

EDUCAÇÃO CONECTADA

LINGUÍSTICA, TECNOLOGIA E AÇÕES COLABORATIVAS NO
ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES

Implicações linguísticas, culturais e
pedagógicas no processo de aquisição

RAMON DIAS DE ARAÚJO
PEDRO HENRIQUE DE MACÊDO SILVA
(ORGANIZADORES)



RAMON DIAS DE ARAÚJO
PEDRO HENRIQUE DE MACÊDO SILVA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO CONECTADA

**LINGUÍSTICA, TECNOLOGIA E AÇÕES COLABORATIVAS
NO ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES**

Implicações linguísticas, culturais e pedagógicas no
processo de aquisição

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

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

Editor-gerente: Fábio César Junges

Capa: IA

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E24 Educação conectada [recurso eletrônico] : linguística, tecnologia e ações colaborativas no ensino de Libras como L2 para ouvintes: implicações linguísticas, culturais e pedagógicas no processo de aquisição / organizadores: Ramon Dias de Araújo, Pedro Henrique de Macêdo Silva. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
395 p.

ISBN 978-65-6135-259-8

DOI 10.46550/978-65-6135-259-8

1. Educação de surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 3. Educação bilíngue. I. Araújo, Ramon Dias de (org.). II. Silva, Pedro Henrique de Macêdo (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 Wbatuba	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. Edegar 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*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Ramon Dias de Araújo	
Pedro Henrique de Macêdo Silva	
Capítulo 1 - ENSINO DE LIBRAS COMO L1 E L2: FORMAÇÃO DOCENTE, AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS.....	15
Leandro Ribeiro de Melo Silva	
Capítulo 2 - ABORDA O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS, DESDE ABORDAGENS ORALISTAS ATÉ O RECONHECIMENTO DA LIBRAS COMO LÍNGUA OFICIAL.....	33
Carlos Roberto Martins	
Capítulo 3 - EXPLORA OS PARÂMETROS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS: CONFIGURAÇÃO DE MÃO, PONTO DE ARTICULAÇÃO, MOVIMENTO, ORIENTAÇÃO E EXPRESSÕES NÃO MANUAIS.....	51
Henrique Soares Peres Cabral	
Capítulo 4 - LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2): DISCUTE CONCEITOS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA APLICADOS À LIBRAS, COMPARANDO COM LÍNGUAS ORAIS.....	69
Fabiana Ribeiro Martins Silva	
Capítulo 5 - ANALISA PROCESSOS COGNITIVOS E LINGUÍSTICOS ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DA LIBRAS POR OUVINTES ...	87
Carlos Roberto Martins	
Capítulo 6 - CULTURA SURDA DISCUTE ASPECTOS CULTURAIS, IDENTIDADE SURDA E A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO À COMUNIDADE SURDA	105
Christiane Carpinteiro Lamarão	

Capítulo 7 - IDENTIDADE E COMUNIDADE SURDA EXPLORA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E O PAPEL DA LÍNGUA NA FORMAÇÃO DA COMUNIDADE	123
Fabio da Cruz Nascimento	
Capítulo 8 - METODOLOGIAS DE ENSINO DE LIBRAS APRESENTA DIFERENTES ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO EFICAZ DA LIBRAS	141
Carlos Roberto Martins	
Capítulo 9 - ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LIBRAS FOCA NA PRÁTICA COMUNICATIVA COMO ESTRATÉGIA CENTRAL DE ENSINO	161
Lucas Vilaça Ribeiro	
Capítulo 10 - RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LIBRAS DISCUTE USO DE TECNOLOGIAS, VÍDEOS, APLICATIVOS E MATERIAIS VISUAIS	179
Carlos Roberto Martins	
Capítulo 11 - AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LIBRAS ABORDA FORMAS DE AVALIAR O APRENDIZADO DE FORMA ADEQUADA E INCLUSIVA	197
Carlos Roberto Martins	
Capítulo 12 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS: ANALISA COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA DOCENTES DA ÁREA.....	217
Eliza Teles dos Santos Pereira	
Capítulo 13 - DESAFIOS NO ENSINO PARA OUVINTES IDENTIFICA DIFICULDADES COMUNS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES	237
Renata Ferreira da Silva	
Capítulo 14 - ASPECTOS GRAMATICAIIS DA LIBRAS EXPLORA ESTRUTURA SINTÁTICA E SEMÂNTICA DA LÍNGUA	257
Eduardo Felipe Silva de Oliveira	

Capítulo 15 - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS DISCUTE VARIAÇÕES REGIONAIS E SOCIAIS	275
Eliza Teles dos Santos Pereira	
Capítulo 16 - INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS APRESENTA LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS À LIBRAS.....	293
Pedro Henrique de Macedo Silva	
Capítulo 17 - REFLETE SOBRE O FUTURO DO ENSINO DE LIBRAS COMO L2 E PROPÕE CAMINHOS PARA AVANÇOS NA ÁREA.....	309
Christiane Carpinteiro Lamarão	
Capítulo 18 - METODOLOGIA ATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS NO ENSINO SUPERIOR.....	327
Helio Alves de Melo Neto	
Capítulo 19 - LINGUÍSTICA DE CORPUS E ANÁLISE DE DADOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: NOVAS FRONTEIRAS DE PESQUISA	339
Josy Vitoria De Sousa Macedo	
Capítulo 20 - ÉTICA, SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA DIGITAL: O PAPEL CRÍTICO DA LINGUÍSTICA NA ERA TECNOLÓGICA.....	359
Cleysson Wender Fernandes Pires	
Capítulo 21 - BOAS PRÁTICAS E ESTUDOS DE CASO: INICIATIVAS EXITOSAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DIVERSOS.....	377
Zanubia Dada	

APRESENTAÇÃO

A obra *Educação Conectada: Linguística, Tecnologia e Ações Colaborativas no Ensino de Libras como L2 para Ouvintes: Implicações linguísticas, culturais e pedagógicas no processo de aquisição* nasce da necessidade contemporânea de ampliar o debate acadêmico sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais — Libras — em seus múltiplos atravessamentos linguísticos, educacionais, culturais, tecnológicos e sociais. Trata-se de uma coletânea comprometida com a valorização da Libras como língua natural, visual-espacial, autônoma e legitimada historicamente pela comunidade surda brasileira, ao mesmo tempo em que reconhece os desafios específicos envolvidos em seu ensino como segunda língua para sujeitos ouvintes.

Este livro reúne reflexões que dialogam diretamente com as transformações produzidas pelo reconhecimento legal da Libras, especialmente a partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, marcos fundamentais para a consolidação da educação bilíngue, da formação docente e da ampliação das práticas inclusivas no Brasil. Ao longo dos capítulos, evidencia-se que o ensino da Libras não pode ser reduzido à memorização de sinais isolados, pois envolve processos complexos de aquisição linguística, reorganização cognitiva, percepção visual, interação cultural e participação social.

A proposta central da obra consiste em compreender o ensino de Libras como L2 para ouvintes a partir de uma perspectiva ampla, crítica e interdisciplinar. Nesse sentido, os capítulos abordam desde os fundamentos históricos da educação de surdos até os parâmetros linguísticos da Libras, passando por discussões sobre aquisição de segunda língua, cultura surda, identidade, comunidade, metodologias de ensino, abordagem comunicativa, recursos tecnológicos, avaliação, formação docente, políticas públicas, variação linguística, linguística de corpus, cidadania digital e inovação pedagógica.

Ao tratar da Libras como segunda língua para ouvintes, a obra destaca que a aprendizagem dessa língua exige do estudante a construção de novas formas de perceber, interpretar e produzir sentidos. Diferentemente das línguas orais-auditivas, a Libras organiza-se pela visualidade, pelo movimento, pela espacialidade, pelas expressões não manuais e pela simultaneidade de elementos linguísticos. Por isso, o processo de aquisição

por ouvintes demanda metodologias específicas, práticas contextualizadas e contato efetivo com a comunidade surda, evitando reduções equivocadas como o chamado “português sinalizado”.

Outro eixo fundamental desta coletânea é a valorização da cultura surda e da identidade surda como dimensões indissociáveis do ensino da Libras. Aprender Libras não significa apenas apropriar-se de uma língua, mas também aproximar-se de uma comunidade linguística marcada por experiências visuais, trajetórias de resistência, pertencimento cultural e lutas históricas por reconhecimento. Assim, a formação de estudantes ouvintes precisa ultrapassar a dimensão técnica da sinalização e alcançar uma compreensão ética, social e cultural da surdez.

A obra também apresenta importante contribuição ao discutir as metodologias de ensino e os recursos didáticos aplicados à Libras. As reflexões indicam que práticas pedagógicas eficazes devem priorizar a interação, a comunicação real, o uso de materiais visuais, vídeos, aplicativos, tecnologias digitais e estratégias colaborativas. Nesse contexto, a tecnologia não aparece como simples apoio instrumental, mas como possibilidade de ampliação do acesso, fortalecimento da aprendizagem e criação de ambientes educacionais mais inclusivos, dinâmicos e conectados.

A avaliação e a formação docente também ocupam lugar de destaque nesta publicação. Os capítulos ressaltam que avaliar o aprendizado em Libras exige instrumentos coerentes com a natureza visual-espacial da língua, bem como práticas formativas, processuais e inclusivas. Do mesmo modo, a formação de professores de Libras demanda competências linguísticas, pedagógicas, culturais, tecnológicas e políticas, pois ensinar Libras implica atuar na defesa do direito linguístico, da acessibilidade comunicacional e da educação bilíngue de qualidade.

Além das discussões pedagógicas, esta coletânea amplia o campo de análise ao abordar a variação linguística na Libras, os aspectos gramaticais, a sintaxe, a semântica, a linguística de corpus e as novas fronteiras de pesquisa na educação de surdos. Tais abordagens demonstram que a Libras é uma língua viva, dinâmica, heterogênea e atravessada por fatores regionais, sociais, culturais e tecnológicos. Dessa forma, o livro contribui para combater visões simplificadoras da língua de sinais e reafirma sua complexidade científica.

Por fim, a obra projeta caminhos para o futuro do ensino de Libras como L2, considerando os desafios contemporâneos da educação, da cidadania digital, da sustentabilidade, da ética e das práticas colaborativas.

Ao reunir diferentes perspectivas, experiências e fundamentos teóricos, este livro reafirma o compromisso com uma educação conectada, inclusiva, crítica e socialmente responsável, capaz de aproximar sujeitos surdos e ouvintes por meio da língua, da cultura, do respeito e da construção coletiva do conhecimento.

Assim, *Educação Conectada: Linguística, Tecnologia e Ações Colaborativas no Ensino de Libras como L2 para Ouvintes* apresenta-se como uma contribuição relevante para estudantes, professores, pesquisadores, intérpretes, gestores educacionais e demais profissionais interessados na educação de surdos e no ensino da Libras. Mais do que reunir capítulos sobre uma temática atual, esta obra constitui um convite à reflexão sobre o papel da linguagem na promoção da inclusão, da cidadania e da transformação social.

Ramon Dias de Araújo
Pedro Henrique de Macêdo Silva
(Organizadores)

ENSINO DE LIBRAS COMO L1 E L2: FORMAÇÃO DOCENTE, AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS

Leandro Ribeiro de Melo Silva¹

1 Introdução

A educação de surdos no Brasil passou por profundas transformações históricas, políticas e linguísticas, especialmente após o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. Essas legislações consolidaram a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira e estabeleceram novos paradigmas para o ensino bilíngue, a formação docente e os processos de inclusão escolar. Nesse cenário, o ensino da Libras como primeira língua (L1) para pessoas surdas e como segunda língua (L2) para ouvintes passou a ocupar lugar central nas discussões acadêmicas e educacionais, exigindo novas perspectivas metodológicas, curriculares e pedagógicas.

A educação de surdos esteve marcada por concepções oralistas e clínicas que buscavam aproximar o sujeito surdo do padrão ouvinte dominante, desconsiderando suas especificidades linguísticas e culturais. Segundo Gesser (2009 *apud* Dall’asen; Pieczkowski, 2022), a surdez foi construída socialmente sob a perspectiva da deficiência e da anormalidade, reforçando processos de exclusão e invisibilidade social. Tal concepção contribuiu para a marginalização da língua de sinais nos espaços educacionais, retardando o reconhecimento da Libras enquanto língua legítima de instrução, comunicação e constituição identitária.

A partir das discussões promovidas pelos movimentos sociais surdos, especialmente nas últimas décadas do século XX, iniciou-se um processo de valorização da cultura surda e da educação bilíngue. Nesse

1 Graduando em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, Graduado em Pedagogia pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

modelo, a Libras é compreendida como primeira língua do sujeito surdo e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Para Skliar (1999 *apud* Silva; Santos, 2008), a educação bilíngue não deve ser compreendida apenas como uma proposta pedagógica, mas como um reconhecimento político, cultural e linguístico da diferença surda.

Nesse contexto, a aquisição da linguagem assume papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança surda. Conforme Quadros (1997 *apud* Junior; Florêncio, 2025), a Libras constitui a língua natural da comunidade surda, sendo essencial para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores e da interação social. A ausência de contato precoce com a língua de sinais pode gerar prejuízos significativos ao desenvolvimento linguístico e educacional, especialmente quando a criança surda nasce em famílias ouvintes que desconhecem a Libras.

Dall'Asen e Pieczkowski (2022) afirmam que muitas crianças surdas têm acesso tardio à língua de sinais, geralmente apenas ao ingressarem na escola, o que compromete o processo de aquisição linguística e dificulta a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Segundo as autoras, a escola frequentemente assume o papel de primeiro espaço de contato efetivo da criança surda com sua língua natural, revelando fragilidades nas políticas públicas voltadas à primeira infância e à orientação familiar.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007 *apud* Martins; Albres; Sousa, 2015) defende que o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio da interação social, sendo a mediação linguística essencial para a constituição do pensamento e da aprendizagem. Assim, no caso da criança surda, a Libras desempenha função central na organização das funções psicológicas superiores, permitindo a ampliação das capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

Além disso, estudos recentes na área da neurociência demonstram que a aquisição precoce da Libras favorece os processos de neuroplasticidade cerebral. Junior e Florêncio (2025) destacam que a Libras potencializa o desenvolvimento neural e contribui significativamente para a consolidação da linguagem e da cognição de crianças surdas congênitas. Os autores ressaltam que a língua de sinais não representa apenas um instrumento comunicativo, mas também um mecanismo estruturante do pensamento e da aprendizagem.

No âmbito da educação infantil, Martins, Albres e Sousa (2015) defendem que o brincar, a interação entre pares surdos e a presença de

professores surdos favorecem a aquisição natural da linguagem. As autoras afirmam que o ambiente bilíngue deve possibilitar o uso efetivo da Libras como língua de instrução e convivência, garantindo experiências visuais e interativas fundamentais para o desenvolvimento linguístico da criança surda.

Entretanto, embora os avanços legais tenham ampliado o debate sobre a educação bilíngue, ainda persistem inúmeros desafios relacionados à formação de professores. A implementação de práticas pedagógicas bilíngues exige profissionais preparados para atuar em contextos multiculturais e multilíngues, compreendendo as especificidades linguísticas da Libras e os processos de aquisição da linguagem pelo sujeito surdo.

De acordo com Silva e Santos (2008), a formação do professor para atuar na educação bilíngue demanda conhecimento sobre Libras, cultura surda, metodologias visuais e estratégias inclusivas. Os autores afirmam que a ausência de formação adequada compromete o desenvolvimento de aprendizagens significativas e limita a efetivação de propostas educacionais inclusivas.

A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, estabelecida pelo Decreto nº 5.626/2005, representou um importante avanço na formação inicial de professores. Contudo, pesquisas apontam que a carga horária reduzida e o caráter superficial da disciplina ainda são insuficientes para garantir fluência linguística e competência pedagógica. Antonio e Kelyman (2019) ressaltam que o ensino da Libras nas licenciaturas frequentemente restringe-se à aprendizagem de sinais isolados, sem aprofundamento em aspectos culturais, históricos e metodológicos da educação de surdos.

Nesse sentido, Silveira (2022) argumenta que a formação docente precisa ultrapassar o campo teórico e promover experiências práticas de interação em Libras. Segundo a autora, os cursos de formação de professores bilíngues devem priorizar a Libras como língua de instrução, garantindo ao futuro docente experiências reais de comunicação e imersão cultural na comunidade surda.

Além da formação docente, o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes apresenta desafios específicos relacionados à modalidade visuoespacial da língua. Diferentemente das línguas orais-auditivas, a Libras organiza-se por meio de configurações de mão, expressões faciais, movimentos corporais e uso do espaço, exigindo do aprendiz novas formas de percepção e produção linguística.

Silva (2023) afirma que a aprendizagem da Libras por ouvintes caracteriza-se como aquisição de segunda língua em segunda modalidade (L2M2), uma vez que envolve não apenas uma nova língua, mas também uma nova modalidade linguística. A autora destaca que o aprendiz ouvinte enfrenta dificuldades relacionadas à visualidade, à espacialidade e ao uso simultâneo de elementos não manuais, tornando o processo de aprendizagem complexo e dinâmico.

Nesse contexto, as estratégias metodológicas assumem papel essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa em Libras. Bataglin e Oliveira (2022) destacam que aprendizes ouvintes utilizam estratégias visuais, repetição, interação e prática constante para assimilar a língua de sinais. Segundo os autores, ambientes de aprendizagem interativos favorecem o desenvolvimento da autonomia e da consciência linguística do estudante.

A literatura visual também emerge como importante recurso pedagógico no ensino da Libras como L1 e L2. Silva *et al.* (2021) defendem que o uso de imagens, vídeos, narrativas sinalizadas e recursos visuais facilita a compreensão e a aquisição linguística pelos estudantes surdos. Conforme os autores, a visualidade constitui elemento central na pedagogia surda, favorecendo processos de significação e aprendizagem.

Ademais, o avanço das tecnologias digitais ampliou as possibilidades de ensino da Libras em ambientes virtuais de aprendizagem. Silva e Souza (2024) apontam que as aulas online de Libras possibilitam novas formas de interação e acesso à língua, embora também apresentem desafios relacionados ao uso de recursos visuais, qualidade das imagens e mediação pedagógica.

Diante desse panorama, torna-se evidente que o ensino da Libras como L1 e L2 ultrapassa a dimensão linguística, envolvendo questões identitárias, culturais, cognitivas e políticas. A construção de uma educação verdadeiramente bilíngue requer investimentos em formação docente, metodologias visuais, políticas públicas inclusivas e valorização da cultura surda enquanto elemento constitutivo da diversidade humana.

Assim, discutir a formação de professores, os processos de aquisição linguística e as estratégias educacionais relacionadas ao ensino da Libras constitui uma necessidade urgente no cenário educacional brasileiro, especialmente diante dos desafios ainda existentes para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e linguisticamente acessíveis à comunidade surda.

2 Formação docente e educação bilíngue para Surdos

A formação docente voltada à educação bilíngue para surdos constitui um dos principais desafios contemporâneos da educação inclusiva brasileira, especialmente diante das transformações sociais, políticas e linguísticas ocorridas após o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A institucionalização da Libras enquanto língua da comunidade surda provocou mudanças significativas nas discussões sobre currículo, práticas pedagógicas, políticas públicas e processos formativos destinados aos profissionais da educação.

Nesse contexto, a educação bilíngue surge como proposta pedagógica fundamentada no reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) do sujeito surdo e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Tal perspectiva rompe com paradigmas oralistas historicamente predominantes e passa a compreender a surdez não como deficiência a ser corrigida, mas como diferença linguística e cultural.

Segundo Silva e Santos (2008), a educação bilíngue exige uma reorganização das práticas escolares, dos currículos e da formação dos professores, considerando as especificidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. As autoras afirmam que:

Uma proposta de educação bilíngue para os surdos propõe que se reconheça a língua de sinais como primeira língua dos surdos, elemento de identidade individual e cultural, e a língua portuguesa como segunda língua. Essa perspectiva sugere diálogo constante, parcerias, discussões e acordos pedagógicos não comuns à escola tradicional (Silva; Santos, 2008, p. 1).

A partir dessa compreensão, percebe-se que a formação docente para atuação em contextos bilíngues não pode restringir-se à aprendizagem instrumental da Libras. Trata-se de um processo complexo que envolve aspectos linguísticos, culturais, históricos, metodológicos e identitários relacionados à educação de surdos.

A educação de surdos no Brasil esteve marcada por concepções clínicas e medicalizantes. Durante muitos anos, predominou o modelo oralista, cujo objetivo principal consistia na tentativa de “normalização” do sujeito surdo por meio da oralização. Nesse modelo, a língua de sinais era proibida ou desvalorizada nos espaços escolares. Conforme Skliar (1999 apud Silva; Santos, 2008), a educação bilíngue representa uma ruptura epistemológica com os modelos tradicionais de educação especial, pois

reconhece o sujeito surdo como pertencente a uma minoria linguística e cultural.

Nessa perspectiva, a formação de professores passa a assumir papel central na consolidação da educação bilíngue. O docente precisa compreender que o aluno surdo aprende por meio de experiências visuais, interativas e linguísticas específicas. Dessa forma, exige-se um profissional capaz de atuar em ambientes bilíngues, dominando estratégias pedagógicas adequadas ao ensino mediado pela Libras.

De acordo com Antonio e Kelyman (2019), a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura constituiu importante avanço para a formação docente no Brasil. Os autores ressaltam que o Decreto nº 5.626/2005 tornou obrigatória a inserção da Libras nos cursos de formação de professores, visando preparar profissionais aptos a atuar com estudantes surdos. Entretanto, os pesquisadores alertam que ainda existem fragilidades significativas nesse processo formativo.

Segundo os autores:

A disciplina de Libras em cursos de ensino superior previstos facultados pelos cursos e universidades, consiste em preparar esse docente para as 'situações-problema' que emergirão em sala de aula, nem sempre vinculadas ao ensino da Libras, com as questões linguístico-estruturais da língua de sinais apenas, que se referem à questão educativa, e educacionais (Antonio; Kelyman, 2019, p. 97).

Dessa maneira, percebe-se que a formação docente precisa ultrapassar a dimensão lexical da Libras, contemplando discussões sobre cultura surda, práticas inclusivas, metodologias visuais e políticas linguísticas.

No entanto, apesar dos avanços legais, muitos cursos de licenciatura ainda oferecem formação superficial em Libras, com carga horária reduzida e enfoque limitado à memorização de sinais. Quicute (2022) destaca que a formação docente contemporânea precisa estar articulada às demandas sociais e educacionais emergentes, preparando profissionais capazes de atuar em contextos multiculturais e inclusivos.

A autora afirma que:

A formação docente no Ensino Superior apresenta-se como desafio social, propulsor de expectativas, que emerge num cenário em que sujeitos diversificados e dotados de individualidade passam a futuras atuações dos profissionais nas instituições de ensino na Educação Básica (Quicute, 2022, p. 433).

Nesse cenário, a atuação docente requer competências que vão além do domínio técnico da língua. O professor precisa compreender os processos de aquisição da linguagem pelo sujeito surdo, bem como desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa e a valorização da identidade surda.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky contribui significativamente para essa discussão. Segundo Vygotsky (2007 apud Martins; Albres; Sousa, 2015), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem. Assim, para o estudante surdo, a Libras constitui instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Martins, Albres e Sousa (2015) defendem que a presença da Libras no ambiente escolar deve ocorrer de maneira efetiva e cotidiana, garantindo ao aluno surdo experiências reais de interação e construção de sentidos. As autoras argumentam que:

Mais importante que ter a circulação da Libras na escola é, de fato, possibilitar que essa língua seja empoderada nos usos cotidianos, nas avaliações, nas salas de aulas, na relação com alunos ouvintes, tendo espaço de poder nas negociações escolares como a língua portuguesa (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 105).

Essa perspectiva evidencia que a educação bilíngue não pode ser reduzida à presença de intérpretes em sala de aula. É necessário construir espaços escolares verdadeiramente bilíngues, nos quais a Libras seja reconhecida como língua de instrução, interação e produção de conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à participação de professores surdos nos processos educacionais. A presença desses profissionais favorece a representatividade cultural e linguística da comunidade surda, além de contribuir para a construção da identidade dos estudantes. Conforme Silveira (2022), professores surdos desempenham papel fundamental na consolidação da educação bilíngue, pois compartilham experiências linguísticas e culturais semelhantes às dos alunos surdos.

Segundo a autora:

Os direitos linguísticos e culturais já estão assegurados, faz-se, portanto, necessário um olhar arguto para perceber que a opressão causada pelas barreiras linguísticas e culturais não se apresentem como um complicador no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos (Silveira, 2022, p. 21).

Além disso, Silveira (2022) enfatiza que a formação de professores bilíngues deve priorizar experiências práticas de uso da Libras em contextos reais de interação, evitando metodologias baseadas apenas na tradução palavra por palavra da Língua Portuguesa.

A autora afirma ainda:

O uso das TICs, por si só, pode não significar a adoção de uma metodologia inovadora no ensino da Libras. O uso de tecnologias assistivas baseadas em tentativas de correspondência da Libras à Língua Portuguesa pode resultar no denominado 'português sinalizado' (Silveira, 2022, p. 18).

Dessa forma, percebe-se que a formação docente precisa contemplar conhecimentos linguísticos específicos da Libras, respeitando sua estrutura gramatical própria e evitando práticas pedagógicas baseadas na simples adaptação da língua oral.

Outro desafio significativo refere-se à formação continuada dos professores que já atuam na educação básica. Muitos profissionais não tiveram acesso à Libras durante sua formação inicial, o que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Silva e Santos (2008) argumentam que a formação continuada deve promover reflexão crítica sobre as práticas educativas, incentivando a construção de estratégias metodológicas voltadas às singularidades linguísticas dos alunos surdos.

Segundo os autores:

O respeito ao potencial linguístico e cognitivo dos alunos acaba por não ser considerado na totalidade, se os professores não tiverem uma formação que os habilite para a pesquisa e para a busca constante de alternativas e sequências didáticas capazes de produzir aprendizagens geradoras de independência para os alunos surdos (Silva; Santos, 2008, p. 1).

Nesse sentido, a formação docente precisa ser compreendida como processo contínuo, articulado às transformações sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade.

As tecnologias digitais também passaram a ocupar lugar relevante nos processos de formação e ensino da Libras. O desenvolvimento de plataformas virtuais, videoaulas e ambientes digitais ampliou as possibilidades de acesso à língua de sinais. Entretanto, conforme Silva e Souza (2024), o ensino remoto da Libras apresenta desafios específicos relacionados à visualidade e à interação.

Os autores afirmam que:

Gerenciar a participação de intérpretes de Libras e surdos oralizados durante as interações online nas aulas de Libras é uma tarefa bastante desafiante, assim como a administração do uso adequado de suportes visuais (Silva; Souza, 2024, p. 1).

Portanto, a formação docente contemporânea também precisa incluir competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais no ensino bilíngue.

Além disso, a construção de práticas pedagógicas inclusivas requer compreensão aprofundada sobre os processos de aquisição da linguagem pela criança surda. Quadros (1997 apud Junior; Florêncio, 2025) destaca que a Libras constitui elemento essencial para o desenvolvimento da linguagem, da cognição e da socialização do sujeito surdo.

Junior e Florêncio (2025) afirmam que:

A Libras se estabelece como principal instrumento para estímulo das capacidades cognitivas da criança surda, potencializando o processo de neuroplasticidade e o desenvolvimento da linguagem (Junior; Florêncio, 2025, p. 2).

Assim, o professor bilíngue precisa compreender os aspectos neurológicos, linguísticos e culturais envolvidos na aquisição da Libras, promovendo práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento integral do estudante surdo.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a consolidação da educação bilíngue depende diretamente da qualidade da formação docente oferecida pelas instituições de ensino superior e pelos programas de formação continuada. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige profissionais preparados para atuar em contextos multilíngues, multiculturais e visualmente orientados, respeitando os direitos linguísticos da comunidade surda e promovendo práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da diferença.

3 Aquisição linguística e estratégias educacionais no Ensino de Libras como L1 e L2

A aquisição linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui tema central nas discussões contemporâneas acerca da educação bilíngue de surdos, sobretudo em virtude das especificidades cognitivas, sociais e culturais envolvidas no desenvolvimento da linguagem em sujeitos surdos e ouvintes. Nesse contexto, compreender os processos de aquisição

da Libras como primeira língua (L1) e como segunda língua (L2) torna-se fundamental para a elaboração de estratégias educacionais capazes de promover aprendizagem significativa, inclusão social e desenvolvimento integral dos estudantes.

A linguagem ocupa papel primordial na constituição do sujeito, possibilitando a construção do pensamento, da identidade e das relações sociais. Para Vygotsky (2006 apud Junior; Florêncio, 2025), o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social mediada pela linguagem, sendo esta responsável pela organização das funções psicológicas superiores. No caso das pessoas surdas, a Libras representa instrumento essencial para o acesso ao conhecimento e para a formação da consciência social.

Nesse sentido, a aquisição precoce da Libras mostra-se indispensável ao desenvolvimento linguístico da criança surda. Segundo Dall'Asen e Pieczkowski (2022, p. 579), muitas crianças surdas ainda têm acesso tardio à língua de sinais, realidade que compromete significativamente o desenvolvimento da comunicação e da aprendizagem escolar. As autoras afirmam que:

As narrativas dos familiares evidenciaram que as crianças surdas passam a ter acesso tardiamente à língua de sinais, somente quando frequentam a escola. Nesse espaço, os docentes seguem um currículo escolar homogêneo, com práticas escolares que são elaboradas de forma independente, sem articulação com os intérpretes ou os professores da Língua Brasileira de Sinais do Atendimento Educacional Especializado (Dall'asen; Pieczkowski, 2022, p. 579).

Tal realidade evidencia que a ausência de contato com uma língua plenamente acessível nos primeiros anos de vida pode ocasionar déficits linguísticos, cognitivos e sociais. Conforme Quadros (1997 apud Silva *et al.*, 2021), a língua de sinais constitui condição indispensável para o desenvolvimento integral da criança surda, uma vez que possibilita o acesso natural à linguagem.

Além disso, a neuroplasticidade cerebral desempenha importante papel na aquisição da Libras como L1. Junior e Florêncio (2025, p. 2) destacam que o cérebro humano possui capacidade de reorganização estrutural e funcional em resposta às experiências linguísticas vivenciadas pelo indivíduo. Segundo os autores:

A neuroplasticidade, também chamada plasticidade neural ou plasticidade cerebral, é a capacidade de modificação da estrutura e função do cérebro, em razão das experiências para adaptação e

reorganização das informações, dentre as quais, as envolvidas nos processos cognitivos, tão necessárias ao processo de aprendizagem (Junior; Florêncio, 2025, p. 2).

Sob essa perspectiva, o acesso precoce à Libras favorece a reorganização neural relacionada ao desenvolvimento da linguagem e da cognição. Luria (2010 apud Junior; Florêncio, 2025) sustenta que o cérebro humano se desenvolve mediante estímulos socioculturais e linguísticos, sendo a linguagem elemento central na formação das funções cognitivas superiores.

