em histórias reais.
- h) Ler livros literários.

PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA
ORIENTAÇÃO: Nas perguntas desta seção, você vai se auto-avaliar, considerando suas habilidades de uso da Libras e do português. 24. Nesta questão, você mesmo deve avaliar suas habilidades de uso da Libras (comunicação em Libras), dando a você uma nota de 0 (muito ruim/ péssimo) a 10 (ótimo/ perfeito). Libras Sinalizar Compreender a sinalização Ler escrita de sinais (SignWriting) Escrever, usando escrita de sinais (SignWriting) 25. Nesta questão, você mesmo deve avaliar suas habilidades de uso do português (comunicação em português), dando a você uma nota de 0 (muito ruim/ péssimo) a 10 (ótimo/ perfeito). Português Falar Fazer leitura labial Ler em português Escrever em português
ATTITUDES LINGÜÍSTICAS
ORIENTAÇÃO: As perguntas deste módulo estão relacionadas à forma como você percebe a importância da Libras e do português em sua vida. Para responder as perguntas, você precisa marcar um número numa sequência que representa uma escala que vai de 0 a 4, sendo que: 0 = não tem importância 3 = tem muita importância 1 = tem pouca importância 4 = tem importância extrema 2 = tem importância Em sua vida, você considera que o português é importante? 0 1 2 3 4 27. Para você, o português é importante para se relacionar com amigos ouvintes? 0 1 2 3 4 28. Para você, é importante falar e fazer leitura labial para se comunicar na sociedade? 0 1 2 3 4 29. Em sua vida, você considera que a Libras é importante? 0 1 2 3 4 30. Para você, a Libras é importante para se relacionar com amigos surdos? 0 1 2 3 4 31. Para você, a Libras é importante para mostrar para a sociedade sua identidade? 0 1 2 3 4

Fonte: Elaborado pela autora.

Referencial teórico

A compreensão das dinâmicas entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português é essencial para compreender os desafios linguísticos enfrentados por pessoas surdas no contexto educacional. Nesse cenário, destacam-se cinco áreas centrais de investigação: bilinguismo, interferência linguística, aquisição de segunda língua, escrita da Libras e políticas linguísticas.

A Libras constitui a língua natural e primária da comunidade surda brasileira, enquanto o português, geralmente adquirido na modalidade escrita, configura-se como segunda língua (L2). Tal contexto caracteriza um bilinguismo diglótico, marcado por uma assimetria de status, acesso

e função entre as línguas (QUADROS, 2004; SKLIAR, 1998). Grosjean (2008) ressalta que os bilíngues não operam com dois sistemas isolados, mas sim com um repertório linguístico interativo e integrado. Skliar (1997), por sua vez, destaca a importância da valorização da Libras como L1 para o pleno desenvolvimento cognitivo, identitário e linguístico do sujeito surdo.

O contato contínuo entre Libras e português pode gerar fenômenos de interferência linguística, especialmente observáveis na produção escrita do português por surdos. Segundo Odlin (1989), a interferência ocorre quando regras e estruturas da L1 são transferidas de forma inadequada à L2. Fernandes (2006) identificou, na escrita de estudantes surdos, características oriundas da estrutura da Libras, como a ausência de artigos definidos e indefinidos, a ordem sintática sujeito-objeto-verbo (SOV) e a omissão de conectores discursivos, revelando um processo de transferência interlinguística.

Apesar de a Libras ser uma língua viso-espacial, diversos sistemas foram desenvolvidos para registrar graficamente suas estruturas. Dentre eles, destaca-se o *SignWriting*, criado por Sutton (1995), utilizado em contextos educacionais no Brasil e no mundo. Quadros e Karnopp (2004) discutem a relevância da escrita da Libras como ferramenta de valorização e registro da língua de sinais, reforçando sua legitimidade e potencial de uso em ambientes acadêmicos e escolares.

O processo de aquisição do português por sujeitos surdos exige metodologias específicas, visuais e culturalmente sensíveis. A perspectiva bilíngue defende o ensino do português escrito como L2, tendo a Libras como língua de instrução e mediação. Lacerda (2006) defende que o ensino de português aos surdos deve ocorrer por meio de metodologias que respeitem a visualidade e o tempo de aquisição dessa população. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a Libras como língua de instrução e o português como segunda língua para estudantes surdos, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas.

A oficialização da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 representou um marco na consolidação do par linguístico Libras-português no Brasil. Essas normativas garantem o direito ao uso da Libras como L1, o acesso à educação bilíngue e a formação de professores fluentes em ambas as línguas, promovendo a equidade linguística e educacional para a população surda.

Resultados e discussão

Com base no exposto, torna-se inegável a urgência de conceber cursos que promovam o ensino e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), assim como o reconhecimento do português como segunda língua (L2) para a comunidade surda, especialmente nas modalidades escrita e oral. Como professora surda, relatar minha experiência ao ensinar o português — uma língua que ocupa um lugar secundário na minha vida — é destacar os inúmeros desafios enfrentados para dominar essa L2, que requer dedicação contínua. No entanto, percebo a importância crescente de ofertar cursos de Libras para estudantes, servidores, interessados na língua e à comunidade em geral, a fim de promover a comunicação e o respeito entre sujeitos surdos e ouvintes. Ensinar o português, por sua vez, tem sido uma experiência desafiadora, porém enriquecedora.

Durante esse processo, uma experiência marcante ocorreu com os alunos surdos do curso de Licenciatura em Geografia, que relataram perceber o português como uma barreira para acessar informações e compreender o mundo dos ouvintes. Diante dessa realidade, desenvolvi um questionário aplicado entre outubro de 2024 e janeiro de 2025, com o objetivo de investigar as relações dos alunos com a língua portuguesa e a Libras, tanto no contexto escolar quanto familiar. Os resultados revelaram a ausência de acessibilidade linguística, como a falta de tradutores/intérpretes, e apontaram que a maioria dos estudantes se comunica melhor em Libras do que em português. A pesquisa também evidenciou a carência de incentivo familiar para o aprendizado da leitura e da escrita, demonstrando lacunas na compreensão entre os mundos surdo e ouvinte.

Dessa forma, torna-se essencial que escolas e famílias implementem estratégias de valorização das duas línguas desde os primeiros anos de vida da criança surda, promovendo a aquisição do letramento bilíngue e da estrutura gramatical do português. É igualmente fundamental estimular a autonomia dos sujeitos surdos na busca pelo domínio da leitura e escrita em português, para que possam exercer plenamente seus direitos linguísticos e fazer escolhas conscientes quanto à língua mais adequada às suas necessidades comunicativas.

Conclusão

Diante da temática central deste estudo, e em colaboração com outros docentes da instituição, constatamos a escassez de pesquisas dedicadas à área de língua portuguesa sob a perspectiva do ensino para surdos. Essa lacuna reforça a urgência de desenvolver novos estudos que explorem estratégias eficazes para a oferta da disciplina de língua portuguesa e Pedagogia por uma professora surda.

No entanto, ressalto a particular necessidade de uma investigação que envolva diretamente o professor surdo, por meio de entrevistas aprofundadas. Essa abordagem permitirá dar voz à reflexão do próprio docente sobre o complexo processo de estudar, criar materiais didáticos e ministrar aulas de língua portuguesa, enriquecendo assim o debate acadêmico com a sua perspectiva singular e valiosa.

A constatação da carência de estudos focados no ensino de língua portuguesa para surdos, especialmente sob a ótica de um professor surdo, sublinha a relevância e a urgência de futuras investigações. A inclusão da voz e da experiência do professor surdo, por meio de metodologias qualitativas como entrevistas, não apenas enriquecerá o campo de pesquisa, mas também poderá fornecer insights cruciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Compreender as estratégias, os desafios e as reflexões de um professor surdo que ensina português como L2 pode iluminar caminhos para a formação de professores, a criação de materiais didáticos acessíveis e, conseqüentemente, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem para os alunos surdos. Este movimento em direção a pesquisas mais centradas na experiência do professor surdo é fundamental para avançar no reconhecimento e no atendimento das especificidades linguísticas e pedagógicas da comunidade surda.

Referências

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.

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, República Federativa do Brasil, Atos do Poder Legislativo,

Brasília, DF, 25 abr. 2002. Nº 79, ano CXXXIX, Seção 1, p. 23. Fonte: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-1043>.

BRASIL. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Atos do Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. nº 246, ano CXLII, Seção 1, p. 28-30.

VYGOSTSKY, L. S. A formação social da mente. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MEMÓRIAS DE UMA VIDA SURDA: FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

Angelisa Goebel¹

Introdução

Nasci de uma gestação gemelar prematura. Minha mãe descobriu a gravidez somente no sétimo mês, e o parto ocorreu de forma inesperada. Fui a primeira a nascer, por volta da 1h da madrugada, e sobrevivi por muito pouco devido à fragilidade da minha saúde. Quinze minutos depois nasceu minha irmã gêmea, ouvinte. Meus pais ficaram surpresos, pois não sabiam que esperavam gêmeas. O médico explicou que ambas eram meninas, e meu pai sugeriu nomes inspirados nos avós da família.

Passei três meses internada na UTI neonatal. Fui diagnosticada com várias complicações e precisei de transfusão de sangue e tratamento intensivo em incubadora com luzes especiais. Os médicos alertaram meus pais sobre possíveis deficiências decorrentes do parto prematuro, incluindo deficiência visual, auditiva e intelectual. Aos cinco meses, comecei a engatinhar e brincar, mas meus pais perceberam que eu não reagia quando me chamavam, o que gerou preocupação.

Aos oito meses de vida, tive uma forte infecção e febres intensas. Após consulta médica e exames, foi confirmado que eu era surda. Meus pais ficaram em estado de choque e começaram a buscar formas de se comunicar comigo. A comunicação visual e gestual passou a ser predominante em nossa casa, e a língua de sinais simples começou a ser utilizada naturalmente.

1 Possui Pós-Graduação em LIBRAS - pós docência da LIBRAS, possui PROLIBRAS -- ocência da LIBRAS (2006), graduação em Pedagogia - Educação Especial pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2008), graduação em Pedagogia - Pedagogo da Sala de Aula pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2008), graduação em Letras - Libras Uniasselvi (2017-2021). O projeto de ensino História de professores surdos do currículo em Libras-2021. Centro Universitário Leonardo da Vinci Indaial, 2 de dezembro de 2022, formado, conclusão do Curso Superior de Licenciatura em Letras Libras polo UUNIASSELVI, Santo Ângelo/RS.

Na época, foi muito difícil encontrar uma escola especializada em surdez. Meu avô paterno, preocupado, mencionou que um conhecido tinha um neto surdo matriculado na APAE. Foi assim que descobrimos esse espaço e meus pais me matricularam lá, entre os 3 e 4 anos de idade. Na APAE, tive contato com a comunicação total, ou seja, uma combinação de língua oral (leitura labial), música (através da vibração), teatro e atividades físicas. No entanto, a Libras ainda não era oficialmente ensinada nas aulas. Os professores usavam predominantemente a língua oral, e alguns gestos eram adaptados para se comunicar com os alunos surdos.

Minha família passou a frequentar sessões de fonoaudiologia e, mais tarde, fui matriculada na Escola Concórdia para Surdos, onde continuei o aprendizado da leitura labial e do português escrito. Na mesma época, minha irmã estudava na Escola São João. Em sua formatura da 4ª série, apresentou-se em um teatro para os familiares e ficou emocionada com minha presença. A partir desse momento, passou a se interessar pela língua de sinais e por minha trajetória enquanto surda. Juntas, começamos a nos comunicar em Libras.

Com o tempo, fui transferida para uma escola estadual, onde cursei uma classe especial para alunos surdos com 6 ou 7 colegas. A professora era a mesma que atuava na APAE, e a metodologia incluía alfabetização em L2 (língua portuguesa escrita), leitura labial e atividades básicas. No entanto, os recursos pedagógicos eram escassos e inadequados. Nos intervalos, os alunos ouvintes e surdos não interagiam. Após o falecimento do diretor da APAE, as turmas foram desfeitas, e meus pais procuraram uma nova escola com classe especial.

Na escola estadual inclusiva, enfrentei diversas dificuldades. Sofri bullying por parte dos colegas ouvintes e os professores não sabiam como adaptar as metodologias. Fui reprovada duas vezes na 2ª série por não compreender bem as explicações orais e por ter dificuldade na leitura rápida. Meus pais então me transferiram para uma escola particular, onde, apesar de alguma melhora, continuei sofrendo discriminação.

A grande dificuldade enfrentada por minha família e por mim revela uma realidade ainda presente: a falta de formação adequada de professores em Libras e em metodologias inclusivas, especialmente no interior do Brasil. No Noroeste, por exemplo, os professores formados em pedagogia ou educação especial muitas vezes não dominavam a Libras nem sabiam como adaptar recursos para alunos surdos.

A Escola Concórdia para Surdos foi fundada em 1987, em uma sala emprestada do Colégio Concórdia. Ali, 21 alunos surdos iniciaram sua formação em turmas da educação infantil e ensino fundamental. Os professores, em sua maioria ouvintes, utilizavam a escrita do português e algumas estratégias visuais. Um padre ouvinte passou a oferecer cursos de Libras aos alunos surdos, seus familiares e professores, sendo esse o início da difusão da língua de sinais na escola. Minha mãe e minha irmã frequentaram esse curso. Meu pai, por motivos de trabalho, não pôde participar, mas contava com o apoio das duas como intérpretes em casa.

A minha aquisição plena da Libras como L1 (primeira língua) ocorreu apenas na adolescência, devido ao atraso causado pela escolarização inicial em contextos que priorizavam a língua oral. A comunicação total, o uso da leitura labial e a alfabetização em português ocorreram paralelamente, mas de forma fragmentada e muitas vezes sem recursos adequados.

Meus pais sempre me apoiaram e me ensinaram que eu poderia escolher entre a Libras ou a língua oral como forma de comunicação principal. Com o tempo, percebi que a Libras era essencial para minha identidade surda e para meu desenvolvimento acadêmico. Na Escola Concórdia, tive acesso a professores ouvintes que utilizavam Libras com os alunos surdos, mas ainda não havia instrutores surdos atuando. Apenas mais tarde, tive a primeira experiência com uma instrutora surda ensinando em Libras.

Em 2003, ingressei na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Fiz o vestibular de inverno e, entre quatro candidatos surdos, fui a primeira aprovada. Inicialmente, entrei no curso de Filosofia, mas seis meses depois surgiu uma vaga em Pedagogia e solicitei a transferência. A experiência universitária foi desafiadora, com colegas ouvintes e ausência de instrutores surdos. A presença de intérprete de Libras foi fundamental, mas a estrutura do português escrito era uma grande barreira para mim e para outros estudantes surdos. A coordenação do curso buscou compreender nossas dificuldades e nos apoiou ao longo da trajetória.

Me formei em Pedagogia com habilitação para anos iniciais em Santa Rosa, no período noturno, e, posteriormente, conclui Pedagogia com ênfase em Educação Especial em regime especial no campus de Ijuí-RS.