No contexto da educação infantil, a convivência com outros sujeitos surdos e o uso da Libras como língua de instrução mostram-se fundamentais para o fortalecimento da identidade cultural e linguística da criança surda. Martins, Albres e Sousa (2015, p. 105) defendem que a educação bilíngue deve garantir o empoderamento da Libras no cotidiano escolar:

Mais importante que ter a circulação da Libras na escola é, de fato, possibilitar que essa língua seja empoderada nos usos cotidianos, nas avaliações, nas salas de aulas, na relação com alunos ouvintes, tendo espaço de poder nas negociações escolares como a língua portuguesa (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 105).

A citação evidencia que a simples presença da Libras na escola não garante inclusão efetiva. É necessário que a língua de sinais ocupe posição central nos processos pedagógicos e comunicacionais, constituindo-se como instrumento legítimo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, Skliar (1999 apud Silva; Santos, 2008) afirma que a educação bilíngue não deve ser reduzida a mera adaptação curricular, mas compreendida como proposta político-pedagógica fundamentada no reconhecimento da diferença linguística e cultural dos surdos. Tal perspectiva exige mudanças estruturais nas práticas educacionais, sobretudo na formação de professores e na organização curricular.

A aquisição da Libras como segunda língua por ouvintes apresenta desafios distintos daqueles observados no ensino da Libras como L1 para surdos. Isso ocorre porque o aprendiz ouvinte precisa adaptar-se a uma modalidade linguística diferente da língua portuguesa, caracterizada pela visualidade e espacialidade. Silva (2023, p. 2) ressalta que:

Quando se trata de aprendizagem por ouvintes, a modalidade linguística é um desafio a ser superado, haja vista que não lhes é comum perceber uma língua por meio da visão e articulá-la utilizando as mãos (Silva, 2023, p. 2).

Esse processo de aquisição envolve não apenas memorização de sinais, mas transformação da forma como o indivíduo percebe e organiza linguisticamente o mundo. Segundo Paiva (2005 apud Silva, 2023), a aprendizagem de uma segunda língua constitui processo dinâmico, complexo e não linear, influenciado por fatores cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

Nesse contexto, as metodologias de ensino utilizadas no ensino de Libras como L2 tornam-se determinantes para o sucesso da aprendizagem. Lima, Lemos e Pessoa (2023, p. 1) afirmam que métodos tradicionais centrados apenas na repetição mecânica de sinais mostram-se insuficientes para promover aquisição significativa da língua. Os autores destacam que:

O aprendizado da L2 muitas vezes é facilitado por metodologias de ensino, como aulas, exercícios e práticas de conversação direcionadas. No entanto, a aquisição da L2 pode ser afetada por vários fatores, como a idade do aprendiz, o tempo de exposição à L2, a eficácia das metodologias de ensino e o contexto social (Lima; Lemos; Pessoa, 2023, p. 1).

Dessa forma, a aprendizagem da Libras como L2 requer estratégias pedagógicas visuais, interativas e contextualizadas, capazes de favorecer experiências reais de comunicação. O contato com a comunidade surda constitui elemento fundamental nesse processo, uma vez que possibilita ao aprendiz compreender aspectos culturais e discursivos da língua.

Silveira (2022) enfatiza que indivíduos ouvintes que aprendem sinais isolados, mas não mantêm interação com a comunidade surda, dificilmente alcançam fluência linguística efetiva. Para a autora, a aprendizagem da Libras deve articular competência linguística e pertencimento cultural, ultrapassando abordagens meramente técnicas.

As estratégias educacionais utilizadas no ensino da Libras assumem, portanto, papel central na consolidação da aprendizagem. No caso da Libras como L1, destacam-se práticas pedagógicas fundamentadas na literatura visual, no uso de imagens, vídeos, jogos e narrativas sinalizadas. Silva *et al.* (2021, p. 140) demonstram que recursos visuais favorecem significativamente a aprendizagem da língua de sinais:

Diante da realização desta pesquisa e ação, foi possível constatar que o ensino da LIBRAS como L1 fica mais prazeroso e com melhores entendimentos utilizando a literatura visual como estratégia (SILVA *et al.*, 2021, p. 140).

As estratégias visuais são particularmente importantes porque respeitam a modalidade espaço-visual da Libras e potencializam o desenvolvimento da percepção visual da criança surda. Strobel (2008 apud Silva *et al.*, 2021) argumenta que a pedagogia visual constitui elemento indispensável para a educação de surdos, uma vez que considera as especificidades culturais e linguísticas dessa comunidade.

O brincar também aparece como estratégia relevante no processo de aquisição linguística. Martins, Albres e Sousa (2015) defendem que atividades lúdicas promovem interação social e ampliação do repertório linguístico das crianças surdas, favorecendo o desenvolvimento da linguagem em contextos significativos. Para Bakhtin (1988 apud Vieira, 2015), a linguagem desenvolve-se por meio do diálogo e da interação social, sendo o outro elemento indispensável para a constituição do sujeito.

No ensino da Libras como L2, as tecnologias digitais passaram a ocupar espaço significativo, especialmente após a pandemia da Covid-19. Silva e Souza (2024, p. 1) observam que as interações online evidenciaram desafios relacionados à visualidade da língua, ao uso de câmeras e à mediação tecnológica das aulas:

Os resultados da experiência pedagógica analisada mostram que gerenciar a participação de intérpretes de Libras e surdos oralizados durante as interações online nas aulas de Libras é uma tarefa bastante desafiante, assim como a administração do uso adequado de suportes visuais (Silva; Souza, 2024, p. 1).

Apesar das dificuldades, os recursos digitais possibilitaram ampliação do acesso ao ensino da Libras e favoreceram o desenvolvimento de novas metodologias educacionais. Videoaulas, plataformas digitais, aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem passaram a integrar o cotidiano pedagógico, demonstrando o potencial das tecnologias no fortalecimento da educação bilíngue.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente para atuação no ensino de Libras. Silva e Santos (2008) afirmam que muitos professores ainda não possuem preparo adequado para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes surdos. Segundo as autoras, a formação continuada mostra-se indispensável para que os docentes compreendam as especificidades linguísticas, culturais e cognitivas da surdez.

Além disso, Silveira (2022) destaca que a formação de professores bilíngues deve contemplar não apenas aspectos gramaticais da Libras, mas também práticas discursivas, culturais e metodológicas relacionadas ao

ensino da língua de sinais. A autora defende a ampliação da carga horária da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e a utilização da própria Libras como língua de instrução na formação docente.

A educação bilíngue de surdos demanda, portanto, compromisso político, pedagógico e social com a valorização da Libras e da cultura surda. O reconhecimento da língua de sinais como direito linguístico representa importante avanço histórico, mas ainda existem desafios relacionados à efetivação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Nesse contexto, as estratégias educacionais precisam considerar as especificidades dos processos de aquisição linguística da Libras como L1 e L2, promovendo práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade, na interação social e no respeito às diferenças linguísticas e culturais. A consolidação da educação bilíngue exige investimentos em formação docente, produção de materiais didáticos acessíveis, fortalecimento das políticas públicas e valorização da comunidade surda enquanto sujeito histórico, cultural e linguístico.

4 Considerações finais

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) para surdos e como segunda língua (L2) para ouvintes é parte essencial de uma educação que seja de fato inclusiva, bilíngue e comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda. O que ficou claro ao longo dessas discussões é que a Libras vai muito além de um simples meio de comunicação. Ela é componente central da identidade cultural, social e cognitiva das pessoas surdas. Não dá pra tratar isso como detalhe.

A aquisição precoce da Libras tem um papel decisivo no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda. Quando o acesso à língua de sinais não acontece nos primeiros anos de vida, os prejuízos são sérios: dificuldades de aprendizagem, isolamento social e comprometimento no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por isso, os estudos analisados apontam para a urgência de ampliar políticas públicas voltadas à educação infantil bilíngue, garantindo às crianças surdas contato precoce com usuários fluentes em Libras e ambientes educacionais linguisticamente acessíveis.

A educação bilíngue para surdos também exige mudanças estruturais nos sistemas de ensino, especialmente na formação de professores, tanto

inicial quanto continuada. A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é um avanço legal importante, mas não resolve tudo. Ainda persistem limitações sérias no domínio linguístico dos docentes e na compreensão das especificidades culturais e pedagógicas da surdez. Fortalecer políticas de formação que articulem aspectos linguísticos, metodológicos e culturais da educação de surdos não é opcional. É o que precisa acontecer.

E o ensino da Libras como L2 para ouvintes? Esse processo tem desafios próprios. A mudança de modalidade linguística, de uma língua oral-auditiva para uma língua visual-espacial, exige metodologias completamente diferentes, centradas na visualidade, na interação social e na contextualização cultural da aprendizagem. Práticas pedagógicas que usam recursos visuais, tecnologias digitais, literatura surda, dramatizações e contato direto com a comunidade surda se mostram fundamentais para o desenvolvimento de uma fluência comunicativa real em Libras.

As estratégias analisadas deixam isso bem claro: imagens, vídeos, jogos, narrativas visuais e práticas lúdicas favorecem bastante o processo de aquisição da Libras, tanto como L1 quanto como L2. As tecnologias digitais, especialmente depois da pandemia, abriram novas possibilidades pedagógicas para ampliar o acesso à língua e fortalecer a educação bilíngue de formas que antes eram difíceis de imaginar.

Tem outro ponto que não pode ser ignorado. A valorização da cultura surda e o reconhecimento da comunidade surda como grupo linguístico minoritário são condições para que a educação bilíngue funcione de verdade. Não basta a Libras estar presente no ambiente escolar. Ela precisa ocupar um lugar central nos processos de ensino, aprendizagem e interação social. Práticas ainda marcadas pelo oralismo e pela invisibilização das especificidades culturais dos surdos precisam ser superadas, e isso exige intenção política, não só boa vontade pedagógica.

Conclui-se, então, que o ensino da Libras como L1 e L2 exige compromisso político, pedagógico e social com a construção de práticas educacionais inclusivas, críticas e culturalmente sensíveis. Consolidar uma educação bilíngue de qualidade depende de investimento contínuo em formação docente, produção de materiais acessíveis, fortalecimento das políticas públicas e ampliação dos espaços de valorização da Libras e da cultura surda na sociedade brasileira. É um caminho longo. Mas é o único que faz sentido.

Referências

ANJOS JUNIOR, Celso dos; FLORÊNCIO, Carlos Eduardo de C. A neuroplasticidade e seus efeitos sobre a aprendizagem da Libras por surdos congênitos. **Revista Científica de Alto Impacto**, v. 29, n. 144, 10 mar. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/fa10202503102056. Disponível em: <https://doi.org/10.69849/revistaft/fa10202503102056>. Acesso em: 16 mai. 2026.

ANTONIO, Luiz Cláudio Oliveira; KELMAN, Celeste Azulay. Percepções sobre ensino de Libras no currículo de formação docente em licenciaturas fluminenses. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 6, n. 13, p. 94-110, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/8182>. Acesso em: 16 mai. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

DALLASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, e0153, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0153. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153>. Acesso em: 16 mai. 2026.

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

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 103-124, 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507805. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805>. Acesso em: 16 mai. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUITETE, Joicy de Souza Ribeiro; ANDRE, Bianka Pires. Formação docente: perspectiva do ensino da Libras no curso de licenciatura em Peda-

gogia. **InterSciencePlace**, v. 17, n. 5, 2023. Disponível em: <https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/387>. Acesso em: 16 mai. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; KARNOPP, Lodenir Becker. Formação de professores surdos: perspectivas sobre instrumento de avaliação, narrativas e ensino de Libras. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.13266. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13266>. Acesso em: 16 mai. 2026.

SILVA, Ana Clara Jardim da; VIEIRA, Alessandra Jacqueline. O papel da argumentação na aquisição da linguagem e no processo de aprendizagem de crianças surdas em escolas bilíngues. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7972. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7972>. Acesso em: 16 mai. 2026.

SILVA, Lídia. A aquisição de classificadores semânticos por ouvintes aprendizes de Libras como L2M2. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 4, 2023. DOI: 10.1590/1678-460X202339454281. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339454281>. Acesso em: 16 mai. 2026.

SILVA, Lídia. Experiência de interações online em aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 50, e268371, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450268371. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268371>. Acesso em: 16 mai. 2026.

SILVA, Maria Zilda Medeiros da; LIMA JUNIOR, Afonso Barbosa de; MACHADO, Adilma Gomes da Silva; SILVA, Henrique Miguel de Lima. Relato de experiência: o ensino da Libras como primeira língua – L1 para o surdo utilizando as imagens como apoio. **REIN: Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 1, p. 1-14, dez. 2021. DOI: 10.29327/256526.6.1-10. Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/pt_BR/article/view/629. Acesso em: 16 mai. 2026.

SILVEIRA, Luciane Cruz. **O ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia: uma perspectiva da Linguística Aplicada**. 2022. 261 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ABORDA O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS, DESDE ABORDAGENS ORALISTAS ATÉ O RECONHECIMENTO DA LIBRAS COMO LÍNGUA OFICIAL

Carlos Roberto Martins¹

1 Introdução

A educação de surdos constitui um campo histórico marcado por profundas transformações sociais, culturais, políticas e pedagógicas, refletindo os diferentes modos pelos quais a sociedade compreendeu a surdez ao longo dos séculos. Historicamente, as pessoas surdas foram submetidas a processos de exclusão social e educacional fundamentados em concepções patologizantes que associavam a ausência da oralidade à incapacidade intelectual. Durante grande parte da Antiguidade e da Idade Média, predominou a crença de que indivíduos surdos não eram capazes de desenvolver pensamento racional ou adquirir conhecimento formal, uma vez que a linguagem oral era compreendida como condição indispensável para o desenvolvimento humano e para a participação social.

Nesse contexto, a marginalização dos sujeitos surdos esteve associada à valorização da oralidade como principal instrumento de interação social. Conforme destacam Lima e Ribeiro (2019), os surdos “durante os diversos períodos da história foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes e incapazes desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas”. Essa percepção contribuiu para o fortalecimento de práticas excludentes que negavam às pessoas surdas o direito à escolarização, à cidadania e ao reconhecimento de sua identidade linguística e cultural.

A compreensão histórica da educação de surdos exige a análise das diferentes concepções filosóficas e pedagógicas que orientaram os métodos

1 Mestre Cultura Educação pela Universidade La Salle.

de ensino destinados a essa população. Segundo Strobel (2009), a história da educação de surdos é atravessada por conflitos entre perspectivas que ora valorizavam a experiência visual e a língua de sinais, ora buscavam adaptar o sujeito surdo aos padrões ouvintes por meio da oralização. Dessa forma, as práticas educacionais desenvolvidas ao longo da história revelam disputas ideológicas relacionadas à linguagem, à identidade e à inclusão social das pessoas surdas.

Na Antiguidade, predominavam concepções extremamente discriminatórias em relação aos surdos. Em sociedades como a grega e a romana, o domínio da fala era considerado elemento essencial para a participação política e social. Aristóteles defendia que o pensamento estava diretamente relacionado à linguagem oral, o que levou à interpretação de que pessoas surdas seriam incapazes de desenvolver racionalidade plena. Rocha e Silva (2021) ressaltam que essa concepção de linguagem baseada exclusivamente na oralidade fortaleceu a exclusão dos surdos dos processos educativos e da convivência social.

Durante a Idade Média, embora a influência religiosa tenha promovido algumas iniciativas de cuidado e assistência aos surdos, ainda predominava a ideia de incapacidade intelectual. Muitos sujeitos surdos eram privados do direito à educação, à herança e à participação religiosa, sobretudo porque se acreditava que a ausência da fala impossibilitava a compreensão dos ensinamentos cristãos. Conforme apontam Cruz e Prado (2018), a surdez era frequentemente associada à deficiência moral e cognitiva, consolidando práticas sociais excludentes.

Somente a partir da Idade Moderna começaram a surgir experiências educacionais voltadas às pessoas surdas. Nesse período, alguns estudiosos passaram a questionar a ideia de incapacidade intelectual dos surdos, defendendo a possibilidade de aprendizagem por meio de métodos alternativos de comunicação. Entre os pioneiros destaca-se o monge espanhol Pedro Ponce de León, considerado um dos primeiros educadores de surdos, que desenvolveu métodos voltados ao ensino da escrita, leitura e oralização. Posteriormente, Juan Pablo Bonet contribuiu para a sistematização do alfabeto manual, influenciando práticas pedagógicas voltadas ao ensino da fala.

Entretanto, foi no século XVIII que a educação de surdos passou a adquirir maior visibilidade com o trabalho do abade francês Charles-Michel de l'Épée, reconhecido por defender o uso dos sinais como meio legítimo de instrução. L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos

em Paris e desenvolveu metodologias baseadas na comunicação gestual, valorizando os sinais utilizados pela comunidade surda francesa. Essa experiência representou um marco histórico na valorização das línguas de sinais e no reconhecimento das potencialidades cognitivas das pessoas surdas.

Apesar dos avanços promovidos pelas abordagens gestuais, o século XIX foi marcado pela ascensão do oralismo como modelo predominante na educação de surdos. O oralismo fundamentava-se na ideia de que os surdos deveriam aprender a falar e a realizar leitura labial, rejeitando o uso das línguas de sinais. Tal perspectiva buscava integrar os sujeitos surdos à sociedade ouvinte por meio da adaptação à oralidade, entendida como condição necessária para a inclusão social.

O fortalecimento do oralismo ocorreu especialmente após o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880. Esse evento representou um dos episódios mais impactantes da história da educação de surdos, pois determinou oficialmente a superioridade do método oral sobre as línguas de sinais. Conforme registra Strobel (2009), o Congresso de Milão proibiu o uso das línguas de sinais nas escolas de surdos, ocasionando décadas de repressão linguística e cultural.

A partir desse congresso, inúmeras instituições educacionais passaram a adotar práticas estritamente oralistas, impedindo que os estudantes surdos utilizassem sinais durante as atividades escolares. Muitos alunos eram submetidos a treinamentos intensivos de fala e leitura labial, frequentemente acompanhados de punições pelo uso das línguas de sinais. Segundo Rocha e Silva (2021), o oralismo tinha como objetivo “normalizar” os sujeitos surdos, aproximando-os do modelo ouvinte e negando sua identidade linguística visual-espacial.

As consequências dessa abordagem foram profundamente negativas para o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos. Muitos apresentavam dificuldades de aprendizagem em razão das limitações impostas pela ausência de uma língua plenamente acessível. Além disso, o oralismo contribuiu para o enfraquecimento das comunidades surdas e para a invisibilização das línguas de sinais enquanto sistemas linguísticos legítimos.

Na segunda metade do século XX, novas pesquisas linguísticas passaram a questionar as bases teóricas do oralismo. Estudos realizados por William Stokoe, nos Estados Unidos, demonstraram que as línguas

de sinais possuem estrutura gramatical própria, sendo línguas completas e complexas, equivalentes às línguas orais em capacidade expressiva e cognitiva. Essas descobertas contribuíram significativamente para a valorização das línguas de sinais e para o fortalecimento dos movimentos sociais surdos em defesa de seus direitos linguísticos e culturais.

Nesse período, emergiu também a proposta da Comunicação Total, que buscava utilizar diferentes recursos comunicativos no processo educativo, incluindo sinais, gestos, leitura labial e oralização. Embora representasse um avanço em relação ao oralismo rígido, essa abordagem ainda mantinha a centralidade da língua oral e não reconhecia plenamente a autonomia linguística das línguas de sinais.

Posteriormente, consolidou-se o paradigma do bilinguismo, compreendido atualmente como uma das principais abordagens educacionais para surdos. O bilinguismo reconhece a língua de sinais como primeira língua do sujeito surdo e a língua majoritária escrita como segunda língua. Segundo Cruz e Prado (2018), essa perspectiva valoriza as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e educacional dos estudantes.

No Brasil, as discussões sobre a educação bilíngue ganharam força principalmente a partir das mobilizações da comunidade surda e das transformações nas políticas públicas educacionais. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial constituiu um marco histórico fundamental nesse processo. A promulgação da Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002, reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras.

Conforme afirmam Gama *et al.* (2022), o reconhecimento da Libras resultou das lutas históricas da comunidade surda pela garantia de direitos linguísticos e educacionais. A oficialização da Libras representou não apenas uma conquista legal, mas também simbólica, ao reconhecer a surdez sob uma perspectiva cultural e linguística, e não mais exclusivamente médica ou patológica.

Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a Lei de Libras, estabelecendo importantes avanços para a educação de surdos no Brasil. O decreto determinou a inclusão da Libras na formação de professores, a presença de intérpretes de Libras nos espaços educacionais e o direito à educação bilíngue. Essas medidas fortaleceram a inclusão educacional e ampliaram as possibilidades de acesso dos estudantes surdos ao ensino formal.

Entretanto, apesar dos avanços legais, ainda persistem inúmeros desafios relacionados à efetivação da educação bilíngue no país. Lemes *et al.* (2023) apontam que muitos estudantes surdos continuam enfrentando dificuldades em escolas inclusivas que não oferecem suporte linguístico adequado nem profissionais preparados para atender às especificidades da surdez. A ausência de políticas públicas efetivas, a escassez de professores bilíngues e a limitada valorização da cultura surda ainda constituem obstáculos significativos para a consolidação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Além disso, a permanência de concepções ouvintistas nas instituições escolares demonstra que a luta da comunidade surda pelo reconhecimento de sua identidade cultural permanece atual. O ouvintismo, entendido como a imposição dos padrões ouvintes sobre os sujeitos surdos, continua influenciando práticas pedagógicas que desconsideram as especificidades linguísticas da surdez.

Nessa perspectiva, os estudos contemporâneos defendem a necessidade de compreender a surdez não como deficiência, mas como diferença linguística e cultural. Silva *et al.* (2025) argumentam que a Libras desempenha papel fundamental nos processos de aprendizagem surda, funcionando como instrumento de mediação cognitiva e social. A valorização da língua de sinais favorece o desenvolvimento intelectual, amplia a participação social e fortalece a construção da identidade surda.

Desse modo, a trajetória histórica da educação de surdos revela um movimento contínuo de resistência e luta por reconhecimento. Das práticas oralistas repressoras ao reconhecimento da Libras como língua oficial, observa-se uma transformação significativa nas concepções acerca da surdez, da linguagem e da educação. A consolidação da perspectiva bilíngue representa um importante avanço na construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com o respeito à diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

2 O oralismo e a exclusão das Línguas de Sinais

A história da educação de surdos foi marcada por diferentes concepções pedagógicas e filosóficas que influenciaram diretamente os processos de escolarização das pessoas surdas. Dentre essas concepções, o oralismo destacou-se como uma das abordagens mais dominantes e excludentes ao longo dos séculos XIX e XX, fundamentando-se na

valorização absoluta da oralidade e na negação das línguas de sinais como instrumentos legítimos de comunicação e aprendizagem. Tal perspectiva defendia que o sujeito surdo deveria desenvolver a fala oral e adaptar-se aos padrões linguísticos da sociedade ouvinte, sendo a oralização compreendida como condição necessária para a integração social.

Historicamente, a consolidação do oralismo esteve associada à visão clínica e patologizante da surdez. O sujeito surdo era compreendido como alguém deficiente, incapaz de participar plenamente da vida social enquanto não adquirisse a linguagem oral. Nesse contexto, as línguas de sinais passaram a ser vistas como obstáculos ao desenvolvimento intelectual e à aprendizagem da fala.

Segundo Rocha e Silva (2021), a concepção oralista partia da ideia de que a linguagem oral seria superior às formas visuais de comunicação, desconsiderando completamente as especificidades linguísticas da comunidade surda. Essa lógica contribuiu para a marginalização das línguas de sinais nos espaços escolares e fortaleceu práticas pedagógicas centradas na correção da surdez.

A ascensão do oralismo ganhou força especialmente após o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880. Esse evento constitui um marco histórico na educação de surdos, pois determinou oficialmente a superioridade do método oral puro sobre o uso das línguas de sinais. A partir das decisões estabelecidas no congresso, inúmeras escolas passaram a proibir a utilização dos sinais durante as atividades pedagógicas, impondo métodos rigorosos de oralização.

Sobre esse contexto histórico, Strobel (2009, p. 30) afirma:

O Congresso de Milão, em 1880, foi um acontecimento que trouxe graves consequências para a educação dos surdos, pois a partir dele as línguas de sinais foram oficialmente proibidas nas escolas. Os professores surdos perderam seus empregos e os alunos passaram a ser obrigados a utilizar apenas a fala oral, sofrendo punições quando utilizavam sinais.

A decisão tomada no Congresso de Milão refletia a crença de que a oralidade seria o único caminho possível para a inserção social das pessoas surdas. Conforme apontam Cruz e Prado (2018), o oralismo buscava aproximar os sujeitos surdos dos padrões ouvintes, ignorando as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda. Essa perspectiva provocou profundas consequências no desenvolvimento

educacional dos estudantes surdos, uma vez que muitos não conseguiam compreender plenamente os conteúdos escolares devido às limitações impostas pela ausência de uma língua acessível.

Além disso, o oralismo reforçou práticas de exclusão cultural ao desvalorizar as línguas de sinais enquanto manifestações legítimas da identidade surda. Muitos estudantes eram proibidos de sinalizar dentro das instituições escolares, sofrendo punições físicas e psicológicas caso utilizassem sinais durante as aulas. Tal repressão linguística contribuiu para o silenciamento da cultura surda e para o enfraquecimento das comunidades surdas em diferentes países.

De acordo com Lima e Ribeiro (2019), o processo histórico da educação de surdos esteve diretamente relacionado às tentativas de controle dos corpos e das formas de comunicação das pessoas surdas. Os autores destacam que o oralismo não tinha apenas finalidade pedagógica, mas também ideológica, pois pretendia “normalizar” os sujeitos surdos conforme os padrões sociais dominantes.

Essa perspectiva pode ser compreendida à luz das análises foucaultianas sobre disciplinamento social. Foucault (1987 apud Lockmann, 2013) argumenta que os sistemas educacionais funcionam como mecanismos de produção de sujeitos adequados às normas sociais. Nesse sentido, o oralismo pode ser interpretado como uma estratégia de disciplinamento linguístico, cujo objetivo era eliminar as diferenças culturais e linguísticas da comunidade surda.

A exclusão das línguas de sinais durante o período oralista provocou impactos significativos no desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas surdas. Muitos estudantes apresentavam dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima e limitações na construção de sua identidade social. Isso ocorria porque a linguagem oral, em muitos casos, não era plenamente acessível aos surdos, dificultando o desenvolvimento da comunicação e da aprendizagem escolar.

Sobre essa problemática, Cruz e Prado (2018, p. 804) afirmam:

No caso dos aprendizes surdos ou com baixa audição, a história nos mostra que o atendimento pedagógico foi atrelado à concepção da surdez como deficiência que os incapacitava para o desenvolvimento cognitivo e sua participação enquanto agente social.

A partir dessa perspectiva, percebe-se que o oralismo estava fundamentado em concepções reducionistas acerca da linguagem e da aprendizagem humana. A fala oral era entendida como única forma legítima

de pensamento e interação social, ignorando-se o potencial cognitivo das línguas de sinais.

Nesse contexto, torna-se relevante destacar os estudos linguísticos desenvolvidos a partir da segunda metade do século XX, especialmente as pesquisas de William Stokoe, que demonstraram cientificamente que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, sendo sistemas linguísticos completos e complexos. Essas pesquisas contribuíram para desconstruir os argumentos utilizados pelo oralismo e fortaleceram os movimentos em defesa da valorização das línguas de sinais.

Segundo Gesser (2009 apud Sylvia Lia, 2020), muitos mitos foram historicamente construídos em torno das línguas de sinais, dentre eles a ideia de que seriam simples gestos, mímicas ou formas inferiores de comunicação. Tais concepções reforçaram a exclusão das línguas de sinais nos espaços escolares e legitimaram práticas pedagógicas oralistas durante décadas.

A crítica ao oralismo intensificou-se principalmente a partir das mobilizações da comunidade surda e do fortalecimento das perspectivas socioculturais da surdez. Nesse novo paradigma, a surdez passou a ser compreendida não como deficiência, mas como diferença linguística e cultural. Assim, as línguas de sinais passaram a ser reconhecidas como elemento central da identidade surda e instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das pessoas surdas.

Conforme argumenta Strobel (2009), a história da educação de surdos não pode ser analisada apenas sob a perspectiva clínica da deficiência, mas deve considerar os aspectos culturais, identitários e políticos envolvidos nas experiências da comunidade surda. Dessa forma, o enfrentamento ao oralismo representou também uma luta política pelo reconhecimento da cultura surda e dos direitos linguísticos das pessoas surdas.

A crítica às práticas oralistas também encontrou respaldo nos estudos da Teoria Histórico-Cultural. Segundo Silva *et al.* (2025), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação linguística, sendo a linguagem elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Assim, negar às pessoas surdas o acesso à língua de sinais significava limitar suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo e participação social.

Nesse sentido, Vygotsky (1998 apud Silva *et al.*, 2025) defende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação simbólica proporcionada pela linguagem. Aplicando essa perspectiva à educação de surdos, compreende-se que a Libras exerce papel

essencial na construção do pensamento, da aprendizagem e da interação social dos sujeitos surdos.

Além das consequências pedagógicas, o oralismo produziu impactos sociais profundos ao promover a invisibilização das identidades surdas. A imposição da oralidade reforçou a ideia de inferioridade da surdez e contribuiu para o apagamento das experiências culturais da comunidade surda. Muitos estudantes cresceram privados do contato com outros surdos e afastados de sua própria língua, o que dificultava a construção de pertencimento cultural.

Ao analisar esse processo histórico, percebe-se que a exclusão das línguas de sinais esteve associada a relações de poder que privilegiavam os padrões ouvintes como modelo universal de normalidade. O oralismo, portanto, não representou apenas uma metodologia educacional, mas um projeto ideológico de assimilação cultural.

Entretanto, as resistências da comunidade surda foram fundamentais para a transformação desse cenário. Movimentos sociais surdos passaram a reivindicar o reconhecimento das línguas de sinais, o direito à educação bilíngue e o respeito à identidade cultural surda. Essas lutas resultaram em importantes avanços políticos e educacionais, culminando no reconhecimento oficial da Libras no Brasil por meio da Lei nº 10.436/2002.

Dessa forma, o declínio do oralismo e a valorização das línguas de sinais representam conquistas históricas da comunidade surda frente a séculos de exclusão linguística e educacional. A compreensão crítica desse percurso histórico torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, comprometidas com o respeito à diversidade linguística, cultural e identitária das pessoas surdas.

3 O reconhecimento da Libras e a educação bilíngue

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) representa um dos marcos mais significativos na história da educação de surdos no Brasil, constituindo resultado de intensas mobilizações políticas, sociais e culturais protagonizadas pela comunidade surda ao longo das últimas décadas. Tal reconhecimento rompeu, ainda que parcialmente, com concepções historicamente excludentes que subordinavam os sujeitos surdos aos modelos ouvintes e às práticas oralistas, possibilitando o

fortalecimento de novas perspectivas educacionais fundamentadas na valorização da diferença linguística e cultural.

A construção histórica da educação bilíngue para surdos está diretamente relacionada às transformações nas concepções acerca da linguagem, da aprendizagem e da própria surdez. Durante muitos anos, predominou a compreensão da surdez como deficiência incapacitante, o que justificava práticas pedagógicas centradas exclusivamente na oralidade. Contudo, os avanços dos estudos linguísticos e culturais possibilitaram o reconhecimento das línguas de sinais como sistemas linguísticos completos, favorecendo o surgimento de novas abordagens educacionais pautadas na valorização da identidade surda.