Atualmente, sou professora e atuo com alfabetização bilíngue em Libras. Utilizo estratégias que valorizam a datilologia, a imaginação

visual e a cultura surda. A comunicação em Libras é essencial para o desenvolvimento do aluno surdo como sujeito de direitos, respeitando sua identidade linguística e promovendo interações pedagógicas significativas. A valorização da Libras como L1 e o ensino da escrita como L2 são fundamentais para o sucesso escolar e pessoal de estudantes surdos.

Aportes teóricos

Delimitou-se esse período porque a institucionalização da educação especial é recente no Brasil, tendo o atendimento escolar especializado às pessoas com deficiência se iniciado, aproximadamente, na década de 1950. No entanto, a institucionalização da educação de surdos é anterior a esse marco. Ainda durante o Império, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou a primeira escola para surdos do país: o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, localizado no Rio de Janeiro. A proposta educativa dessa instituição foi analisada por Soares (1999), no estudo intitulado *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos reverenciadores*, defendido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande/MS.

Em diferentes países, contudo, persiste a busca pelo método mais adequado de ensino da linguagem para surdos, sendo constante a insatisfação entre os pedagogos. Vygotsky (apud Albres, 2005, p. 24) destaca que “com o método atual, a educação social é impossível, porque não se realiza sem linguagem, e essa linguagem (oral e mímica) que a escola proporciona às crianças, por sua essência, é uma linguagem não social”. Essa crítica ressalta a necessidade de metodologias mais eficazes e socialmente integradoras no ensino de surdos.

A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. [...] Em princípio, a linguagem não depende da natureza material que utiliza. [...] Não importa qual o meio, mas sim o uso funcional dos signos, de quaisquer signos que pudessem exercer um papel correspondente ao da fala nos homens (Vygotsky, 1998, p. 47).

Segundo Vygotsky (1998, p. 47), o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio das interações sociais, sendo a linguagem um instrumento essencial para a constituição do pensamento. Nesse sentido, minha primeira língua foi a gestual, adquirida no ambiente familiar ainda na infância, por

volta dos dois ou três anos de idade. Foi nesse período que iniciei meu processo de desenvolvimento linguístico por meio da comunicação gestual em Libras (Língua Brasileira de Sinais), utilizada por meus familiares. Contudo, como destaca Albres (2005, p. 24), em muitas instituições escolares voltadas à educação de surdos, inclusive na que frequentei, a Libras ainda não era garantida como língua de instrução, o que comprometeu significativamente meu processo de aprendizagem formal.

Na década de 1960, tornou-se oneroso enviar todas as crianças surdas do país ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, especialmente em razão das crises econômicas enfrentadas pela instituição. Com isso, surgiram alternativas regionais, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o Instituto Pestalozzi, entidades filantrópicas sem fins lucrativos que passaram a atender pessoas consideradas “excepcionais” – termo que, segundo Dorziat e Figueiredo (2003), abrange diversas deficiências, inclusive as sensoriais. Essas instituições também passaram a oferecer atendimento às pessoas surdas. Posteriormente, foram criadas diretorias de educação especial vinculadas às secretarias de educação estaduais, o que resultou na fundação de escolas especiais voltadas ao público surdo (Albres, 2005, p. 28).

Apesar dos estudos linguísticos sobre a língua de sinais e de seu reconhecimento científico como língua por Stokoe, bem como da defesa da Comunicação Total feita em maio de 1976 na “Conference of American Schools for the Deaf” – filosofia que propõe o uso combinado de modos de comunicação auditiva, manual e oral para garantir a efetiva comunicação com pessoas surdas – o Ministério da Educação (MEC), por meio de publicação oficial de 1979, adotou o Oralismo como proposta educacional no Brasil. Essa proposta defendia o uso exclusivo da língua oral e escrita, com o objetivo de preparar o educando para a participação efetiva na sociedade. Nessa perspectiva, o MEC considerava a abordagem multissensorial a mais apropriada para a realidade brasileira (Albres, 2005, p. 29).

Segundo o Ministério da Educação (MEC) a proposta pedagógica da época fundamentava-se no aproveitamento máximo dos resíduos auditivos dos educandos surdos, enfatizando o treinamento auditivo por meio de equipamentos apropriados. De acordo com esse documento:

A comunicação oral utiliza-se primordialmente da via auditiva, nossos esforços serão dirigidos para utilização máxima possível dos restos auditivos do educando, através de treinamento auditivo, com a utilização adequada do aparelhamento proposto. [...] A via visual será

também utilizada, em sua aplicação ampla, não se restringindo apenas à leitura orofacial, mas ao uso das informações decorrentes de postura, expressão facial, gestos do falante e observação de outros eventos que ocorrem no ambiente durante a comunicação [...] devem ser utilizadas, também, as pistas táteis, cinestésicas, proprioceptivas e gráficas como meios de se conseguir uma programação adequada da emissão, baseados na informação recebida destas vias, agregadas às informações auditivas e visuais.

Durante os anos de 1977 e 1978, período em que frequentei uma escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), observei que o objetivo pedagógico predominante estava alinhado à proposta oralista, priorizando a língua oral e o uso da comunicação total. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) não era reconhecida como ferramenta legítima de ensino. Na sala de aula, os alunos surdos, de diferentes faixas etárias, eram separados dos demais estudantes com outras deficiências e submetidos a práticas pedagógicas orais, frequentemente marcadas por sofrimento físico e emocional. O uso de aparelhos auditivos era recorrente, assim como atividades com músicas (explorando as vibrações sonoras), teatro e exercícios no ginásio, todos voltados ao reforço da oralidade e da escuta.

As aulas de alfabetização concentravam-se no ensino da leitura e da escrita por meio da lousa verde e de atividades tradicionais. No entanto, não tive acesso à Libras, tampouco à presença de intérpretes. A ausência desses recursos linguísticos e de acessibilidade comprometeu significativamente meu processo de aprendizagem, pois as informações transmitidas em sala de aula não eram plenamente compreendidas. Somente anos depois, por meio de cursos externos, pude ter contato com a Libras e reconhecer seu valor como primeira língua da comunidade surda (Albres, 2005, p. 30).

Entretanto, com a tentativa de inclusão dos sujeitos surdos no processo educacional, observou-se que esses estudantes não conseguiam desenvolver plenamente seu potencial devido ao peso histórico da hegemonia ouvinte — o chamado “historicismo” — que impôs a esses indivíduos uma adaptação forçada ao modelo ouvintista. Tal modelo era centrado no oralismo e no treinamento auditivo, desconsiderando e desrespeitando a identidade cultural surda. Com o avanço da difusão da Libras e o fortalecimento da identidade cultural surda, os sujeitos surdos passaram, então, a ter acesso a meios mais adequados para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

A política educacional evidenciada na Declaração de Salamanca foi amplamente adotada por diversos países e serviu de inspiração para a

formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No entanto, embora a LDB, em seu capítulo dedicado à educação especial, enfatize a integração e a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997) apresenta um importante ressalva quanto à situação linguística dos surdos. No artigo 21 (p. 30), o documento reconhece a singularidade linguística da comunidade surda e defende a existência de escolas e classes específicas para esses estudantes, considerando suas necessidades educacionais bilíngues.

Apesar disso, tal orientação nem sempre foi devidamente respeitada pelos governos. Na prática, os surdos passaram a ser tratados como os demais alunos com deficiência, sem o devido reconhecimento de sua especificidade linguística e cultural. Essa abordagem reducionista desconsidera que a inclusão de estudantes surdos requer práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas no reconhecimento da Libras como sua primeira língua e no acesso ao português como segunda língua, além da presença de professores bilíngues e intérpretes de Libras.

Então, os alunos surdos (que antes que eram excluídos) estão agora sendo destituídos do direito de sua língua, na inclusão em escolas de ouvintes. Mas isto está sendo feito corretamente? Isto é o ideal? Realmente significa a 'inclusão' para os surdos? (Strobel. 2009, p. 247).

O período de 1984 ou 1985, vivi pela primeira vez a experiência da inclusão escolar como única aluna surda em uma sala de aula composta por colegas ouvintes, aos nove anos de idade. A professora, posicionada à frente da sala, utilizava predominantemente a língua oral, falando de forma lenta e fazendo uso da escrita em português — minha segunda língua (L2). No entanto, havia grande dificuldade de comunicação entre mim e os demais colegas, pois estes não sabiam como interagir com uma pessoa surda. Eu me sentia tímida e isolada, já que não havia mediação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou qualquer outro recurso de acessibilidade linguística.

A experiência evidencia um modelo de inclusão que desconsiderava as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, priorizando unicamente a adaptação destes ao uso da língua portuguesa oral e escrita. Como destaca Strobel (2009, p. 247), a verdadeira inclusão de alunos surdos deve respeitar sua estrutura linguística própria — seja na modalidade sinalizada ou escrita —, assegurando-lhes o direito à diferença, à cultura surda e à identidade surda como características fundamentais do processo educacional.

Persistiu, durante décadas, a aplicação de inúmeros métodos oralistas, geralmente oriundos de países estrangeiros, cujo objetivo era transformar em realidade o ideal de fazer com que os sujeitos surdos falassem e ouvissem. Tal ideal influenciou a destinação de vultosas verbas governamentais à aquisição de equipamentos destinados a potencializar os chamados “restos auditivos” dos surdos. Nesse contexto, também foram promovidos projetos voltados à formação de professores leigos, que, muitas vezes, assumiam funções típicas de fonoaudiólogos, tornando a proposta educacional voltada exclusivamente à reabilitação da fala dos sujeitos surdos.

Recordo-me de minha vivência em uma escola da APAE, onde participei de sessões em uma sala clínica com fonoaudiólogos. Lembro com clareza do momento em que, pela primeira vez, fui submetida a uma avaliação diagnóstica. Chorei naquele dia, ao lado de minha mãe, que me acompanhava e cuidava de mim. Durante essas sessões, o foco era o ensino da fala por meio do método oralista, sem considerar minha língua natural — a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Esse modelo de ensino estava fundamentado em métodos como o Oral, Global, Natural, Dedutivo e Direto (Prado, 2024), criado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) na década de 1930. Desenvolvido por Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, discípulo de João Brasil Silvado Júnior, esse método era guiado pela filosofia oralista dominante da época, priorizando o ensino da língua portuguesa pela via oral, em detrimento das práticas visuais e sinalizadas que poderiam favorecer a aquisição linguística pelos surdos. (Prado, 2024),

Vygotsky (1993) afirma que “a linguagem possui, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o individual”. Ao relacionar essa concepção à realidade da criança surda, observa-se que muitas das dificuldades comunicativas e cognitivas não se originam nela, mas no meio social em que está inserida. Frequentemente, esse meio carece de recursos adequados de linguagem e comunicação, o que compromete profundamente o desenvolvimento integral do sujeito surdo.

Segundo Vygotsky (1993), a linguagem é fundamental para o desenvolvimento do pensamento; contudo, no contexto escolar frequentado por alunos surdos, essa função muitas vezes não foi plenamente atendida. Na escola especial da APAE, onde houve a fundação e ingresso de alunos

surdos em sala de aula, não existia, nem foi disponibilizada, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação. Os professores não possuíam contato prévio ou conhecimento prático sobre a educação de surdos e, conseqüentemente, não conheciam nem dominavam a língua de sinais. Dessa forma, a comunicação e o ensino eram conduzidos por meio do método oralista, priorizando a fala e a escrita da língua portuguesa (L2), sem que os alunos surdos tivessem acesso à sua primeira língua natural. Essa ausência de contato e reconhecimento da Libras limitou significativamente o processo pedagógico e social desses estudantes surdos.

A aprendizagem não limita apenas ao aprendizado escolar, o surdo desde o nascimento está em constante processo de aprendizado e desenvolvimento. Na prática deve ser discutido e proporcionado ao desenvolvimento da escrita e leitura uma interação social por meio do acesso educacional. Essa prática é diferenciada de muitas existentes que são norteadas por um enfoque tradicional onde acreditam que a aprendizagem da língua oral pelo surdo possa ser através de cópias repetitivas de textos, palavras e letras. A proposta sócio-interacionista diferencia da abordagem tradicional que por sua vez é considerado como causador de muitos fracassos escolares de alunos surdos. Fernandes, (1999, p.77), afirma: da abordagem tradicional que por sua vez é considerado como causador de muitos fracassos escolares de alunos surdos.

Fernandes, (1999, p.77), afirma: "oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos".

Muitos surdos apresentam dificuldades na leitura e escrita da língua oral devido às práticas pedagógicas predominantes, nas quais a repetitividade é vista como essencial para o aprendizado. Contudo, essas práticas frequentemente resultam em fracassos educacionais significativos. Tal fracasso não decorre da incapacidade dos surdos, mas sim do equívoco em condicionar sua aprendizagem à superação da deficiência para se igualar ao ouvinte, perpetuando a visão do surdo como deficiente e incapaz de viver plenamente sem se adaptar ao modelo oralista.

Ao comparar as situações dos alunos ouvintes e surdos, percebe-se que os surdos estão em posição claramente inferiorizada. Além das limitações comuns a todos os alunos, lhes é negado o direito a uma educação em sua língua natural, a língua de sinais. Em vez disso, lhes é imposta uma língua estranha – o português, em suas modalidades oral e escrita, ou mesmo na gestualização que não corresponde à sua língua materna.

Essa realidade dificulta um aprendizado efetivo, pois, segundo Vygotsky (1993), o processo de aprendizagem ocorre na interação da criança com o mundo por meio dos signos. A ausência do acesso aos signos naturais da língua de sinais limita ainda mais o desenvolvimento, especialmente no âmbito da escrita, visto que as práticas pedagógicas vigentes associam o domínio da oralidade ao sucesso na aquisição da linguagem escrita. Embora não exista uma relação direta entre oralidade e escrita, Vygotsky (1993) ressalta a importância da linguagem escrita para a formação das estruturas mentais do indivíduo, configurando-se como instrumento fundamental na mediação entre o sujeito e o conhecimento acumulado pela humanidade. A ausência ou limitação desse elemento na vida dos surdos implica perdas educacionais e sociais profundas e incalculáveis.

A despeito das definições do Congresso de Milão, também se seguiu um período de grande produção científica na área da educação de surdos por meio do uso dos sinais. Foram publicados estudos sobre o ensino da leitura e da escrita para surdos, desenvolvimento de materiais didáticos, do uso de métodos visuais, dentre outros.

Sacks (2010) chama atenção para a diferença entre o surdo pré-lingual e o surdo pós-lingual. O surdo pré-lingual não tem nenhuma experiência auditiva e, por isso, é incapaz de saber o que é o som. Para ele, a leitura labial é uma experiência inteiramente visual, uma vez que se vê o movimento dos lábios, mas não se ouve a voz - nem sequer se conhece o que ela é. De forma poética, o autor diz que “*ele [o surdo] não ouve, ele vê a ‘voz’ das palavras*” (Sacks, 1999, p. 20).

- Perceber alunos surdos utilizam a língua labial e fala na aquisição da leitura escrita.
- Elaborar a inclusão de alunos ouvintes e aluna surda sala de aula sem presença não tenha intérprete de libras, aluna faz copiar escrita e leitura utiliza língua labial e gestual.
- Atrasar aprendizado em libras na escola para surda, visualizar comunicação interação utilizar L1 Libras melhor inclusão dificuldade de limite como sem intérprete de libras e professores ouvintes não saberem conhecer a estrutura português escrita não tive de adaptar pela aluna surda realidade sofrido muito não entender e não compreender.
- Compreender visualizar Libras conhecimento aquisição L1 Libras desenvolvimento aprendizagem importante na cultura surda e identidade surda própria.