Nesse contexto, o bilinguismo emerge como uma proposta educacional que reconhece a Libras como primeira língua do sujeito surdo e a Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, como segunda língua. Tal perspectiva considera que a aquisição da língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e cultural das pessoas surdas.

Segundo Cruz e Prado (2018), os avanços nas pesquisas sobre educação de surdos contribuíram para a consolidação da Libras como elemento central nos processos educativos da comunidade surda. Os autores afirmam que o reconhecimento da língua de sinais permitiu superar concepções reducionistas que associavam a surdez à incapacidade intelectual.

A valorização das línguas de sinais ganhou maior força a partir da segunda metade do século XX, especialmente após os estudos desenvolvidos por William Stokoe nos Estados Unidos, os quais demonstraram cientificamente que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, complexidade sintática e potencial expressivo equivalente às línguas orais. Essas descobertas foram fundamentais para desconstruir os argumentos utilizados historicamente pelo oralismo.

No Brasil, o fortalecimento da Libras esteve diretamente ligado à atuação dos movimentos sociais surdos, que passaram a reivindicar o reconhecimento de seus direitos linguísticos e culturais. A comunidade surda passou a defender não apenas o direito à utilização da Libras, mas também o acesso a uma educação que respeitasse suas especificidades linguísticas.

Conforme afirmam Gama *et al.* (2022), o reconhecimento das minorias linguísticas no Brasil ocorreu principalmente após a Constituição

Federal de 1988 e a ampliação das discussões sobre direitos humanos e diversidade cultural. Nesse cenário, a luta da comunidade surda pelo reconhecimento da Libras ganhou maior visibilidade no campo das políticas públicas educacionais.

Sobre esse processo histórico, Gama *et al.* (2022, p. 110) destacam:

Historicamente, a concepção cultural e os valores da sociedade, a cada época, reverberam no tratamento recebido pelas pessoas com deficiência. Nesse argumento, uma ruptura paradigmática importante, no contexto da educação escolar oferecida às pessoas surdas, se apresenta com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial do Brasil, mediante sanção da Lei nº 10.436/2002.

A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um avanço histórico para a comunidade surda brasileira. Pela primeira vez, a Libras foi reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão, rompendo com séculos de invisibilidade linguística e cultural. Tal reconhecimento conferiu legitimidade à língua de sinais e fortaleceu a luta pela implementação de políticas educacionais inclusivas.

Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a Lei de Libras, estabelecendo importantes diretrizes para a educação de surdos no Brasil. O decreto tornou obrigatória a inclusão da Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, além de prever a presença de intérpretes de Libras nos espaços educacionais e assegurar o direito à educação bilíngue.

Entretanto, o reconhecimento legal da Libras não eliminou os desafios enfrentados pela comunidade surda. Muitas instituições de ensino continuaram reproduzindo práticas ouvintistas e modelos pedagógicos inadequados às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Nesse sentido, a luta pela efetivação da educação bilíngue permanece como pauta central dos movimentos surdos contemporâneos.

Segundo Lemes *et al.* (2023), a comunidade surda brasileira reivindica há décadas escolas bilíngues que utilizem a Libras como língua de instrução e garantam metodologias específicas para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Os autores argumentam que a inclusão do aluno surdo em salas regulares sem suporte linguístico adequado não assegura efetivamente o direito à aprendizagem.

Nessa perspectiva, o conceito de educação bilíngue ultrapassa a simples presença de intérpretes em sala de aula. Trata-se de uma proposta pedagógica fundamentada no reconhecimento da cultura surda e na

valorização da Libras como língua de instrução, interação e construção do conhecimento.

Conforme afirma Pereira (2023), o ensino de Português como segunda língua para surdos deve considerar as especificidades linguísticas da comunidade surda e reconhecer a Libras como língua estruturante dos processos cognitivos e educacionais. A autora destaca que muitos equívocos presentes na escrita de estudantes surdos decorrem das diferenças estruturais entre a Libras e a Língua Portuguesa, sendo necessário o desenvolvimento de metodologias próprias para o ensino bilíngue.

Sobre essa questão, Pereira (2023, p. 7) afirma:

É possível estruturar uma metodologia de ensino de PSLs, pensando em atender as especificidades linguísticas desse público e adequando-a à lógica do bilinguismo. É preciso, no entanto, que a proposta aqui sugerido passe pelo crivo do tempo e da sala de aula e seja refinada, a fim de que caminhemos na construção de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

A perspectiva bilíngue fundamenta-se em concepções socioculturais da surdez, compreendendo os sujeitos surdos como pertencentes a uma minoria linguística e cultural. Dessa forma, a Libras deixa de ser entendida apenas como recurso pedagógico auxiliar e passa a ocupar posição central na constituição da identidade e da subjetividade surda.

Nesse contexto, Strobel (2009) destaca que a história da comunidade surda é marcada por processos de resistência cultural frente às tentativas de apagamento das línguas de sinais. A autora argumenta que o reconhecimento da Libras representa também o reconhecimento das experiências culturais, identitárias e históricas do povo surdo.

A defesa da educação bilíngue também encontra respaldo na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, especialmente no que se refere à função mediadora da linguagem no desenvolvimento humano. Segundo Silva *et al.* (2025), a Libras constitui importante instrumento de mediação simbólica nos processos de aprendizagem surda. Os autores ressaltam que o acesso precoce à língua de sinais favorece o desenvolvimento cognitivo e amplia as possibilidades de participação social das pessoas surdas.

Vygotsky (1998 apud Silva *et al.*, 2025) argumenta que a linguagem exerce papel central na formação das funções psicológicas superiores. A partir dessa perspectiva, negar à criança surda o acesso à língua de sinais significa limitar suas possibilidades de desenvolvimento intelectual e interação social.

Além disso, os estudos contemporâneos têm demonstrado que a educação bilíngue contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima e da identidade cultural dos estudantes surdos. O contato com outros surdos, a valorização da Libras e o reconhecimento da cultura surda favorecem a construção do pertencimento social e o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos surdos.

Entretanto, apesar dos avanços legais e teóricos, ainda persistem desafios relacionados à implementação efetiva da educação bilíngue no Brasil. Muitas escolas carecem de profissionais qualificados, materiais didáticos acessíveis e propostas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes surdos. Além disso, a permanência de concepções ouvintistas continua dificultando a consolidação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Segundo Lemes *et al.* (2023), as disputas políticas em torno da educação de surdos revelam tensões entre perspectivas inclusivas generalistas e as reivindicações da comunidade surda por escolas bilíngues específicas. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender que inclusão não significa apenas inserção física do aluno surdo em escolas regulares, mas garantia de acesso linguístico, cultural e pedagógico.

A educação bilíngue, portanto, representa mais do que uma metodologia de ensino; constitui uma proposta política e cultural comprometida com o reconhecimento da diferença e com a valorização das identidades surdas. O reconhecimento da Libras como língua oficial simboliza uma conquista histórica da comunidade surda frente a séculos de opressão linguística e exclusão educacional.

Dessa forma, a consolidação da educação bilíngue exige o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a formação de professores bilíngues, a ampliação do acesso à Libras e a valorização da cultura surda nos espaços escolares. Somente por meio dessas ações será possível construir práticas educacionais efetivamente democráticas, inclusivas e respeitosas às especificidades linguísticas da comunidade surda.

4 Considerações finais

A análise histórica da educação de surdos evidencia que os processos educacionais destinados às pessoas surdas foram profundamente influenciados pelas concepções sociais, culturais e políticas construídas ao longo do tempo acerca da surdez e da linguagem. Durante séculos,

predominou uma visão patologizante que compreendia a surdez como deficiência incapacitante, justificando práticas excludentes e modelos pedagógicos centrados na oralidade. Nesse contexto, o oralismo consolidou-se como abordagem hegemônica, impondo aos sujeitos surdos a adaptação aos padrões linguísticos da sociedade ouvinte e promovendo a exclusão das línguas de sinais dos espaços educacionais.

As consequências desse processo histórico foram significativas para o desenvolvimento educacional, cognitivo e identitário das pessoas surdas. A negação das línguas de sinais como formas legítimas de comunicação dificultou o acesso ao conhecimento, comprometeu os processos de aprendizagem e contribuiu para o apagamento cultural da comunidade surda. Além disso, o oralismo reforçou práticas de normalização social que buscavam silenciar as diferenças linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

Entretanto, as transformações ocorridas a partir da segunda metade do século XX possibilitaram importantes avanços na compreensão da surdez sob uma perspectiva sociocultural. Os estudos linguísticos demonstraram que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria e exercem papel fundamental no desenvolvimento humano, desconstruindo concepções históricas que as consideravam formas inferiores de comunicação. Nesse cenário, a comunidade surda passou a fortalecer movimentos políticos e culturais em defesa do reconhecimento de seus direitos linguísticos e educacionais.

No Brasil, a oficialização da Língua Brasileira de Sinais por meio da Lei nº 10.436/2002 representou um marco histórico na luta da comunidade surda pelo reconhecimento de sua identidade linguística e cultural. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 ampliou os direitos educacionais das pessoas surdas ao regulamentar a presença da Libras nos espaços escolares e na formação docente. Tais avanços contribuíram significativamente para o fortalecimento da educação bilíngue como proposta pedagógica voltada à valorização das especificidades linguísticas da comunidade surda.

A educação bilíngue, ao reconhecer a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, rompe com modelos assimilacionistas e reafirma a importância da língua de sinais na construção da aprendizagem, da identidade e da participação social dos sujeitos surdos. Essa perspectiva possibilita compreender a surdez não como deficiência, mas como diferença linguística e cultural, valorizando as experiências

visuais e as formas próprias de produção de conhecimento da comunidade surda.

Todavia, apesar dos avanços legais e teóricos, ainda persistem inúmeros desafios relacionados à efetivação da educação bilíngue no contexto brasileiro. A insuficiência de políticas públicas, a carência de professores bilíngues, a limitada oferta de materiais acessíveis e a permanência de concepções ouvintistas nos espaços escolares continuam dificultando o acesso pleno dos estudantes surdos a uma educação de qualidade.

Dessa forma, torna-se fundamental ampliar os investimentos em políticas educacionais comprometidas com a valorização da Libras, a formação de profissionais qualificados e a garantia do direito linguístico das pessoas surdas. Além disso, é necessário fortalecer práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a cultura surda e promovam a participação efetiva dos sujeitos surdos nos diferentes espaços sociais e educacionais.

Conclui-se, portanto, que o reconhecimento da Libras e a consolidação da educação bilíngue representam importantes conquistas históricas da comunidade surda frente a séculos de exclusão e invisibilidade. Compreender o percurso histórico da educação de surdos permite não apenas analisar os desafios ainda existentes, mas também reafirmar a necessidade de construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e comprometida com o respeito à diversidade linguística e cultural.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002.

CRUZ, Osilene; PRADO, Rosana. História da educação de surdos e as atuais perspectivas para o ensino de habilidades de leitura e escrita. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 801–818, 2026. DOI: 10.5216/ia.v43i3.50811. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/50811>. Acesso em: 16 mai. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GAMA, Aline Costalonga et al. A língua brasileira de sinais e os alunos surdos na educação superior: em pauta o direito linguístico. **Revista Phi-**

lologus, Ano 28, n. 84, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2022. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1307/1371>. Acesso em: 16 mai. 2026.

GAMBOA, Aline Costalonga et al. A língua brasileira de sinais e os alunos surdos na educação superior: em pauta o direito linguístico. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 28, n. 84, set./dez. 2022.

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

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; ZILIO, Virgínia Maria. **Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/40063>. Acesso em: 16 mai. 2026.

LEMES, Kamilla Fonseca et al. Educação de surdos no Brasil: amparos legais, embates políticos e os desafios da escola inclusiva. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 54–73, 2023. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/3073>. Acesso em: 16 mai. 2026.

LIA, Sylvia. **História da educação de surdos e das línguas de sinais**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, [s.d.]. Material de aula.

LIMA, Gabriel Emanuel Leite de; RIBEIRO, Emerson. Aspectos históricos da educação de surdos. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, 4., 2019. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli Belmonte. Invisibilidades na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): os alunos com deficiência e o trabalho docente. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 879–892, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33090. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33090>. Acesso em: 16 mai. 2026.

PEREIRA, Samara Machado. **A escrita de estudantes surdos: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

PRADO, Rosana; CRUZ, Osilene. História da educação de surdos e as atuais perspectivas para o ensino de habilidades de leitura e escrita. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 801–818, 2026. DOI: 10.5216/

ia.v43i3.50811. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/50811>. Acesso em: 16 mai. 2026.

ROCHA, Rogers; SILVA, Diego Machado da. EFEITOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: CONCEPÇÃO DE LINGUA(GEM). **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 15, p. 150–162, 2021. DOI: 10.47249/rba2021515. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/515>. Acesso em: 16 mai. 2026.

SILVA, Taynan Alécio da et al. **Processos de aprendizagem surda à luz da teoria histórico-cultural**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, Portugal, v. 17, n. 12, p. 1-20, 2025.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 16 mai. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EXPLORA OS PARÂMETROS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS: CONFIGURAÇÃO DE MÃO, PONTO DE ARTICULAÇÃO, MOVIMENTO, ORIENTAÇÃO E EXPRESSÕES NÃO MANUAIS

Henrique Soares Peres Cabral¹

1 Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui-se como um sistema linguístico visual-espacial plenamente estruturado, utilizado pela comunidade surda brasileira como principal meio de comunicação, expressão cultural e construção identitária. Reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras passou a ocupar lugar de destaque nas discussões acadêmicas, educacionais e sociais, especialmente no que se refere à inclusão da pessoa surda e ao reconhecimento de sua singularidade linguística. Diferentemente da visão reducionista que durante muito tempo compreendeu as línguas de sinais apenas como formas gestuais de comunicação, os estudos linguísticos contemporâneos evidenciam que a Libras apresenta organização gramatical própria, regras sintáticas específicas e parâmetros fonológicos que estruturam a formação dos sinais.

Nesse contexto, os parâmetros linguísticos da Libras representam elementos fundamentais para a constituição semântica e fonológica da língua. Tais parâmetros compreendem a configuração de mão, o ponto de articulação, o movimento, a orientação e as expressões não manuais, os quais atuam conjuntamente na produção dos sinais e na construção dos significados. Assim como as línguas orais utilizam fonemas para distinguir palavras, a Libras utiliza esses parâmetros como unidades mínimas distintivas capazes de alterar completamente o sentido de um sinal quando modificados.

¹ Mestrando em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense.

Os estudos sobre a estrutura linguística das línguas de sinais ganharam notoriedade a partir das pesquisas desenvolvidas por William Stokoe na década de 1960, quando o pesquisador demonstrou que as línguas de sinais possuíam organização gramatical semelhante às línguas orais. A partir dessas investigações, tornou-se possível compreender que os sinais não eram produzidos aleatoriamente, mas organizados a partir de elementos estruturais específicos. Pereira (2014) destaca que inicialmente foram identificados três parâmetros fundamentais: configuração de mão, ponto de articulação e movimento. Posteriormente, outros pesquisadores acrescentaram a orientação da mão e as expressões não manuais, ampliando significativamente os estudos fonológicos da Libras.

A configuração de mão corresponde ao formato assumido pelas mãos durante a realização do sinal. Esse parâmetro é considerado um dos mais relevantes da Libras, pois apresenta forte relação com os aspectos semânticos e lexicais da língua. Conforme Silva Júnior (2023), a configuração de mão não exerce apenas função articulatória, mas também significativa, uma vez que determinadas configurações são utilizadas para representar categorias semânticas específicas. Nesse sentido, a configuração de mão pode ser compreendida como um componente capaz de estabelecer relações simbólicas entre o sinal e seu referente, contribuindo para processos de iconicidade presentes na Libras.

Ao discutir os processos de formação dos sinais, Felipe (2006) argumenta que os parâmetros linguísticos da Libras atuam de forma integrada na constituição morfológica da língua, funcionando como unidades mínimas de significado. A autora ressalta que os parâmetros podem desempenhar funções semelhantes aos morfemas das línguas orais, participando de processos de derivação, composição e flexão. Dessa maneira, percebe-se que a configuração de mão ultrapassa a dimensão motora, assumindo papel central na organização lexical e semântica dos sinais.

Além disso, estudos recentes têm demonstrado que determinadas configurações de mão aparecem com maior frequência em campos semânticos específicos. Silva Júnior (2023) evidencia que algumas configurações estão associadas à representação de objetos, ações ou características particulares, revelando a existência de padrões fonológicos recorrentes na Libras. Tal perspectiva aproxima-se das concepções de Frishberg (1975, apud Silva Júnior, 2023), segundo as quais as línguas

de sinais apresentam processos de economia articulatória e regularidade fonológica semelhantes aos encontrados nas línguas orais.

Outro parâmetro fundamental é o ponto de articulação, também denominado locação. Esse parâmetro refere-se ao local do corpo ou do espaço onde o sinal é realizado. O ponto de articulação pode ocorrer na cabeça, no tronco, nas mãos ou no espaço neutro em frente ao corpo do sinalizante. Pereira (2014) afirma que o espaço de enunciação da Libras constitui elemento essencial para a produção dos sinais, sendo delimitado pelas possibilidades de alcance corporal do sinalizante.

As pesquisas desenvolvidas por Alves e Pizzio (2024) demonstram que o parâmetro locação apresenta elevada complexidade fonológica, especialmente porque um mesmo sinal pode apresentar diferentes sublocalizações dentro do espaço de sinalização. As autoras ressaltam que determinadas locações possuem forte relação semântica com o significado do sinal, aspecto que evidencia a iconicidade presente na Libras. Tal concepção aproxima-se dos estudos de Quadros e Karnopp (2004, apud Alves; Pizzio, 2024), que compreendem a locação como um dos elementos estruturantes da fonologia das línguas de sinais.

Nesse sentido, percebe-se que o ponto de articulação exerce papel fundamental na diferenciação lexical dos sinais. Pequenas alterações na localização podem gerar mudanças significativas no significado, demonstrando que a Libras apresenta sistema fonológico rigorosamente organizado. Além disso, o espaço de sinalização não se limita ao corpo do sinalizante, podendo estender-se ao espaço neutro à sua frente, o que amplia as possibilidades expressivas da língua.

O movimento constitui outro parâmetro essencial na estrutura linguística da Libras. Trata-se do deslocamento realizado pelas mãos durante a execução do sinal, podendo variar quanto à direção, intensidade, velocidade e repetição. Esse parâmetro é responsável pela dinamicidade dos sinais e possui forte relação com aspectos semânticos e gramaticais da língua.

Segundo Felipe (2006), o movimento integra os processos morfológicos da Libras, participando da construção de flexões verbais e de mecanismos de concordância. A autora destaca que determinados movimentos podem indicar aspectos temporais, intensidade de ações ou relações espaciais, demonstrando que o parâmetro movimento ultrapassa a dimensão puramente articulatória.

Além disso, o movimento desempenha importante função discursiva, pois contribui para a fluidez da comunicação visual-espacial. Conforme Stokoe (1960, apud Pereira, 2014), o movimento representa um dos principais elementos distintivos das línguas de sinais, sendo responsável por grande parte da expressividade comunicativa presente na Libras.

Outro aspecto relevante refere-se à orientação das mãos. Esse parâmetro diz respeito à direção para a qual a palma da mão está voltada durante a execução do sinal. Mudanças na orientação podem alterar completamente o significado do sinal, evidenciando a importância desse elemento para a organização fonológica da Libras.

De acordo com Felipe (2006), a orientação atua como elemento gramatical e lexical, integrando os processos de formação dos sinais e contribuindo para relações de concordância verbal e espacial. Tal perspectiva evidencia que os parâmetros da Libras não funcionam isoladamente, mas em interação contínua, formando um sistema linguístico complexo e articulado.

As expressões não manuais também ocupam posição de destaque nos estudos linguísticos da Libras. Esse parâmetro compreende movimentos faciais, corporais e expressões realizadas simultaneamente aos sinais manuais. As expressões não manuais possuem funções sintáticas, semânticas e discursivas, sendo indispensáveis para a compreensão adequada da mensagem.

Valentim, Dizeu e Costa (2020) afirmam que as expressões corporais e faciais integram a estrutura linguística da Libras, contribuindo para a construção de sentidos e para a organização comunicativa da língua. Segundo as autoras, tais expressões podem indicar negação, intensidade, dúvida, ironia, perguntas e diversos outros elementos gramaticais.

Nessa mesma direção, Gritzenko (2019) destaca que as expressões não manuais exercem função lexical e gramatical, sendo responsáveis por importantes diferenciações semânticas entre sinais semelhantes. A autora argumenta que determinadas expressões faciais funcionam como componentes obrigatórios de alguns sinais, de modo que sua ausência compromete a compreensão da mensagem.

Tal entendimento aproxima-se das concepções de Quadros e Karnopp (2004, apud Gritzenko, 2019), que compreendem as expressões não manuais como elementos fonológicos indispensáveis à estrutura da Libras. Sob essa perspectiva, torna-se evidente que a comunicação

em Libras ocorre por meio da integração simultânea entre movimentos manuais e não manuais, característica que diferencia profundamente as línguas de sinais das línguas orais-auditivas.

Outro aspecto relevante refere-se à variação linguística presente na Libras. Assim como ocorre nas línguas orais, a Libras apresenta variações regionais, sociais e geracionais que influenciam diretamente os parâmetros linguísticos utilizados pelos sinalizantes. Francisco e Júnior (2026) afirmam que a Libras sofre influências culturais e sociais relacionadas às diferentes comunidades surdas existentes no Brasil. Dessa forma, determinados sinais podem apresentar alterações em seus parâmetros fonológicos sem comprometer sua função comunicativa.

A existência de variações linguísticas evidencia o caráter vivo e dinâmico da Libras, reforçando sua legitimidade enquanto língua natural. Além disso, demonstra que os parâmetros linguísticos não são elementos fixos e imutáveis, mas componentes que acompanham as transformações históricas, culturais e sociais da comunidade surda.

Diante dessas considerações, percebe-se que os parâmetros linguísticos da Libras constituem a base estrutural da língua, permitindo a construção dos sinais e a produção dos significados. A configuração de mão, o ponto de articulação, o movimento, a orientação e as expressões não manuais atuam de forma integrada, organizando a comunicação visual-espacial da comunidade surda.

Compreender esses parâmetros significa reconhecer a complexidade linguística da Libras e valorizar sua importância no processo de inclusão social, educacional e cultural das pessoas surdas. Além disso, os estudos sobre a estrutura linguística da Libras contribuem significativamente para o fortalecimento das políticas de acessibilidade e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto educacional brasileiro.

2 Configuração de mão e ponto de articulação na Libras

A configuração de mão e o ponto de articulação constituem dois dos principais parâmetros fonológicos da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo responsáveis pela organização estrutural dos sinais e pela produção de significados no processo comunicativo da comunidade surda. Esses parâmetros apresentam função semelhante aos fonemas das línguas orais, pois atuam como elementos distintivos capazes de modificar

completamente o sentido de um sinal quando sofrem alterações em sua execução.

Os estudos linguísticos acerca das línguas de sinais passaram a ganhar relevância a partir das pesquisas desenvolvidas por William Stokoe na década de 1960. O pesquisador demonstrou que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria e são organizadas por unidades mínimas de significação. A partir dessas contribuições, as pesquisas sobre a Libras passaram a identificar os parâmetros fonológicos responsáveis pela constituição dos sinais.

Segundo Pereira (2014), os primeiros estudos fonológicos identificaram inicialmente três parâmetros básicos: configuração de mãos, ponto de articulação e movimento. Posteriormente, Battison acrescentou outros dois parâmetros — orientação das mãos e expressões não manuais — ampliando os estudos acerca da organização linguística da Libras.

A configuração de mão corresponde ao formato assumido pelas mãos durante a realização de determinado sinal. Esse parâmetro apresenta ampla relevância linguística, pois contribui diretamente para a formação lexical da Libras e para a diferenciação semântica entre os sinais. Em muitos casos, sinais semelhantes apresentam significados distintos exclusivamente em razão da alteração da configuração de mão utilizada pelo sinalizante.

Silva Júnior (2023), ao analisar a configuração de mão na Libras, afirma que esse parâmetro ultrapassa a dimensão articulatória, assumindo também função semântica e simbólica dentro da língua. O autor observa que determinadas configurações aparecem associadas a grupos específicos de sinais, evidenciando regularidades fonológicas presentes na Libras.

Nesse contexto, percebe-se que a configuração de mão atua como elemento fundamental para a constituição do léxico da Libras. As diferentes posições assumidas pelas mãos permitem a formação de sinais variados, possibilitando à língua ampla capacidade expressiva e comunicativa.

Felipe (2006, p. 200) destaca que:

Os parâmetros (configuração de mão, direcionalidade, ponto de articulação movimento, localização, expressões faciais e corporais), que também podem ser morfemas, compõem sistemas complexos de desinências que estabelecem tipos de flexão verbais: concordância para gênero, para pessoa do discurso e para locativo, ou são afixos que se justapõem à raiz verbal ou nominal.

A citação evidencia que os parâmetros da Libras não atuam isoladamente, mas em interação constante na formação dos sinais e

na estruturação gramatical da língua. Dessa forma, a configuração de mão pode desempenhar funções morfológicas, sintáticas e semânticas simultaneamente.

Além disso, a configuração de mão apresenta forte relação com os processos de iconicidade presentes na Libras. Muitos sinais são construídos de maneira visualmente associada ao objeto, ação ou conceito representado. Tal característica demonstra que a Libras utiliza mecanismos simbólicos próprios para a produção de significados.

Conforme Frishberg (1975 apud Silva Júnior, 2023), as configurações de mão sofrem processos históricos de simplificação articulatória, tornando os sinais mais econômicos e eficientes no processo comunicativo. Essa perspectiva demonstra que a Libras, assim como as línguas orais, passa por transformações linguísticas ao longo do tempo, desenvolvendo padrões estruturais próprios.

Outro aspecto relevante refere-se à frequência de determinadas configurações de mão na Libras. Silva Júnior (2023) destaca que algumas configurações aparecem com maior recorrência em razão de sua funcionalidade linguística e facilidade articulatória. Isso demonstra que os sinais não são organizados aleatoriamente, mas seguem padrões fonológicos estruturados e sistemáticos.

Ao discutir a organização fonológica da Libras, Quadros e Karnopp (2004 apud Pereira, 2014) ressaltam que os parâmetros linguísticos funcionam como unidades mínimas distintivas responsáveis pela diferenciação lexical dos sinais. Tal entendimento aproxima os estudos da Libras das teorias fonológicas aplicadas às línguas orais, reforçando o status linguístico das línguas de sinais.

Paralelamente à configuração de mão, o ponto de articulação representa outro parâmetro fundamental na estrutura da Libras. Também denominado locação, esse parâmetro refere-se ao local do corpo ou do espaço onde o sinal é realizado. O ponto de articulação pode ocorrer na cabeça, no rosto, no tronco, nas mãos ou no espaço neutro à frente do corpo do sinalizante.

Pereira (2014, p. 4) afirma que:

O foco desta pesquisa é o parâmetro ponto de articulação, isto é, o espaço de enunciação da língua de sinais, no decorrer desta pesquisa nota-se que esse espaço era em forma de paralelepípedo da cintura até o topo da cabeça, com a distância da mão direita para esquerda e esquerda para a direita de braços abertos.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o ponto de articulação constitui elemento indispensável para a organização espacial da Libras. O espaço utilizado pelo sinalizante apresenta delimitações específicas que orientam a produção e compreensão dos sinais.

Os estudos desenvolvidos por Alves e Pizzio (2024) demonstram que o parâmetro locação apresenta elevada complexidade fonológica, especialmente porque os sinais podem ocorrer em diferentes sublocalizações dentro do espaço de sinalização. As autoras observam que determinados sinais utilizam áreas específicas do corpo associadas semanticamente ao significado produzido.

Nesse sentido, a localização do sinal pode contribuir diretamente para a construção semântica da mensagem. Sinais relacionados ao pensamento, por exemplo, costumam ser realizados próximos à cabeça; já sinais associados a sentimentos frequentemente ocorrem próximos ao peito. Tal relação evidencia o caráter visual e espacial da Libras.

Ao discutir o parâmetro locação, Alves e Pizzio (2024, p. 8) afirmam:

A partir desse problema inicial, outras questões sobre o parâmetro locação foram levantadas. A afirmação feita por Kegl e Wilbur (1976), Battison (1978), e Sandler (1989) menciona locações principais, essas locações principais são locações aplicadas para a ASL, se aplicam à Libras? Quais são os outros tipos de locação existentes além das locações principais?

A reflexão apresentada pelas autoras demonstra que os estudos sobre o ponto de articulação ainda se encontram em constante desenvolvimento, especialmente no que se refere às especificidades fonológicas da Libras.

Além disso, o ponto de articulação possui função distintiva dentro da língua. Pequenas alterações na localização do sinal podem gerar mudanças significativas de significado. Esse fenômeno evidencia que a Libras apresenta sistema fonológico rigorosamente organizado, semelhante às estruturas observadas nas línguas orais.

Outro aspecto importante refere-se à interação entre configuração de mão e ponto de articulação. Os dois parâmetros atuam conjuntamente na constituição dos sinais, sendo frequentemente responsáveis pela diferenciação lexical. Em muitos casos, sinais apresentam mesma configuração de mão, mas diferenciam-se pelo local onde são produzidos.

Segundo Felipe (2006), os parâmetros da Libras organizam-se de maneira simultânea, característica que diferencia as línguas de sinais das

línguas orais-auditivas. Enquanto as línguas orais organizam seus elementos de forma linear, a Libras articula diferentes parâmetros simultaneamente na produção dos sinais.

Essa simultaneidade demonstra a complexidade estrutural da Libras e reforça sua natureza linguística autônoma. A combinação entre configuração de mão e ponto de articulação possibilita ampla variedade lexical, permitindo à comunidade surda construir formas sofisticadas de comunicação visual-espacial.

Outro elemento relevante refere-se à variação linguística presente nesses parâmetros. Assim como ocorre nas línguas orais, a Libras apresenta diferenças regionais, sociais e culturais que influenciam diretamente a execução dos sinais.

Francisco e Júnior (2026) observam que as variações linguísticas na Libras decorrem das diferentes realidades culturais e regionais vivenciadas pelas comunidades surdas brasileiras. Dessa forma, determinadas configurações de mão ou pontos de articulação podem variar conforme a região, sem comprometer a inteligibilidade da comunicação.

Labov (1972 apud Francisco; Júnior, 2026) compreende a variação linguística como característica natural das línguas humanas, sendo resultado das transformações sociais e culturais vivenciadas pelas comunidades linguísticas. Tal entendimento reforça a legitimidade das variações presentes na Libras e evidencia seu caráter dinâmico e vivo.

Além dos aspectos linguísticos, a compreensão da configuração de mão e do ponto de articulação possui grande relevância no contexto educacional. O domínio desses parâmetros torna-se fundamental para professores, intérpretes, tradutores e estudantes envolvidos no ensino da Libras e na educação de pessoas surdas.

A ausência de conhecimento acerca da estrutura fonológica da Libras pode comprometer significativamente o processo comunicativo e pedagógico, dificultando a aprendizagem dos estudantes surdos. Dessa forma, o aprofundamento teórico sobre os parâmetros linguísticos contribui diretamente para práticas educacionais mais inclusivas e acessíveis.