- Atuar Bilingue Libras pelos alunos surdos como comunicação em Libras L1 visualizar interação relação professora usou L1 Libras visão, educação do surdo linguagem visualizar conhecimento os sinais e imagina escrita alfabetização as letras alfabeto manual Libras L1 após caligrafia escrita a letras e imagina.

A abordagem integrada utilizar comunicação total leitura, labial, vibração musical, teatro, ginásio brincadeira e língua gestual a alfabetização escrita leitura pelos alunos surdos APAE. Alfabetização para alunos surdos na escola classe especial na comunicação língua gestual, labial recursos materiais leitura escrita L2 como português.

A inclusão uma aluna surda com alunos ouvintes, professora utiliza leitura labial e escrita português como segunda língua L2, sem uso Língua Brasileira de Sinais (Libras), não tive estratégia adaptar recursos pelos aluna surda, professora não sabe fazer adaptar dificuldade comunicação sem gestual sem intérprete de libras ou sem papel intérprete de libras e sem papel professora ouvinte, já ocorreu escola bullying individua aluna surda realidade verdadeiro.

Lembrava entrada na escola para surdo aos 12 anos período aquisição de linguagem aprender Libras instrução comunicação interação começava básico sinalize com intervenções, após aquisição português escrita estrutura cognitivas desenvolvimento da linguagem da alfabetização aprendizagem conhecimento, professora ouvinte ensinava utiliza libras pelos alunos surdos aprenderam potência conseguindo desafio.

Aprender o português como segunda língua, minha primeira língua é a Libras sou comunicação visualmente com as mãos e expressões faciais e corpo. A educação do surdo metodologia comunicação total fonoaudiologia, dança música e teatro o período após troca metodologia de Libras para alunos surdos puro própria porque cultura surda e identidade surda a língua L1 libras visualizar L2 como segunda escrita português.

Educação bilíngue Libras para surdos metodologia ensinar para alunas surdas primeira instrução em Libras conversar após utilizar comunicação alfabeto manual libras ou datilologia de mãos após mostra imaginação visual sinalize após leitura escrita português, diferentes não parece na escola classe especial e inclusiva muito dificuldade muito limite sincero verdadeiro.

Considerações finais

Ao longo dos anos, desde a infância até o presente, vivenciei diversos desafios e aprendizados relacionados à minha experiência educacional como pessoa surda. Percebo que, nas escolas regulares, as metodologias adotadas nem sempre consideram a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos, sobretudo pela ausência de professores qualificados em Libras e pela falta de reconhecimento da língua gestual como meio legítimo de comunicação e ensino.

A ausência de profissionais capacitados para adaptar recursos e estratégias pedagógicas gerou, para muitos alunos surdos, dificuldades significativas de comunicação e compreensão, acarretando atrasos na aprendizagem. No meu caso, apenas aos 12 anos tive a oportunidade de iniciar a verdadeira aquisição da Libras como primeira língua (L1), permitindo que eu pudesse, visualmente, renovar minha relação com a leitura e a escrita do português como segunda língua (L2).

Essa trajetória evidenciou o desafio e a potência do desenvolvimento do conhecimento para pessoas surdas, especialmente quando o ensino respeita a estrutura e a identidade linguística própria dessa comunidade. Participar da primeira turma no ensino superior marcou uma etapa de aprendizado profundo, onde foi possível compreender melhor a teoria, os conceitos e os significados, adaptando-me progressivamente à escrita do português respeitando a língua natural da surdez.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do Final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciados**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso Sul. Campo Grande. 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

DORZIAT, Ana.; FIGUEIREDO, Maria Júlia Freire. Problematizando o

Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos. **INES - ESPAÇO**, n.10, dez. jun. 2003.

FERNANDES, Sergio. **É Possível Ser Surdo em Português? Língua de Sinais e Escrita: Em Busca de uma Aproximação**. In: SKLIAR, C. (Org). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. 2v.Porto Alegre: Mediação, 1999, 59-81.

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira. **Representação política e lutas sociais**. Quem fala em nome de quem no debate sobre a educação de surdos. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2015.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

STROBEL, Karin. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 245–254, 2008. DOI: 10.20396/etd.v7i2.806. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806>. Acesso em: 27 maio. 2025.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MEU MUNDO EM LIBRAS: O DESAFIO DE APRENDER PORTUGUÊS E MINHA JORNADA BILÍNGUE NA ESCOLA DE SURDOS

Marceli Lucia Paveglio Romeu¹

Introdução

A educação bilíngue para surdos tem ganhado crescente importância como instrumento essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e práticas sociais dessa população. No Brasil, avanços legislativos reforçam a necessidade de oferecer um ensino que contemple tanto a Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto a língua portuguesa escrita, garantindo o acesso dos surdos a oportunidades educacionais significativas e igualitárias.

A partir da promulgação da Lei da Libras (Lei 10.436/2002) e da atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 14.191/2022), o Brasil reconhece formalmente a importância de um processo educativo bilíngue para a população surda. Além disso, o Decreto 5.626/2005 regulamenta aspectos importantes da formação de professores e organização das instituições de ensino.

Sou surda profunda, mas sou muito feliz com a minha vida e tenho muito orgulho da minha identidade. Meu mundo é visual, expressivo e cheio de significados através da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Foi com as mãos, os olhos e o coração que aprendi a me comunicar com o mundo ao meu redor.

Enquanto descobria a beleza da Libras e me sentia cada vez mais conectada à minha identidade surda, também precisei enfrentar um grande desafio: aprender o português. Essa língua era cheia de regras estranhas para

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPAMPA. Pós-Graduação "Lato Sensu" em Libras, na área de Educação - Barão de Mauá em 2014. Graduação em Licenciatura em Letras/Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - SC. Graduação em Administração pela Universidade Católica de Pelotas. Proficiência em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da UNIPAMPA campus Jaguarão/RS.

mim, sons que eu não ouvia, músicas que não podia escutar e estruturas que pareciam distantes da minha realidade. Como a Libras é minha primeira língua, era natural que eu escrevesse do jeito que eu pensava e me expressava nela. Por isso, a aquisição do português escrito foi um caminho difícil, mas também cheio de descobertas.

Na escola de surdos, encontrei um lugar onde pude ser eu mesma. Ali, minha língua era respeitada, e os professores me ajudavam com paciência e carinho. Usando Libras como ponte, eles me ensinaram a ler, a escrever, a contar histórias e a participar da vida escolar como qualquer outra criança. A cada palavra que eu conseguia escrever, a cada frase que eu compreendia, eu sentia que estava vencendo um desafio e me tornando mais forte.

Minha família teve um papel essencial nessa caminhada. Eles me apoiaram, buscaram informações, aprenderam Libras e seguiram ao meu lado com amor e dedicação. Nunca me deixaram sozinha. Com eles, aprendi que ser surda não é uma limitação, é parte de quem eu sou. E que posso viver entre dois mundos: o da Libras e o do português.

Até hoje me lembro da primeira vez que entrei numa escola de surdos. Foi como entrar num lugar mágico, onde todos se comunicavam como eu, onde não havia barreiras de entendimento. Eu me senti acolhida, pertencente, feliz. Ali, compreendi que meu lugar no mundo também é na educação, na luta pela acessibilidade e na valorização da cultura surda.

Hoje sou professora de Libras, com muito orgulho. Também sou mestre em Educação, tenho especialização em Libras, sou licenciada em Letras/Libras, bacharel em Administração e conquistei o ProLibras. Cada título, cada diploma, cada conquista representa não apenas meu esforço individual, mas a força da minha língua, da minha comunidade e da minha história.

Escrevo este capítulo com emoção. Muitas pessoas ainda não conhecem a realidade das crianças surdas, os desafios que enfrentamos para aprender português, nem o quanto a escola de surdos pode transformar vidas. Eu sou prova disso.

Quero que a sociedade compreenda: Libras é minha primeira língua, meu direito, minha identidade. O português é meu segundo idioma. Mesmo com todas as dificuldades, aprendi a escrever minha história nele também.

Sou surda, bilíngue e feliz. Amo meu mundo em Libras. E sou grata a todos que fizeram parte da minha jornada.

Desenvolvimento: onde realmente comecei a aprender.

Sou surda desde que nasci, pois minha mãe teve rubéola ainda na gravidez. Sou uma surda natural, com orgulho. Não quero que ninguém sinta pena de mim. O que me faz feliz é viver com dignidade e mostrar à sociedade que ser diferente não é ser menor. Minha surdez é parte da minha identidade, da minha luta e da minha capacidade. Sim, eu sou surda. E estou sempre aprendendo. Vou contar minha história no capítulo **Lutas e vitórias: a libras em minha vida**, no livro *Famílias sem Libras: até quando?*

Quando eu tinha em torno de 5 anos, eu fiz alguns gestos reivindicando o direito de ir para a escola com meu irmão e a nossa avó percebeu. Eram gestos, somente, não eram sinais próprios de uma língua, mas equivaliam aos sinais de “casa” e “escrever”. (ROMEU, Marceli Lucia Pavaglio. **Lutas e vitórias: a libras em minha vida**. In: ZIESMANN, Cleusa Ines; PERLIN, Gladis; VILHALVA, Shirley; LEPLE, Sonize (Orgs.). *Famílias sem Libras: até quando?* Santa Maria-RS: Editora Caxias, 2018. p. 205.)

Essa é a minha história, contada no capítulo do livro *Famílias sem Libras: até quando?* Foi o começo do meu caminho, o início de uma trajetória marcada por descobertas e resistência.

Agora, quero narrar como aprendi minha segunda língua, a Libras, e como essa história também representa a de muitas outras pessoas surdas que, como eu, enfrentam barreiras, mas constroem pontes com coragem.

A Libras entrou na minha vida como uma luz. Deu-me voz,
pertencimento, identidade.

A Libras é resistência.

É liberdade.

E também é uma forma de dizer ao mundo: **“Eu existo.” Eu comunico. Eu sou.”**

Na época, eu morava em Porto Xavier – RS e já tinha cerca de 5 anos. Era muito difícil, pois não havia escola especial para mim. Faltava comunicação e, sendo surda, tudo era ainda mais complicado. Eu me sentia sozinha, triste, sem ter como me comunicar bem. A Libras ainda não fazia parte da minha vida e isso tornava tudo mais difícil.

Mesmo assim, eu sempre corria para brincar com as crianças ouvintes, usando gestos simples. Eu entendia visualmente o que se passava e tentava participar das brincadeiras. Meu irmão também usava gestos,

quase como mímicas, para se comunicar comigo. Aquilo me ajudava a não me sentir totalmente excluída.

Lembro que eu via imagens e objetos no supermercado e tentava associar com o que precisava. Por exemplo, para “leite”, eu fazia um gesto caseiro; para “pão”, outro gesto. Assim, fui adquirindo sinais caseiros, criados em casa, baseados nas coisas do dia a dia. Mas como não havia imagens com palavras, eu não conseguia aprender português nem me comunicar de forma completa.

Minha avó materna foi fundamental nesse início. Ela se esforçava muito para me ensinar palavras por meio de gestos e imagens. Usava objetos e figuras para me ajudar a entender e se comunicar comigo. Era como se ela me dissesse com os olhos e com as mãos: “Você não está sozinha”.

Tudo começou a mudar quando a tia da minha mãe, que morava em Santa Rosa – RS, ouviu no rádio uma notícia que mudou o rumo da minha história: a fundação de uma escola para surdos. Ela avisou minha mãe rapidamente, e minha avó materna ficou emocionada. Era como se, finalmente, o mundo estivesse abrindo uma porta para mim.

Minha mãe organizou tudo para irmos a Santa Rosa conhecer a escola. Eu fiquei muito feliz. Sentia que algo novo e bonito estava prestes a acontecer. Quando cheguei e vi o Colégio Concórdia, onde funcionaria a escola, fiquei encantada. Era como se eu estivesse entrando em um lugar mágico, cheio de possibilidades. Tudo era visualmente bonito, colorido, com murais, desenhos e espaços que pareciam me acolher com os olhos.

Quando fiz minha primeira matrícula, em 1986, foi na Escola de 1º Grau Incompleto Concórdia para Educação Especial. No entanto, precisei aguardar até o início do ano letivo de 1987 para começar as aulas. A escola iniciou oficialmente suas atividades no dia 4 de março de 1987, nas dependências do Colégio Concórdia. Esse dia ficou marcado para sempre na minha memória, pois foi ali que, de verdade, começou o meu caminho no mundo da educação.

Mesmo querendo começar logo, tive que esperar com paciência. Mas quando as aulas começaram, tudo fez sentido. Passei a ter contato com outras crianças surdas, com professores preparados e, principalmente, com a Língua Brasileira de Sinais - a Libras. Foi como se, finalmente, eu tivesse encontrado as minhas mãos de Libras.

A Libras entrou na minha vida como uma luz. Me deu autonomia, identidade e pertencimento. Eu podia me expressar, fazer amizades, compreender o mundo e ser compreendida. Cada sinal aprendido era uma

vitória. Descobri o nome das coisas, o nome das pessoas, os sentimentos, as histórias. Um novo mundo se abriu diante de mim, um mundo onde eu existia por completo.

A importância dos professores nas minhas primeiras atividades

Quando os professores da escola para surdos começavam as atividades, a primeira coisa era ensinar a língua, começando sempre pela alfabetização visual. Os alunos surdos do 1º ano aprendiam por meio de imagens de objetos, associando cada imagem ao seu nome. A prática era sempre visual: primeiro a imagem, depois o sinal, e só então a palavra em português. Assim, passo a passo, acontecia a aquisição da linguagem. Era um aprendizado visual, concreto, cheio de significado.

Aprender dessa forma fazia sentido para nós, alunos surdos. Cada imagem, cada sinal, cada palavra era uma porta que se abria para o conhecimento. E os professores tinham um papel essencial nesse processo. Com paciência, carinho e dedicação, eles nos mostravam que era possível aprender, sim, com o olhar e com as mãos.

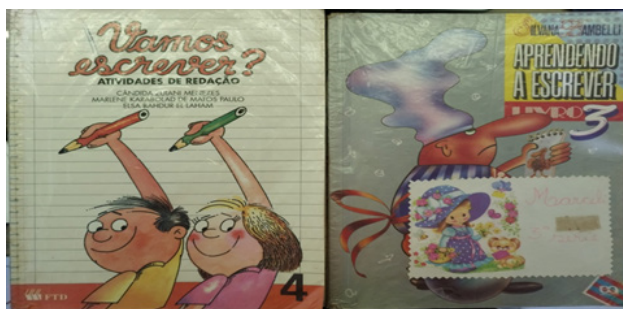
A alfabetização para o aluno surdo começa pelos olhos: é na prática visual, na imagem, no gesto e no sinal que se constrói o caminho para a escrita. Antes de escrever palavras, é preciso enxergar significados.

Sou surda desde a infância e tenho o direito de aprender a ler e escrever em português como segunda língua, a partir da Libras, minha primeira língua. A escrita nasce nas minhas mãos, vai até o cérebro e volta como imagem, memória e sentimento. Escrever é mais do que comunicar, é existir com dignidade, com a estrutura da minha própria língua. A Libras me dá o direito de sonhar, de imaginar e de expressar o que sou. Meu jeito de escrever é meu jeito de viver.

Segundo o autor Skliar (1998), o olhar do surdo é seu principal canal de percepção. É por meio do visual que ele acessa o mundo, compreende significados e constrói conhecimento. Isso combina com a minha experiência: aprendo com as mãos e com os olhos. A alfabetização do surdo deve respeitar sua forma natural de aprender, começando por experiências visuais com o uso de imagens, objetos concretos e a Língua de Sinais.

Na escola de surdos, os professores usavam dois livros da minha infância para me ensinar a aprender a escrever. Começávamos com várias figuras com os nomes correspondentes. Depois, aprendíamos verbos

simples. Com o tempo, começávamos a escrever em Libras e, aos poucos, aprender mais e mais. Cada sinal de palavra era decorado com muito esforço, fazendo parte da minha aquisição e do meu desenvolvimento. A professora me ensinava a copiar frases em português e explicava cada parte com paciência. Assim, eu aprendia a fazer sozinha, no meu tempo e do meu jeito. Olha só: era o meu jeito de escrever nascendo ali.



Na escola dos surdos onde eu estudava, era muito bonito ver o incentivo que recebíamos para aprender a escrever com mais prática. Os professores sempre nos pediam para pegar jornais, revistas e histórias em quadrinhos e, com liberdade, fazíamos recortes de imagens coloridas para ajudar na compreensão visual.

3) Recorte de revistas em quadrinhos duas figuras que combinem, para colar nos espaços abaixo. Você poderá, também, fazer dois desenhos em sequência:

1

2

Agora, numere os quadros e invente uma história sobre as figuras. Conte-a a seus colegas e ouça as que eles vão contar. Em seguida, escreva sua história:

Título: A neve

O pato ficou feliz ao se ter caído na neve.

Ele abriu a porta e viu que tinha muito neve.

O pato pegou a pá para limpar a neve da redondeza.

O pato pegou a neve com a pá e atirou muito longe.

O pato limpou todo o pátio da casa.

Muitas vezes, eu sentia vontade de expressar minhas ideias, sentimentos e emoções por meio da escrita. Essas atividades ajudaram muito. Com atenção e criatividade, podíamos inventar frases a partir das imagens, descrever pessoas e objetos, narrar situações interessantes e até escrever mensagens para parentes e amigos, como bilhetes, cartas e convites.

Esse material, baseado em livros e práticas escolares, foi preparado com o objetivo de apoiar o desenvolvimento da nossa expressão escrita. É importante que cada atividade seja motivada, primeiro, em Libras, nossa língua natural. A partir disso, aprendemos a redigir nossos próprios textos, formando frases, treinando e desenvolvendo o vocabulário com atividades livres e significativas.

Na escola bilíngue, a escrita deve ser construída com estímulo, paciência e respeito, valorizando o jeito de aprender de cada aluno surdo.

A aprendizagem em Libras e na língua portuguesa escrita favorece o desenvolvimento intelectual, social e emocional desses estudantes, ampliando suas possibilidades de participação plena na sociedade.

Além disso, o respeito à diversidade linguística e cultural dos surdos, promovido pela educação bilíngue, fortalece a identidade e autoestima dos alunos, sendo um passo fundamental para a garantia dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades.

Aprender a escrever: liberdade e respeito à língua do surdo

Para mim, aprender a escrever não é apenas copiar letras no papel, é construir pontes com o mundo. Mas às vezes, as palavras em português são difíceis. Eu não escrevo bem o português formal. E está tudo bem. O mais importante é que a minha escrita em Libras seja leve, clara e faça sentido para o meu cérebro, que pensa visualmente. A comunicação visual é mais fácil para mim.

A escola bilíngue tem um papel fundamental nesse processo, porque respeita a nossa primeira língua, a Libras, e nos dá apoio para aprender o português como segunda língua.

A escrita exige prática, paciência e compreensão. O olhar do surdo é visual, por isso, o uso de imagens, objetos, vídeos e sinais é essencial no começo da alfabetização. Quando os professores usam esses recursos e valorizam a Libras, o aprendizado acontece de forma mais natural, com mais sentido. É preciso esforço, é preciso luta, mas os surdos precisam ser livres para escrever do seu jeito.

Não se pode obrigar os surdos a escrever um português perfeito. Isso desmotiva. É uma falta de respeito com a nossa forma de aprender. A nossa primeira língua é a Libras e sim, é importante aprender o português, mas sem apagar quem somos. O bilinguismo precisa ser real: é preciso dar liberdade para o surdo escrever em Libras e também em português simples, como eu aprendi.

Nem todo surdo vai escrever o português do mesmo jeito. E isso não nos torna inferiores. Cada um tem seu ritmo, seu estilo, sua forma de expressão. O importante é comunicar-se com o mundo e ser compreendido.

Escrever é mais do que dominar regras. Escrever é expressar sentimentos, contar histórias, registrar sonhos. É poder se comunicar com o mundo de forma autônoma. Por isso, é essencial que a escola bilíngue continue sendo um espaço de prática, incentivo, respeito e acessibilidade.

Cada texto escrito por um aluno surdo é uma vitória. É o reflexo de uma mente que pensa em sinais, mas que consegue transformar isso em palavras escritas. É a prova de que, com apoio e respeito, todo surdo pode aprender, crescer e ser autor da sua própria história.

A escola de surdos sempre foi meu lugar: não a inclusão, nem a APAE

Eu nunca estudei em escola de inclusão nem na APAE durante a educação infantil, o ensino fundamental ou o ensino médio. Tive a sorte de, aos 5 anos de idade, fazer minha primeira matrícula em uma escola de surdos. Foi um verdadeiro presente na minha vida entrar diretamente em um espaço natural para mim, onde a Libras fazia parte do dia a dia, sem sofrimento, sem barreiras. Essa foi a sorte da minha vida.

Agradeço muito à minha mãe, que escolheu o caminho certo: a escola de surdos. Ali, eu me senti aliviada, mais feliz, e pude me comunicar com meus colegas surdos, brincar, aprender e crescer em um ambiente que me respeitava e me compreendia.

Esse sempre foi o meu verdadeiro lugar. A escola de surdos era um espaço onde a Libras era valorizada, onde os professores me olhavam nos olhos e me entendiam sem precisar de palavras faladas. Lá, eu encontrei acolhimento, pertencimento, identidade. Foi ali que aprendi a me expressar, a escrever, a me reconhecer como surda com orgulho.

A escola de surdos não era apenas um prédio com salas de aula — era o começo da minha história. Era o lugar onde minha voz em Libras ganhou força.

Em 1997, começou o processo de luta pela implantação do Ensino Médio, que foi aprovado em 1999, passando então a se chamar **Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos**, oferecendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

No ano de 2003, a escola formou sua primeira turma do Ensino Médio, com um total de 11 alunos surdos. Tenho muito orgulho de dizer que eu fiz parte dessa primeira turma de formandos e esta foto registra esse momento tão especial na minha vida.

Este é o meu quadro de formatura, um registro histórico e inesquecível.



Nossa turma foi a primeira a se formar no Ensino Médio da Escola Concórdia para Surdos, na cidade de Santa Rosa/RS. Essa imagem representa muito mais do que um momento: ela é símbolo de luta, conquista e orgulho da comunidade surda.

Cada pessoa que aparece nessa foto trilhou um caminho de superação, aprendizado e resistência. A formação dessa turma mostrou que os surdos são capazes de aprender, crescer e sonhar alto, quando têm acesso a uma educação bilíngue de qualidade, com Libras como primeira língua e o português como segunda.

Este quadro guarda a memória de um marco importante na educação dos surdos no Brasil. Fomos pioneiros, abrimos caminhos para que outros surdos também pudessem estudar, se formar e acreditar em si mesmos.

Essa foto é a prova viva de que, quando a educação respeita a identidade surda, a inclusão acontece de verdade.

Marco inclusivo: primeira turma do Ensino Médio tem quatro alunos surdos aprovados no bixos

Pela primeira vez, quatro alunos surdos foram aprovados no vestibular do Bixos e iniciaram sua trajetória acadêmica na UNIJUÍ. Essa conquista não é apenas nossa, ela representa um marco para a educação inclusiva e uma mensagem poderosa: a pessoa surda é cidadã, tem potencial, saberes e é capaz de aprender, ensinar e transformar o mundo.

O infográfico é dividido em seções. No topo, há uma barra azul com o texto "Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos 17 anos" e o logotipo "APADA" em grandes letras brancas sobre fundo azul. À direita, um retângulo azul contém o texto "Nós existimos porque você COLABORA!". Abaixo, uma faixa azul com o texto "Informativo número 01/2003 - Santa Rosa, 26 de Setembro de 2003." e "VESTIBULAR" em letras brancas.

O título principal, "Primeira turma do Ensino Médio tem quatro alunos aprovados", está em uma caixa de texto. Abaixo dele, há dois blocos de texto:

- À esquerda: "Em 1997 iniciou-se o processo de implantação do ensino médio na Escola, com a aprovação do mesmo em 1999. Desde então a Escola passou a denominar-se 'Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos'." e "Em julho deste ano, formamos a 1ª turma do ensino médio, composta por 11 alunos. Desta turma, alguns alunos realizaram o concurso vestibular e quatro deles foram aprovados e já estão frequentando a universidade (UNIJUÍ). São os 'primeiros surdos' em nossa região a ingressarem na universidade, provando para a comunidade que o
- À direita: "Surdo é cidadão com potencialidades, capaz de exercer de forma consciente e atuante sua cidadania. Para nós enquanto Escola este resultado é muito gratificante, pois é fruto de nosso trabalho há 17 anos, além de dar-nos a certeza de que estes são os primeiros de muitos outros vitoriosos alunos que virão. Para eles um novo desafio, agora como acadêmicos. Para a universidade, que deve oferecer condições de permanência, aprendizagem e desenvolvimento aos mesmos, o nosso voto de confiança."

À direita do texto, há uma seção intitulada "Parabéns aos BIXOS Unijuí/2003" com quatro fotos de retrato dos alunos aprovados:

- Angélica Filadelfia
- Marceli
- Márcio Administração
- Vanessa Administração

Fonte: Informativo APADA, 2003.

Chegar à universidade foi emocionante e desafiador. Viemos de uma escola bilíngue, onde aprendemos a partir da Libras, e isso nos deu uma base forte. Já havíamos decorado fórmulas, aprendido conteúdos, mas, mais do que isso, aprendemos a confiar em nossas capacidades. Entrar na universidade, no entanto, exigiu mais: enfrentamos dificuldades com o português formal, com a comunicação e, às vezes, com a falta de acessibilidade.

No começo, sentimos frustração. A língua portuguesa escrita de forma acadêmica era difícil para nós. Não estávamos acostumados. Mas, com o tempo, com apoio e com esforço, fomos nos adaptando, aprendendo, superando barreiras. Hoje, seguimos firmes, aprendendo todos os dias.

Estar na universidade é um direito. A universidade deve garantir esse espaço de aprendizado para todos, inclusive para os surdos, respeitando a Libras como nossa primeira língua e valorizando uma educação bilíngue que realmente nos inclua. Essa é uma luta coletiva, e estamos apenas começando. Estamos aqui, presentes, participando da vida acadêmica. Com orgulho, dizemos: somos surdos, somos estudantes, somos capazes.

Depois do ano de 2006, pedi transferência para continuar meus estudos na Universidade Católica de Pelotas – UCPEL, pois me casei e fui morar em Pelotas. Durante o curso de Administração, vivi experiências de inclusão até a minha formatura, em 2010. No entanto, foi um grande desafio: eu sou surda e estudava sozinha, com muito esforço.

Foi nesse período que percebi a diferença de estar acompanhada. Antes disso, na UNIJUÍ, na cidade de Santa Rosa/RS, éramos quatro alunos surdos juntos. Havia mais interação e troca de experiências. Já na UCPEL, tive que me acostumar novamente a aprender sozinha.

Após essa etapa, decidi ingressar no curso superior de Letras/Libras – licenciatura. Meu objetivo e sonho sempre foi ser professora de Libras. Tenho buscado aprender muitas coisas novas dentro da universidade, enfrentando desafios, mas com dedicação. A inclusão continua sendo um caminho importante, e sigo comprometida com ele, tanto como estudante quanto como futura educadora.

Já havia concluído a pós-graduação com especialização em Libras quando decidi buscar um novo desafio: fazer o mestrado na UNIPAMPA no campus Jaguarão. Pela primeira vez, fui aprovada em um programa de mestrado e me senti muito feliz!

Minha percepção de vida sempre foi de que meu lugar é na educação, e agora, como aluna de mestrado, sinto que esse caminho está se

concretizando. Ingressar no mestrado em Educação tem sido maravilhoso, porque estou aprendendo mais e compreendendo melhor a escrita em português, de forma simples, com apoio e respeito à minha acessibilidade.

Sinto que posso continuar escrevendo com tranquilidade, com confiança, e que o ambiente acadêmico começa a me acolher como sou. Essa conquista é muito significativa para mim, representa o reconhecimento da minha trajetória, da importância da Libras e da inclusão no ensino superior.

Considerações finais

Sou surda profunda e tenho muito orgulho da minha identidade. A minha vida é construída com os olhos, com as mãos e com o coração. Meu mundo é visual, expressivo e cheio de significados, e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é o que me permite me comunicar, aprender, ensinar e participar da sociedade com liberdade.

Desde cedo, entendi que a Libras é parte essencial de quem eu sou. Foi por meio dela que comecei a compreender o mundo e a construir relações com as pessoas. No entanto, meu percurso educacional também foi marcado por desafios, principalmente com a aprendizagem da língua portuguesa. Como não escuto os sons, o português sempre me pareceu distante, cheio de regras e estruturas difíceis. Por isso, escrever em português foi e ainda é um caminho de superação, esforço e conquistas.

Aprender português sendo surda é diferente. A Libras é minha primeira língua, e é natural que eu pense e me expresse a partir dela. Por isso, é importante que os professores e a escola estejam preparados para acolher os alunos surdos com metodologias adequadas. A escola precisa respeitar a Libras como língua de instrução e garantir o ensino da língua portuguesa escrita de forma acessível. Isso só é possível por meio de uma educação bilíngue.

A Lei 10.436/2002 foi um marco histórico para a comunidade surda brasileira. Ela reconheceu a Libras como uma língua oficial, garantindo direitos linguísticos e fortalecendo a luta por uma educação inclusiva e de qualidade. A partir dessa conquista, outras políticas públicas e legislações foram construídas, como o Decreto 5.626/2005 e a Lei 14.191/2021, que reafirmam o direito à educação bilíngue para surdos.

A educação bilíngue é a forma mais eficaz de garantir o desenvolvimento integral do aluno surdo. Ao usar Libras como primeira

língua e o português escrito como segunda, esse modelo respeita a singularidade da pessoa surda, valorizando sua cultura, sua identidade e sua forma de aprender. Além disso, promove habilidades fundamentais para a vida em sociedade: pensamento crítico, autonomia, comunicação em dois idiomas, autoestima e inclusão social.