Portanto, a configuração de mão e o ponto de articulação representam elementos centrais na organização estrutural da Libras. Esses parâmetros evidenciam a complexidade linguística da língua e demonstram que a Libras possui sistema fonológico próprio, organizado e altamente funcional. O estudo desses elementos contribui não apenas para o fortalecimento das pesquisas linguísticas, mas também para a valorização

da cultura surda e para a ampliação das políticas de inclusão educacional e social da comunidade surda brasileira.

3 Movimento, orientação e expressões não manuais

Os parâmetros movimento, orientação e expressões não manuais constituem elementos fundamentais na organização fonológica, sintática e semântica da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esses componentes desempenham papel essencial na construção dos significados e na estruturação dos sinais, evidenciando a complexidade linguística das línguas de sinais. Diferentemente das línguas orais-auditivas, cuja produção ocorre predominantemente de forma linear e sonora, a Libras organiza-se a partir de recursos visuais, espaciais e corporais que atuam simultaneamente no processo comunicativo.

Os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais demonstram que os parâmetros fonológicos funcionam como unidades mínimas distintas responsáveis pela diferenciação lexical dos sinais. Nesse contexto, o movimento representa um dos elementos mais importantes da Libras, pois está diretamente relacionado à dinamicidade da língua e à produção de significados.

Segundo Pereira (2014), o movimento foi um dos primeiros parâmetros identificados nos estudos fonológicos das línguas de sinais, juntamente com a configuração de mão e o ponto de articulação. Posteriormente, pesquisadores ampliaram essas investigações, acrescentando novos elementos estruturais à análise linguística da Libras.

O movimento corresponde ao deslocamento realizado pelas mãos durante a execução do sinal. Esse deslocamento pode variar quanto à direção, intensidade, velocidade, frequência e repetição, contribuindo diretamente para a construção semântica da mensagem. Em muitos casos, alterações no movimento são suficientes para modificar completamente o significado de um sinal, demonstrando seu caráter distintivo dentro da língua.

Felipe (2006, p. 200) ressalta que:

Os parâmetros (configuração de mão, direcionalidade, ponto de articulação movimento, localização, expressões faciais e corporais), que também podem ser morfemas, compõem sistemas complexos de desinências que estabelecem tipos de flexão verbais: concordância para gênero, para pessoa do discurso e para locativo.

A citação demonstra que o movimento não atua apenas como elemento articulatório, mas também como componente morfológico e sintático da Libras. Dessa forma, o parâmetro movimento participa da formação verbal, da concordância espacial e da organização gramatical da língua.

Além da função gramatical, o movimento apresenta importante papel semântico. Certos sinais utilizam movimentos específicos para indicar intensidade, continuidade, repetição ou duração de ações. Tal característica evidencia que a Libras utiliza mecanismos próprios para expressar relações temporais e aspectuais.

Segundo Stokoe (1960 apud Pereira, 2014), o movimento constitui elemento central na organização das línguas de sinais, sendo responsável por grande parte da expressividade visual presente na comunicação sinalizada. Essa perspectiva reforça a ideia de que a Libras possui estrutura linguística altamente sofisticada e organizada.

Outro aspecto relevante refere-se à classificação dos movimentos na Libras. Os movimentos podem ocorrer de forma retilínea, circular, alternada, repetitiva ou simultânea, dependendo da intenção comunicativa do sinalizante. Além disso, o movimento pode ocorrer com uma ou ambas as mãos, ampliando as possibilidades expressivas da língua.

Felipe (2006) destaca que os movimentos utilizados na Libras apresentam forte relação com os processos de formação de palavras e com a construção morfológica dos sinais. Dessa forma, percebe-se que o movimento não é um elemento aleatório, mas componente estruturado que integra o sistema fonológico da Libras.

Paralelamente ao movimento, a orientação das mãos representa outro parâmetro indispensável para a constituição dos sinais. Esse parâmetro refere-se à direção para a qual a palma da mão está voltada durante a execução do sinal. Alterações na orientação podem modificar completamente o significado de um sinal, demonstrando sua função distintiva dentro da língua.

A orientação apresenta estreita relação com os aspectos espaciais da Libras, especialmente porque a língua utiliza o espaço de sinalização como elemento gramatical. Assim, a direção das mãos pode indicar relações entre sujeitos, objetos e ações no discurso sinalizado.

Felipe (2006, p. 200) afirma que:

Os parâmetros da Libras compõem sistemas complexos de formação de palavras e de organização gramatical, permitindo processos de flexão verbal, concordância espacial e marcações semânticas específicas.

Essa perspectiva evidencia que a orientação das mãos desempenha papel fundamental na organização sintática e semântica da Libras. A direção assumida pela palma da mão durante o sinal pode indicar relações discursivas, movimentos espaciais e referências específicas dentro da comunicação.

Além disso, a orientação apresenta importante função lexical. Muitos sinais diferenciam-se exclusivamente pela alteração da direção da palma da mão, ainda que mantenham configuração de mão, movimento e ponto de articulação. Tal característica demonstra o rigor fonológico presente na Libras.

Segundo Quadros e Karnopp (2004 apud Felipe, 2006), os parâmetros fonológicos das línguas de sinais organizam-se simultaneamente, formando estruturas complexas responsáveis pela constituição dos sinais. Essa simultaneidade representa uma das principais características das línguas de modalidade visual-espacial.

Outro aspecto importante refere-se à iconicidade presente na orientação dos sinais. Em muitos casos, a direção da palma da mão apresenta relação simbólica com o significado produzido, contribuindo para a construção visual da mensagem. Esse fenômeno evidencia a natureza visual da Libras e sua capacidade de representar conceitos abstratos e concretos por meio da espacialidade.

Além do movimento e da orientação, as expressões não manuais ocupam posição central na estrutura linguística da Libras. Esse parâmetro compreende movimentos faciais, corporais e expressões realizadas simultaneamente aos sinais manuais. As expressões não manuais desempenham funções gramaticais, sintáticas, emocionais e discursivas, sendo indispensáveis para a compreensão adequada da mensagem.

As expressões não manuais incluem movimentos das sobrancelhas, olhos, boca, cabeça, tronco e ombros, podendo indicar perguntas, negações, intensidade, dúvida, ironia, surpresa e diversos outros elementos discursivos.

Valentim, Dizeu e Costa (2020, p. 1) afirmam que:

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua dos surdos brasileiros, possibilita ao surdo a participação no processo dialógico, a formação de uma identidade, acesso à informação e à educação, bem como a

sua constituição como sujeito de linguagem. Essa língua se apresenta na modalidade gesto-visual, sendo composta por sinais manuais e expressões corporais e faciais.

A citação demonstra que as expressões não manuais não representam elementos complementares da Libras, mas componentes constitutivos da própria língua. Dessa maneira, a comunicação em Libras ocorre por meio da integração simultânea entre recursos manuais e corporais.

Gritzenko (2019) destaca que as expressões não manuais possuem valor lexical e gramatical, podendo funcionar como elementos obrigatórios em determinados sinais. Em alguns casos, a ausência de determinada expressão facial compromete completamente o significado do sinal produzido.

Nesse sentido, percebe-se que as expressões não manuais exercem função semelhante à entonação nas línguas orais. Elas são responsáveis por marcar emoções, intenções discursivas e estruturas gramaticais, ampliando significativamente as possibilidades expressivas da Libras.

Ao discutir as expressões não manuais, Gritzenko (2019, p. 2) afirma:

As expressões não manuais lexicais em Libras apresentam importante função semântica e gramatical, participando da constituição dos sinais e contribuindo para a diferenciação de significados dentro da língua.

Essa perspectiva evidencia que as expressões não manuais possuem papel estruturante na Libras, sendo responsáveis pela construção de sentidos e pela organização sintática da língua.

Além das funções gramaticais, as expressões não manuais apresentam importante dimensão sociocultural. Elas refletem aspectos identitários da comunidade surda e contribuem para a expressividade característica da comunicação visual-espacial.

Segundo Labov (1972 apud Francisco; Júnior, 2026), toda língua apresenta variações decorrentes de fatores sociais, culturais e regionais. Na Libras, tais variações também se manifestam nas expressões não manuais, no movimento e na orientação dos sinais, revelando a dinamicidade da língua.

Francisco e Júnior (2026) observam que diferentes comunidades surdas podem apresentar variações nos parâmetros linguísticos da Libras, especialmente em razão das influências culturais e regionais. Isso demonstra que a Libras constitui língua viva, dinâmica e em constante transformação.

Outro aspecto relevante refere-se à importância pedagógica do estudo desses parâmetros. O conhecimento sobre movimento, orientação e expressões não manuais torna-se fundamental para professores, intérpretes, tradutores e estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Libras.

A ausência de domínio desses parâmetros pode comprometer significativamente a compreensão da mensagem sinalizada, dificultando o processo comunicativo e educacional. Dessa forma, o aprofundamento teórico sobre os elementos estruturais da Libras contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis.

Além disso, o reconhecimento das expressões não manuais como componentes linguísticos legítimos fortalece a valorização da cultura surda e amplia as discussões acerca da acessibilidade comunicacional no contexto educacional e social.

Portanto, o movimento, a orientação e as expressões não manuais representam parâmetros indispensáveis para a organização linguística da Libras. Esses elementos evidenciam a complexidade estrutural da língua e demonstram que a comunicação sinalizada ocorre por meio da integração simultânea de recursos visuais, espaciais e corporais. O estudo desses parâmetros contribui significativamente para o fortalecimento das pesquisas linguísticas, para a valorização da identidade surda e para a construção de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

4 Considerações finais

A análise dos parâmetros linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) evidencia a complexidade estrutural e gramatical dessa língua visual-espacial, reafirmando seu status de língua natural plenamente constituída. Os estudos desenvolvidos acerca da configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais demonstram que os sinais não são produzidos de maneira aleatória, mas organizados por sistemas fonológicos específicos responsáveis pela constituição dos significados e pela organização da comunicação da comunidade surda.

A configuração de mão mostrou-se como um dos principais elementos distintivos da Libras, exercendo não apenas função articulatória, mas também semântica e lexical. As diferentes formas assumidas pelas mãos possibilitam ampla variedade de sinais, contribuindo diretamente

para a organização morfológica e semântica da língua. Paralelamente, o ponto de articulação revelou-se indispensável para a delimitação espacial dos sinais, sendo responsável pela construção de relações simbólicas e semânticas dentro do espaço de sinalização.

Os parâmetros movimento e orientação demonstraram forte relação com os processos gramaticais e discursivos da Libras. O movimento contribui para a dinamicidade dos sinais e para a expressão de aspectos verbais, temporais e espaciais, enquanto a orientação das mãos atua como elemento distintivo capaz de modificar completamente os significados produzidos. Esses parâmetros evidenciam que a Libras apresenta organização linguística sofisticada, baseada na simultaneidade articulatória característica das línguas de modalidade visual-espacial.

As expressões não manuais, por sua vez, destacaram-se como componentes fundamentais da estrutura linguística da Libras, desempenhando funções sintáticas, emocionais e discursivas. As expressões faciais e corporais não atuam apenas como complementos comunicativos, mas integram efetivamente a constituição gramatical da língua, sendo indispensáveis para a compreensão adequada da mensagem sinalizada.

Além dos aspectos linguísticos, o estudo desses parâmetros contribui significativamente para o fortalecimento da inclusão educacional e social da comunidade surda. A compreensão da estrutura fonológica da Libras torna-se essencial para professores, intérpretes, tradutores e profissionais da educação, possibilitando práticas pedagógicas mais acessíveis e respeitosas às especificidades linguísticas dos sujeitos surdos.

Nesse sentido, os estudos linguísticos sobre a Libras assumem importante papel na valorização da identidade surda e na consolidação de políticas públicas voltadas à acessibilidade comunicacional. O reconhecimento da complexidade estrutural da Libras contribui para o combate a concepções equivocadas que historicamente inferiorizaram as línguas de sinais, fortalecendo sua legitimidade acadêmica, social e cultural.

Portanto, conclui-se que os parâmetros linguísticos da Libras representam elementos fundamentais para a organização da língua e para a constituição dos processos comunicativos da comunidade surda. A configuração de mão, o ponto de articulação, o movimento, a orientação e as expressões não manuais atuam de maneira integrada, formando um sistema linguístico completo, dinâmico e altamente funcional. Assim, o aprofundamento teórico sobre esses parâmetros mostra-se indispensável

para a ampliação das pesquisas na área da educação, da linguística e da inclusão social das pessoas surdas.

Referências

ALVES, Bruna Estefâni Libano; PIZZIO, Aline Lemos. O parâmetro locação na Língua Brasileira de Sinais. **Working Papers em Linguística**, v. 25, n. 1, p. 7–31, 12 ago. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/96475>. Acesso em: 16 mai. 2026.

BERNARDES, Raquel. **O processo classificatório de sinais da Libras: categorias determinativas e combinatórias**. 2025. 314 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.199>.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002.

FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavra na Libras. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 200–217, 2008. DOI: 10.20396/etd.v7i2.803. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/803>. Acesso em: 16 mai. 2026.

FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; JÚNIOR, Glaucio Castro. Variação linguística na Libras: Um estudo reflexivo do aspecto semântico-lexical na área da saúde. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 42, n. único, p. e04242 | p. 294–320, 2026. DOI: 10.14393/LL63-v42-2026-42. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/77808>. Acesso em: 16 maio. 2026.

FRISHBERG, Nancy. Arbitrariness and iconicity: historical change in **American Sign Language**. *Language*, Washington, v. 51, n. 3, p. 696–719, 1975.

GRITZENKO, Andréia Márcia Heck. **Expressões não-manuais lexicais em Libras**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Libras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/73503>. Acesso em: 13 mai. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker; QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de**

sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

PEREIRA, Susy Samanda Gonçalves. **Mapeamento do parâmetro fonológico locação/ponto de articulação na Língua Brasileira de Sinais.** 2014. Relatório final de Iniciação Científica (PIBIC) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: https://rii.ufam.edu.br/bitstream/prefix/4287/1/Relat%C3%B3rio_Final_-_pronto.pdf. Acesso em: 13 mai. 2026.

SILVA JÚNIOR, Daltro Roque Carvalho de. **A configuração de mão como unidade significativa na formação de sinais da Libras.** 2023. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

STOKOE, William C. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf.** Buffalo: University of Buffalo, 1960.

VALENTIM, Ana Clara Pereira; DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; COSTA, Priscila Rufino da Silva. **Marcações não manuais na Língua Brasileira de Sinais utilizada em Maceió: delineamentos de uma comunidade de prática.** **D.E.L.T.A.**, v. 36, n. 4, 2020.

LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2): DISCUTE CONCEITOS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA APLICADOS À LIBRAS, COMPARANDO COM LÍNGUAS ORAIS

Fabiana Ribeiro Martins Silva¹

1 Introdução

A discussão acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) insere-se em um campo interdisciplinar que articula estudos linguísticos, educacionais, cognitivos e socioculturais. O reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, por meio da Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, impulsionou significativamente os debates acadêmicos relacionados ao ensino, aprendizagem e aquisição dessa língua, especialmente no contexto de sujeitos ouvintes. Nesse cenário, a Libras deixa de ser compreendida apenas como instrumento de acessibilidade e passa a ocupar espaço como objeto legítimo de investigação científica e pedagógica.

Os estudos sobre aquisição de segunda língua tradicionalmente foram construídos a partir da análise das línguas orais-auditivas, especialmente em pesquisas relacionadas ao ensino de idiomas como inglês, francês e espanhol. Entretanto, ao se tratar da Libras, torna-se necessário considerar especificidades linguísticas que diferenciam profundamente as línguas de sinais das línguas orais, sobretudo em razão de sua modalidade visuoespacial. Conforme destaca Quadros (1997 apud Passos, 2024), as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, organização sintática específica e processos linguísticos complexos equivalentes aos observados em qualquer língua oral.

Nesse sentido, compreender a Libras como segunda língua exige o reconhecimento de que sua aprendizagem não ocorre apenas no plano

¹ Graduada em Libras pela Faculdade da Região Serrana.

lexical ou vocabular, mas envolve alterações cognitivas, perceptivas e motoras relacionadas à produção linguística no espaço visual. Silva (2023) argumenta que a aquisição da Libras por ouvintes caracteriza-se como aprendizagem de segunda língua em segunda modalidade (L2M2), uma vez que o indivíduo possui como primeira língua uma modalidade oral-auditiva e passa a aprender uma língua de modalidade visuomanual. Essa condição diferencia substancialmente a Libras das demais L2 tradicionalmente estudadas.

De acordo com Larsen-Freeman (1997 apud Silva, 2023), a aquisição de segunda língua deve ser compreendida como um sistema dinâmico e complexo, marcado pela não linearidade e pela constante reorganização linguística do sujeito aprendiz. Aplicada ao contexto da Libras, essa perspectiva demonstra que o desenvolvimento linguístico do aprendiz ouvinte não ocorre de maneira uniforme ou previsível, mas mediante adaptações contínuas decorrentes do contato com a modalidade visual e espacial da língua.

A modalidade linguística da Libras representa um dos maiores desafios para ouvintes aprendizes. Enquanto nas línguas orais a recepção ocorre prioritariamente pela audição e a produção pela oralidade, na Libras a percepção da língua depende da visão e sua produção ocorre por meio das mãos, expressões faciais, movimentos corporais e organização espacial. Taub *et al.* (2008 apud Silva, 2023) afirmam que a mudança modal cria dificuldades tanto de recepção quanto de produção linguística para o aprendiz ouvinte, especialmente nos estágios iniciais da aprendizagem.

Além da diferença modal, a aprendizagem da Libras também exige reorganizações cognitivas relacionadas à percepção espacial. Nas línguas orais, o processamento linguístico ocorre de maneira linear e sequencial; já na Libras, diferentes informações podem ser produzidas simultaneamente por meio de expressões não manuais, classificadores e uso do espaço sinalizador. Segundo Gesser (2010 apud Passos, 2024), essa simultaneidade linguística exige do aprendiz novas estratégias cognitivas de processamento da informação.

Outro aspecto relevante refere-se à influência da língua materna durante o processo de aquisição da Libras como L2. Em muitos casos, aprendizes ouvintes tendem a transferir estruturas sintáticas e organizacionais da língua portuguesa para a Libras, produzindo construções inadequadas sob a perspectiva gramatical da língua de sinais. Pereira (2022) destaca que grande parte das dificuldades enfrentadas por estudantes ouvintes

decorre da tentativa de adaptar a estrutura do português oral à organização visuoespacial da Libras.

A interferência da primeira língua no processo de aquisição de uma L2 é um fenômeno amplamente discutido nos estudos linguísticos. Segundo Krashen (1982 apud Silva; Souza, 2024), o input compreensível exerce papel fundamental na aprendizagem de segunda língua, sendo necessário que o aprendiz esteja exposto a situações reais de comunicação que possibilitem o desenvolvimento gradual da competência linguística. No caso da Libras, essa exposição precisa ocorrer em ambientes visuais e interativos, preferencialmente em contato com usuários fluentes da língua, especialmente membros da comunidade surda.

Nesse contexto, a interação social assume importância central. Vygotsky (1998 apud Souza; Silva, 2021) compreende a linguagem como elemento mediador das relações humanas e do desenvolvimento cognitivo. Tal perspectiva permite compreender que a aquisição da Libras ocorre de maneira mais significativa quando inserida em práticas comunicativas reais, nas quais o aprendiz participa ativamente de situações interacionais em Libras.

A relação entre linguagem e interação torna-se ainda mais evidente quando se observa que o ensino da Libras frequentemente prioriza metodologias visuais e interacionistas. Silva e Souza (2024) afirmam que o ensino da Libras como L2 fundamenta-se fortemente nos pressupostos interacionistas, enfatizando a necessidade de comunicação constante entre os participantes do processo educativo. Dessa forma, o silêncio característico das aulas de Libras não representa ausência de interação, mas reorganização da dinâmica comunicativa em uma modalidade não oral.

As metodologias de ensino da Libras também constituem objeto relevante de investigação. Lima, Lemos e Pessoa (2023) ressaltam que a aquisição da Libras por ouvintes necessita de abordagens pedagógicas específicas que considerem as características linguísticas e culturais da comunidade surda. Para os autores, o ensino pautado exclusivamente na memorização de sinais demonstra-se insuficiente, uma vez que a fluência em Libras envolve competências discursivas, espaciais e culturais.

Além disso, o conceito de fluência em Libras diferencia-se significativamente daquele aplicado às línguas orais. Fillmore (1979 apud Silva; Moreno, 2021) define fluência como a capacidade de produzir linguagem com naturalidade, coerência e rapidez comunicativa. Entretanto, no contexto da Libras, a fluência envolve também domínio espacial,

coordenação motora, expressões faciais e uso adequado dos parâmetros linguísticos da língua de sinais.

Silva e Moreno (2021) argumentam que a fluência em Libras deve ser compreendida como fenômeno multidimensional, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, motivacionais e perceptivos. Assim, ser fluente em Libras não significa apenas conhecer sinais isolados, mas ser capaz de construir sentidos de maneira natural e culturalmente adequada dentro da comunidade surda.

Outro elemento importante refere-se ao papel da cultura surda na aquisição da Libras. Diferentemente de muitas línguas orais ensinadas apenas como conteúdo linguístico, a Libras está intrinsecamente relacionada à identidade cultural da comunidade surda. Strobel (2008 apud Pereira, 2022) afirma que aprender Libras implica compreender modos específicos de organização social, valores culturais e experiências visuais compartilhadas pela comunidade surda.

Nesse aspecto, a aquisição da Libras ultrapassa os limites da aprendizagem gramatical e lexical, constituindo também processo de aproximação intercultural. O aprendiz ouvinte passa a interagir com formas distintas de percepção do mundo, ampliando sua compreensão acerca da diversidade linguística e cultural existente na sociedade.

A literatura também evidencia que o acesso tardio à língua interfere diretamente no desenvolvimento linguístico. Silva (2015) destaca que a ausência de input linguístico adequado nos primeiros anos de vida pode provocar prejuízos cognitivos e comunicativos significativos. Embora a autora discuta principalmente sujeitos surdos, suas reflexões contribuem para compreender a relevância da exposição constante à língua em qualquer processo de aquisição linguística.

Ao comparar a Libras com línguas orais, percebe-se que ambas compartilham princípios universais da linguagem humana, como arbitrariedade, produtividade e capacidade de expressão simbólica. Contudo, distinguem-se quanto à modalidade, organização espacial e formas de processamento linguístico. Chomsky (1965 apud Silva, 2015) defende que a capacidade de aquisição da linguagem é inata ao ser humano, independentemente da modalidade linguística utilizada. Tal compreensão reforça o reconhecimento científico das línguas de sinais como línguas naturais e completas.

Portanto, os estudos sobre Libras como segunda língua revelam a necessidade de ampliar as discussões teóricas e metodológicas relacionadas

ao ensino e à aquisição de línguas em modalidades distintas. A Libras não deve ser compreendida apenas como instrumento de inclusão social, mas como língua legítima, complexa e dotada de especificidades linguísticas próprias que exigem abordagens pedagógicas adequadas, formação docente qualificada e valorização da cultura surda.

2 Aquisição de segunda língua e as especificidades da Libras

Os estudos acerca da aquisição de segunda língua (L2) têm ocupado espaço significativo no campo da Linguística Aplicada, especialmente em pesquisas voltadas aos processos cognitivos, sociais e culturais envolvidos na aprendizagem linguística. Tradicionalmente, tais estudos estiveram concentrados nas línguas orais-auditivas, entretanto, o reconhecimento científico das línguas de sinais ampliou as discussões teóricas relacionadas à aquisição de línguas em modalidades distintas. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser compreendida como uma língua natural, dotada de gramática própria, estrutura sintática específica e complexidade linguística equivalente às línguas orais.

Segundo Quadros (1997 apud Passos, 2024), as línguas de sinais apresentam todos os níveis linguísticos presentes nas línguas orais, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Essa compreensão rompe com concepções históricas equivocadas que entendiam as línguas de sinais apenas como gestos ou sistemas de comunicação alternativos.

No âmbito da aquisição linguística, torna-se necessário compreender que aprender Libras como segunda língua não corresponde simplesmente ao aprendizado de sinais isolados, mas implica o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e culturais relacionadas à modalidade visuoespacial. Silva (2023) afirma que a Libras, quando aprendida por sujeitos ouvintes, configura-se como uma segunda língua em segunda modalidade (L2M2), pois envolve a transição entre modalidades linguísticas diferentes: da oral-auditiva para a visuomanual.

Essa mudança modal constitui um dos principais fatores que diferenciam a aquisição da Libras das demais línguas orais estrangeiras. Enquanto no ensino de línguas orais o aprendiz permanece na mesma modalidade perceptiva e produtiva, na Libras ocorre uma reorganização cognitiva e sensorial significativa. Taub *et al.* (2008 apud Silva, 2023, p. 277) destacam que:

A modalidade visuomanual cria dificuldades de produção e recepção para aprendizes ouvintes, sobretudo em razão da necessidade de perceber a língua visualmente e organizá-la espacialmente por meio do corpo e das mãos (Taub *et al.*, 2008 apud Silva, 2023, p. 277).

Tal afirmação evidencia que o processo de aprendizagem da Libras ultrapassa questões estritamente lexicais, exigindo do sujeito aprendiz adaptações perceptivas relacionadas à visualidade, espacialidade e simultaneidade linguística.

Nesse sentido, a Teoria da Complexidade tem sido utilizada como importante referencial para compreender os processos de aquisição da Libras como L2. Larsen-Freeman (1997 apud Silva, 2023) defende que a aprendizagem de segunda língua ocorre de forma dinâmica, não linear e imprevisível, sendo influenciada constantemente pelas interações estabelecidas pelo sujeito em diferentes contextos sociais.

Ao discutir essa perspectiva aplicada à Libras, Silva (2023) afirma:

A aquisição da Libras como L2M2 caracteriza-se por processos adaptativos complexos nos quais a modalidade linguística atua como elemento atrator do sistema, podendo favorecer ou dificultar o desenvolvimento linguístico do aprendiz ouvinte (Silva, 2023, p. 4).

A noção de atrator apresentada pela autora refere-se à influência exercida pela modalidade visuoespacial sobre o sistema linguístico do aprendiz. Em muitos casos, a língua materna oral interfere significativamente na produção em Libras, ocasionando estruturas híbridas marcadas pela presença da sintaxe do português.

Esse fenômeno aproxima-se do conceito de transferência linguística discutido nos estudos de aquisição de L2. Conforme Krashen (1982 apud Silva; Souza, 2024), a língua materna tende a influenciar a aprendizagem da segunda língua, especialmente nos estágios iniciais do processo aquisitivo. No caso da Libras, tal interferência torna-se ainda mais perceptível devido às diferenças estruturais entre o português e a língua de sinais.

Pereira (2022) observa que muitos estudantes ouvintes apresentam dificuldades relacionadas à organização sintática da Libras, sobretudo pela tendência de traduzir literalmente estruturas do português para os sinais. Segundo a autora:

Os desafios encontrados no processo de aquisição da Libras por ouvintes decorrem, principalmente, da diferença linguística entre as modalidades e da dificuldade de romper com a estrutura oral da língua portuguesa (Pereira, 2022, p. 10).

A aprendizagem da Libras exige, portanto, o desenvolvimento de uma nova lógica de organização linguística. Diferentemente das línguas orais, cuja linearidade ocorre predominantemente pela sequência sonora, a Libras utiliza simultaneamente diferentes parâmetros linguísticos, como configuração de mão, movimento, localização, orientação e expressões não manuais.

Quadros (2006 apud Souza; Silva, 2021) afirma que as expressões faciais desempenham função gramatical nas línguas de sinais, sendo indispensáveis para a construção de sentidos discursivos. Desse modo, aprender Libras implica também compreender elementos corporais e visuais que não possuem equivalência direta nas línguas orais.

A especificidade visual da Libras também interfere diretamente nas metodologias de ensino. Enquanto nas línguas orais predominam abordagens fundamentadas na escuta e repetição verbal, o ensino da Libras necessita privilegiar recursos visuais, interações corporais e experiências comunicativas contextualizadas.

Silva e Souza (2024) destacam que:

Aprender uma língua requer interação com o outro e prática constante. No caso da Libras, essa interação ocorre prioritariamente pela visualidade, exigindo ambientes comunicativos adequados à modalidade visuoespacial (Silva; Souza, 2024, p. 3).

Tal perspectiva aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1998), para quem a linguagem constitui elemento mediador do desenvolvimento cognitivo e social. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos em contextos históricos e culturais específicos. Dessa forma, a aquisição da Libras como L2 depende diretamente da interação significativa com usuários fluentes da língua e da participação do aprendiz em práticas comunicativas reais.

Nesse aspecto, a comunidade surda ocupa papel central no processo de aquisição da Libras. Strobel (2008 apud Pereira, 2022) ressalta que a língua de sinais está profundamente vinculada à identidade cultural surda, de modo que aprender Libras implica também compreender valores, experiências visuais e práticas sociais características dessa comunidade.

A relação entre língua e cultura revela que a Libras não pode ser reduzida a um conjunto de sinais descontextualizados. Sua aprendizagem envolve processos de pertencimento cultural, reconhecimento identitário e ampliação das formas de interação social entre surdos e ouvintes.

Outro elemento relevante nos estudos de aquisição da Libras refere-se ao conceito de fluência. Nas línguas orais, a fluência geralmente está associada à velocidade da fala, pronúncia e compreensão auditiva. Entretanto, na Libras, a fluência envolve competências visuoespaciais, coordenação motora e domínio das expressões não manuais.

Fillmore (1979 apud Silva; Moreno, 2021) compreende fluência como a capacidade de utilizar a língua de forma espontânea e funcional em diferentes contextos comunicativos. A partir dessa definição, Silva e Moreno (2021) argumentam que a fluência em Libras deve ser entendida como fenômeno multidimensional, composto por fatores cognitivos, sociais, motivacionais e perceptivos.

Segundo os autores:

A fluência em Libras não se restringe à produção rápida de sinais, mas envolve naturalidade discursiva, domínio espacial, adequação cultural e competência comunicativa visual (Silva; Moreno, 2021, p. 165).

Outro aspecto amplamente discutido nos estudos linguísticos refere-se à importância do input no processo de aquisição da segunda língua. Krashen (1982) defende que a exposição frequente a inputs compreensíveis favorece o desenvolvimento linguístico do aprendiz. No contexto da Libras, isso significa que o contato contínuo com usuários fluentes, especialmente sujeitos surdos, favorece significativamente a aquisição da língua.

Nesse sentido, Lima, Lemos e Pessoa (2023) afirmam:

O ensino da Libras para ouvintes precisa ocorrer de maneira criteriosa, considerando metodologias adequadas às especificidades da modalidade visuoespacial para garantir eficácia no processo de aquisição linguística (Lima; Lemos; Pessoa, 2023, p. 2).

As autoras também ressaltam que a aprendizagem da Libras não ocorre de maneira natural para ouvintes, diferentemente do que acontece na aquisição da língua materna oral durante a infância. Isso ocorre porque a maioria dos aprendizes inicia contato com a Libras em ambientes formais de ensino, geralmente na adolescência ou vida adulta.

A idade de aquisição também constitui fator relevante nos estudos linguísticos. Lenneberg (1967 apud Silva, 2015) defende a hipótese do período crítico, segundo a qual existe maior predisposição biológica para aquisição linguística nos primeiros anos de vida. Embora a aprendizagem de segunda língua permaneça possível após esse período, podem surgir dificuldades relacionadas à fluência e naturalidade comunicativa.

Silva (2015), ao investigar a aquisição tardia da Libras, afirma que:

A falta de input linguístico adequado interfere diretamente no desenvolvimento cognitivo e linguístico, comprometendo estratégias de compreensão e construção de sentido (Silva, 2015, p. 276).

Embora a autora discuta principalmente sujeitos surdos, suas reflexões permitem compreender a relevância da exposição linguística contínua em qualquer processo de aquisição de língua.

Além disso, as pesquisas recentes apontam que o ensino da Libras deve superar perspectivas exclusivamente gramaticais e incorporar práticas pedagógicas voltadas à interação, visualidade e experiência cultural. A simples memorização de sinais mostra-se insuficiente para garantir competência comunicativa efetiva.

Portanto, os estudos sobre aquisição de segunda língua aplicados à Libras demonstram que a aprendizagem dessa língua envolve processos complexos relacionados à modalidade linguística, à cultura surda, à interação social e às especificidades cognitivas da visualidade. A Libras, enquanto língua natural da comunidade surda brasileira, exige abordagens teóricas e metodológicas próprias, capazes de contemplar suas singularidades estruturais e culturais no processo de ensino e aprendizagem.

3 Comparações entre a aquisição da Libras e das línguas orais

A comparação entre a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e das línguas orais constitui um dos principais campos de investigação da Linguística Aplicada e dos Estudos Surdos, especialmente no que se refere aos processos cognitivos, linguísticos e socioculturais envolvidos na aprendizagem de uma segunda língua. Embora ambas sejam reconhecidas como línguas naturais e compartilhem propriedades universais da linguagem humana, existem diferenças significativas entre elas, sobretudo em razão da modalidade linguística utilizada na comunicação.

As línguas orais estruturam-se prioritariamente na modalidade oral-auditiva, enquanto a Libras organiza-se na modalidade visuoespacial. Essa distinção modal interfere diretamente nos processos de recepção, produção, aquisição e ensino da língua. Segundo Quadros (1997 apud Passos, 2024), as línguas de sinais apresentam os mesmos níveis linguísticos observados nas línguas orais, diferenciando-se apenas quanto à modalidade de expressão.

Essa compreensão rompe definitivamente com perspectivas históricas que atribuíam às línguas de sinais um estatuto inferior em relação às línguas orais. Conforme Chomsky (1965 apud Silva, 2015), a capacidade linguística é uma competência inata do ser humano, independentemente da modalidade utilizada para expressão da linguagem. Assim, tanto a Libras quanto as línguas orais possuem estrutura gramatical complexa e potencial para expressar qualquer conceito humano.

Apesar dessas semelhanças estruturais, os processos de aquisição apresentam diferenças importantes. Nas línguas orais, a aquisição da linguagem ocorre prioritariamente pela exposição auditiva desde os primeiros anos de vida. A criança ouvinte, ao interagir com seu ambiente social, passa gradualmente a compreender e reproduzir sons, palavras e estruturas sintáticas da língua materna. Já no caso da Libras, a aquisição ocorre visualmente, por meio da observação dos sinais, expressões faciais e movimentos corporais.

Segundo Santana (2007 apud Souza; Silva, 2021), o processo de aquisição da língua de sinais pela criança surda ocorre de maneira semelhante ao da criança ouvinte em relação à língua oral, desde que haja acesso precoce ao input linguístico adequado. Essa afirmação reforça a ideia de que a diferença central entre as línguas está relacionada à modalidade de percepção e produção, e não à complexidade linguística.

Entretanto, quando a Libras é aprendida por sujeitos ouvintes como segunda língua, o processo adquire características distintas da aprendizagem de outras línguas orais estrangeiras. Silva (2023) afirma que a Libras, nesse contexto, é considerada uma segunda língua em segunda modalidade (L2M2), pois o aprendiz precisa migrar de uma modalidade oral-auditiva para uma modalidade visuomanual.

Essa transição modal exige profundas reorganizações cognitivas e perceptivas. Enquanto nas línguas orais a recepção ocorre pela audição e a produção pela fala, na Libras ambas as funções dependem da visualidade e da expressão corporal. Taub *et al.* (2008 apud Silva, 2023, p. 277) afirmam que:

A modalidade linguística da Libras cria dificuldades de produção e recepção para aprendizes ouvintes, pois estes precisam perceber uma língua visualmente e produzi-la utilizando o espaço e o corpo (Taub *et al.*, 2008 apud Silva, 2023, p. 277).

Essa diferença torna a aprendizagem da Libras distinta da aquisição de línguas como inglês, espanhol ou francês, nas quais o aprendiz permanece dentro da mesma modalidade linguística da sua língua materna.

Outro aspecto relevante refere-se à linearidade linguística. Nas línguas orais, a comunicação ocorre predominantemente de maneira sequencial, por meio da sucessão temporal de sons e palavras. Já na Libras, múltiplas informações podem ser produzidas simultaneamente por meio dos parâmetros linguísticos da língua de sinais.

Segundo Quadros (2006 apud Silva; Moreno, 2021), as expressões não manuais, como movimentos faciais e corporais, exercem função gramatical essencial nas línguas de sinais. Dessa forma, enquanto na oralidade muitos elementos linguísticos aparecem de forma linear, na Libras diferentes informações podem ser expressas simultaneamente.

Essa simultaneidade linguística exige do aprendiz habilidades cognitivas específicas relacionadas à percepção visual e organização espacial. Gesser (2010 apud Passos, 2024) afirma que o ensino da Libras demanda estratégias diferenciadas devido às especificidades visuoespaciais da língua.

Outro ponto de comparação refere-se à interferência da língua materna no processo de aquisição da segunda língua. Em línguas orais estrangeiras, é comum que aprendizes transfiram estruturas sintáticas, fonológicas ou lexicais da língua materna para a L2. Na Libras, esse fenômeno também ocorre, porém com impactos ainda mais evidentes devido às diferenças modais entre português e Libras.

Pereira (2022) observa que muitos ouvintes apresentam dificuldades em abandonar a lógica sintática do português ao sinalizar em Libras. Segundo a autora:

Grande parte das dificuldades no processo de aquisição da Libras decorre da transferência de estruturas do português oral para a língua de sinais, comprometendo a organização espacial e gramatical da Libras (Pereira, 2022, p. 12).

Além disso, as diferenças entre os canais perceptivos também influenciam os processos de atenção e memória linguística. Nas línguas orais, o processamento da informação ocorre principalmente pela audição. Já na Libras, o processamento depende da atenção visual contínua, da percepção de movimentos e da interpretação simultânea de sinais e expressões faciais.

Silva e Moreno (2021) destacam que a fluência em Libras envolve dimensões cognitivas e perceptivas distintas daqueles presentes nas línguas orais. Segundo os autores:

A fluência em Libras deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional, envolvendo naturalidade discursiva, domínio espacial, coordenação motora e competência visual (Silva; Moreno, 2021, p. 165).

Nas línguas orais, a fluência costuma relacionar-se à pronúncia, ritmo, velocidade da fala e compreensão auditiva. Na Libras, além da velocidade de sinalização, exige-se domínio dos parâmetros da língua, expressividade facial e organização espacial adequada.

Outro aspecto importante refere-se à interação social no processo de aquisição linguística. Segundo Vygotsky (1998), a linguagem desenvolve-se por meio das relações sociais e da interação entre os sujeitos. Tal perspectiva aplica-se tanto às línguas orais quanto à Libras, entretanto, no contexto das línguas de sinais, a interação visual assume papel central.

Silva e Souza (2024) afirmam que:

A aprendizagem da Libras requer ambientes interativos nos quais a visibilidade seja privilegiada, possibilitando ao aprendiz experiências reais de comunicação em língua de sinais (Silva; Souza, 2024, p. 4).

Essa necessidade torna-se particularmente relevante ao se considerar que muitos aprendizes ouvintes possuem contato limitado com a comunidade surda e com usuários fluentes da Libras. Diferentemente das línguas orais amplamente presentes nos meios sociais e midiáticos, a Libras ainda enfrenta barreiras relacionadas à acessibilidade e visibilidade social.

Outro elemento distintivo refere-se à cultura associada à língua. Embora toda língua esteja relacionada a aspectos culturais, a Libras possui forte vinculação com a identidade surda e com experiências visuais compartilhadas pela comunidade surda brasileira.

Strobel (2008 apud Pereira, 2022) ressalta que aprender Libras significa também compreender práticas culturais, formas de interação social e modos específicos de percepção do mundo construídos historicamente pela comunidade surda.

Assim, a aquisição da Libras não pode ser reduzida ao domínio gramatical da língua, pois envolve também processos de pertencimento cultural e reconhecimento identitário. Nas línguas orais estrangeiras, embora exista igualmente relação entre língua e cultura, a modalidade

linguística geralmente não exige reorganizações perceptivas tão profundas quanto aquelas observadas na Libras.

No que se refere às metodologias de ensino, também existem diferenças significativas. O ensino de línguas orais frequentemente utiliza recursos fonéticos, exercícios auditivos e repetição oral. Já no ensino da Libras, predominam estratégias baseadas na visualidade, expressão corporal e interação visuoespacial.

Lima, Lemos e Pessoa (2023) afirmam que:

O ensino da Libras para ouvintes requer metodologias específicas capazes de contemplar as particularidades linguísticas e culturais da modalidade visuoespacial (Lima; Lemos; Pessoa, 2023, p. 2).

As autoras também ressaltam que o simples ensino de vocabulário não garante aquisição efetiva da Libras, sendo necessário promover experiências comunicativas contextualizadas.

Outro ponto de comparação refere-se ao acesso ao input linguístico. Krashen (1982) argumenta que a exposição frequente a inputs compreensíveis favorece o desenvolvimento da segunda língua. Nas línguas orais, o input costuma estar amplamente disponível no ambiente social. Já no caso da Libras, muitos aprendizes possuem contato restrito com a língua fora dos ambientes acadêmicos.

Silva (2020 apud Silva; Souza, 2024) destaca que a ausência de políticas linguísticas amplas voltadas ao ensino da Libras limita as oportunidades de interação social dos aprendizes ouvintes. Tal realidade interfere diretamente na fluência e no desenvolvimento comunicativo dos estudantes.

Além disso, a aquisição da Libras evidencia a relevância da visualidade no desenvolvimento linguístico humano. As pesquisas relacionadas às línguas de sinais demonstram que a linguagem independe da oralidade, contrariando concepções históricas que associavam linguagem exclusivamente à fala.

Segundo Silva *et al.* (2026):

A língua brasileira de sinais constitui elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, evidenciando que a capacidade humana de linguagem transcende a modalidade oral-auditiva

Essa compreensão contribui significativamente para os estudos linguísticos contemporâneos, ampliando as perspectivas sobre aquisição da linguagem e diversidade linguística.

Portanto, embora Libras e línguas orais compartilhem princípios universais da linguagem humana, existem diferenças significativas relacionadas à modalidade linguística, aos processos perceptivos, à organização gramatical, à fluência e às metodologias de ensino. A aquisição da Libras como segunda língua exige reorganizações cognitivas e culturais específicas, tornando indispensável a construção de abordagens pedagógicas que respeitem as singularidades da modalidade visuoespacial e valorizem a cultura surda como elemento central do processo de aprendizagem linguística.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo possibilitou compreender que a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua apresenta características específicas que a diferenciam significativamente da aprendizagem de línguas orais-auditivas. Embora ambas compartilhem propriedades universais da linguagem humana, a modalidade visuoespacial da Libras exige reorganizações cognitivas, perceptivas e interacionais particulares, tornando o processo de aquisição mais complexo para aprendizes ouvintes.

Observou-se que os estudos linguísticos contemporâneos reconhecem a Libras como língua natural da comunidade surda, dotada de estrutura gramatical própria, aspectos discursivos específicos e forte relação com a cultura e identidade surda. Tal reconhecimento rompe com concepções reducionistas historicamente atribuídas às línguas de sinais e amplia as discussões sobre diversidade linguística, inclusão educacional e processos de ensino-aprendizagem em modalidades distintas.

As pesquisas analisadas demonstraram que a aquisição da Libras como segunda língua não se limita ao aprendizado de sinais isolados, mas envolve o desenvolvimento da competência comunicativa visual, domínio espacial, expressões não manuais e interação cultural com a comunidade surda. Nesse contexto, verificou-se que a fluência em Libras depende não apenas do conhecimento lexical, mas também da capacidade de utilizar a língua de maneira natural, contextualizada e culturalmente adequada.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à influência da língua materna oral no processo de aprendizagem da Libras. Muitos aprendizes ouvintes tendem a transferir estruturas sintáticas do português para a língua de sinais, dificultando a organização espacial e gramatical adequada

da Libras. Tal fenômeno evidencia a necessidade de metodologias específicas voltadas ao ensino da Libras como L2, capazes de contemplar suas singularidades linguísticas e culturais.

As discussões teóricas fundamentadas na Teoria da Complexidade também contribuíram para compreender a aquisição da Libras como um processo dinâmico, não linear e sujeito a constantes reorganizações linguísticas. A aprendizagem ocorre por meio de interações sociais, experiências visuais e adaptações cognitivas que se desenvolvem gradativamente conforme o contato do aprendiz com a língua e com a comunidade surda.

Além disso, constatou-se que o input linguístico e a interação social desempenham papel central no desenvolvimento da competência em Libras. O contato frequente com usuários fluentes da língua favorece significativamente a aquisição linguística, especialmente quando ocorre em ambientes comunicativos reais e culturalmente contextualizados. Dessa forma, a presença da comunidade surda no processo educativo mostra-se fundamental para o fortalecimento das práticas de ensino e aprendizagem da Libras.

Também se verificou que o ensino da Libras ainda enfrenta desafios relacionados à escassez de metodologias adequadas, à limitação de espaços de interação social em língua de sinais e à necessidade de formação específica de professores. Tais fatores demonstram que a expansão do ensino da Libras requer políticas linguísticas e educacionais comprometidas com a valorização da diversidade linguística e da educação bilíngue.

Portanto, conclui-se que a aquisição da Libras como segunda língua constitui um processo complexo, multidimensional e profundamente relacionado às experiências visuais e culturais da comunidade surda. A compreensão dessas especificidades é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, eficazes e comprometidas com o reconhecimento da Libras como língua legítima e fundamental para a promoção da acessibilidade, da inclusão e da cidadania.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da

União, Brasília, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

FILLMORE, Charles J. On fluency. In: FILLMORE, Charles J.; KEMPLER, Daniel; WANG, William S-Y. (org.). **Individual differences in language ability and language behavior**. New York: Academic Press, 1979. p. 85-101.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LIMA, Rian Felipe Arouche Costa; LEMOS, Lizandra Sousa; PESSOA, Bruna Roberta Pereira Cavalcanti. Ensino de línguas: a Libras como L2 para pessoas ouvintes. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA E LÍNGUA DE SINAIS, 2024. **Anais eletrônicos [...] 2024**. Disponível em: <https://publicacao.copels.com.br/index.php/linguistica/article/view/26>. Acesso em: 13 mai. 2026.

PASSOS, Amanda Tássia Zacarias. **Libras, primeira ou segunda língua?: um panorama dos desafios e dificuldades geradas pela aquisição tardia da língua por surdos acadêmicos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Brasileira de Sinais/Libras) – Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Letras, Manaus, [s.d.]. Orientador: Prof. Me. Fábio Tadeu Cabral Stoller.

PEREIRA, Núbia Lopes. **Desafios da formação no processo de aquisição da libras como segunda língua por alunos e alunas ouvintes no curso de Pedagogia Bilingue do IFG**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia Bilingue) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia, 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SILVA, Lídia da. A aquisição de classificadores semânticos por ouvintes aprendizes de Libras como L2M2. **DELTA, São Paulo, v. 39, n. 4, 2023**.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Cvd7pr4nYjFhVxPXX-QzXmLy/?lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2026.

SILVA, Lídia da; MORENO, Daniel. Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 52, n. 1, p. 162–187, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i1.1501. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1501>. Acesso em: 16 mai. 2026

SILVA, Lídia da; SOUZA, Clóvis Batista de. Experiência de interações online em aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental1. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 50, p. e268371, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450268371. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/227516>. Acesso em: 16 mai. 2026.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da língua portuguesa como segunda língua em sujeitos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, 2015.

SOUZA, Dulcinéa Meirielly Leite da Silva; SILVA, Roberta Carla Cosmo da. **As contribuições da Libras como primeira língua no processo de aquisição do português como segunda língua por estudantes surdos**. UFPE, 2021.

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

TAUB, Sarah F.; GALVAN, Dennis; PIÑAR, Pilar; MATHER, Susan. Effects of sign language modality on word recall. In: QUINTO-POZOS, David (org.). **Sign languages in contact**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANALISA PROCESSOS COGNITIVOS E LINGÜÍSTICOS ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DA LIBRAS POR OUVINTES

Carlos Roberto Martins¹

1 Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui-se como língua oficial da comunidade surda brasileira, reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Sua consolidação no campo educacional, linguístico e social representa um avanço significativo nas discussões acerca da inclusão, da acessibilidade e da valorização das identidades surdas. Entretanto, embora a Libras seja frequentemente relacionada às pessoas surdas, observa-se um crescimento expressivo no interesse de sujeitos ouvintes pela aprendizagem dessa língua, especialmente em contextos acadêmicos, profissionais e educacionais. Tal fenômeno tem despertado debates relevantes sobre os processos cognitivos e linguísticos implicados na aquisição da Libras como segunda língua por ouvintes, sobretudo devido às especificidades estruturais e modalizadoras que diferenciam as línguas de sinais das línguas orais-auditivas.

Nesse contexto, compreender os mecanismos envolvidos na aprendizagem da Libras por ouvintes exige reconhecer que tal processo não se limita à memorização de sinais isolados, mas envolve reorganizações cognitivas complexas, adaptações perceptivas e reconstruções linguísticas associadas à modalidade visual-espacial da língua. Conforme destaca Silva (2023), a Libras, quando aprendida por sujeitos ouvintes, configura-se como uma segunda língua em segunda modalidade (L2M2), visto que o aprendiz transita de uma língua oral-auditiva, como o português, para uma língua visual-manual, exigindo novas formas de percepção, processamento e produção linguística.

Diferentemente das línguas orais, cuja recepção ocorre predominantemente pelo canal auditivo, a Libras estrutura-se a partir da

1 Mestre Cultura Educação pela Universidade La Salle.

visualidade, do movimento e da espacialidade. Essa característica implica demandas cognitivas específicas relacionadas à atenção visual, à memória espacial, ao processamento simultâneo de informações e à coordenação motora fina. Nesse sentido, a aquisição da Libras por ouvintes demanda a ativação de mecanismos cognitivos distintos daqueles habitualmente utilizados na comunicação oral. Segundo Silva (2020), o ensino de Libras para ouvintes precisa considerar princípios cognitivos ligados ao conexionismo, compreendendo que a aprendizagem linguística decorre do fortalecimento de conexões neurais produzidas pela experiência, pela repetição e pela interação social.

A cognição, enquanto processo relacionado à aquisição, organização e utilização do conhecimento, exerce papel central no desenvolvimento da competência comunicativa em Libras. Aspectos como percepção visual, memória operacional, atenção seletiva e raciocínio espacial tornam-se fundamentais para o domínio da língua de sinais. Em consonância com essa perspectiva, Leite (2008 apud Silva, 2020) argumenta que o cérebro humano reorganiza suas estruturas cognitivas conforme os estímulos linguísticos recebidos, evidenciando que a aprendizagem de uma língua em modalidade diferente promove adaptações neurocognitivas significativas.

Além dos aspectos cognitivos, os processos linguísticos envolvidos na aprendizagem da Libras por ouvintes também merecem destaque. A Libras apresenta estrutura gramatical própria, organizada por parâmetros específicos como configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais. Tais componentes constituem a base fonológica e morfossintática da língua, diferenciando-se substancialmente da estrutura linear das línguas orais. Conforme afirmam Quadros e Karnopp (2004 apud Francisco; Bourguignon; Castro Júnior, 2025), a Libras possui gramática autônoma e complexa, sendo organizada por mecanismos linguísticos próprios que demandam do aprendiz a compreensão de relações espaciais, simultaneidade e iconicidade.

Nesse cenário, destaca-se ainda a importância da iconicidade como elemento facilitador e, ao mesmo tempo, desafiador na aquisição da Libras. Muitos sinais apresentam relação visual com os objetos ou ações que representam, o que pode favorecer associações cognitivas iniciais. Entretanto, essa aparente transparência semântica não elimina a necessidade de compreensão das regras gramaticais e discursivas da língua. Segundo Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025), a iconicidade não reduz

a complexidade linguística da Libras, mas integra processos cognitivos corporificados que articulam linguagem, percepção e experiência social.

A aprendizagem da Libras por ouvintes também está profundamente associada às interações socioculturais estabelecidas com a comunidade surda. Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotski (1998 apud Marques; Barroco; Silva, 2013) compreende que o desenvolvimento humano ocorre mediado pelas relações sociais e pela linguagem. Assim, o contato com sujeitos surdos e com os contextos de uso da Libras constitui elemento fundamental para o desenvolvimento da fluência e da competência comunicativa do aprendiz ouvinte.

Nesse sentido, a interação social assume papel decisivo no processo de aquisição da Libras, pois possibilita ao aprendiz vivenciar situações reais de comunicação, compreender elementos culturais da comunidade surda e desenvolver estratégias discursivas próprias da língua. Marques e Gomes-Sousa (2020) observam que aprendizes ouvintes que mantêm contato frequente com surdos apresentam maior facilidade no desenvolvimento da modalidade visual-espacial, especialmente em relação à compreensão dos sinais em contexto natural de uso.

Outro aspecto relevante refere-se às dificuldades enfrentadas pelos ouvintes durante o processo de aprendizagem da Libras. Entre os principais desafios encontram-se a fluidez dos movimentos, o uso adequado das expressões faciais, a organização espacial dos sinais e a produção simultânea de informações visuais. Tais dificuldades evidenciam que aprender Libras envolve não apenas domínio lexical, mas também habilidades motoras, perceptivas e discursivas específicas. Conforme argumenta Pereira (2022), muitos estudantes ouvintes apresentam insegurança e limitações decorrentes da pouca exposição à língua e da insuficiência de práticas comunicativas em contextos reais de interação.

Além disso, a aprendizagem da Libras por ouvintes exige a desconstrução de concepções equivocadas historicamente construídas sobre as línguas de sinais. Durante muito tempo, a Libras foi compreendida de forma reducionista como simples gestualidade ou mímica. Entretanto, os estudos linguísticos contemporâneos demonstram que as línguas de sinais possuem todos os níveis linguísticos presentes nas línguas orais, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Conforme defendem Quadros e Karnopp (2004 apud Silva, 2023), as línguas de sinais constituem sistemas linguísticos completos e naturais, organizados a partir de princípios gramaticais próprios.

O crescimento do ensino de Libras para ouvintes relaciona-se diretamente às políticas inclusivas implementadas nas últimas décadas. A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação docente ampliou significativamente o número de ouvintes em contato com a língua. Todavia, apesar dos avanços legais, ainda existem desafios relacionados à formação de professores, às metodologias de ensino e à escassez de materiais didáticos específicos. Silva (2020) enfatiza que muitos docentes iniciantes carecem de orientações metodológicas consistentes para o ensino da Libras como segunda língua, o que pode comprometer o processo de aprendizagem dos estudantes ouvintes.

Nesse contexto, torna-se necessário discutir metodologias de ensino que considerem as especificidades cognitivas e linguísticas da Libras. Estratégias baseadas em experiências visuais, interação social, uso de recursos imagéticos e práticas comunicativas têm demonstrado resultados mais eficazes no desenvolvimento da fluência em Libras. De acordo com Krashen (1985 apud Marques; Gomes-Sousa, 2020), a aquisição de uma segunda língua ocorre de forma mais significativa quando o aprendiz é exposto a contextos comunicativos naturais e motivadores.

Ademais, observa-se que os processos de aprendizagem da Libras por ouvintes envolvem dimensões emocionais e identitárias importantes. O contato com a comunidade surda frequentemente provoca transformações nas concepções dos aprendizes sobre deficiência, linguagem e diversidade cultural. Nesse sentido, aprender Libras ultrapassa o domínio técnico da língua e passa a representar um movimento de aproximação cultural, empatia social e reconhecimento das diferenças linguísticas.

Portanto, a análise dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem da Libras por ouvintes revela a complexidade desse fenômeno, evidenciando que a aquisição da língua demanda reorganizações cognitivas, adaptações perceptivas e interação sociocultural constante. Compreender tais aspectos torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e coerentes com as especificidades da modalidade visual-espacial da Libras, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de promover comunicação acessível e inclusão social efetiva.

2 Processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da Libras

Os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por sujeitos ouvintes configuram-se como fenômenos complexos, multidimensionais e profundamente relacionados às capacidades perceptivas, linguísticas, sociais e culturais do indivíduo. Diferentemente da aquisição de línguas orais-auditivas, a aprendizagem da Libras exige reorganizações cognitivas específicas, uma vez que a língua se estrutura na modalidade visual-espacial, demandando do aprendiz novas formas de percepção, memória, atenção, processamento linguístico e organização mental da informação.

Nesse contexto, a cognição pode ser compreendida como um conjunto de operações mentais responsáveis pela aquisição, armazenamento, interpretação e utilização do conhecimento. Assim, ao aprender Libras, o sujeito ouvinte passa a desenvolver mecanismos cognitivos distintos daqueles utilizados em sua língua materna oral-auditiva, especialmente no que se refere à percepção visual e à espacialidade linguística.

Silva (2020, p. 198) afirma que:

A cognição, como ramo da ciência, apresenta relevante poder explicativo para o fenômeno da aprendizagem e, por isso mesmo, faz-se imprescindível que seus argumentos estejam disponíveis àqueles que estão na ponta do processo de ensino e aprendizagem.

Tal perspectiva evidencia que os processos cognitivos não podem ser dissociados do ensino da Libras, sobretudo porque a aquisição dessa língua envolve adaptações perceptivas e reorganizações neurais relacionadas ao processamento visual das informações linguísticas.

A teoria conexionista, amplamente discutida por Mota e Zimmer (2005 apud Silva, 2020), sustenta que a aprendizagem ocorre por meio do fortalecimento de conexões neurais construídas a partir das experiências, da repetição e da interação social. Nesse sentido, a aprendizagem da Libras por ouvintes não acontece de forma linear, mas por meio de reorganizações contínuas do sistema cognitivo, à medida que o sujeito amplia suas experiências com a língua visual-espacial.

Sob essa perspectiva, o cérebro humano adapta-se aos estímulos recebidos, reorganizando suas estruturas cognitivas conforme as demandas linguísticas impostas pelo ambiente. Assim, ao aprender Libras, o ouvinte precisa desenvolver habilidades relacionadas à percepção do movimento, reconhecimento de expressões faciais, interpretação espacial e coordenação

motora fina. Tais elementos diferenciam significativamente a Libras das línguas orais e justificam a complexidade cognitiva envolvida em sua aquisição.

Segundo Silva (2023, p. 3):

A modalidade linguística é um desafio a ser superado, haja vista que não lhes é comum perceber uma língua por meio da visão e articulá-la utilizando as mãos no espaço à frente do corpo.

Essa afirmação demonstra que a principal ruptura cognitiva enfrentada pelo aprendiz ouvinte refere-se justamente à mudança de modalidade linguística. Enquanto o português organiza-se predominantemente pela linearidade sonora e temporal, a Libras estrutura-se simultaneamente no espaço visual, exigindo maior ativação de habilidades perceptivas e espaciais.

Entre os principais processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da Libras destaca-se a atenção visual. Nas línguas de sinais, a comunicação depende integralmente da percepção visual dos movimentos corporais, expressões faciais e configurações de mãos. Assim, o aprendiz necessita ampliar sua capacidade de concentração visual para captar informações simultâneas que ocorrem durante a sinalização.

Além disso, a memória operacional exerce papel fundamental na aprendizagem da Libras. O aprendiz precisa armazenar temporariamente informações relacionadas à configuração de mãos, localização espacial, movimento e orientação dos sinais para posteriormente organizá-las linguisticamente. Nesse processo, a repetição e a prática contínua contribuem significativamente para a consolidação das conexões neurais responsáveis pela aprendizagem.

Leite (2008 apud Silva, 2020) argumenta que o cérebro humano sofre alterações químicas e estruturais diante dos estímulos linguísticos recebidos, favorecendo a aprendizagem. Tal perspectiva aproxima-se das discussões neurocognitivas contemporâneas, que compreendem a linguagem como fenômeno diretamente associado à plasticidade cerebral.

Nesse sentido, a aprendizagem da Libras promove não apenas aquisição linguística, mas também expansão das capacidades cognitivas relacionadas à visualidade, espacialidade e percepção corporal. Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 380) afirmam que:

A construção de sinais-termo em Libras emerge de processos cognitivos corporificados, nos quais o corpo, a imaginação e a experiência social participam da construção semântica.

A noção de cognição corporificada apresentada pelos autores evidencia que a aprendizagem da Libras não ocorre de forma abstrata ou exclusivamente mental, mas por meio da integração entre corpo, percepção e linguagem. Assim, o corpo deixa de ser apenas instrumento físico da comunicação e passa a constituir elemento central na construção do significado linguístico.

Outro aspecto relevante refere-se ao processamento espacial da informação. Diferentemente das línguas orais, em que os elementos linguísticos são organizados linearmente, a Libras utiliza o espaço como componente gramatical da língua. Dessa maneira, o aprendiz ouvinte necessita desenvolver habilidades cognitivas relacionadas à localização espacial, simultaneidade e orientação visual.

Quadros e Karnopp (2004 apud Francisco; Bourguignon; Castro Júnior, 2025) destacam que os parâmetros linguísticos da Libras — configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais — constituem elementos organizadores da estrutura gramatical da língua. Assim, a compreensão e produção adequada dos sinais dependem diretamente da capacidade cognitiva do aprendiz em integrar informações visuais simultâneas.

A memória visual também desempenha papel essencial nesse processo. O aprendiz de Libras precisa desenvolver estratégias para memorização de sinais, reconhecimento de padrões visuais e associação semântica entre forma e significado. Marques e Gomes-Sousa (2020, p. 2) ressaltam que:

Uma estratégia plausível para a maioria dos aprendizes de Libras é a prática através de frases que usamos no nosso dia a dia, segundo Gesser (2012) aprender sinais com frases ajuda a fixar.

Tal afirmação demonstra que o contexto comunicativo favorece a aprendizagem significativa da Libras, permitindo ao sujeito estabelecer conexões cognitivas mais consistentes entre os sinais e suas funções discursivas.

Além disso, os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da Libras relacionam-se diretamente à interação social. Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotski (1998 apud Marques; Barroco; Silva, 2013), o desenvolvimento humano ocorre mediado pelas relações sociais e pela linguagem. Dessa forma, a interação com sujeitos surdos constitui elemento indispensável para o desenvolvimento da competência comunicativa em Libras.