Minha trajetória mostra que, com apoio, respeito e acessibilidade, é possível superar barreiras e conquistar espaços. Hoje, como mulher surda, graduada, pós-graduada e mestranda, continuo acreditando no poder da educação e da Libras. Quero seguir aprendendo, ensinando e lutando para que mais surdos possam ter acesso a uma educação que respeite suas diferenças e valorize suas potencialidades.

Referências

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 126 p. ISBN 85-7307-265-2.

QUADROS, Ronice Muller de. Língua de herança: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

ROMEU, Marceli Lucia Pavaglio. Lutas e vitórias: a libras em minha vida. In: ZIESMANN, Cleusa Ines; PERLIN, Gladis; VILHALVA, Shirley; LEPLÉ, Sonize (Orgs.). Famílias sem Libras: até quando? Santa Maria-RS: Editora Caxias, 2018.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Editora ArtMed. 2004.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS: O IMPACTO DO APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUÊS NA MINHA VIDA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

José Sinésio Torres Gonçalves Filho¹

Introdução

Neste artigo, busco tecer algumas considerações acerca de como se deu o meu ensino em instituições educacionais para surdos, bem como o enfrentamento dos desafios envolvendo a comunicação e a oralização com os meus primeiros contatos com a Língua portuguesa e posteriormente o conforto linguístico, que só se iniciou a partir do meu primeiro contato com a Língua de sinais muito tempo depois. Deste modo, o relato das experiências individuais e familiares demonstram que o processo de ensino aprendizagem de uma criança surda naquele momento (século XX) poderia ser bem doloroso.

Deste modo, percebe-se que minha trajetória de vida foi marcada por inúmeros desafios relacionados ao acesso à oralização, à educação, à comunicação e ao contato com a língua portuguesa. Neste relato autobiográfico, busco apresentar como, inicialmente, fui submetido ao processo de aprendizagem da oralidade, com foco na fonologia e nas regras gramaticais da língua portuguesa, entendidas à época como obrigatórias para facilitar a comunicação na sociedade majoritariamente ouvinte. No entanto, foi somente no ano de 2002, de forma tardia que tive acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que representou uma verdadeira transformação em minha vida.

Metodologia

A metodologia baseia-se a partir da estruturação de narrativas de experiências vividas. Assim, Mussi (2021) valoriza o uso de um roteiro,

1 Doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e docente do curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), em Belém-PA, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8239-8053>.

ou seja, uma orientação metodológica que permita ao pesquisador não somente descrever a experiência relatada, mas também refletir criticamente sobre ela. “A principal contribuição versa da apresentação de roteiro para a descrição e crítica reflexiva da experiência relatada” Mussi *et al.* (2021, p. 60).

A pesquisa qualitativa, principalmente em estudos que envolvem narrativas pessoais ou profissionais (como a história de vida), essa estrutura ajuda a tornar o relato mais analítico, indo além da simples exposição dos fatos. A crítica reflexiva amplia o potencial interpretativo do relato, possibilitando compreender sentidos e aprendizagens presentes nas vivências.

As entrevistas de história de vida podem ocupar mais de cem horas de encontros gravados e mais de mil páginas transcritas. Enquanto algumas entrevistas de histórias de vida são dirigidas para abarcar a vida inteira do sujeito, desde o nascimento até ao presente, outras são mais limitadas. Aqui procuram-se dados referentes a um período específico da vida da pessoa, tal como a adolescência ou a escola primária, (sobre um aspecto particular, tal como as relações de amizade ou o namoro (Bogdan e Biklen, p. 93. 1999).

Bogdan e Biklen (1999) trazem uma visão detalhada sobre a amplitude e profundidade das entrevistas de história de vida. Eles ressaltam que esse tipo de pesquisa pode ser tanto abrangente (cobrindo toda a vida de um sujeito) quanto focalizada (limitada a fases específicas ou temas delimitados, como amizades ou escola). Isso demonstra que a história de vida é uma metodologia flexível, adaptável aos objetivos do pesquisador. Além disso, o volume de dados evidencia o quanto esse tipo de pesquisa demanda tempo, sensibilidade e sistematização. Isso se conecta com a citação de Mussi ao lembrar que é necessário um roteiro e uma crítica reflexiva para dar sentido à abundância de informação.

Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral. (Severino, 2007, p. 121).

Aqui, Severino está falando sobre o estudo de caso, outra abordagem qualitativa. Ele destaca que, mesmo se tratando de um único caso, ele é escolhido por ser representativo de outros similares, o que permite generalizações analíticas (não estatísticas). A semelhança com a história de vida está na profundidade da coleta de dados, pois ambos os métodos se

valem de entrevistas, documentos, observações, entre outros. No entanto, enquanto a história de vida foca na trajetória pessoal do sujeito, o estudo de caso pode ter um foco mais institucional, etc.

Deste modo a pesquisa qualitativa abre uma gama de possibilidades entre as quais possibilitou esta pesquisa com os métodos de relato de experiência e estudo de caso, onde o autor pode debruçar-se sobre análises de sua própria história de vida, objetivando uma narrativa clara e coerente com suas vivências.

Contexto familiar e a descoberta da surdez

Nos meus primeiros anos de vida, não havia acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras). O modelo educacional vigente baseava-se exclusivamente na oralização, sem qualquer valorização das línguas de sinais. Esse cenário é descrito por minha mãe, Esmeralda Gonçalves (2025), que relata:

Nasceu em Belém do Pará, em 1968. Quando comecei a gestação, logo senti que havia contraído rubéola. Depois de dois anos, percebemos sinais de que ele era surdo, porque não respondia a estímulos sonoros e não começava a falar. Viajamos para o Rio de Janeiro em busca de um diagnóstico e permanecemos lá entre 1970 e 1973. Matriculamos na Escola Nossa Senhora de Lourdes, voltada para o atendimento de crianças surdas. Após dois anos, retornamos a Belém e procuramos uma escola. Encontramos o Instituto Felippo Smaldone, que adotava uma metodologia baseada exclusivamente na oralização, com foco na fonologia e no aprendizado da gramática da língua portuguesa.

Esse depoimento ilustra o contexto histórico vivenciado por muitas famílias de pessoas surdas no Brasil, marcado pela hegemonia do oralismo. Como destacam Quadros e Karnopp (2004, p. 65), “o oralismo historicamente predominou na educação de surdos, negando-lhes o direito à língua de sinais como forma legítima de comunicação”. Essa abordagem buscava, sobretudo, ensinar a fala e a escrita da língua majoritária, em detrimento do reconhecimento das línguas visuais-espaciais, como a Libras. Minha mãe recorda que, naquela época, “o mais importante era aprender a falar e escrever corretamente em português, mesmo que isso fosse muito difícil” Gonçalves (2025).

Entre os anos de 1973 a 1978, vivi um período marcante da minha formação educacional, quando iniciei os primeiros aprendizados formais em uma instituição voltada ao atendimento de crianças surdas.

A metodologia adotada naquele contexto era fortemente influenciada pelos princípios do oralismo, modelo pedagógico que historicamente predominou na educação de surdos, priorizando o desenvolvimento da fala e a leitura labial, sem oportunizar a utilização da Língua de Sinais (FOTO 1). Como afirmam Quadros e Karnopp (2004, p. 64), “o oralismo ignorava a língua de sinais e enfatizava a aquisição da língua oral por meio de métodos artificiais e muitas vezes dolorosos”. Nesse contexto, era comum que as professoras recorressem a práticas como bater nas mãos dos alunos surdos — inclusive nas dos colegas — com o objetivo de reforçar a atenção e incentivar a produção da fala, em uma lógica pedagógica centrada na oralização a qualquer custo.

Foto 1: Auditório no Felipe Smaldone



Autoria: Acervo Instituto Felipe Smaldone (1976)

A instituição Fellipe Smaldone: história, vivencia e aprendizagem pelo método oralista

A história do Instituto Felipe Smaldone em Belém remonta à chegada da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações ao Brasil, cuja presença foi resultado de um projeto idealizado por Madre Agnese Basile, então superiora geral da congregação, com o apoio de seu irmão, Padre Jorge Basile, missionário no Amapá desde 1948. O desejo de expandir a missão salesiana para a América Latina foi fortalecido pela

sucessora de Madre Agnese, Irmã Chiarina Pezzuto, que deu continuidade à proposta mesmo após o falecimento de Basile, em 1966 (Santos, 2023, *apud* Tuji, 1998, p. 7).

A articulação para a implantação da congregação no Brasil contou com o apoio da Arquidiocese de Belém e, em especial, do então Arcebispo Dom Alberto Gaudêncio Ramos, que acolheu a iniciativa e colaborou na viabilização da instalação da primeira casa da congregação em solo paraense, em 1972 (Jatobá, 1989, p. 24). Inicialmente hospedadas em conventos de outras ordens religiosas, as Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações se fixaram definitivamente na cidade, com o propósito de atender a uma demanda urgente da sociedade: a educação de crianças surdas.

A fundação do Instituto Felipe Smaldone (Foto 2) em Belém representou, assim, um marco na região amazônica, ao apresentar uma proposta educativa voltada especificamente para o atendimento de alunos surdos, baseada em valores cristãos e no compromisso com a inclusão social. Como afirmam Santos (2023, *apud* Tuji, 1998, p. 57), “as primeiras ideias da vinda das Salesianas dos Sagrados Corações para o Brasil, remonta do ano de 1959, quando a superiora geral do Instituto Madre Agnese Basile, deseja abrir novos campos de apostolado salesiano fora da Itália, preferencialmente no Brasil.” Com dedicação e sensibilidade, as religiosas iniciaram uma trajetória de contribuição significativa à educação especial, oferecendo apoio às famílias e promovendo o desenvolvimento integral de seus educandos.

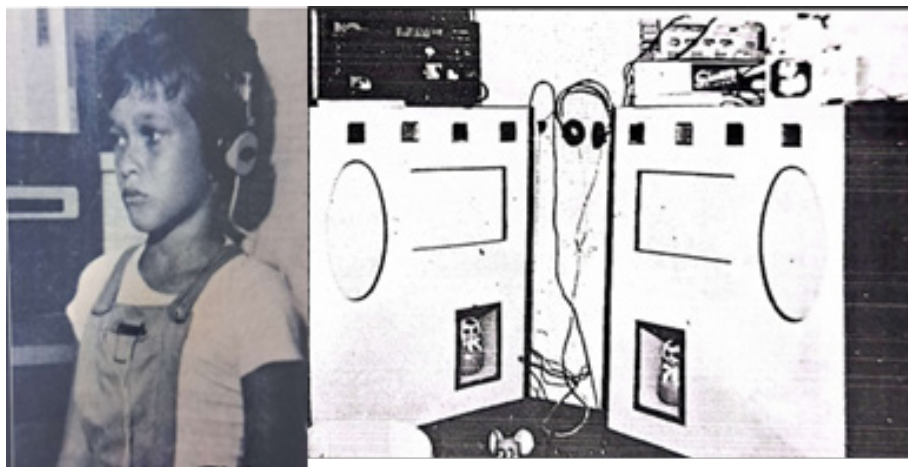
Foto 2: Antigo prédio do Instituto Felipe Smaldone



Fonte: Felippo Smaldone, 1978, p.25

O currículo escolar era composto por atividades multidisciplinares, com ênfase explícita no ensino da fala. Era obrigatório o uso de aparelhos de amplificação sonora (aparelhos fonéticos), cuja função era auxiliar na percepção dos sons e melhorar a articulação, para facilitar a comunicação com a comunidade ouvinte (FOTO 3). Essa prática estava alinhada à concepção de que a oralidade era o único meio legítimo de integração social e educacional da pessoa surda (Skliar, 1997).

Foto 3: Sala de audiometria



Fonte: Felippo Smaldone, 1978, p.45 e p.46

As aulas eram conduzidas com os recursos disponíveis à época, refletindo as limitações tecnológicas e pedagógicas do período. O quadro negro e o giz colorido constituíam as principais ferramentas didáticas utilizadas pelas professoras, que se valiam desses instrumentos para destacar palavras, sílabas, vocabulários e frases, com o intuito de reforçar o conteúdo escrito (FOTO 4). Recursos tecnológicos como data show ou retroprojetores não estavam disponíveis, o que exigia criatividade na elaboração das estratégias de ensino. Para facilitar a visualização e a assimilação dos conteúdos, era comum o uso de cartazes ilustrativos, desenhos e materiais fixados nas paredes da sala de aula, os quais funcionavam como suportes visuais complementares ao ensino oralista.

Foto 4: Sala de aula



Fonte: Filippo Smaldone, 1978, p.49, Rita de Cassia.

A foto anterior retrata uma metodologia didática voltada para o aprendizado da gramática, com atividades como: ensino do alfabeto, sílabas, vocabulário, leitura de textos, oralização de palavras, significados, uso de materiais didáticos e interação por meio da conversação em sala de aula. Esses conteúdos contribuíam para o desenvolvimento da aprendizagem, mas, na época, não utilizávamos a Língua de Sinais. Na verdade, na década de 1970, usávamos mais a modalidade oralizada do que a Libras, seguindo uma perspectiva educacional centrada no oralismo, em que se acreditava que a fala era essencial para o desenvolvimento da pessoa surda (Quadros; Karnopp, 2004).

Atualmente, muitos de nossos ex-colegas do Colégio Filippo Smaldone já desenvolveram habilidades na fala, leitura e escrita, mas não de forma plena. Ainda enfrentamos algumas barreiras de comunicação na sociedade, especialmente para falar, escrever e ler em português. Hoje, nossa principal forma de comunicação é a Língua de Sinais, que passou a ser reconhecida oficialmente com a aprovação da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Com isso, temos o direito de usar o modelo bilíngue, que valoriza tanto a Libras quanto a escrita da Língua Portuguesa.

Essa abordagem está alinhada à descrição feita por Skliar (1998), ao analisar o contexto educacional de crianças surdas no Brasil durante o século XX. Segundo o autor, os espaços escolares eram geralmente estruturados para reforçar práticas de ensino baseadas na oralização e na memorização, com poucos recursos adaptados às necessidades visuais e linguísticas dos alunos surdos. O investimento em materiais visuais improvisados, como

cartazes e desenhos, buscava, ainda que de forma limitada, suprir a ausência de uma pedagogia bilíngue inclusiva.

Por se tratar de uma instituição católica, havia também um viés religioso no processo educacional. Os alunos eram incentivados — e em alguns casos obrigados

— a memorizar e recitar orações como o “Pai Nosso” e a “Ave Maria”, não apenas como exercício espiritual, mas como prática linguística e disciplinadora, até também refeição (FOTO 5). Essa abordagem refletia uma concepção tradicional da educação, em que a moral e os valores religiosos eram indissociáveis do conteúdo escolar (Barreto; Barreto, 2015).

Foto 5: Sala de refeição - oração



Fonte: Acervo Instituto Felipe Smaldone

A Foto 5 acima, sem autoria identificada (p. 51), apresenta a seguinte explicação: “Depois do trabalho, a... bola... e antes de tomar as refeições, a reza, para agradecer ao Pai do Céu. A Irmã, oculta, reza com os surdos e eles repetem as palavras que ela pronuncia. Então, todos olham para a Irmã.” Essa citação me remete a uma lembrança marcante da minha infância: antes das refeições, era costume realizar uma oração em agradecimento ao alimento.