Marques, Barroco e Silva (2013, p. 504) afirmam:

O homem apresenta potencialidades que serão ou não desenvolvidas a partir de relações com seus pares, pela convivência social e apreensões da cultura própria à sociedade em que este vive.

Tal compreensão evidencia que os processos cognitivos não se desenvolvem isoladamente, mas são construídos socialmente mediante experiências culturais e linguísticas compartilhadas. Assim, o contato com a comunidade surda possibilita ao aprendiz desenvolver não apenas competências linguísticas, mas também compreensão cultural da Libras.

Outro fator importante refere-se às emoções e à motivação durante o processo de aprendizagem. Estudos cognitivos demonstram que fatores emocionais influenciam diretamente a consolidação da memória e o desenvolvimento da aprendizagem linguística. Souza, Silva e Araújo (2023) argumentam que linguagem, cognição e emoção constituem elementos interdependentes nos processos de ensino-aprendizagem, sendo impossível compreender a aprendizagem sem considerar os aspectos emocionais envolvidos.

Nesse sentido, a motivação do aprendiz, o interesse pela cultura surda e as experiências positivas de interação social contribuem significativamente para o fortalecimento das conexões cognitivas relacionadas à aquisição da Libras.

Além disso, os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da Libras podem ser compreendidos à luz da Teoria da Complexidade. Silva (2023) explica que a aquisição da Libras como L2M2 caracteriza-se por imprevisibilidade, dinamismo e não linearidade, uma vez que o desenvolvimento linguístico ocorre por avanços graduais, retrocessos e reorganizações constantes.

Sob essa ótica, a aprendizagem da Libras não ocorre de maneira homogênea entre os aprendizes ouvintes. Cada sujeito desenvolve estratégias cognitivas particulares conforme suas experiências, motivações e níveis de exposição à língua. Tal perspectiva rompe com concepções tradicionais de aprendizagem linear e reconhece a singularidade dos processos cognitivos humanos.

As dificuldades enfrentadas pelos ouvintes durante a aprendizagem da Libras também evidenciam a complexidade cognitiva desse processo. Entre os principais obstáculos encontram-se a simultaneidade das informações visuais, a fluidez dos movimentos, o uso adequado das

expressões não manuais e a coordenação motora necessária para a produção dos sinais.

Segundo Pereira (2022, p. 4):

É de fundamental importância que os profissionais da educação dominem a diferença linguística, desenvolvendo estratégias a partir da Libras para que o processo ensino-aprendizado ocorra de forma compreensível.

Dessa maneira, compreender os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da Libras torna-se essencial para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas adequadas às especificidades da modalidade visual-espacial. Estratégias baseadas em recursos visuais, práticas interativas, experiências corporais e contato com a comunidade surda tendem a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Portanto, os processos cognitivos relacionados à aprendizagem da Libras por ouvintes revelam a complexidade da aquisição de uma língua em modalidade distinta da língua materna do aprendiz. Trata-se de um fenômeno que envolve reorganização neural, adaptação perceptiva, desenvolvimento da memória visual, processamento espacial, interação social e construção cultural do conhecimento linguístico. Nesse sentido, compreender tais mecanismos torna-se indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, eficazes e coerentes com as especificidades linguísticas e cognitivas da Libras.

3 Processos linguísticos na aprendizagem da Libras por ouvintes

Os processos linguísticos envolvidos na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por sujeitos ouvintes constituem um campo complexo de investigação, especialmente porque envolvem a aquisição de uma língua em modalidade distinta daquela utilizada pelo aprendiz em sua língua materna. A Libras, enquanto língua visual-espacial, organiza-se a partir de estruturas linguísticas próprias, diferenciando-se substancialmente das línguas orais-auditivas tanto em seus aspectos fonológicos quanto morfosintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos. Assim, aprender Libras implica não apenas memorizar sinais, mas compreender um sistema linguístico autônomo, dotado de gramática específica e mecanismos próprios de produção de sentido.

Nesse contexto, a aprendizagem linguística da Libras por ouvintes exige reorganizações profundas relacionadas à estruturação da linguagem, ao processamento da informação visual e à compreensão das especificidades gramaticais da língua de sinais. Diferentemente da língua portuguesa, cuja organização ocorre de forma linear e auditiva, a Libras apresenta simultaneidade de informações visuais, uso do espaço gramatical e forte presença de elementos corporais e expressivos.

Conforme afirmam Quadros e Karnopp (2004 apud Francisco; Bourguignon; Castro Júnior, 2025), a Libras constitui uma língua natural, completa e organizada por parâmetros fonológicos específicos, sendo estes a configuração de mãos, o ponto de articulação, o movimento, a orientação e as expressões não manuais. Esses elementos organizam estruturalmente os sinais e possibilitam a construção dos significados linguísticos na modalidade visual-espacial.

A fonologia da Libras diferencia-se significativamente da fonologia das línguas orais, uma vez que os traços distintivos da língua são percebidos visualmente. Assim, o aprendiz ouvinte necessita desenvolver percepção refinada dos movimentos corporais, das expressões faciais e das localizações espaciais utilizadas durante a sinalização. Nesse sentido, o processamento linguístico da Libras envolve capacidades visuais e espaciais que não são exigidas da mesma forma nas línguas orais-auditivas.

Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 381) afirmam que:

A forma do sinal (estrutura) está conectada ao significado (cognição) – e essa articulação é fundamental para compreender como a Libras funciona como uma língua natural e complexa.

Tal perspectiva evidencia que os processos linguísticos da Libras estão profundamente associados à construção semântica e cognitiva dos sinais, de modo que a compreensão da língua exige do aprendiz a integração entre percepção visual, organização espacial e interpretação contextual.

Além disso, os processos linguísticos envolvidos na aprendizagem da Libras por ouvintes relacionam-se diretamente à iconicidade. Muitos sinais apresentam relação visual entre forma e significado, o que pode facilitar inicialmente o processo de aquisição lexical. Entretanto, a iconicidade não elimina a complexidade gramatical da língua, tampouco reduz a necessidade de domínio das estruturas sintáticas e discursivas da Libras.

Nesse sentido, Quadros (1997 apud Silva, 2023) ressalta que as línguas de sinais possuem estrutura linguística independente das línguas

orais, sendo organizadas a partir de regras gramaticais próprias. Tal compreensão rompe definitivamente com concepções equivocadas que historicamente reduziram as línguas de sinais à mera gestualidade ou representação mimética da fala.

Outro aspecto fundamental refere-se à morfossintaxe da Libras. A organização sintática da língua de sinais ocorre de maneira distinta da língua portuguesa, utilizando recursos espaciais e simultâneos para expressar relações gramaticais. Assim, o aprendiz ouvinte precisa compreender que a estrutura frasal da Libras não segue necessariamente a linearidade sintática do português.

Silva (2023, p. 3) afirma:

A aquisição de língua de sinais como L2 implica a aprendizagem de uma nova modalidade, e é por isso que lhe tem sido conferida a designação de L2M2.

A noção de L2M2 (segunda língua em segunda modalidade) evidencia que o aprendiz ouvinte não apenas adquire novo léxico, mas precisa reorganizar completamente suas referências linguísticas e discursivas para adaptar-se à modalidade visual-manual da Libras.

Além disso, a simultaneidade linguística constitui uma das principais dificuldades enfrentadas pelos ouvintes durante a aprendizagem da Libras. Nas línguas orais, os elementos linguísticos organizam-se predominantemente de forma sequencial; na Libras, entretanto, diversas informações podem ocorrer simultaneamente por meio de movimentos, expressões faciais e uso do espaço.

Segundo Taub *et al.* (2001 apud Silva, 2023), as dificuldades de produção e recepção da Libras decorrem justamente da necessidade de lidar com informações visuais simultâneas, pouco comuns aos falantes de línguas orais. Dessa maneira, os processos linguísticos da Libras exigem elevado nível de coordenação perceptiva e discursiva.

A semântica da Libras também apresenta características específicas relacionadas à visualidade e à espacialidade da língua. Muitos sinais são construídos a partir de experiências corporificadas e relações imagéticas que conectam linguagem, cognição e percepção visual.

Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 380) destacam que:

A construção de sinais-termo em Libras emerge de processos cognitivos corporificados, nos quais o corpo, a imaginação e a experiência social participam da construção semântica.

Tal perspectiva aproxima-se das teorias da Linguística Cognitiva, que compreendem a linguagem como resultado da interação entre corpo, experiência e construção de significado. Assim, aprender Libras envolve não apenas domínio técnico da língua, mas também compreensão das experiências socioculturais que produzem seus significados.

Outro elemento linguístico relevante refere-se aos classificadores semânticos. Na Libras, os classificadores representam formas, tamanhos, movimentos e posições dos objetos no espaço, constituindo recurso altamente complexo da língua. O domínio dos classificadores exige do aprendiz habilidades relacionadas à abstração visual, organização espacial e interpretação semântica.

Silva (2023, p. 1) afirma que:

Os resultados reúnem variados comportamentos linguísticos para descrições de quantidade, forma e volume do objeto ‘cesta’, bem como para sua localização no espaço.

A autora demonstra que os classificadores representam uma das estruturas linguísticas mais complexas da Libras para aprendizes ouvintes, justamente porque exigem compreensão espacial e representação visual simultânea.

Além disso, os processos linguísticos da Libras estão profundamente relacionados às expressões não manuais. Diferentemente das línguas orais, em que os elementos faciais frequentemente possuem função emocional, na Libras as expressões faciais exercem funções gramaticais essenciais, podendo indicar negação, intensidade, perguntas ou marcações discursivas.

Nesse contexto, o aprendiz ouvinte frequentemente enfrenta dificuldades relacionadas ao uso adequado das expressões faciais, pois tende inicialmente a priorizar apenas os movimentos das mãos, negligenciando elementos linguísticos não manuais fundamentais para a produção de sentido.

Conforme Silva (2020, p. 199):

As questões metodológicas ancoram-se na concepção de instrução, sendo que essa pode ser baseada no input, na forma, na produção e no feedback.

A autora evidencia que o ensino da Libras para ouvintes deve considerar metodologias capazes de desenvolver todos os componentes linguísticos da língua, incluindo os aspectos não manuais, espaciais e discursivos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da interação social na consolidação dos processos linguísticos da Libras. Sob a perspectiva histórico-cultural, a linguagem constitui instrumento mediador do desenvolvimento humano e da organização do pensamento.

Vygotski (1998 apud Marques; Barroco; Silva, 2013) defende que a aprendizagem linguística ocorre por meio das interações sociais e culturais. Nesse sentido, o contato com a comunidade surda constitui elemento essencial para o desenvolvimento das competências comunicativas em Libras.

Marques, Barroco e Silva (2013, p. 503) afirmam:

A Libras oportuniza trocas linguísticas efetivas entre os pares surdos e ouvintes, e às crianças ouvintes oferta o acesso a um universo cultural desconhecido.

Essa compreensão evidencia que os processos linguísticos da Libras não podem ser dissociados das experiências culturais e sociais da comunidade surda. Assim, aprender Libras implica também aproximar-se de práticas discursivas, valores culturais e formas próprias de organização social da comunidade usuária da língua.

Ademais, a aprendizagem linguística da Libras por ouvintes relaciona-se diretamente às políticas de inclusão educacional implementadas no Brasil nas últimas décadas. A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação docente ampliou significativamente o número de ouvintes em contato com a língua.

Entretanto, Pereira (2022, p. 4) destaca que ainda existem desafios relacionados à formação de professores e às metodologias de ensino:

Apontar os desafios nos processos de aquisição de Libras como L2. Aprofundar o conhecimento sobre metodologias de Ensino de Línguas como L2.

Tais desafios evidenciam a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com as especificidades linguísticas da Libras, considerando sua natureza visual-espacial e os processos cognitivos implicados em sua aprendizagem.

Outro fator importante refere-se às estratégias linguísticas desenvolvidas pelos aprendizes ouvintes. Marques e Gomes-Sousa (2020) observam que muitos estudantes utilizam associações imagéticas, repetição contextualizada e interação com surdos como formas de facilitar a aquisição da Libras. Essas estratégias demonstram que a aprendizagem linguística

ocorre de maneira dinâmica, adaptativa e profundamente relacionada às experiências sociais do sujeito.

Além disso, a Teoria da Complexidade tem contribuído significativamente para a compreensão dos processos linguísticos envolvidos na aprendizagem da Libras. Segundo Silva (2023), a aquisição da Libras como L2M2 caracteriza-se por dinamismo, imprevisibilidade e auto-organização, rompendo com modelos tradicionais de aprendizagem linear.

Dessa forma, cada aprendiz desenvolve trajetórias linguísticas particulares conforme suas experiências, níveis de exposição à língua, motivações e práticas comunicativas. Tal perspectiva reconhece a singularidade do processo de aquisição linguística e valoriza as múltiplas formas de aprendizagem da Libras.

Portanto, os processos linguísticos envolvidos na aprendizagem da Libras por ouvintes revelam a complexidade estrutural, cognitiva e discursiva da língua de sinais. Trata-se de um fenômeno que exige reorganização perceptiva, domínio de estruturas gramaticais visuais, compreensão da espacialidade linguística e inserção sociocultural na comunidade surda. Nesse sentido, compreender tais processos torna-se fundamental para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas inclusivas e eficazes, capazes de favorecer a aprendizagem significativa da Libras enquanto língua legítima, autônoma e socialmente constituída.

4 Considerações finais

A análise dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por ouvintes evidencia que a aquisição dessa língua ultrapassa os limites de uma aprendizagem instrumental, configurando-se como um processo complexo de reorganização cognitiva, linguística, social e cultural. Diferentemente das línguas orais-auditivas, a Libras estrutura-se na modalidade visual-espacial, exigindo do aprendiz o desenvolvimento de novas formas de percepção, interpretação e produção linguística.

Os estudos analisados demonstram que os processos cognitivos relacionados à aprendizagem da Libras envolvem capacidades específicas como atenção visual, memória espacial, percepção de movimentos, coordenação motora e processamento simultâneo de informações. Nesse sentido, a aprendizagem da Libras como segunda língua em segunda

modalidade (L2M2) demanda adaptações cognitivas significativas, uma vez que o aprendiz ouvinte precisa reorganizar estruturas mentais construídas inicialmente a partir de experiências linguísticas auditivas.

Além disso, observou-se que a cognição e a linguagem apresentam relação profundamente integrada no processo de aprendizagem da Libras. A língua de sinais não se limita à reprodução de sinais isolados, mas constitui sistema linguístico completo, dotado de gramática própria, elementos fonológicos específicos e mecanismos semânticos e discursivos particulares. Assim, a aquisição da Libras exige compreensão das estruturas espaciais da língua, das expressões não manuais, da iconicidade e da simultaneidade linguística.

Os referenciais teóricos discutidos ao longo do trabalho evidenciam que a interação social exerce papel central no desenvolvimento da competência comunicativa em Libras. Sob a perspectiva histórico-cultural, a linguagem constitui instrumento mediador do desenvolvimento humano, sendo construída nas relações sociais e culturais. Dessa forma, o contato com a comunidade surda mostrou-se elemento fundamental para o fortalecimento das habilidades linguísticas e cognitivas dos aprendizes ouvintes.

Outro aspecto relevante refere-se às dificuldades enfrentadas durante o processo de aquisição da Libras. Entre os principais desafios identificados destacam-se a adaptação à modalidade visual-espacial, o domínio dos classificadores semânticos, a utilização adequada das expressões faciais e a organização sintática da língua. Tais elementos evidenciam a necessidade de metodologias específicas para o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes.

Nesse contexto, torna-se indispensável que os processos pedagógicos relacionados ao ensino da Libras considerem as especificidades cognitivas e linguísticas da língua, priorizando estratégias visuais, interativas e contextualizadas. O uso de práticas comunicativas reais, recursos imagéticos, interação com sujeitos surdos e metodologias voltadas à experiência visual demonstram-se fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Ademais, a aprendizagem da Libras por ouvintes possui importante dimensão social e inclusiva. O domínio da língua de sinais amplia as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes, contribui para a valorização da cultura surda e fortalece práticas educacionais inclusivas. Assim, aprender Libras representa não apenas aquisição de uma nova

língua, mas também reconhecimento da diversidade linguística e cultural presente na sociedade brasileira.

Portanto, conclui-se que os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem da Libras constituem fenômeno amplo, dinâmico e multifacetado, exigindo abordagens teóricas e metodológicas que contemplem a complexidade da modalidade visual-espacial. Compreender tais processos torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e comprometidas com a formação linguística, cognitiva e social dos aprendizes ouvintes.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; BOURGUIGNON, Saulo Cabral; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Linguística cognitiva e estudos gramaticais da Libras: sinais técnicos em saúde e biossegurança. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 379-397, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/68155>. Acesso em: 16 mai. 2026.

KRASHEN, Stephen D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985.

LEITE, João de Deus. **Cognição e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA, Andréia Amorim de; MARTINS, Maria Josilâne da Costa. As contribuições do ensino da Libras para crianças ouvintes. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 3, p. 1-10, 2022.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9FZtpKyRm9WXDMfLyKtLL8w/abstract/?lan->

g=pt. Acesso em: 16 mai. 2026.

MARQUES, Karla Millena; GOMES-SOUSA, Francisco Ebson. Processos de aquisição da Libras por ouvintes: relatos de professores em formação. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 7., 2020. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

MOTA, Mailce Borges; ZIMMER, Márcia Cristina. Paradigma conexionista e aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. p. 95-124.

PEREIRA, Núbia Lopes. **Desafios da formação no processo de aquisição da Libras como segunda língua por alunos e alunas ouvintes no curso de pedagogia bilíngue do IFG**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia Bilíngue) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Aparecida de Goiânia, 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Lídia da. A aquisição de classificadores semânticos por ouvintes aprendizes de Libras como L2M2. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 39, n. 4, 2023. DOI: 10.1590/1678-460X202339454281. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/54281>. Acesso em: 16 mai. 2026.

SILVA, Lídia da. A cognição e os princípios teóricos e metodológicos ao ensino de Libras para ouvintes: Orientações a professores iniciantes. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 3, p. 197–218, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-12-2630. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2630>. Acesso em: 16 mai. 2026.

SIQUEIRA, Kleber Saldanha de; SOUSA, Maria Eduarda Marinho de. A tríade linguagem, cognição e emoção como elementos potencializadores da aprendizagem. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 2745–2761, 2023. DOI: 10.48017/dj.v8i4.2709. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2709. Acesso em: 16 mai. 2026.

TAUB, Sarah F. **Language from the body: iconicity and metaphor in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CULTURA SURDA DISCUTE ASPECTOS CULTURAIS, IDENTIDADE SURDA E A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO À COMUNIDADE SURDA

Christiane Carpinteiro Lamarão¹

1 Introdução

A discussão acerca da cultura surda e da identidade surda ocupa, atualmente, espaço significativo nos estudos educacionais, linguísticos, antropológicos e socioculturais, sobretudo em razão das transformações históricas relacionadas à inclusão social, ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à valorização das diferenças humanas. Durante séculos, os sujeitos surdos foram compreendidos a partir de uma perspectiva clínica e patologizante, sendo vistos apenas sob a ótica da deficiência e da incapacidade comunicativa. Essa compreensão reducionista contribuiu para processos de exclusão social, negação de direitos e invisibilidade cultural da comunidade surda.

A sociedade ouvinte construiu estereótipos que marginalizaram os sujeitos surdos, principalmente pelo fato de não utilizarem a linguagem oral como principal meio de comunicação. Santana e Bergamo (2005) afirmam que os surdos foram frequentemente considerados inferiores socialmente porque lhes era negada a principal característica atribuída ao ser humano: a linguagem oral. Segundo os autores, a língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual (Santana; Bergamo, 2005, p. 566), fator que contribuiu para intensificar práticas discriminatórias e excludentes.

Nesse contexto, a cultura surda emerge como movimento de resistência social, política e cultural, buscando romper com concepções ouvintistas que historicamente inferiorizaram os sujeitos surdos. O termo “*ouvintismo*” refere-se à imposição da cultura ouvinte como padrão dominante, desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais

1 Mestra em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

da comunidade surda. De acordo com Skliar (1998 apud Dall'asen; Pieczkowski, 2022), o ouvintismo representa uma forma de colonização cultural que busca normalizar o sujeito surdo conforme os padrões ouvintes, apagando sua identidade e sua língua.

A valorização da cultura surda ganhou maior visibilidade a partir do reconhecimento científico das línguas de sinais como línguas naturais, especialmente após os estudos desenvolvidos por William Stokoe na década de 1960. A partir dessas pesquisas, passou-se a compreender que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, complexidade linguística e função social equivalente às línguas orais. Conforme afirmam Boldo e Schlemper (2018), o reconhecimento das línguas de sinais possibilitou o fortalecimento da identidade surda e o reconhecimento da cultura surda como manifestação legítima de diversidade linguística e cultural.

A cultura surda está fundamentada em experiências visuais compartilhadas pela comunidade surda, abrangendo valores, práticas sociais, formas de comunicação, manifestações artísticas, literatura, identidade coletiva e modos específicos de compreender o mundo. Strobel (2008 apud Macedo; Silva; Alves, 2021) destaca que a cultura surda não se limita ao uso da língua de sinais, mas envolve todo um conjunto de elementos simbólicos e sociais construídos historicamente pelos sujeitos surdos.

Nesse sentido, a Libras constitui elemento central na construção da identidade surda, funcionando não apenas como instrumento comunicativo, mas como expressão cultural e política. Segundo Cromack (2004), a identidade surda é construída por meio das interações sociais entre sujeitos surdos e do reconhecimento de pertencimento à comunidade surda. A autora ressalta que os sujeitos surdos necessitam desenvolver ações afirmativas que consolidem sua cultura e fortaleçam seus processos identitários.

A discussão sobre identidade surda relaciona-se diretamente aos Estudos Culturais, especialmente às teorias que abordam identidade, diferença e representação social. Stuart Hall (2006) compreende a identidade como construção social e histórica, produzida continuamente nas relações culturais e nos discursos sociais. Sob essa perspectiva, a identidade surda não é fixa ou homogênea, mas resultado das experiências vividas pelos sujeitos surdos em diferentes contextos sociais, familiares e educacionais.

No campo educacional, as reflexões sobre cultura surda tornaram-se fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues. Durante muito tempo, os processos educacionais destinados aos surdos priorizaram métodos oralistas que proibiam o uso da língua de sinais, buscando adaptar os surdos à cultura ouvinte. Esse modelo provocou prejuízos linguísticos, cognitivos e emocionais aos estudantes surdos, dificultando seu desenvolvimento educacional e social.

Conforme De Paula (2009), a escola possui papel fundamental na constituição da identidade surda, especialmente porque a maioria dos sujeitos surdos nasce em famílias ouvintes e encontra no ambiente escolar o primeiro contato com outros sujeitos surdos e com a Libras. A autora afirma que o outro indivíduo surdo é de fundamental importância para construção de uma identidade saudável (Paula, 2009, p. 407), pois é nesse espaço de convivência que ocorre o fortalecimento cultural e identitário.

A educação bilíngue para surdos surge, portanto, como proposta pedagógica que reconhece a Libras como primeira língua do sujeito surdo e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal modelo educacional busca respeitar as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, garantindo acesso ao conhecimento de forma mais democrática e inclusiva. Quadros (2004 apud Bandeira, 2018) argumenta que a valorização da língua de sinais representa importante mecanismo de resistência cultural e fortalecimento identitário da comunidade surda.

Além da educação, as manifestações artísticas e literárias também desempenham papel relevante na valorização da cultura surda. A literatura surda, por exemplo, constitui importante instrumento de transmissão cultural, preservação histórica e fortalecimento identitário. Boldo e Schlemper (2018) afirmam que a literatura surda possibilita a autorrepresentação dos sujeitos surdos, evidenciando experiências visuais, formas específicas de narrar histórias e elementos culturais próprios da comunidade surda.

Do mesmo modo, a arte surda contribui significativamente para a visibilidade social da comunidade surda. Segundo Macedo, Silva e Alves (2021), a arte surda permite que os sujeitos surdos expressem suas experiências culturais, suas lutas sociais e sua identidade visual, fortalecendo processos de inclusão e reconhecimento social.

A construção da cultura surda também está associada aos movimentos sociais protagonizados pela comunidade surda em defesa de direitos linguísticos, educacionais e culturais. No Brasil, importantes

avanços ocorreram a partir da oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou o ensino da língua de sinais, a formação de intérpretes e a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação docente.

Entretanto, apesar dos avanços legais, ainda persistem inúmeras barreiras sociais enfrentadas pelos sujeitos surdos, incluindo preconceito, exclusão comunicacional, falta de acessibilidade e desconhecimento sobre a cultura surda. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) ressaltam que muitos estereótipos permanecem cristalizados na sociedade ouvinte, dificultando o reconhecimento do protagonismo e da autonomia dos sujeitos surdos.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível discutir a importância do respeito à comunidade surda enquanto grupo cultural e linguístico. O respeito à cultura surda implica reconhecer a Libras como língua legítima, valorizar as identidades surdas, garantir acessibilidade comunicacional e combater práticas discriminatórias historicamente construídas pela sociedade.

A perspectiva antropológica contribui significativamente para essa discussão ao compreender a cultura surda como manifestação legítima da diversidade humana. Dutra e Martins (2025) destacam que a cultura surda deve ser analisada não apenas sob a perspectiva da deficiência, mas como expressão cultural construída socialmente por sujeitos que compartilham experiências linguísticas e visuais comuns.

Além disso, a discussão contemporânea sobre transculturalidade evidencia a necessidade de superar visões homogêneas de cultura e identidade. Bandeira (2018) argumenta que pensar a cultura surda a partir da transculturalidade possibilita ampliar o diálogo entre surdos e ouvintes, promovendo maior sensibilidade às diferenças e fortalecimento das relações interculturais. Segundo a autora, o reconhecimento das identidades surdas deve contribuir para a construção de uma sociedade mais receptiva, democrática e plural.

Portanto, compreender os aspectos culturais da surdez e a importância da identidade surda representa passo fundamental para o fortalecimento da inclusão social, da cidadania e dos direitos humanos. A valorização da comunidade surda exige mudanças estruturais na sociedade, especialmente no campo educacional, comunicacional e cultural, visando garantir participação plena dos sujeitos surdos em todos os espaços sociais.

A compreensão da cultura surda exige uma análise fundamentada nos Estudos Culturais, na Antropologia, na Sociologia da Educação e nos

Estudos Surdos, campos teóricos que possibilitam compreender os sujeitos surdos para além da perspectiva biomédica da deficiência. Ao longo das últimas décadas, pesquisadores passaram a defender a necessidade de reconhecer a surdez como diferença linguística e cultural, rompendo com discursos historicamente pautados na normalização e no apagamento identitário dos sujeitos surdos.

Segundo Strobel (2008 apud Dutra; Martins, 2025), a cultura surda pode ser entendida como o modo pelo qual os sujeitos surdos percebem, interpretam e interagem com o mundo a partir de experiências predominantemente visuais. Essa perspectiva rompe com concepções tradicionais que associavam a surdez exclusivamente à ausência da audição e passa a compreendê-la como experiência cultural singular.

Os Estudos Surdos emergem nesse contexto como movimento acadêmico e político voltado à valorização das identidades, das línguas de sinais e das experiências culturais da comunidade surda. Conforme Skliar (1998 apud Bandeira, 2018), os Estudos Surdos surgem como forma de resistência aos modelos clínicos que tratavam os sujeitos surdos como indivíduos incompletos ou deficientes. A proposta central desse campo é reconhecer os surdos como sujeitos culturais, produtores de conhecimento, linguagem e identidade própria.

Hall (2006) afirma que as identidades culturais são construções históricas produzidas continuamente nas relações sociais e nos discursos culturais. Dessa forma, a identidade surda não constitui característica biológica ou fixa, mas processo social construído por meio das interações entre sujeitos surdos e das experiências compartilhadas dentro da comunidade surda.

Nesse sentido, a língua de sinais ocupa papel central na constituição da identidade surda. Santana e Bergamo (2005) defendem que a língua de sinais representa importante mecanismo de pertencimento cultural e resistência social da comunidade surda. Segundo os autores, a defesa da Libras ultrapassa questões comunicativas e relaciona-se diretamente à valorização da humanidade, da cidadania e da dignidade dos sujeitos surdos.

A literatura acadêmica também destaca a importância da convivência entre sujeitos surdos para o fortalecimento identitário. Paula (2009) ressalta que muitos surdos crescem em famílias ouvintes e encontram na escola ou em associações de surdos o primeiro espaço de reconhecimento cultural e linguístico. Assim, a interação com outros surdos favorece o

desenvolvimento da autoestima, da identidade coletiva e do sentimento de pertencimento à comunidade surda.

Outro aspecto relevante refere-se à educação bilíngue como direito fundamental da comunidade surda. Quadros (2004 apud Boldo; Schlemper, 2018) argumenta que o reconhecimento da Libras como primeira língua do sujeito surdo constitui elemento indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social e educacional dos estudantes surdos. Nesse modelo, a língua portuguesa escrita é ensinada como segunda língua, respeitando as especificidades linguísticas da comunidade surda.

A arte e a literatura surda também aparecem na literatura científica como importantes mecanismos de resistência cultural. Macedo, Silva e Alves (2021) afirmam que a arte surda fortalece os processos de inclusão social ao possibilitar que os sujeitos surdos expressem suas experiências, valores culturais e formas de percepção visual do mundo.

Além disso, Boldo e Schlemper (2018) destacam que a literatura surda contribui para a preservação histórica e cultural da comunidade surda, funcionando como instrumento de transmissão de conhecimentos, experiências e identidades entre diferentes gerações de sujeitos surdos.

Dessa maneira, a cultura surda deve ser compreendida como fenômeno social, político e cultural que envolve língua, identidade, memória, experiências visuais, movimentos sociais e resistência histórica. Reconhecer a legitimidade dessa cultura representa condição indispensável para a construção de práticas educacionais inclusivas, políticas públicas acessíveis e relações sociais pautadas no respeito à diversidade humana.

2 Cultura surda e seus aspectos culturais

A cultura surda constitui um importante campo de estudos no âmbito da Educação, da Linguística, da Antropologia e dos Estudos Culturais, sobretudo por promover reflexões acerca das experiências sociais, linguísticas e identitárias vivenciadas pelos sujeitos surdos. Durante muitos anos, a surdez foi compreendida exclusivamente por uma perspectiva clínica, centrada na deficiência e na tentativa de normalização do sujeito surdo por meio da oralização. Entretanto, os avanços das pesquisas linguísticas e culturais possibilitaram uma mudança significativa nesse entendimento, reconhecendo os sujeitos surdos como integrantes de uma comunidade cultural e linguística específica.

A cultura surda pode ser entendida como um conjunto de práticas sociais, comportamentos, valores, crenças, manifestações artísticas, experiências visuais e formas de comunicação compartilhadas pelos sujeitos surdos, especialmente através da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa compreensão rompe com o modelo tradicional que tratava a surdez apenas como deficiência biológica e passa a considerar a existência de uma identidade cultural própria.

Segundo Dutra e Martins (2025), a cultura surda emerge como forma de autoidentificação construída a partir do compartilhamento da língua de sinais e das experiências socioculturais dos sujeitos surdos. Os autores afirmam que o conceito de cultura surda se desenvolveu principalmente nas últimas décadas, acompanhando a produção acadêmica, artística e política da comunidade surda.

A língua de sinais ocupa posição central na constituição da cultura surda, funcionando não apenas como instrumento comunicativo, mas também como elemento de pertencimento social e cultural. Nesse sentido, a Libras representa importante mecanismo de resistência às práticas ouvintistas historicamente impostas pela sociedade ouvinte. Conforme Santana e Bergamo (2005), a defesa da língua de sinais está relacionada à proteção dos traços de humanidade dos sujeitos surdos e ao direito de participação social plena.

A respeito dessa questão, Santana e Bergamo (2005, p. 566) destacam:

Os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos dessas 'virtudes', os surdos eram 'humanamente inferiores'. A língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual.

A citação evidencia como os sujeitos surdos sofreram processos históricos de exclusão em razão da valorização exclusiva da oralidade pela sociedade ouvinte. O preconceito linguístico direcionado às línguas de sinais contribuiu para a marginalização social da comunidade surda, dificultando o reconhecimento de sua cultura e identidade.

Os Estudos Surdos surgem, nesse contexto, como movimento político e acadêmico voltado à valorização das experiências culturais dos sujeitos surdos. Skliar (1998 apud Bandeira, 2018) afirma que os Estudos Surdos representam uma tentativa de romper com os discursos clínicos

e medicalizantes sobre a surdez, propondo uma abordagem baseada na diferença cultural e linguística. Dessa forma, a surdez deixa de ser compreendida exclusivamente como limitação biológica e passa a ser analisada como experiência cultural singular.

A cultura surda fundamenta-se fortemente na experiência visual. Diferentemente da cultura ouvinte, marcada pela predominância da oralidade e da audição, os sujeitos surdos constroem suas relações sociais a partir da visualidade. Isso significa que a percepção visual assume papel central nas formas de comunicação, interação social, produção artística e organização cultural da comunidade surda.

De acordo com Strobel (2008 apud Macedo; Silva; Alves, 2021), a experiência visual constitui elemento essencial da cultura surda, influenciando a maneira como os sujeitos surdos percebem o mundo, organizam suas práticas sociais e produzem conhecimentos. A autora destaca que a cultura surda é marcada pela visualidade, pela língua de sinais e pelas formas específicas de expressão cultural.

Nesse contexto, a arte surda representa importante manifestação cultural da comunidade surda. A produção artística desenvolvida pelos sujeitos surdos evidencia experiências visuais, identidades culturais e formas particulares de interpretar a realidade. Segundo Macedo, Silva e Alves (2021), a arte surda contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para a valorização da comunidade surda na sociedade contemporânea.

Os autores afirmam:

A arte é um fator considerável nesse contexto, pois o aluno surdo, no contato com a arte, é desafiado a criar e a expressar sua imaginação exercendo uma linguagem artística que poderá facilitar a divulgação de sua história, suas crenças, e também trabalhar na interpretação de acontecimentos cotidianos (Macedo; Silva; Alves, 2021, p. 2).

A valorização da arte surda possibilita ampliar a visibilidade social da comunidade surda, além de favorecer processos de inclusão cultural e fortalecimento identitário. A produção artística dos sujeitos surdos manifesta-se em diversas linguagens, como teatro, poesia em sinais, literatura visual, pintura, dança e narrativas em Libras.

Outro aspecto relevante da cultura surda refere-se à literatura surda, entendida como produção cultural construída a partir das experiências visuais e linguísticas dos sujeitos surdos. A literatura surda constitui importante mecanismo de transmissão cultural, preservação histórica e fortalecimento identitário.

Segundo Boldo e Schlemper (2018), a literatura surda evidencia a busca pela autorrepresentação dos sujeitos surdos, valorizando experiências visuais e formas específicas de narrar histórias. As autoras afirmam que a literatura surda está diretamente relacionada à cultura e à identidade surda, independentemente do país ou da modalidade de produção cultural.

No que diz respeito às relações sociais, a comunidade surda desempenha papel fundamental na constituição da cultura surda. A convivência entre sujeitos surdos favorece o fortalecimento identitário, o compartilhamento linguístico e a valorização cultural. Muitos sujeitos surdos nascem em famílias ouvintes e encontram nas associações, escolas bilíngues e movimentos sociais surdos os primeiros espaços de pertencimento cultural.

Cromack (2004) destaca que a identidade surda é construída por meio das relações sociais estabelecidas dentro da comunidade surda, sendo fundamental a existência de espaços de convivência cultural entre os sujeitos surdos. Segundo a autora, a constituição da identidade surda depende do reconhecimento cultural e da valorização das experiências compartilhadas pela comunidade surda.

A respeito da importância da comunidade surda para a construção identitária, Paula (2009, p. 407) afirma:

Os estudos sobre identidade surda sugerem que o outro indivíduo surdo é de fundamental importância para construção de uma identidade saudável, visto que entre surdos existe o uso comum de um sistema linguístico – Libras.

Essa afirmação evidencia que a identidade surda não se constrói isoladamente, mas através das relações coletivas estabelecidas dentro da comunidade surda. O compartilhamento da língua de sinais, das experiências visuais e das vivências sociais fortalece os laços culturais entre os sujeitos surdos.

Outro elemento essencial para compreender a cultura surda refere-se ao conceito de diferença cultural. Os Estudos Culturais passaram a defender que as diferenças humanas não devem ser compreendidas como inferioridades, mas como manifestações legítimas da diversidade social. Hall (2006 apud Dall’asen; Pieczkowski, 2022) compreende a identidade cultural como construção histórica e social, produzida continuamente nos processos de representação e interação social.

Nessa perspectiva, a cultura surda deve ser reconhecida como expressão legítima da diversidade cultural humana. Conforme Dall’Asen

e Pieczkowski (2022), a sociedade precisa superar práticas pedagógicas e sociais de colonização ouvintista, reconhecendo o protagonismo dos sujeitos surdos e sua autorrepresentação cultural.

A educação constitui espaço central para o fortalecimento da cultura surda. Historicamente, os modelos educacionais voltados aos surdos priorizaram práticas oralistas que proibiam o uso da língua de sinais, buscando adaptar os sujeitos surdos à cultura ouvinte. Esse processo resultou em exclusão linguística, prejuízos educacionais e negação da identidade cultural dos estudantes surdos.

Quadros (2004 apud Boldo; Schlemper, 2018) argumenta que a valorização da LIBRAS no ambiente escolar representa importante mecanismo de fortalecimento cultural e garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. A educação bilíngue, nesse contexto, surge como proposta pedagógica que reconhece a língua de sinais como primeira língua dos sujeitos surdos e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

A oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 representou importante avanço político e cultural para a comunidade surda brasileira. O reconhecimento legal da língua de sinais contribuiu para ampliar a visibilidade social da cultura surda e fortalecer os movimentos sociais surdos na luta por inclusão e acessibilidade.

Entretanto, apesar dos avanços legislativos, ainda persistem inúmeras barreiras enfrentadas pela comunidade surda. O preconceito linguístico, a falta de acessibilidade comunicacional e o desconhecimento acerca da cultura surda continuam dificultando a inclusão social dos sujeitos surdos em diversos espaços da sociedade.

Nesse sentido, o respeito à cultura surda exige não apenas reconhecimento legal, mas também transformação das práticas sociais, educacionais e culturais. Respeitar a cultura surda significa reconhecer a legitimidade da Libras, valorizar as identidades surdas, promover acessibilidade e combater práticas discriminatórias historicamente construídas pela sociedade ouvinte.

Além disso, a perspectiva da transculturalidade contribui para ampliar o diálogo entre diferentes culturas e promover relações sociais mais democráticas e inclusivas. Bandeira (2018) argumenta que pensar a cultura surda a partir da transculturalidade possibilita superar discursos homogêneos e excludentes, fortalecendo relações baseadas no respeito às diferenças.

Portanto, a cultura surda deve ser compreendida como fenômeno social, político e cultural constituído historicamente pela comunidade surda em sua luta por reconhecimento, pertencimento e cidadania. Reconhecer os aspectos culturais da surdez significa romper com concepções limitadoras sobre os sujeitos surdos e valorizar a diversidade linguística e cultural existente na sociedade contemporânea.

3 Identidade surda e o respeito à comunidade surda

A identidade surda constitui um dos principais elementos discutidos nos Estudos Surdos contemporâneos, especialmente por envolver aspectos culturais, linguísticos, sociais e políticos relacionados à experiência de ser surdo em uma sociedade predominantemente ouvinte. Ao longo da história, os sujeitos surdos foram submetidos a processos de exclusão e invisibilidade social, sendo frequentemente definidos a partir de perspectivas clínicas que enfatizavam a deficiência e a ausência da audição. Em contraposição a esse modelo, os Estudos Culturais e os Estudos Surdos passaram a compreender a identidade surda como construção social fundamentada na língua de sinais, na cultura visual e no pertencimento à comunidade surda.

A identidade surda não pode ser compreendida como uma característica biológica ou fixa, mas como um processo social e histórico constituído através das experiências culturais compartilhadas pelos sujeitos surdos. Hall (2006 apud Dall’asen; Pieczkowski, 2022) afirma que as identidades são produzidas continuamente nos processos sociais e culturais, sendo resultado das relações estabelecidas entre os sujeitos e os discursos presentes na sociedade. Sob essa perspectiva, a identidade surda é construída nas interações sociais, na participação comunitária e no reconhecimento da diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos.

Historicamente, a sociedade ouvinte construiu representações negativas acerca dos sujeitos surdos, associando a surdez à incapacidade intelectual, à limitação comunicativa e à dependência social. Essas concepções contribuíram para a exclusão dos sujeitos surdos dos espaços educacionais, culturais e políticos, dificultando o fortalecimento de suas identidades.

Santana e Bergamo (2005) destacam que os surdos foram historicamente estigmatizados por não utilizarem a linguagem oral como principal forma de comunicação. Segundo os autores, a valorização

exclusiva da oralidade levou a sociedade a considerar os sujeitos surdos como inferiores, uma vez que lhes era negada a principal característica atribuída ao ser humano: a fala.

Sobre essa questão, Santana e Bergamo (2005, p. 566) afirmam:

Os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos dessas 'virtudes', os surdos eram 'humanamente inferiores'.

A partir dessa perspectiva, observa-se que a identidade surda foi, durante muito tempo, negada pela sociedade ouvinte, que buscava adaptar os sujeitos surdos aos padrões de normalidade impostos pela cultura dominante. O modelo oralista, amplamente utilizado nas instituições educacionais durante décadas, representou importante mecanismo de apagamento cultural e linguístico da comunidade surda.

Segundo Skliar (1998 apud Bandeira, 2018), o ouvintismo caracteriza-se pela imposição da cultura ouvinte sobre os sujeitos surdos, estabelecendo padrões de normalidade baseados na audição e na oralidade. Esse processo promoveu a marginalização da língua de sinais e dificultou o fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos surdos.

Nesse contexto, a língua de sinais emerge como elemento central na constituição da identidade surda. A Libras não representa apenas instrumento de comunicação, mas símbolo de pertencimento cultural, resistência política e valorização da comunidade surda. Através da língua de sinais, os sujeitos surdos estabelecem relações sociais, compartilham experiências e fortalecem seus processos identitários.

De acordo com Cromack (2004), a identidade surda é construída por meio das relações sociais estabelecidas entre sujeitos surdos, sendo fundamental o reconhecimento cultural proporcionado pela convivência comunitária. A autora destaca que a formação da identidade surda depende do fortalecimento das ações afirmativas desenvolvidas pela comunidade surda, bem como da valorização da cultura e da língua de sinais.

A respeito dessa construção identitária, Cromack (2004, p. 68) afirma:

Os resultados apontaram a necessidade de os surdos desenvolverem ações afirmativas, consolidando uma comunidade e uma cultura singular. A contribuição deste estudo é mostrar como a condição funcional é importante para a constituição da identidade.

A identidade surda, portanto, está diretamente relacionada ao sentimento de pertencimento à comunidade surda. Muitos sujeitos surdos nascem em famílias ouvintes e, durante a infância, convivem em ambientes onde a língua de sinais não é utilizada, dificultando o desenvolvimento de sua identidade cultural. Nesse sentido, o contato com outros sujeitos surdos torna-se fundamental para o fortalecimento identitário.

Conforme Paula (2009), a convivência entre sujeitos surdos favorece o desenvolvimento de uma identidade saudável, especialmente porque possibilita o compartilhamento da Libras e das experiências visuais comuns à comunidade surda.

A autora ressalta:

Os estudos sobre identidade surda sugerem que o outro indivíduo surdo é de fundamental importância para construção de uma identidade saudável, visto que entre surdos existe o uso comum de um sistema linguístico – Libras, que não ocorre de forma natural quando da interação entre surdos e ouvintes (Paula, 2009, p. 407).

Essa perspectiva evidencia que a identidade surda é construída coletivamente, através das relações sociais estabelecidas no interior da comunidade surda. O compartilhamento da língua de sinais, das experiências visuais e das manifestações culturais fortalece os vínculos identitários entre os sujeitos surdos.

A comunidade surda constitui, portanto, espaço fundamental de resistência cultural, fortalecimento político e construção identitária. As associações de surdos, escolas bilíngues, movimentos sociais e eventos culturais promovidos pela comunidade surda representam importantes espaços de valorização da cultura surda e de fortalecimento das identidades surdas.

Segundo Santana (2020), a comunidade surda surgiu da necessidade de organização coletiva dos sujeitos surdos em busca do reconhecimento de seus direitos linguísticos, educacionais e sociais. A autora destaca que a formação da comunidade surda permitiu maior visibilidade política e cultural dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea.

Sobre a importância da comunidade surda, Santana (2020, p. 1) afirma:

Esta minoria, em função da pouca representatividade, sentiu a necessidade de se agrupar para encorpar a luta na conquista de seus direitos, para garantir a liberdade de tomar suas próprias decisões, no

que diz respeito à língua de sinais, prenunciando o que seria a formação da comunidade, identidade e cultura surda.

A formação da identidade surda também está relacionada à valorização das experiências visuais. Diferentemente da cultura ouvinte, baseada predominantemente na oralidade, os sujeitos surdos desenvolvem formas específicas de perceber, interpretar e interagir com o mundo através da visualidade. Strobel (2008 apud Macedo; Silva; Alves, 2021) afirma que a experiência visual constitui elemento central da cultura surda e influencia diretamente os processos identitários da comunidade surda.

Além disso, a produção artística e literária surda desempenha papel importante na construção e fortalecimento das identidades surdas. A literatura surda, a poesia em sinais, o teatro surdo e as manifestações artísticas visuais permitem que os sujeitos surdos expressem suas experiências culturais e suas formas próprias de interpretação da realidade.

Boldo e Schlemper (2018) destacam que a literatura surda favorece a autorrepresentação dos sujeitos surdos e possibilita a transmissão de valores culturais e identitários da comunidade surda. Segundo as autoras, a literatura surda fortalece a valorização da língua de sinais e promove maior reconhecimento social da cultura surda.

A educação também ocupa papel central na constituição da identidade surda. Durante muito tempo, os modelos educacionais destinados aos surdos priorizaram práticas oralistas que proibiam o uso da língua de sinais, contribuindo para o enfraquecimento identitário dos estudantes surdos. A ausência da Libras nos ambientes escolares dificultava o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos sujeitos surdos.

Quadros (2004 apud Boldo; Schlemper, 2018) argumenta que a educação bilíngue representa importante mecanismo de valorização da identidade surda, pois reconhece a Libras como primeira língua do sujeito surdo e respeita suas especificidades culturais e linguísticas.

Nesse contexto, o respeito à comunidade surda torna-se princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Respeitar a comunidade surda significa reconhecer a legitimidade da Libras, valorizar as identidades surdas e garantir acessibilidade comunicacional em diferentes espaços sociais.

Dall'Asen e Pieczkowski (2022) ressaltam que ainda persistem inúmeros estereótipos relacionados à surdez, especialmente em contextos educacionais e sociais marcados pela predominância da cultura ouvinte. As

autoras defendem a necessidade de superar práticas de colonização cultural e promover o protagonismo dos sujeitos surdos.

A esse respeito, Dall'Asen e Pieczkowski (2022, p. 1129) afirmam:

É necessário conhecer o sujeito surdo, os aspectos culturais e identitários, as lutas em prol dos direitos de inclusão desse público em todos os contextos sociais, e desmistificar os estereótipos que geram preconceitos e segregação.

O respeito à comunidade surda envolve, ainda, a promoção de políticas públicas voltadas à acessibilidade linguística e educacional. A oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 representou importante conquista para a comunidade surda brasileira, reconhecendo legalmente a língua de sinais e ampliando os debates acerca dos direitos linguísticos dos sujeitos surdos.

Entretanto, apesar dos avanços legais, muitos sujeitos surdos continuam enfrentando dificuldades relacionadas à falta de intérpretes, ausência de acessibilidade comunicacional e preconceito linguístico. Essas barreiras comprometem a participação social plena dos sujeitos surdos e dificultam o fortalecimento de suas identidades culturais.

A perspectiva da transculturalidade também contribui para ampliar as discussões sobre identidade surda e respeito à diversidade cultural. Bandeira (2018) argumenta que pensar as identidades surdas a partir da transculturalidade permite superar visões homogêneas e excludentes, promovendo relações sociais mais abertas ao diálogo e à diversidade.

Portanto, compreender a identidade surda implica reconhecer que os sujeitos surdos constituem uma comunidade linguística e cultural específica, marcada por experiências visuais, práticas sociais próprias e formas particulares de construção identitária. O respeito à comunidade surda exige o reconhecimento de sua língua, cultura e direitos sociais, bem como a superação de práticas discriminatórias historicamente produzidas pela sociedade ouvinte.

Dessa forma, fortalecer a identidade surda significa promover inclusão social, valorização cultural e garantia de cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural, democrática e comprometida com o respeito às diferenças humanas.

4 Considerações finais

A análise da cultura surda, da identidade surda e da importância do respeito à comunidade surda evidencia a necessidade de compreender a surdez para além de uma perspectiva clínica ou biológica. Os estudos contemporâneos demonstram que os sujeitos surdos constituem uma comunidade linguística e cultural própria, marcada por experiências visuais, formas específicas de comunicação, valores culturais e processos identitários construídos historicamente.

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, observou-se que a cultura surda representa importante movimento de resistência social, política e cultural diante das práticas ouvintistas historicamente impostas pela sociedade. Durante muitos anos, os sujeitos surdos foram marginalizados e submetidos a modelos educacionais e sociais que buscavam negar sua língua, sua cultura e suas formas de interação social. Nesse contexto, a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) tornou-se elemento fundamental para o fortalecimento identitário e para o reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda.

A identidade surda revelou-se como construção social desenvolvida a partir das relações culturais estabelecidas no interior da comunidade surda. A convivência entre sujeitos surdos, o compartilhamento da língua de sinais e das experiências visuais demonstram-se essenciais para o fortalecimento do sentimento de pertencimento cultural e para a valorização das especificidades da comunidade surda.

Além disso, verificou-se que a educação possui papel central no processo de valorização da cultura e da identidade surda. A defesa da educação bilíngue, fundamentada no reconhecimento da LIBRAS como primeira língua do sujeito surdo, representa importante avanço na luta pela inclusão educacional e pelo respeito às diferenças linguísticas e culturais. A escola, nesse sentido, deve constituir espaço de valorização da diversidade, promoção da acessibilidade e fortalecimento das identidades culturais dos estudantes surdos.

As manifestações artísticas e literárias produzidas pela comunidade surda também se apresentam como importantes instrumentos de resistência cultural, expressão identitária e visibilidade social. A arte surda, a literatura surda, o teatro em língua de sinais e outras produções culturais permitem que os sujeitos surdos expressem suas experiências, suas narrativas e suas formas próprias de perceber o mundo.

Entretanto, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, ainda persistem inúmeras barreiras enfrentadas pela comunidade surda, como preconceito linguístico, exclusão comunicacional, ausência de acessibilidade e desconhecimento acerca da cultura surda. Tais fatores demonstram que o respeito à comunidade surda exige não apenas reconhecimento legal, mas também mudanças sociais, educacionais e culturais capazes de garantir efetiva inclusão e participação social dos sujeitos surdos.

Portanto, conclui-se que discutir cultura surda e identidade surda significa reconhecer a pluralidade humana e valorizar as diferenças culturais presentes na sociedade contemporânea. O fortalecimento da comunidade surda depende da promoção de políticas públicas inclusivas, da ampliação da acessibilidade comunicacional e da construção de práticas sociais pautadas no respeito, na igualdade e na valorização da diversidade linguística e cultural.

Referências

BANDEIRA, Adriana Gomes. **Cultura surda e transculturalidade: a questão das identidades numa comunidade acadêmica da Grande Vitória**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BOLDO, Jaqueline; SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. Literatura surda: uma questão de cultura e identidade. **Transversal - Revista em Tradução**, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 79-92, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia Ciência e Profissão**, Florianópolis, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2004.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Surdez, identidade e diferença. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educa-**

ção, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1129–1147, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.14593. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14593>. Acesso em: 16 mai. 2026.

PAULA, Liana Salmeron Botelho de. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 407-416, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000300005&script=sci_abstract. Acesso em: 17 mai. 2026.

DUTRA, Rogéria Campos de Almeida; MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp. Cultura e cultura surda: algumas reflexões antropológicas. **Revista Mundaú**, [S. l.], n. 18, p. 206–223, 2025. DOI: 10.28998/rm.2025.n.18.17474. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revista-mundau/article/view/17474>. Acesso em: 17 mai. 2026.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACEDO, Yuri Miguel; SILVA, Renan Antônio da; ALVES, Felipe Freitas de Araújo. A arte na cultura surda. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 17, p. e0008, 2021. DOI: 10.5965/19843178172021e0008. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/16374>. Acesso em: 17 mai. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hxDxvJQjCZy8MCdBGLgGNnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 17 mai. 2026.

SANTANA, Araceli Catieli Ferreira de. **A importância da comunidade surda, identidade surda e a cultura surda..** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67663>>. Acesso em: 16/05/2026 21:05

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

IDENTIDADE E COMUNIDADE SURDA EXPLORA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E O PAPEL DA LÍNGUA NA FORMAÇÃO DA COMUNIDADE

Fabio da Cruz Nascimento¹

1 Introdução

A compreensão contemporânea acerca da surdez ultrapassa concepções estritamente biomédicas e passa a considerar aspectos linguísticos, culturais, sociais e identitários que constituem a experiência do sujeito surdo. Nesse contexto, a identidade surda deixa de ser analisada exclusivamente sob o prisma da deficiência auditiva e passa a ser entendida como produção histórica e sociocultural mediada pela língua de sinais, pelas experiências visuais e pelas relações estabelecidas no interior da comunidade surda. Tal perspectiva fortaleceu-se especialmente a partir dos Estudos Surdos, os quais promoveram rupturas epistemológicas importantes em relação aos discursos clínicos e oralistas predominantes durante séculos.

Historicamente, os sujeitos surdos foram submetidos a práticas excludentes fundamentadas na valorização da oralidade como padrão legítimo de comunicação humana. Durante muito tempo, a ausência da linguagem oral foi associada à incapacidade intelectual, produzindo processos de marginalização social, educacional e cultural. Santana e Bergamo (2005) afirmam que os surdos foram historicamente considerados inferiores justamente porque lhes era negada a legitimidade linguística de suas formas de comunicação. Segundo os autores, a língua de sinais foi reduzida, durante muitos anos, à condição de simples mímica gestual, sendo alvo de preconceitos e discriminação social.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente após os estudos linguísticos de William Stokoe sobre as línguas de sinais, passou-

1 Graduado em Letras – Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

se a reconhecer cientificamente que essas línguas possuem estrutura gramatical própria, complexidade sintática e capacidade plena de expressão simbólica. Esse reconhecimento contribuiu para a desconstrução da ideia de inferioridade linguística dos surdos e fortaleceu movimentos sociais em defesa da cultura e identidade surda. Conforme Dizeu e Caporali (2005), a língua de sinais constitui elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança surda, permitindo sua inserção cultural e a constituição de processos identitários próprios.

Nessa perspectiva, a identidade surda é construída por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos surdos e os espaços sociais nos quais a língua de sinais é compartilhada. Não se trata de uma identidade determinada biologicamente pela surdez, mas de um processo contínuo de produção de sentidos sociais e culturais. Hall (2006) compreende a identidade como construção dinâmica, fragmentada e constantemente transformada pelas relações culturais e discursivas. Tal compreensão possibilita reconhecer que as identidades surdas são múltiplas, heterogêneas e atravessadas por diferentes experiências sociais, familiares, linguísticas e educacionais. Conforme Silva *et al.* (2021), as identidades surdas não são homogêneas, pois cada sujeito constrói formas específicas de pertencimento social e cultural ao longo de sua trajetória de vida.

A língua desempenha papel central nesse processo de constituição identitária. Para Bakhtin (1997 apud Oliveira; Oliveira, 2022), o sujeito constitui-se nas interações discursivas estabelecidas socialmente, sendo a linguagem elemento fundamental na produção da consciência e da subjetividade. Aplicada ao contexto da surdez, essa perspectiva evidencia que a Libras não representa apenas um instrumento de comunicação, mas também mecanismo de constituição do sujeito surdo enquanto indivíduo pertencente a uma coletividade linguística e cultural específica.

Gesueli (2006) ressalta que o contato da criança surda com outros sujeitos surdos e com a língua de sinais possibilita a construção precoce da identidade surda. Segundo a autora, a presença do professor surdo nos ambientes educacionais contribui significativamente para que a criança reconheça sua condição surda não como limitação, mas como pertencimento cultural e linguístico. A interação em Libras favorece o desenvolvimento da narrativa, da subjetividade e das relações sociais, permitindo ao sujeito perceber-se integrante de uma comunidade culturalmente organizada.

Nesse sentido, a comunidade surda assume importância fundamental na constituição da identidade. Trata-se de um espaço coletivo

no qual os sujeitos compartilham experiências visuais, práticas culturais, valores sociais e formas específicas de comunicação mediadas pela língua de sinais. Strobel (2008 apud Alves, 2024) compreende a cultura surda como resultado das experiências visuais construídas historicamente pelos sujeitos surdos em suas interações sociais e culturais. A autora destaca que a Libras constitui o principal artefato cultural da comunidade surda, funcionando como elemento de preservação identitária e resistência política.

A construção da identidade surda relaciona-se também aos processos históricos de resistência aos discursos oralistas. O oralismo, consolidado após o Congresso de Milão de 1880, impôs a proibição das línguas de sinais em diversos países, priorizando exclusivamente o ensino da fala e da leitura labial. Tal perspectiva desconsiderava as especificidades linguísticas dos surdos e reforçava processos de exclusão cultural. Bigogno (2023) afirma que as línguas de sinais foram historicamente proibidas em diferentes contextos sociais, favorecendo políticas de assimilação cultural e apagamento identitário da comunidade surda.

A resistência surda a essas práticas contribuiu para o fortalecimento dos movimentos identitários e para a valorização da Libras como símbolo de pertencimento social. Conforme Perlin (2010 apud Oliveira; Oliveira, 2022), a identidade surda constitui-se na relação do sujeito com a língua de sinais e com os espaços culturais da comunidade surda, permitindo o reconhecimento de si enquanto sujeito linguístico e culturalmente diferenciado.

Além disso, a constituição identitária do sujeito surdo é influenciada pelas representações sociais produzidas historicamente acerca da surdez. Moscovici (2003 apud Matos; Lobato, 2017) compreende as representações sociais como formas de interpretação da realidade construídas coletivamente e capazes de orientar práticas sociais e relações de poder. No caso da surdez, tais representações frequentemente associaram o sujeito surdo à incapacidade, à dependência e à anormalidade, contribuindo para práticas discriminatórias e excludentes.

Entretanto, os Estudos Surdos propõem uma resignificação dessas representações ao compreender a surdez como diferença linguística e cultural. Skliar (1998) argumenta que a surdez deve ser entendida como experiência visual e não como ausência patológica da audição. Essa mudança paradigmática possibilitou o fortalecimento das políticas de educação bilíngue e o reconhecimento das especificidades culturais da comunidade surda.

No contexto brasileiro, a oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 representaram importantes avanços no reconhecimento dos direitos linguísticos da população surda. Essas legislações consolidaram a Libras como meio legal de comunicação e expressão, fortalecendo as lutas históricas da comunidade surda por acessibilidade e inclusão educacional. Martins e Araújo (2024) afirmam que a educação bilíngue constitui importante instrumento de valorização da identidade surda, pois reconhece a Libras como primeira língua do sujeito surdo e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

A educação bilíngue, portanto, ultrapassa aspectos metodológicos e assume dimensão política e cultural. Ao reconhecer a legitimidade da Libras, promove-se não apenas inclusão escolar, mas também valorização identitária e fortalecimento da autoestima dos sujeitos surdos. Nesse contexto, a presença de professores surdos e de ambientes linguísticos acessíveis torna-se fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante refere-se à pluralidade existente no interior da própria comunidade surda. Não há uma única identidade surda, mas múltiplas formas de vivenciar a surdez, influenciadas por fatores como aquisição linguística, contexto familiar, escolarização e contato com a comunidade surda. Hall (1987 apud Hall, 2006) compreende a identidade como “celebração móvel”, continuamente transformada pelas relações culturais e sociais. Tal perspectiva permite reconhecer que os sujeitos surdos constroem identidades diversas e dinâmicas, afastando-se de concepções essencialistas e homogêneas.

Além das interações presenciais, as tecnologias digitais e o ciberespaço passaram a ocupar papel importante na construção das identidades surdas contemporâneas. Alves (2024) destaca que as redes sociais ampliaram significativamente os espaços de circulação da Libras e de fortalecimento da cultura surda, possibilitando novas formas de participação social e mobilização política da comunidade surda. O conceito de cibercultura surda evidencia justamente a apropriação dos ambientes digitais como espaços de produção cultural, compartilhamento de experiências visuais e fortalecimento identitário.

A cultura surda, nesse sentido, manifesta-se em diferentes dimensões sociais, incluindo literatura em sinais, artes visuais, performances teatrais, narrativas visuais e produções audiovisuais em Libras. Tais manifestações

culturais reforçam o sentimento de pertencimento coletivo e contribuem para a valorização das especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

Conforme Cromack (2004), a constituição da identidade surda envolve processos de subjetivação produzidos nas relações sociais entre sujeitos surdos e ouvintes. A autora destaca que a linguagem ocupa posição central nesse processo, uma vez que é por meio dela que os indivíduos organizam suas experiências e constroem relações de pertencimento social. Assim, negar o acesso à língua de sinais implica comprometer não apenas a comunicação, mas também o desenvolvimento subjetivo e cultural da pessoa surda.

Diante disso, torna-se evidente que a identidade surda não pode ser compreendida dissociada da língua e da comunidade surda. A Libras constitui elemento estruturante da subjetividade, da cultura e das relações sociais dos sujeitos surdos, funcionando como principal marcador identitário da comunidade surda brasileira. O reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais da população surda representa condição essencial para a construção de práticas educacionais inclusivas, políticas públicas acessíveis e relações sociais fundamentadas no respeito à diversidade humana.