A prática religiosa fazia parte da rotina institucional, sendo conduzida pelas irmãs, que entoavam as orações oralmente. Como aluno surdo, essa experiência foi desafiadora, pois dependíamos da leitura labial

para compreender e acompanhar as palavras ditas. Nós, alunos surdos ou com deficiência auditiva, nos esforçamos para imitar os movimentos labiais das irmãs, mesmo sem compreender completamente o significado da oração.

Esse momento revela o esforço constante de inclusão por parte dos alunos, ainda que o ambiente educacional da época não oferecesse os recursos adequados. Também evidencia como a fé e os rituais coletivos funcionam como formas de pertencimento, mesmo diante das barreiras comunicacionais que enfrentamos diariamente.

Durante esse período, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não era utilizada como ferramenta pedagógica, tampouco era reconhecida como meio legítimo de comunicação no espaço escolar. Conforme Silva (2009, p. 22), “a Libras era frequentemente desconsiderada no ambiente educacional, sendo vista como um obstáculo à aquisição da língua oral e escrita”. Assim, as interações em sala de aula eram rigidamente baseadas na oralização, sem espaço para a expressão gestual- visual natural das crianças surdas.

No entanto, fora do ambiente controlado da sala de aula, entre colegas surdos, surgiam formas espontâneas de comunicação visual e gestual. Essas trocas, embora não formalizadas, revelavam um saber partilhado e intuitivo, que mais tarde reconheci como manifestações iniciais de uma língua de sinais em formação. Essa vivência confirma o que afirma Skliar (1998), ao destacar que “os surdos sempre construíram formas próprias de comunicação, mesmo em contextos de forte repressão linguística”.

Desafios na educação regular para ouvintes

Aprendi grande parte da minha vida escolar por meio da oralização, leitura e escrita no Colégio Felipe Smaldone, onde estudei até a 1ª série, no ano de 1977. Gonçalves Filho (2023) relata como essa trajetória se expandiu para outros contextos educacionais, como em São Paulo:

Em 1978, minha família precisou viajar para São Paulo, e lá, tive a oportunidade de estudar no Colégio Objetivo. Depois de um ano, voltamos para Belém. Continuei meus estudos no Colégio Gentil Bittencourt, uma escola regular, e lá, assim como no Colégio Objetivo, comecei a erguer minhas primeiras barreiras; no âmbito educacional, social e linguístico. Educacional, no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Social, na interação e comunicação com os colegas ouvintes, e linguístico, dada a variedade no uso da linguagem e do

emprego de vocabulários, até então desconhecidos. (Gonçalves Filho, p.13, 2023)

Foi no Colégio Objetivo, em São Paulo, que tive minha primeira experiência com a chamada “inclusão” em uma escola regular. No entanto, essa vivência foi bastante desafiadora. Senti-me completamente deslocado em relação aos colegas ouvintes, aos conteúdos abordados e à forma como as aulas eram conduzidas. Os materiais didáticos não eram adaptados às minhas necessidades, e a ausência de uma comunicação acessível tornava o processo de aprendizagem ainda mais difícil. Eu vinha de um ambiente educacional mais acolhedor, no qual havia interação constante com outros alunos surdos e professoras que utilizavam recursos visuais e estratégias específicas, o que me proporcionava segurança e pertencimento.

No Colégio Objetivo, enfrentei, pela primeira vez, barreiras significativas de comunicação, socialização e compreensão dos conteúdos. Como apontam Quadros e Karnopp (2004), a simples inserção de alunos surdos em escolas regulares, sem o devido reconhecimento de suas especificidades linguísticas e culturais, pode levar a uma exclusão velada dentro da própria inclusão. Após um ano, retornei a Belém e ingressei no Colégio Gentil Bittencourt, iniciando uma nova etapa da minha trajetória educacional.

No Colégio Gentil Bittencourt, embora a proposta também fosse inclusiva, os desafios permaneceram. A ausência de estratégias pedagógicas voltadas para estudantes surdos continuava evidente, e, apesar da boa vontade de alguns professores, a falta de preparo específico gerava obstáculos no processo de aprendizagem. Ainda assim, essa nova etapa marcou um período importante da minha formação, com experiências que contribuíram tanto para meu desenvolvimento pessoal quanto para a consciência das barreiras enfrentadas por pessoas surdas no ambiente escolar.

Primeiro contato com a Libras

Em 2001, fui convidado por dois amigos, Socorro Bonifácio e Cleber Couto, para participar de um curso de Libras oferecido pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Naquele contexto, a Libras ainda não havia sido reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão — reconhecimento que viria apenas no ano seguinte, com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que passou a garantir

os direitos linguísticos da comunidade surda no Brasil. Ainda assim, esse curso representou, para mim, o ponto de partida para o aprendizado dessa língua visual-espacial e, sobretudo, para a abertura de uma nova perspectiva de mundo e de pertencimento identitário.

Esse primeiro contato com a Libras não apenas me proporcionou o acesso a uma forma legítima de comunicação, mas também contribuiu para a ressignificação da minha identidade e para uma reorientação do meu percurso educacional. Ao compreender que minha língua natural era a Libras, senti-me, enfim, acolhido em uma comunidade linguística e cultural que valorizava minha forma de ser e de estar no mundo. Como destacam Quadros e Karnopp (2004, p. 17), “o contato com a língua de sinais permite à pessoa surda não apenas comunicar-se, mas construir sua identidade e apropriar-se de sua cultura.” Essa constatação teve um papel transformador na minha visão sobre a educação inclusiva, reforçando a importância do respeito à diferença e do reconhecimento da Libras como pilar da formação dos sujeitos surdos.

A Libras, por sua natureza visual e gestual, proporcionou-me conforto comunicacional e identificação linguística, impactando profundamente minha trajetória pessoal, acadêmica, social e profissional, além de fortalecer meus vínculos afetivos e interpessoais.

Vivências escolares e identidade surda

Minha trajetória escolar foi marcada por experiências muito distintas. Inicialmente, aprendi a falar por meio da oralização, a escrever e a ler em língua portuguesa. Estudei na Escola Felipe Smaldone, onde convivi com outros alunos surdos e tive acesso a uma metodologia pedagógica voltada especificamente para nossas necessidades, com atividades adaptadas e professores preparados.

Posteriormente, fui para o Colégio Gentil Bittencourt, onde o modelo era o da inclusão, mas com foco no ensino para alunos ouvintes. Lá, senti-me isolado, pois os colegas eram oralizados e o ritmo de leitura e escrita era diferente do que eu estava acostumado. Apesar disso, tive professores atenciosos, especialmente uma professora que sempre me acompanhou de perto. Estudei nesse colégio da 2ª à 4ª série e, a partir da 5ª série até o 2º ano do ensino médio, enfrentei ainda mais desafios, pois cada disciplina era ministrada por professores diferentes, muitos dos quais desconheciam a cultura e identidade surdas. Por isso, senti muitas barreiras

de comunicação e aprendizagem. Nesse período, senti saudades da Escola Felipe Smaldone, onde a comunicação era acessível e os materiais didáticos eram pensados especificamente para alunos surdos.

Essa diferença vivenciada entre os dois contextos educacionais reflete o que Quadros (2006) aponta ao defender o modelo de educação bilíngue para surdos, no qual a Libras deve ser a primeira língua de instrução e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua. A inclusão, quando não considera a identidade linguística e cultural do aluno surdo, pode se tornar apenas uma integração física, sem garantia de aprendizagem real. Por isso, torna-se essencial que a escola conheça e valorize a especificidade da educação de surdos, respeitando suas formas próprias de comunicação e aprendizagem, sua identidade.

Essa identidade é resultado de um processo que envolve a igualdade e a diferença, quando entra em jogo os padrões estabelecidos socialmente e pressupostamente como verdadeiros e corretos, a partir dos quais serei unido ou serei distinto, isso tudo de maneira simultânea e constante, haja vista que essas determinações agem sobre mim permanentemente a cada instante no decorrer de minha história de vida. (Santos, p. 55, 2016).

Assim, a descoberta da Língua Brasileira de Sinais (Libras) representou uma mudança profundamente significativa em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Apresentando uma narrativa que objetiva apresentar momentos marcantes, desde o primeiro contato com a Libras até minha atuação como professor e divulgador da Escrita de Sinais (*SignWriting*)², evidenciando os impactos das vivências, tanto nos meus relacionamentos interpessoais quanto na minha compreensão acerca da educação inclusiva.

Considerações finais

O relato dessa experiência expõe de maneira profunda e sensível os desafios enfrentados pelas pessoas surdas em um contexto historicamente dominado pelo oralismo. Uma trajetória evidencia as dificuldades impostas pela falta de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e os impactos negativos da exclusão linguística, tanto no ambiente educacional quanto na construção da identidade pessoal. Ao compartilhar esta vivência, demonstra como a comunicação baseada exclusivamente na oralidade

2 SignWriting que é Escrita de Sinais

gerou barreiras para a interação social e para a autonomia, dificultando o desenvolvimento acadêmico e emocional.

A introdução tardia à Libras representou um divisor de águas, proporcionando-lhe pertencimento e conforto comunicacional. A língua de sinais não apenas ampliou suas possibilidades de aprendizado, mas também fortaleceu seus laços afetivos e interpessoais, além de permitir sua inserção plena na sociedade. Sua dedicação à escrita de sinais e à disseminação da Libras reforça o papel essencial da educação bilíngue como um direito fundamental para pessoas surdas.

O relato enfatiza a necessidade de políticas educacionais que valorizem a diversidade linguística e garantam o acesso equitativo ao conhecimento. O reconhecimento e a implementação da Libras no ensino não só promovem inclusão, mas também respeitam e dignificam a identidade surda. Dessa forma, a experiência de José Sinésio serve como um alerta para que a sociedade amplie seus esforços em prol da acessibilidade e do respeito às diferenças, garantindo que futuras gerações tenham um caminho menos árduo e mais acolhedor na educação e na vida.

Referências

BARRETO, Eliana Silva de Sousa.; BARRETO, Ângela Maria de Souza. **Educação e religiosidade:** fundamentos e práticas na escola. São Paulo: Cortez, 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Porto: **Porto Editora**, 1999.

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, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 11 mai. 2025.

GONÇALVES, Esmeralda. Esmeralda Gonçalves: depoimento [fev. 2025]. José Sinésio Tôres Gonçalves Filho: Belém, 2025.

JATOBÁ, A. **Filippo Smaldone**. Milão: PIME, 1978.

JATOBÁ, A. Memórias e trajetória das Salesianas no Brasil: relatos e vivências. São Paulo: **Editores X**, 1989.

MUSSI, Rúbia Fernanda de Fátima; FLORES, Fernanda Ferreira;

ALMEIDA, Carla Beatriz de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Ana. **A Congregação das Salesianas dos Sagrados Corações: a missão no Brasil e seus impactos na educação de surdos**. Belém: Editora Y, 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. Inclusão e educação: do “especial” ao “diferente”. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 11–29, jul./dez. 1998.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Ana Cláudia da. **Educação bilíngue para surdos: princípios e práticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

TUJI, Patrícia. **História da educação inclusiva no Brasil: a contribuição das congregações religiosas**. São Paulo: Editora Z, 1998.

SANTOS, Hermínio Tavares Sousa dos. **A contratação da identidade na educação de surdos**. Curitiba: Ed. Prismas, 2016.

VIVÊNCIAS E DESAFIOS: FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Thainá Trindade Lisboa¹

Introdução

Este, busca apresentar aspectos da minha história com a Libras, apresenta a minha formação na licenciatura em Letras Libras. Compartilho aqui minha experiência de aprendizado, refletindo sobre as disparidades entre ser aprendiz e ser professor nesse contexto. Apresentando como docentes um caminho para o ensino de pessoas surdas que é permeado por desafios e aprendizados que transbordam a teoria acadêmica.

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) exige abordagens que compreendam, também a interação sociocultural dos estudantes típicos e atípicos no ambiente escolar. Este texto inicia com as vivências reais na docência, refletindo acerca dos desafios percebidos e dos meios utilizados para proporcionar a inclusão permanente. Ao compartilhar experiências, esta pesquisa busca demonstrar como o ensino promove mudança, tanto na vida dos estudantes surdos quanto na formação dos professores que trabalham nessa área.

Assim, as vertentes para escolarização de pessoas surdas são apresentadas pela percepção da professora de AEE e da formação de tradutores e interpretes, por outro lado, a licenciatura em letras libras são apresentados pela ótica da estudante nos dois cursos, tecendo um paralelo de quais os maiores desafios enfrentados nestes e como é pensar estratégias que colaborem com a aprendizagem significativa de todos.

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Instituição FACESP, graduanda em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

Objetivos

O objetivo geral pretende analisar a influência da Libras na inclusão educacional de estudantes com surdez na educação básica, evidenciando a importância das interações sociais e metodológicas nesse processo. Os objetivos Específicos são: identificar os obstáculos encarados na práxis para o ensino de Libras e inclusão de surdos; examinar estratégias metodológicas que promovem a compreensão dos sujeitos surdos na educação; compartilhar experiências que comprovam a valoração das práxis na manutenção da acessibilidade linguística; discutir o impacto das interações sociais no ensino dos estudantes surdos e sua inserção na escola.

Metodologia

Baseia-se na pesquisa qualitativa que, segundo Flick (2009, p. 20), “é de particular relevância ao estudo das relações devido à pluralização das esferas da vida”. Deste modo, adota como procedimento metodológico o relato de experiência, que de acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021) “é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 65)” do tipo descritivo que segundo Costa (2015, p. 36) “[...] ela descreve as características de uma determinada população ou de um determinado fenômeno, e os interpreta” e explicativos que ainda segundo Costa (2015, p. 36) “[...] busca esclarecer que fatores contribuem de alguma forma para a ocorrência de algum fenômeno.”, considerando minha trajetória na aquisição da Libras dentro da universidade e os obstáculos enfrentados na formação docente.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “a pesquisa qualitativa é definida como: um esforço sistemático para compreender um fenômeno social a partir da perspectiva dos participantes.” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Com isto, este artigo busca apresentar fatos do processo de aprendizado da Libras pela autora, levantando debates acerca do contexto sociocultural o qual ocorre este aprendizado.

O caráter descritivo da pesquisa é evidenciar e registrar, de forma detalhada, experiências significativas vividas no aprendizado e na prática do ensino em Libras. Já o caráter explicativo reside na anamnese dos fatos que colaboram ou dificultam a capacitação de profissionais inseridos no

trabalho com a comunidade surda, buscando traduzir os sentidos dessas vivências por quem as vivencia.

O relato de experiência foi adotado como procedimento metodológico por permitir a reconstrução e anamnese de histórias reais vividas, por uma ótica crítico/reflexiva. Conforme Tripp (2005), “O relato de experiência permite ao autor reconstruir e analisar situações reais vividas, produzindo conhecimento a partir da prática.” (Tripp, 2005, p. 32). A metodologia oferece subsídios para entender os obstáculos e avanços na formação de docentes.

A pesquisa também tem características de estudo de caso que segundo Yin (2010); Gil (2009) apud Costa (2015, p. 36) “é um estudo limitado a uma ou poucas unidades, que podem ser um pessoa, uma família, um produto, uma instituição, uma comunidade ou mesmo um país”, pois segundo os autores, busca apresentar um sujeito ou objeto de pesquisa, neste caso pretende apresentar a trajetória de aprendizado de Libras pela autora.

1. O primeiro contato com a Libras

Em 2015, ao ingressar o curso de Pedagogia pelo Prouni, onde uma das disciplinas iniciais do curso era a Libras, entretanto, era oferecida em modalidade *online*, com carga horária de apenas 30 horas, mesmo a instituição contando com encontros presenciais. Mas a meu ver, porém, a disciplina foi abordada de modo superficial, pois apenas aprendemos fatos históricos, acerca da Lei nº 10.436 e do decreto nº 5.626², e alguns sinais básicos que eram apresentados apenas em uma apostila pouco didática e sem a mediação de um tutor, o que, para Albres (2016), significa uma ruptura com o ensino/aprendizagem, pois é a formação inicial de docentes, que possibilita;

[...] emerge uma determinada concepção da relação teoria prática: necessidade de conhecer uma teoria que subsidie a prática, indicando que o conhecimento proporcionado no curso de formação (licenciatura) deveria dar-lhes condições de enfrentar a diversidade que se mostra em sala de aula. Eles sabem uma teoria, mas não como correlacioná-la com a prática. (Albres, 2016, p. 199).

Acerca disto, percebemos que, em alguns casos, a teoria não está relacionada à formação de professores. Neste caso específico, a primeira

2 Brasil (2002)

formação não ofereceu o mínimo de suporte ao profissional em formação, pois conhecer a legislação não significa que esse professor saberá como realizar um bom trabalho com seus futuros estudantes. Não foram realizadas práticas de adaptação nem apresentadas estratégias sistemáticas para o ensino da LS como L1 ou L2.

Posteriormente, o contato com a libras ocorreu durante um passeio na praça do Estrela (bairro do centro cidade de Castanhal no Estado do Pará), onde a comunidade surda de Castanhal costumava se reunir às terças-feiras. Nesse dia eu fiquei muito impressionada e curiosa ao ver aquele grupo expressivo de pessoas gesticulando, sorrindo e interagindo entre si. Segundo Albres (2026, p. 161), “Toda atividade simbólica humana consiste em construir sentido, e a criação de sentido se dá em uma tensão entre o coletivo e o individual.” Diante da tensão criada pela curiosidade em saber o que conversavam e como se comunicavam, eu iniciei uma busca na cidade por um local que ofertasse o curso de Libras para iniciar o meu aprendizado.

Ao buscar oportunidades de instrução na área, encontrei no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC (a foto 1 abaixo é da turma do curso de Libras) um curso de Libras totalmente gratuito com carga horária de 180 horas, então fiz a minha inscrição e no ano de 2015, comecei a aprender os primeiros sinais. As aulas eram noturnas, com início às 19 h e terminava às 22:30. Nesse período, fui batizada na Libras e recebi o sinal pelo qual sou reconhecida entre os surdos da comunidade. No período das aulas, o professor ensinava acerca da natureza visual gestual da língua, explicou sobre a história e surgimento da Libras, sua gramática com base nos parâmetros linguísticos e no plano de sinalização. O que segundo Quadros (1997, p. 83) é;

[...] a diferença básica entre a aquisição da primeira língua – L1 – e a aquisição de uma segunda língua – L2 – relaciona-se com a forma como o indivíduo é exposto às línguas. Quando a criança é exposta a sua L1, a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural. Diferente disso, a aquisição da L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando metodologias de ensino.

Foto 1: Turma do curso de Libras 2015



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em 2016, fiz novamente o vestibular, pois meu sonho era cursar uma universidade pública. Neste ano, eu passei e ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará campus Castanhal. No segundo semestre da faculdade tivemos a disciplina Planejamento e Organização do Ensino Aprendizagem com carga horária 60 horas, a docente responsável por ministrar a disciplina pediu que cada discente buscasse uma temática de seu interesse para fazer um pequeno projeto com plano de aula, dividido em três etapas (planejamento, execução e avaliação), projeto ao qual chamei de “Alfa Libras”, o qual tinha por finalidade trabalhar a alfabetização em Libras, que futuramente poderia ser aplicado ou não. De certo modo, a experiência na universidade, me leva a afirmar que sempre tive bem clara a área que desejava trabalhar futuramente.

Na Faculdade, o segundo contato com a língua foi ao ingressar no projeto de pesquisa Geplises³, coordenado pelo Prof. Rubens Faro que é surdo. Nesse contexto, pude aprender diariamente com a convivência entre falante língua, e pude desenvolver uma profunda identificação com a minha L2⁴ (Libras), segundo Quadros (1997) há variáveis importantes no ensino de uma segunda língua, entre os quais a idade e o tempo de exposição à segunda língua, para Bakhtin (1992 *apud* Lacerda; Santos,

3 Brasil (2005)

4 Grupo de Estudos e Pesquisas em Língua de Sinais e Educação de surdos, grupo de pesquisa e extensão da Universidade, coordenado pelo Prof. Rubens Alexandre Faro, ao qual fui bolsista voluntária por 3 anos.

2021, p.100) “a língua constitui um ponto de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Assim na graduação, o aprendizado de Libras aconteceu de forma natural, pois houve a imersão na língua, pois no grupo, todos se comunicavam em Libras. Hoje trabalho para manter uma comunicação mais próxima com pessoas surdas e desenvolver pesquisas na área.

Imagem 1: A logomarca que representa o projeto de pesquisa Geplises.



Fonte: Arquivo do projeto de pesquisa

A certeza de que havia escolhido o caminho certo culminou na pesquisa desejada para o Trabalho de Conclusão de Curso-TCC da minha primeira graduação, defendido no ano de 2020. Assim, a preferência pela pesquisa e estudos de LS foi algo que aconteceu logo nos primeiros semestres da Faculdade, e que me levaram a tratar das interações sociais de uma aluna com surdez que convivi durante um ano e meio no estágio não obrigatório, em uma escola particular em Benevides-Pará⁵. O que de acordo com Perlin (1998 *apud* Lacerda; Santos, 2021) os sujeitos surdos lutam pelo pertencimento a uma comunidade linguística e cultural diversa.

Momentos marcantes na jornada: o estágio e à docência.

No ano de 2018 ingressei como estagiária no Sesc Ler Benevides, pelo processo seletivo para contratação de estagiários. Ao me apresentar

5 Docente do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará, Mestre em Estudos Antrópicos pela UFPA e coordenador do Geplises.

na instituição, fui informada de que havia uma aluna surda com 19 anos na turma. A estudante já estava matriculada na unidade há mais de 1 ano. A jovem, filha de pais ouvintes e criada pela avó materna, encontrava-se na segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos-EJA, desenvolvendo a alfabetização. Não era oralizada nem conhecia Libras, utilizando em casa apenas alguns sinais emergentes, já que enfrentava resistência da mãe em aceitar a LS. Apesar dessas limitações linguísticas, era muito esforçada, esperta, sorridente e animada. Gostava de ajudar e destacava-se por seus cabelos compridos e cacheados.

A partir da minha entrada junto com a coordenação pedagógica e a professora conseguimos convencer a mãe que seria importante ensinar Libras para a jovem desenvolver e se comunicar mais facilmente. Desde então, observei uma melhora considerável da aluna após a interação, o que influenciou também em seu comportamento, passou a socializar mais, começou a manter diálogos mais claros. Não obtive a informação se ela já nasceu surda ou se adquiriu na infância, não havendo balbucio o que nos faz supor que tenha nasceu surda.

É importante observar como no contexto educacional institucionalizado a identidade é pressuposta segundo a representação do sujeito aprendiz, ou seja, o sujeito é representado como portador de condições mínimas necessárias para aprender, conhecer, compreender, condições e capacidades reunidas no papel desempenhado pelo personagem “aluno”. (Santos, 2016, p. 180).

O ensino da LS durou por todo o estágio na instituição, aproximadamente um ano e meio. Iniciamos observando o que a estudante já reconhecia do português, para então fazer as intervenções com a LS. Inicialmente apresentamos o alfabeto arábico e em libras para a estudante fazer associações, construíamos pequenos textos e palavras usando imagens e o alfabeto manual e criávamos como jogos da memória e palavras-cruzadas ou caça-palavras e assim começamos a obter um vocabulário.

Nesse processo, a minha proximidade com a libras me ajudou a ensinar sinais do cotidiano escolar, bem como de materiais escolares e objetos cotidianos, lugares da escola, sinais de animais, frutas, saudações etc. Por sugestão da professora titular, uma vez por semana, após o intervalo, eu ministrava aulas básicas de Libras, ensinando sinais e realizando atividades com os estudantes e a professora da turma. Com isto, ao final do primeiro semestre de trabalho, a estudante já cumprimentava a todos ao chegar, utilizando a Libras, e corrigia quando alguém realizava algum

senal de forma incorreta. A foto abaixo é um registro de uma das aulas de Libras.

Foto 2: Aula de Libras durante o período de estágio.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Posterior ao estágio no Sesc Benevides, minha segunda experiência profissional foi como docente em uma escola pública do Município de Marapanim, no nordeste paraense, onde ingressei como professora de AEE no ano de 2021, e onde recebi um estudante no 7º ano do ensino fundamental com perda auditiva bilateral, distrofia muscular e deficiência intelectual moderada.

O estudante, na época, tinha 17 anos, totalmente alfabetizado, entretanto não compreendia boa parte do que era repassado nas aulas, pois os docentes de sala regular não sabiam como lidar com a deficiência do aluno. No princípio do trabalho, conversei com a família para observar o discente e verificar a mobilidade das mãos. Passado o período de observações e interações, usando o português oral, observando a possibilidade que o discente aprendesse a libras e se comunicasse por meio dela, então iniciei o ensino por vocabulários.

E para a surpresa de todos os profissionais, o estudante aprendeu bem rápido, adquirindo um bom vocabulário de sinais e o melhor, gostou tanto que começou a buscar materiais em libras por conta própria como: apostilas com sinais e vídeos do *youtube*. O trabalho foi realizado usando sinais, imagens e textos, tentando sempre realizar associações. Deste modo, trabalhei as habilidades lógicas, matemáticas, cognitivas e psicossociais,

favorecendo a interação e o aprendizado dos componentes curriculares. É claro que houve alguns percalços, como falta de profissionais habilitados a trabalhar a inclusão efetiva, pois o estudante era inserido na sala regular, entretanto a única inclusão que verdadeiramente havia era uma profissional de apoio que era transcritora do estudante.

Alguns docentes alegavam não saber como adaptar atividades para o estudante. Assim, foi um processo solitário e que durou três anos até a formatura do estudante no 9º ano. No período de ensino/aprendizagem do discente, trabalhei atividades usando textos em alfabeto manual, imagens, jogos em libras, trabalhando, por exemplo: verbos em libras, tentando sempre contextualizar como português, assim como as operações matemáticas, conceitos de geografia, história e etc. A foto abaixo demonstra os atendimentos individuais no período de pandemia de COVID 19.

Foto 3: Atendimentos remotos do AEE no período de pandemia de COVID 19



Fonte: Arquivos pessoais da autora.

A atuação profissional e a importância da Libras na formação

Sem dúvidas a Libras ampliou muito os meus horizontes dentro da pedagogia, pois foi a proximidade a LS que me levou para o AEE. Quando iniciei o contato com a Libras eu me encantei pelo jeito como as pessoas surdas se comunicavam, foi então que escolhi a área a qual me dedicaria dentro da universidade e, posteriormente, fora do ambiente acadêmico.

Assim, a relação com a LS me ajudou na escolha dentro das oportunidades da pedagogia, pois houve uma grande identificação por

minha parte com a língua, motivando-me a pesquisar e estudar mais acerca da Libras.

A Libras representou um ponto importante em minha trajetória profissional, impulsionando a preferência pelo AEE e apontando novas perspectivas de trabalho. A imersão na língua, iniciada no SENAC e intensificada na faculdade de Pedagogia e posteriormente no projeto Geplises, ultrapassou a nova língua. A experiência proporcionou a elevação de habilidades imprescindíveis para atuar com a LS, como destaca Albres (2016), a primeira formação precisa equipar os profissionais para atuar com as diferenças em sala de aula, conectando teoria e prática.

A Libras não apenas forneceu comunicação, mas também promoveu modificações de perspectiva da diversidade linguística. As observações e participação no projeto Geplises, forneceu um entendimento maior das necessidades específicas dos estudantes surdos. Essa experiência prática, combinada com os pesquisas teóricas, capacitaram-me a desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para a inclusão efetiva dos estudantes surdos, superando os desafios enfrentados na formação, demonstrando a capacidade em atuar no AEE, no qual foi possível desenvolver métodos criativos para ministrar Libras a aluna surda, utilizando materiais visuais e interativos.

Como consequência, abriram-se novas oportunidades profissionais, como a atuação como tradutora e intérprete. Integrar o curso de formação para tradutores e intérpretes de Libras demonstra compromisso com a busca profissional por aprimorar habilidades na área. A experiência no Genfest, traduzindo simultaneamente para redes sociais, expande ainda mais competências e demonstra a versatilidade da formação em Libras.

Ingresso no curso de letras libras pelo Parfor (programa nacional de formação de professores)

No ano de 2022 dei mais um passo rumo ao aprendizado da Libras, me inscrevi no curso de licenciatura em Letras Libras pelo processo seletivo do PARFOR, pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Desse momento em diante, eu pude ter ainda mais proximidade com a língua, aprendendo sobre a gramática, aspectos fonológicos e fonéticos que me levaram a uma identificação e curiosidade com a escrita de sinais o SignWrintig⁶, pois com o convívio com docentes surdos e o ingresso em

6 SignWrintig é a escrita em língua de sinais.

projetos de pesquisa sobre LS dentro da universidade, pude conhecer a escrita de sinais nas aulas do professor José Sinésio Filho⁷, que é referência nas pesquisas de escrita de sinais na região norte.

Deste modo, o interesse pela escrita de sinais me levou a ingressar no projeto Grupo de Pesquisa em Leitura e Escrita de Sinais (GEPELES), coordenado pelo professor Sinésio. Posterior ao ingresso no projeto, venho desenvolvendo pesquisas acerca da fonética e da fonologia da Libras. Já publicadas as primeiras pesquisas sobre o tema, que vem se consolidando a cada contato com disciplinas específicas da grade curricular do curso.

Atuação como tradutora e intérprete de Libras

Em abril do ano de 2024 iniciei o curso de aperfeiçoamento para tradutores e interpretes de libras oferecido pela Coordenadoria de acessibilidade da UFPA (Coaccess). O curso acontece na modalidade on-line, com encontros síncronos duas vezes por semana, às terças-feiras, das 19h às 22h, e aos sábados, durante todo o dia, com intervalo apenas no horário do almoço. Promovido para profissionais como formação continuada, e a capacitação de pessoas proficientes em libras.

Então, buscando me capacitar para melhor desenvolver o meu trabalho como professora e obter um certificado que comprove minha proficiência em libras ingressei no curso, que ainda está em curso, com final previsto para este ano. Desse modo, a minha formação como intérprete inicia-se com este curso, o que me proporcionou, nos meses seguintes, acompanhar um docente da Universidade Federal do Pará-UFPA que também é meu amigo, no período de aulas de Licenciatura em Matemática da mesma universidade.

Deste modo, no mês de julho do ano de 2024, participei no município de Marapanim, no Núcleo Universitário, para auxiliar com a tradução das aulas para LS/LP e LP/LS, na Licenciatura em Pedagogia. Assim, fui chamada pela secretaria de educação para trabalhar na turma como interprete e tradutora de Libras, pois já estou na folha do município. Atuar na universidade da qual me formei e no meu município de origem me deixou imensamente grata. A foto 4 mostra o momento de visita da equipe responsável pelo Parfor da UFPA.

7 Docente do curso de Letras Libras na Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA, doutor em linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

Após voltar do período de aulas do Parfor em Marapanim, fui convidada para atuar em um evento nacional de um grupo da igreja Católica do qual participo, chamado Focolares, que estava promovendo um evento nacional e internacional, o GENFEST, que aconteceu na cidade de Aparecida no estado de São Paulo. O evento seria transmitido para todo país e para outros países também e pelo alcance necessitava de acessibilidade em Libras e Audiodescrição. Assim pude atuar com a tradução simultânea para redes sociais, que foi uma experiência totalmente nova, pois até então eu havia feito tradução em vídeos apenas com gravações, nunca ao vivo.

Considerações finais

Este trabalho apresentou as **vivências** e os desafios enfrentados pela autora no ensino-aprendizagem da LS, demonstrando que o percurso é longo e árduo. Entretanto, quando o profissional está envolvido e tem a percepção de práticas constantes mais detalhadas para cada estudante, os desafios podem ser superados.

Assim, a turma da EJA e o AEE possibilitaram uma proximidade com as metodologias usadas em dois ambientes diferentes. Duas **experiências** que proporcionaram e promoveram o desenvolvimento de mecanismos que apoiaram e trouxeram segurança, propondo um constante repensar no ensino. Isso causou um certo desconforto que me impulsionou a buscar mais conhecimento na área da linguística, buscando formação no curso de Letras-Libras, a fim de conhecer mais a fundo a língua e ter mais embasamento para ensiná-la.

Com isso, o desenvolvimento deste texto conta um pouco de minha história e trajetória junto à Libras, possibilitando repensar e lembrar o quão difíceis foram as primeiras frases e os primeiros sinais. Se, no início do meu processo de aquisição da língua portuguesa, eu não pude lembrar qual foi minha primeira palavra, hoje lembro-me de que o meu primeiro “boa noite” e o primeiro “oi” em língua de sinais foram uma construção que se desconfigurou tantas vezes, até que eu conseguisse traduzir o primeiro texto: o hino do meu município. Então, com o orgulho de quem hoje tem uma segunda língua, posso dizer que o caminho do aprendizado da Libras foi árduo e continua sendo, mas hoje posso me comunicar claramente com todos os brasileiros, seja pela língua oral-auditiva ou pela língua gestual-visual.

Assim, deixo minha gratidão aos meus professores de Libras, que compartilham sua língua materna conosco e, dessa forma, distribuem uma corrente invisível que nos une por meio de uma língua falada por poucos, mas que deve – e tenho certeza que irá – ganhar a visibilidade que merece. Afinal, a cada pessoa que aprende um simples “oi”, há a disseminação do sonho de uma sociedade mais inclusiva.

Referências

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras:** aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- COSTA, Marco Antônio F. da. Projeto de pesquisa: Entenda e faça. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- FLICK, Ewe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e a educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2021.
- MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.** Vitória da Conquista, Bahia: Revista Práxis Educacional v. 17, n. 48, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 18 de maio de 2025.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SANTOS, Hermínio Tavares Sousa dos. **A construção da identidade na educação de surdos.** Curitiba: ed. Prismas, 2016.
- TRIPP, D. **Ensinar é tomar decisões:** experiências e reflexões de um professor-pesquisador. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOBRE OS AUTORES



Angelisa Goebel - Possui Pós-Graduação em LIBRAS - pós docência da LIBRAS, possui PROLIBRAS - docência da LIBRAS (2006), graduação em Pedagogia - Educação Especial pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2008), graduação em Pedagogia - Pedagogo da Sala de Aula pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2008), graduação em Letras - Libras Uniasselvi (2017-2021). O projeto de ensino História de professores surdos do currículo em Libras-2021. Centro Universitário Leonardo da Vinci Indaial, 2 de dezembro de 2022, formado, conclusão do Curso Superior de Licenciatura em Letras Libras pelo UNIASSELVI, Santo Ângelo/RS.



Cássia Lobato Marins - Professora Adjunta de Libras – FURG, Doutoranda em Letras – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Mestra em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Graduada em Letras / Libras – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) / Pólo: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Graduada em Pedagogia - Anos Iniciais – Universidade Federal do Rio Grande (FURG).



Cássia Michele Virginio da Silva - Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Possui licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora surda na Universidade Federal do Pampa.



Claudia do Socorro Azevedo Magalhães - Graduação em Letras- Língua Portuguesa. Especialização em docência em Libras / Esp. Tradução e interpretação da Língua de Sinais/ Esp. AEE / Esp. Educação Inclusiva. Mestrado em Desenvolvimento Rural (pesquisa: (in)existência de sinais em Libras a partir da semântica focada na Agricultura Familiar. Doutoranda em Desenvolvimento Rural (Pesquisa: Criação Lexical do Campo Semântico da Educação do Campo em Língua Brasileira de Sinais).



Daniel Lopes Romeu - Mestre profissional em andamento em em Educação e Tecnologia no PPGEdu (Programa de Pós-Graduação em Educação) do Instituto Federal Sul Rio-Grandense - Campus Pelotas. Especialização em Pós Graduação Lato Sensu em Libras pela Universidade Cidade de São Paulo (2013). Possui graduação em Licenciatura em Letras (Habilitação Libras) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atualmente, é professor da Universidade Federal de Pelotas, no curso de Letras Libras/

Literatura Surda, na área de Libras, no Centro de Letras e Comunicação (CLC). Era coordenador da Área de Libras do Centro de Letras e Comunicação - CLC da mesma universidade. Atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, Classificadores, expressão facial e corporal, ensino e aprendizagem da Libras na escola.

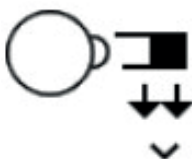


Geraldo Venceslau de Lima Júnior - Possui graduação pela UNICE Ensino Superior no curso de Processamento de Dados. Graduação pela Faculdade Integral do Ceará - FIC, no curso de Sistema de Informática, e pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (EaD), licenciatura em Letras Libras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras/ Libras (EaD). Curso de Pós-graduação em LIBRAS pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID - (2010). Professor de Língua Brasileira de Sinais (Temporário) - Instituto Cearense de Educação de Surdos ICES - (2012 a 2014). Exame Nacional para Certificação de Proficiência em Libras (2007). Instrutor de LIBRAS pelo Curso Ótimo (2007 a 2014). Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, Curso de Formação para Instrutores Surdos (2006), Metodologia de ensino de Libras para Instrutores (2008). Já fui ex-funcionário servidor público docente de Libras no UFCG campus Cajazeiras - PB, vacância para IFCE. Concluído do Mestrado de UNILAB, campus Aurora, no Redenção - CE. Atualizado, docente do IFCE Campus Limoeiro do Norte - CE



Giovana Cristina de Campos Bezerra - Doutoranda em Doutorado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários/PPGLETRAS - UFPA-Belém. Mestra em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFpel); Especialista em Pós graduação de Especialização Lato Sensu - Docência em LIBRAS na Universidade do Tuiuti do Paraná na mantenedora da Uníntese do polo

de Horizontina/RS; Especialista em Pós graduação de Especialização Lato Sensu em Letras: Português e Literatura; Linguística e Formação de leitores; Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa; Libras e Educação Especial e Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira na Faceminas; Especialista da Pós graduação Lato Sensu em Letras : Português e Literatura na Faveni. Licenciada em Licenciatura plena de Pedagogia pela Universidade Castelo Branco no polo de Horizontina do Rio Grande do Sul e Licenciada em Letras /Libras na Universidade Federal de Santa Catarina no Polo de Santa Rosa na Instituto Federal Farroupilha em Santa Rosa no Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras - Língua portuguesa / Literatura Brasileira e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Atualmente, no quadro docente de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA - Campus Bragança/PA).



José Sinésio Torres Gonçalves Filho - Doutorado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2023). Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (2018). Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008) e graduação em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atualmente é docente de Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Libras, e SignWriting, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, Escrita de Sinais (SignWriting) e Educação de Surdos.



Karine Martins Cunha Venceslau - Docente do IFCE campus Maranguape. Mestre de Ensino e Formação Docente – UNILAB, Pós-

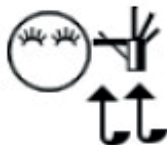
graduação de Tradução em Libras - UNI7. Licenciatura em Letras Libras - UFSC/ UFC



Marceli Lúcia Pavéglio Romeu - Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa, do Campus Jaguarão/RS, em 2023. Pós-Graduação “Lato Sensu” em Libras, na área de Educação - Barão de Mauá em 2014. Possui graduação em Licenciatura em Letras/Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - SC, no município de PELOTAS/RS, na modalidade de Educação a Distância concluída em 2021. Possui graduação em Administração pela Universidade Católica de Pelotas em 2010. Proficiência em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - POLIBRAS em 2007. Atualmente sou professora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Jaguarão/RS. Tem experiência na área de Administração, linguísticos em Libras, disciplina de libras ,educação dos surdos, anos iniciais e finais na escola bilingue dos surdos.



Renata Cristina dos Reis - Graduada em Engenharia de Produção pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui pós-graduação em Gestão de Qualidade pela FAE Centro Universitário e em Tecnologia Assistiva pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). É mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).



Thaina Trindade Lisboa - Graduada do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará-UFPA (2020). Possui Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva pela instituição FACESP (2021). Foi estagiária do programa educação na área de docência na instituição - Serviço Social do Comércio/SESC- Pa (2018-2019). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de surdos. Trabalhou como professora auxiliar em uma turma de redação para surdos na instituição Curso de Redação Ulisses em Castanhal-Pa (2020). Trabalha atualmente na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Inácio de Loiola Passarinho, no Município de Marapanim-Pará, como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Graduanda em Letras Libras, pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Atuou como tradutora e intérprete de Libras nos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia, nas disciplinas Libras e Fundamentos da Educação Inclusiva, pela Universidade Federal do Pará.



Willian da Motta Brum - Docente de LIBRAS da Universidade Federal do Pampa - Campus São Borja – UNIPAMPA. Especialista em Pós-graduação Lato Sensu em Os estudos culturais e os currículos escolares contemporâneos da educação básica da UFRGS. Certificação de Proficiência (PRÓLIBRAS) ensino de Libras Graduação em Educação Física - Licenciatura pela Universidade Luterana do Brasil.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários (PPGLETRAS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Belém. Mestra em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialista em Docência em LIBRAS (Pós-graduação Lato Sensu) pela Universidade Tuiuti do Paraná, com formação no polo da Uníntese em Horizontina/RS. Possui também especializações lato sensu em: Letras – Português e Literatura; Linguística e Formação de Leitores; Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa; LIBRAS e Educação Especial; e Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, todas pela Faceminas. É ainda especialista em Letras – Português e Literatura pela Faveni. Licenciada em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Castelo Branco, polo de Horizontina/RS, e licenciada em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com formação realizada no polo do Instituto Federal Farroupilha, em Santa Rosa/RS. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Atualmente, integra o quadro docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Bragança/PA.



Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na área de Educação e Tecnologia, pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) – Campus Pelotas. Possui especialização (Pós-Graduação Lato Sensu) em LIBRAS pela Universidade Cidade de São Paulo (2013). Graduado em Letras – Licenciatura com habilitação em LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), concluída em 2010. Atualmente, é professor da

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atuando no curso de Letras Libras/Literatura Surda, na área de LIBRAS, junto ao Centro de Letras e Comunicação (CLC). Foi coordenador da Área de LIBRAS no mesmo centro. Tem experiência e atuação principalmente nos seguintes temas: Libras, classificadores, expressão facial e corporal, e ensino e aprendizagem da LIBRAS no contexto escolar.



Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), concluído em 2023. Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com conclusão em 2018. Graduado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008) e em Letras – Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atualmente, é docente de Libras na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Letras-Libras e

SignWriting, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, escrita de sinais (SignWriting) e educação de surdos.



Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão/RS, concluído em 2023. Possui pós-graduação lato sensu em Libras, na área de Educação, pelo Centro Universitário Barão de Mauá, concluída em 2014. Graduada em Licenciatura em Letras/Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), no município de Pelotas/RS, na modalidade Educação a Distância, concluída em 2021. Também possui graduação

em Administração pela Universidade Católica de Pelotas (2010). Obteve proficiência em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (POLIBRAS) em 2007. Atualmente, é professora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão/RS. Tem experiência nas áreas de Administração, linguística em Libras, ensino da disciplina de Libras, educação de surdos e atuação nos anos iniciais e finais da escola bilíngue para surdos.



Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná/Campus de Paranavaí (UNESPAR) e Graduado em Letras Língua Portuguesa e Libras no Centro Universitário Unifatecie. Pesquisador científico de Grupos de Pesquisa certificados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). Avaliador ad hoc de produções científicas para publicação em periódicos e apresentação em eventos. Docente da Língua de Sinais - LIBRAS. Desenvolve pesquisas sobre temas que se interseccionam à educação, à deficiência auditiva e à dignidade humana, com foco na inclusão, por meio da educação e respeito à diversidade, abrangendo as temáticas: O aluno surdo no mestrado e doutorado, inclusão de grupos vulneráveis, minorias e comunidade surda. Tem experiência na área de Educação Inclusiva, Neurociência e Libras.

Organizado por cinco professores universitários surdos das regiões Norte e Sul do Brasil, este livro representa uma conquista histórica. Em um passado recente, a produção acadêmica por autores surdos seria improvável, devido às restrições impostas ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A citação de Marcel Proust — “O tempo é o senhor da razão” — ilustra com precisão essa superação e o valor desta obra para o cenário educacional. A publicação é um recurso essencial para o fortalecimento da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil, especialmente na Região Norte, onde há carência de pesquisas na área. Destina-se a professores surdos e ouvintes, oferecendo reflexões e análises sobre a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Ao apresentar experiências e desafios vividos por estudantes surdos, contribui para o aprimoramento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Ao narrar a educação de surdos sob uma perspectiva bilíngue, a obra impulsiona investigações sobre o ensino da Libras como primeira língua e do português como segunda língua. Mais do que apontar dificuldades, propõe caminhos para transformá-las em oportunidades de aprendizagem, favorecendo a leitura e a escrita em português por pessoas surdas e ampliando as possibilidades de sucesso acadêmico.

ISBN 978-656135127-0



EDITORA

ILUSTRAÇÃO