2 A construção da identidade surda e o papel da língua de Sinais

A construção da identidade surda constitui um processo histórico, social, cultural e linguístico marcado pelas experiências vivenciadas pelos sujeitos surdos em suas interações com a comunidade surda e com a sociedade ouvinte. Tal construção ultrapassa concepções biológicas da surdez e passa a compreender o sujeito surdo como pertencente a uma minoria linguística e cultural cuja principal característica de identificação coletiva encontra-se na utilização da língua de sinais como meio legítimo de comunicação, expressão e produção de subjetividades.

Durante séculos, a surdez foi interpretada predominantemente sob uma perspectiva médica e patologizante, na qual a ausência da audição era compreendida como deficiência incapacitante. Esse entendimento gerou práticas de exclusão social e educacional, contribuindo para a marginalização dos sujeitos surdos. Segundo Santana e Bergamo (2005, p. 566), os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados

de menor valor social, sobretudo porque lhes era negado o reconhecimento da linguagem em sua modalidade visual-espacial.

Nesse contexto, a língua de sinais sofreu intenso processo de desvalorização histórica. Durante muito tempo, foi considerada apenas um conjunto de gestos sem estrutura linguística própria. Entretanto, os estudos linguísticos desenvolvidos a partir da década de 1960 demonstraram que as línguas de sinais possuem organização gramatical complexa, léxico específico, sintaxe própria e capacidade plena de expressão simbólica. Tal reconhecimento científico representou importante avanço para a valorização da identidade surda e para a desconstrução de discursos oralistas hegemônicos.

Conforme Dizeu e Caporali (2005), a língua de sinais é adquirida pela criança surda de forma natural, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. As autoras afirmam que:

A língua de sinais, língua natural dos surdos, pois essa a criança surda adquire de forma espontânea sem que seja preciso um treinamento específico, ainda é considerada por muitos profissionais apenas como gestos simbólicos (Dizeu; Caporali, 2005, p. 584).

A partir dessa compreensão, percebe-se que a Libras não representa apenas um instrumento comunicacional, mas elemento central na constituição subjetiva do sujeito surdo. É por meio dela que o indivíduo organiza pensamentos, estabelece relações sociais, produz sentidos e constrói pertencimento cultural. Assim, negar o acesso precoce à língua de sinais significa comprometer não apenas a comunicação, mas também o desenvolvimento integral da pessoa surda.

Nesse sentido, a constituição da identidade surda relaciona-se diretamente ao acesso à comunidade linguística surda. Gesueli (2006) observa que o contato da criança surda com adultos surdos e com a língua de sinais possibilita o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento de si enquanto sujeito culturalmente pertencente à comunidade surda. Segundo a autora, a interação em Libras favorece o desenvolvimento da narrativa e da subjetividade, contribuindo para a formação identitária desde os primeiros anos de vida.

A presença do professor surdo nos espaços escolares também assume importância significativa nesse processo. O instrutor surdo funciona como referência linguística e identitária para as crianças surdas, possibilitando identificação cultural e fortalecimento das experiências

visuais compartilhadas. Giammelaro, Gesueli e Silva (2013) afirmam que a interação espontânea entre crianças surdas e instrutores surdos constitui momento privilegiado para aquisição da língua de sinais e para a formação da identidade surda.

Sobre essa questão, as autoras destacam:

Outro aspecto observado, como sendo de extrema importância na formação da(s) identidade(s) surda(s), refere-se à interação destas crianças entre si, entendendo-se como surdas e como usuárias da língua de sinais (Giammelaro; Gesueli; Silva, 2013, p. 509).

Essa afirmação evidencia que a identidade surda é construída coletivamente, mediante experiências compartilhadas no interior da comunidade surda. A convivência com pares possibilita o reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais em relação à sociedade ouvinte, fortalecendo sentimentos de pertencimento e valorização cultural.

A perspectiva sociocultural da surdez fundamenta-se também nas contribuições de Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem. Embora Vygotsky tenha discutido inicialmente a linguagem oral, suas contribuições permitem compreender que a língua de sinais desempenha função equivalente no desenvolvimento cognitivo e social da criança surda. Nesse sentido, Quadros (2004 apud Martins; Araújo, 2024) ressalta que a Libras constitui elemento fundamental para a organização do pensamento e para a construção das relações sociais dos sujeitos surdos.

Além da dimensão linguística, a identidade surda também é atravessada pelas experiências históricas de opressão e resistência vivenciadas pela comunidade surda. O oralismo, consolidado após o Congresso de Milão em 1880, proibiu o uso das línguas de sinais em diferentes países, impondo práticas educacionais baseadas exclusivamente na oralização. Tal perspectiva desconsiderava as especificidades culturais dos sujeitos surdos e buscava assimilá-los aos padrões linguísticos da sociedade ouvinte.

Bigogno (2023) afirma que as línguas de sinais foram historicamente proibidas, favorecendo o apagamento cultural da comunidade surda e dificultando o fortalecimento identitário dos sujeitos surdos. A resistência a essas práticas impulsionou movimentos sociais surdos que passaram a reivindicar reconhecimento linguístico, inclusão educacional e valorização cultural.

Nesse contexto, a identidade surda passou a ser concebida como expressão política de resistência aos discursos patologizantes. Skliar

(1998 apud Oliveira; Oliveira, 2022) argumenta que a surdez deve ser compreendida como diferença cultural e linguística, e não como deficiência incapacitante. Essa mudança paradigmática permitiu o fortalecimento dos Estudos Surdos e a valorização das experiências visuais enquanto elementos constitutivos da cultura surda.

A cultura surda, por sua vez, constitui importante dimensão da identidade dos sujeitos surdos. Strobel (2008 apud Alves, 2024) compreende a cultura surda como conjunto de práticas, valores, comportamentos e experiências compartilhadas pelos sujeitos surdos em razão de sua percepção visual do mundo. A língua de sinais emerge, nesse contexto, como principal artefato cultural da comunidade surda, funcionando como elemento de preservação histórica e fortalecimento identitário.

Além disso, Hall (2006) compreende a identidade como processo dinâmico, fragmentado e continuamente transformado pelas relações culturais. Essa concepção permite reconhecer que não existe uma única identidade surda, mas múltiplas identidades construídas a partir das experiências individuais e coletivas dos sujeitos surdos. Conforme Silva et al. (2021), as identidades surdas são influenciadas por fatores como contexto familiar, escolarização, aquisição linguística e participação na comunidade surda.

Tal pluralidade identitária evidencia que a experiência surda não pode ser homogeneizada. Existem sujeitos surdos oralizados, bilíngues, usuários exclusivos da Libras e indivíduos que transitam entre diferentes espaços culturais e linguísticos. Contudo, independentemente dessas especificidades, a língua de sinais permanece como importante marcador cultural e político da comunidade surda.

Outro aspecto relevante refere-se às representações sociais construídas historicamente sobre a surdez. Moscovici (2003 apud Matos; Lobato, 2017) afirma que as representações sociais influenciam práticas sociais e produzem modos específicos de compreender determinados grupos sociais. No caso dos surdos, essas representações frequentemente estiveram associadas à incapacidade, à dependência e à anormalidade.

Entretanto, os movimentos surdos passaram a contestar tais discursos, reivindicando reconhecimento da surdez enquanto diferença cultural e linguística. A defesa da Libras tornou-se, portanto, instrumento político de resistência e afirmação identitária. Sobre isso, Santana e Bergamo (2005) afirmam:

A defesa e a proteção da língua de sinais, mais que significar uma auto-suficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem (Santana; Bergamo, 2005, p. 566).

Essa reflexão evidencia que a luta pelo reconhecimento da Libras ultrapassa a questão comunicacional, envolvendo disputas simbólicas relacionadas à legitimidade social, cultural e política da comunidade surda.

No Brasil, a oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 representaram importantes avanços no reconhecimento dos direitos linguísticos dos sujeitos surdos. Essas legislações fortaleceram políticas de educação bilíngue e ampliaram debates acerca da inclusão linguística e cultural da população surda.

A educação bilíngue fundamenta-se justamente no reconhecimento da Libras como primeira língua do sujeito surdo e da língua portuguesa escrita como segunda língua. Segundo Martins e Araújo (2024), essa proposta educacional contribui significativamente para o fortalecimento da identidade surda e para a valorização da cultura visual-espacial da comunidade surda.

Ademais, as transformações tecnológicas contemporâneas também influenciam os processos identitários da comunidade surda. Alves (2024) destaca que o ciberespaço e as redes sociais ampliaram significativamente os espaços de circulação da Libras e de fortalecimento da cultura surda, favorecendo novas formas de interação social e mobilização política. Assim, a cibercultura surda emerge como importante espaço de produção identitária contemporânea.

Dessa maneira, a construção da identidade surda constitui processo complexo, multifacetado e continuamente produzido nas relações sociais mediadas pela língua de sinais. A Libras ocupa papel central nesse processo, funcionando como instrumento de comunicação, marcador cultural, elemento de resistência política e mecanismo de constituição subjetiva dos sujeitos surdos. O reconhecimento da língua de sinais e da cultura surda representa, portanto, condição indispensável para a promoção da inclusão social, educacional e cultural da comunidade surda.

3 Comunidade surda, cultura e pertencimento social

A comunidade surda constitui-se como espaço social, linguístico, político e cultural formado por sujeitos que compartilham experiências visuais, formas específicas de comunicação e modos próprios de organização social mediados pela língua de sinais. Tal comunidade não se define exclusivamente pela condição auditiva dos indivíduos, mas principalmente pelo sentimento de pertencimento cultural e pela utilização da Libras como elemento central de interação e construção identitária. Nesse sentido, compreender a comunidade surda implica reconhecer a existência de práticas culturais próprias, valores coletivos e processos históricos de resistência construídos pelos sujeitos surdos ao longo do tempo.

Os sujeitos surdos foram excluídos dos espaços sociais e educacionais em razão da predominância da oralidade como modelo legítimo de comunicação. A sociedade ouvinte, fundamentada em padrões linguísticos orais, frequentemente marginalizou os indivíduos que utilizavam formas visuais de linguagem. Segundo Santana e Bergamo (2005, p. 566), os surdos foram historicamente considerados inferiores porque lhes era negado o reconhecimento de sua linguagem e, conseqüentemente, de sua humanidade.

Essa exclusão produziu impactos significativos na constituição das relações sociais dos sujeitos surdos, dificultando sua participação nos diferentes espaços de convivência social. Entretanto, diante dessas barreiras, os surdos passaram a construir formas próprias de sociabilidade e resistência cultural, fortalecendo comunidades organizadas em torno da língua de sinais e das experiências visuais compartilhadas.

Bigogno (2023) afirma que as categorias “**cultura surda**”, “**comunidade surda**” e “**identidade surda**” surgem como estratégias políticas de visibilidade e reivindicação de direitos sociais e linguísticos. Segundo a autora, os movimentos surdos passaram a reivindicar reconhecimento não apenas de necessidades educacionais específicas, mas também de pertencimento cultural e legitimidade linguística.

Nesse contexto, a comunidade surda assume importante papel na formação subjetiva e social dos sujeitos surdos. A convivência com pares possibilita o compartilhamento de experiências semelhantes, o fortalecimento da autoestima e a valorização da língua de sinais como patrimônio cultural. Conforme Gesueli (2006), o contato da criança surda

com outros surdos favorece a construção da identidade e o reconhecimento de si enquanto integrante de uma comunidade linguística específica.

A cultura surda, por sua vez, é constituída por práticas sociais, valores, tradições, manifestações artísticas e formas de interação mediadas predominantemente pela experiência visual. Diferentemente da cultura ouvinte, centrada na oralidade, a cultura surda organiza-se a partir da visualidade e da língua de sinais enquanto principal mecanismo de produção simbólica e social.

Strobel (2008 apud Alves, 2024) compreende a cultura surda como resultado das experiências visuais vivenciadas pelos sujeitos surdos ao longo de suas relações sociais e históricas. A autora destaca que a Libras representa o principal artefato cultural da comunidade surda, funcionando como elemento de preservação identitária e fortalecimento coletivo.

Nesse sentido, a língua de sinais ultrapassa a função comunicativa e assume dimensão cultural e política. A Libras constitui instrumento de transmissão de conhecimentos, valores culturais e experiências históricas da comunidade surda. Além disso, possibilita o fortalecimento do sentimento de pertencimento social e da consciência coletiva entre os sujeitos surdos.

Dizeu e Caporali (2005) ressaltam que a inserção da criança surda na comunidade surda é fundamental para a formação dos processos identificatórios e culturais. As autoras defendem que a convivência com usuários da língua de sinais contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da pessoa surda.

A importância da comunidade surda pode ser observada também na construção das subjetividades e das relações de pertencimento social. Conforme Cromack (2004), os sujeitos surdos desenvolvem ações afirmativas voltadas à consolidação de uma comunidade e de uma cultura singular, fortalecendo mecanismos de resistência às práticas discriminatórias da sociedade ouvinte.

A autora destaca ainda que:

Considera-se, aqui, que a surdez não consiste somente em uma deficiência sensorial, mas, sim, em algo mais complexo, pois consequências sociais da condição da surdez podem fazer com que o sujeito não consiga se comunicar com a sociedade de um modo geral, o que causa isolamento e discriminação para com essas pessoas (Cromack, 2004, p. 69).

Essa reflexão evidencia que os desafios enfrentados pelos sujeitos surdos não decorrem exclusivamente da condição auditiva, mas principalmente das barreiras sociais e linguísticas impostas pela sociedade

ouvinte. Nesse cenário, a comunidade surda emerge como espaço de acolhimento, fortalecimento identitário e resistência política.

Além disso, a constituição da comunidade surda relaciona-se aos movimentos sociais organizados pelos próprios surdos em defesa de seus direitos linguísticos e culturais. No Brasil, especialmente a partir da década de 1980, ocorreram importantes mobilizações políticas em favor do reconhecimento da Libras e da inclusão educacional da população surda. Bigogno (2023) ressalta que a criação das primeiras associações de surdos fortaleceu significativamente os debates sobre identidade, cultura e pertencimento comunitário.

Tais movimentos contribuíram para importantes conquistas legais, como o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. Essas legislações consolidaram direitos linguísticos fundamentais da comunidade surda e ampliaram os debates acerca da educação bilíngue, da acessibilidade comunicacional e da inclusão cultural.

A educação bilíngue representa importante instrumento de fortalecimento da cultura surda e do pertencimento social. Ao reconhecer a Libras como primeira língua do sujeito surdo e a língua portuguesa escrita como segunda língua, essa proposta educacional valoriza as especificidades linguísticas da comunidade surda e favorece a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

Martins e Araújo (2024) afirmam que a educação bilíngue não pode ser compreendida dissociada da cultura e identidade surda, uma vez que a língua constitui elemento central na formação da comunidade surda e na consolidação de suas práticas culturais. Os autores defendem que a valorização da Libras possibilita maior participação social dos sujeitos surdos e fortalece processos de inclusão educacional e cultural.

A relação entre comunidade surda e pertencimento social também envolve aspectos emocionais e afetivos. O convívio entre surdos favorece o compartilhamento de experiências semelhantes relacionadas às dificuldades comunicacionais, ao preconceito social e às estratégias de resistência cultural. Esse compartilhamento contribui para o fortalecimento da autoestima e para o desenvolvimento de sentimento de solidariedade e identificação coletiva.

Hall (2006) compreende o pertencimento social como construção produzida nas relações culturais e discursivas estabelecidas pelos sujeitos. Nesse sentido, a comunidade surda constitui importante espaço de

produção de identidades coletivas e de fortalecimento das experiências culturais compartilhadas. Conforme Hall (1987 apud Hall, 2006), as identidades são continuamente produzidas e transformadas pelas representações culturais presentes nas relações sociais.

A pluralidade existente no interior da comunidade surda também merece destaque. Não existe uma única forma de ser surdo ou de participar da cultura surda. Existem sujeitos surdos oralizados, bilíngues, usuários exclusivos da Libras, surdos implantados e indivíduos que transitam entre diferentes espaços culturais e linguísticos. Essa diversidade evidencia que as identidades surdas são múltiplas, dinâmicas e atravessadas por diferentes experiências sociais.

Silva *et al.* (2021) afirmam que as identidades surdas são construídas de acordo com os contextos culturais, históricos e sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Assim, o pertencimento à comunidade surda não depende exclusivamente da condição auditiva, mas da participação efetiva nos espaços culturais e linguísticos compartilhados pela coletividade surda.

Outro aspecto relevante refere-se às representações sociais produzidas acerca da comunidade surda. Moscovici (2003 apud Matos; Lobato, 2017) compreende as representações sociais como formas de interpretação da realidade construídas coletivamente e capazes de orientar práticas sociais. No caso dos surdos, essas representações frequentemente estiveram associadas à incapacidade, à dependência e à anormalidade, reforçando processos de exclusão social.

Entretanto, os movimentos surdos passaram a contestar essas concepções, defendendo a surdez como diferença cultural e linguística. Sobre essa questão, Santana e Bergamo (2005) afirmam:

A separação entre grupos humanos é produzida socialmente, bem como sua integração, na medida em que toda forma de preconceito, toda discriminação, todo comportamento humano está subordinado à cultura que os constrói, propaga, veicula e sedimenta (Santana; Bergamo, 2005, p. 566).

Essa perspectiva evidencia que os processos de exclusão enfrentados pela comunidade surda resultam das estruturas culturais e sociais da sociedade ouvinte e não da condição auditiva em si. Dessa forma, o fortalecimento da cultura surda e da Libras representa importante mecanismo de resistência política e afirmação identitária.

Na contemporaneidade, as tecnologias digitais também passaram a desempenhar importante papel no fortalecimento da comunidade surda. O

ciberespaço tornou-se ambiente de circulação da Libras, compartilhamento cultural e mobilização política dos sujeitos surdos. Alves (2024) destaca que as redes sociais ampliaram significativamente a visibilidade da cultura surda e favoreceram o surgimento da chamada cibercultura surda.

As plataformas digitais possibilitam a produção e circulação de conteúdos em Libras, fortalecendo o acesso à informação, a interação social e a valorização cultural da comunidade surda. Além disso, contribuem para a ampliação das redes de apoio e pertencimento entre sujeitos surdos de diferentes regiões e contextos sociais.

A comunidade surda, portanto, constitui importante espaço de construção cultural, fortalecimento identitário e pertencimento social. A Libras ocupa posição central nesse processo, funcionando como instrumento de comunicação, patrimônio cultural e elemento de resistência política frente às práticas historicamente excludentes da sociedade ouvinte. O reconhecimento da cultura surda e das especificidades linguísticas dos sujeitos surdos representa condição fundamental para a promoção da inclusão social, educacional e cultural da comunidade surda brasileira.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo possibilitou compreender que a identidade surda se constitui como construção social, cultural, histórica e linguística produzida nas interações estabelecidas entre os sujeitos surdos e a comunidade surda. A surdez, nessa perspectiva, ultrapassa concepções estritamente biomédicas e passa a ser entendida como diferença linguística e cultural marcada pela experiência visual e pela utilização da língua de sinais como principal meio de comunicação e produção de subjetividades.

Observou-se que a Libras ocupa posição central na constituição da identidade surda, funcionando não apenas como instrumento comunicacional, mas também como elemento de pertencimento cultural, fortalecimento coletivo e resistência política. A língua de sinais permite ao sujeito surdo organizar pensamentos, construir relações sociais, desenvolver a cognição e produzir sentidos acerca de si mesmo e do mundo. Dessa forma, negar o acesso à Libras implica comprometer significativamente o desenvolvimento linguístico, social e identitário da pessoa surda.

Além disso, verificou-se que a comunidade surda desempenha papel fundamental na consolidação da cultura surda e na construção

das identidades coletivas dos sujeitos surdos. A convivência entre pares possibilita o compartilhamento de experiências visuais, valores culturais, práticas sociais e estratégias de resistência frente aos processos históricos de exclusão impostos pela sociedade ouvinte. Nesse sentido, a comunidade surda emerge como espaço de acolhimento, fortalecimento identitário e afirmação cultural.

O estudo também evidenciou que os discursos oralistas e patologizantes historicamente contribuíram para a marginalização social dos sujeitos surdos, promovendo práticas educacionais excludentes e desvalorização da língua de sinais. Entretanto, os movimentos sociais surdos e os Estudos Surdos possibilitaram importantes transformações paradigmáticas ao defenderem a surdez como diferença cultural e linguística, fortalecendo as lutas pelo reconhecimento da Libras e pelos direitos da comunidade surda.

As conquistas legais obtidas no contexto brasileiro, especialmente a partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, representaram avanços significativos no reconhecimento dos direitos linguísticos da população surda. Contudo, ainda persistem desafios relacionados à efetivação da educação bilíngue, à acessibilidade comunicacional e à superação das barreiras atitudinais presentes na sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão de que as identidades surdas não são homogêneas nem fixas, mas múltiplas, dinâmicas e atravessadas por diferentes experiências culturais, linguísticas e sociais. A pluralidade existente no interior da comunidade surda evidencia a necessidade de reconhecimento das singularidades dos sujeitos surdos e da valorização de diferentes formas de pertencimento cultural.

Conclui-se, portanto, que a valorização da Libras, da cultura surda e da comunidade surda representa condição indispensável para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, democrática e plural. O reconhecimento da diferença linguística e cultural da população surda não deve ser compreendido como mecanismo de segregação, mas como possibilidade de fortalecimento da diversidade humana e de promoção da justiça social. Assim, torna-se fundamental ampliar políticas públicas, práticas educacionais e ações sociais que garantam o respeito às especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda, assegurando o pleno exercício da cidadania dos sujeitos surdos.

Referências

ALVES, Isis Tatiane Lima. A comunidade surda e a cibercultura: entre cultura, identidade e redes. **Primeira Escrita**, v. 11, n. 2, p. 95-107, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/21926>. Acesso em: 17 mai. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BIGOGNO, Paula Guedes. Cultura, comunidade e identidade surda: o que querem os surdos? Njinga & Sepé: **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde, v. 3, n. 2, p. 268-285, jul./dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gwqgpPLXRQWSfVvL-d8WsS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mai. 2026.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xSDKJ9rNyNk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mai. 2026.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GIAMMELARO, Cíntia Najla Fahl; GESUELI, Zilda Maria; SILVA, Ivani Rodrigues. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 509-527, abr./jun. 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1987.

MARTINS, Mateus Rezende; ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes. Cultura, língua e identidade surda: da inclusão à educação bilíngue. **Primeira Escrita**, v. 11, n. 2, p. 20-34, 2024.

MATOS, Pamela do Socorro da Silva; LOBATO, Luciano Bruno dos Santos. Surdez e cultura como representação da identidade surda. In: CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2017, Marabá. *Anais...* Marabá: UNIFESSPA, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Derli Machado de; OLIVEIRA, Daisy Mara Moreira de. O papel do discurso nos processos de constituição identitária do surdo: um olhar da análise crítica do discurso. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, e022018, 2022.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

METODOLOGIAS DE ENSINO DE LIBRAS APRESENTA DIFERENTES ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO EFICAZ DA LIBRAS

Carlos Roberto Martins¹

1 Introdução

A discussão acerca das metodologias de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem ocupado espaço significativo no campo da educação inclusiva e da educação bilíngue, sobretudo após o reconhecimento oficial da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626/2005. A partir desse marco legal, intensificaram-se as reflexões sobre os processos pedagógicos voltados ao ensino da língua de sinais, especialmente no que se refere às abordagens metodológicas capazes de promover um ensino eficaz, acessível e socialmente significativo para surdos e ouvintes.

O ensino destinado às pessoas surdas foi marcado por práticas excludentes e por perspectivas centradas na oralização. Durante décadas, prevaleceu o oralismo, metodologia que buscava desenvolver exclusivamente a fala e a leitura labial, desconsiderando a língua de sinais como forma legítima de comunicação. Essa concepção resultou em prejuízos linguísticos, educacionais e identitários para a comunidade surda, uma vez que negava a natureza visuoespacial da Libras e subordinava os sujeitos surdos aos padrões linguísticos ouvintes.

Nesse sentido, Skliar (1997) afirma que a educação de surdos foi construída historicamente sob disputas ideológicas entre perspectivas clínicas e socioantropológicas, sendo que a primeira compreendia a surdez como deficiência a ser corrigida, enquanto a segunda passou a reconhecer a surdez como diferença linguística e cultural. Tal discussão evidencia que as metodologias de ensino da Libras não se restringem apenas a procedimentos

1 Mestre Cultura Educação pela Universidade La Salle.

pedagógicos, mas envolvem concepções sociais, culturais e políticas acerca da surdez.

Conforme Kendrick e Cruz (2020), a inserção da disciplina de Libras nos currículos de formação docente ainda enfrenta desafios relacionados às hierarquias curriculares e à limitada valorização da língua de sinais no espaço acadêmico. Segundo os autores, a obrigatoriedade legal da Libras não garante, necessariamente, sua efetiva centralidade na formação dos professores, sendo comum que a disciplina permaneça restrita a uma carga horária reduzida e a abordagens superficiais. Assim, observa-se que a qualidade das metodologias aplicadas torna-se elemento fundamental para o êxito do processo de ensino-aprendizagem da Libras.

A perspectiva bilíngue emerge, nesse contexto, como uma das principais abordagens pedagógicas para o ensino da Libras. Tal concepção compreende a Libras como primeira língua (L1) da pessoa surda e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), reconhecendo as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Segundo Quadros (2004), a educação bilíngue representa uma ruptura com práticas educacionais assimilacionistas, pois valoriza a identidade surda e possibilita o desenvolvimento cognitivo por meio da língua natural do sujeito surdo.

Sob essa ótica, a Libras deixa de ser percebida apenas como recurso auxiliar e passa a ocupar o papel de língua de instrução, mediação pedagógica e construção identitária. Tal entendimento aproxima-se das concepções de Vygotski (1998), para quem a linguagem constitui instrumento fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o acesso precoce à língua de sinais favorece o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança surda.

Marques, Barroco e Silva (2013) defendem que o ensino da Libras possibilita não apenas o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos, mas também amplia as interações sociais entre surdos e ouvintes, fortalecendo práticas inclusivas e promovendo o respeito às diferenças culturais e linguísticas. Nessa perspectiva, o ensino da Libras assume dimensão social e humanizadora, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e culturalmente conscientes.

A abordagem interacionista também possui ampla relevância no ensino da Libras, especialmente no contexto da aprendizagem da língua como segunda língua para ouvintes. Fundamentada em autores como Vygotski (1998) e Bakhtin (1997), essa perspectiva compreende a aprendizagem como processo social mediado pela interação e pela

linguagem. Assim, aprender Libras implica participar de situações comunicativas reais, estabelecendo trocas linguísticas e culturais com usuários da língua.

Silva e Souza (2024) apontam que as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Libras como L2 são fortemente marcadas pelos pressupostos interacionistas, priorizando atividades comunicativas, experiências visuais e interações entre os participantes. Segundo os autores, a aprendizagem da Libras exige contato contínuo com a língua em uso, sendo insuficiente a mera memorização de sinais isolados.

Nesse contexto, observa-se a necessidade de metodologias dinâmicas e contextualizadas, capazes de integrar aspectos linguísticos, culturais e sociais da comunidade surda. O ensino da Libras requer estratégias específicas devido à sua modalidade visuoespacial, demandando recursos visuais, expressões faciais, movimentos corporais e organização espacial diferenciada.

De acordo com Sousa (2014), a Libras desempenha papel central na mediação do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em práticas voltadas à educação de surdos. A autora destaca que o uso da língua de sinais proporciona significação às experiências pedagógicas, favorecendo a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes surdos.

Além disso, as metodologias contemporâneas de ensino da Libras têm incorporado recursos tecnológicos e digitais como ferramentas pedagógicas relevantes. O avanço das tecnologias da informação e comunicação ampliou as possibilidades metodológicas, permitindo o desenvolvimento de aulas online, plataformas visuais, videoaulas, aplicativos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem.

Segundo Silva e Souza (2024), as experiências de ensino remoto durante o período pandêmico evidenciaram tanto potencialidades quanto desafios no ensino da Libras. Entre os principais obstáculos encontrados destacam-se as dificuldades relacionadas à visualização dos sinais, ao uso inadequado das câmeras, à participação de intérpretes e às limitações comunicacionais dos ambientes virtuais. Ainda assim, os autores ressaltam que tais experiências contribuíram para ampliar debates sobre metodologias digitais aplicadas ao ensino da Libras.

Outro aspecto relevante refere-se ao ensino da escrita de sinais, especialmente por meio do sistema SignWriting. Embora ainda pouco difundido nos espaços escolares, o SignWriting representa importante

instrumento de registro da língua de sinais e de fortalecimento da autonomia linguística da comunidade surda.

Barros (2020) propõe a adaptação do Ensino Baseado em Tarefas (EBT) para o ensino do SignWriting, demonstrando que metodologias utilizadas no ensino de línguas estrangeiras podem ser aplicadas ao ensino da escrita da Libras. O autor enfatiza que práticas pedagógicas fundamentadas em tarefas comunicativas favorecem maior participação, motivação e desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

A utilização de metodologias visuais também constitui elemento central no ensino eficaz da Libras. Welter, Vidor e Cruz (2015) destacam que estratégias baseadas em imagens, dramatizações, vídeos, textos ilustrados e experiências contextualizadas favorecem significativamente a aprendizagem de estudantes surdos. Segundo os autores, o ensino da Libras deve considerar as especificidades perceptivas da comunidade surda, priorizando práticas pedagógicas visuais e interativas.

Nesse sentido, percebe-se que as metodologias de ensino da Libras necessitam ultrapassar modelos tradicionais centrados na repetição mecânica de sinais. O ensino eficaz da língua de sinais exige abordagens que valorizem a experiência cultural surda, a interação social, a contextualização linguística e a construção coletiva do conhecimento.

Carniel (2018) afirma que a inclusão da Libras no ensino superior provocou uma “reviravolta discursiva” na formação docente, ampliando as discussões sobre diversidade linguística, inclusão e direitos da comunidade surda. Contudo, o autor ressalta que ainda há limitações relacionadas à carga horária reduzida da disciplina e à superficialidade de determinadas práticas pedagógicas, o que compromete a formação linguística dos futuros professores.

Essa problemática demonstra que o ensino da Libras não depende exclusivamente de sua inserção curricular, mas da adoção de metodologias adequadas e da valorização efetiva da língua de sinais nos espaços educacionais. Além disso, torna-se indispensável investir na formação inicial e continuada de professores, garantindo preparo teórico, metodológico e cultural para atuação em contextos bilíngues e inclusivos.

Segundo Perlin (1998 apud Strobel, 2008), a identidade surda constitui-se a partir das experiências visuais e das interações socioculturais vivenciadas na comunidade surda. Dessa forma, o ensino da Libras deve estar articulado à valorização da cultura surda, promovendo práticas

pedagógicas que fortaleçam o pertencimento cultural e a autonomia linguística dos estudantes.

Da mesma forma, Hall (2006) afirma que as identidades culturais são construídas historicamente por meio das relações sociais e discursivas. Aplicando tal perspectiva à educação de surdos, compreende-se que o ensino da Libras desempenha papel fundamental na constituição identitária dos sujeitos surdos, possibilitando reconhecimento, participação social e acesso ao conhecimento.

A literatura contemporânea evidencia, portanto, que as metodologias de ensino da Libras apresentam diferentes abordagens pedagógicas que convergem para um objetivo comum: promover um ensino significativo, inclusivo e linguisticamente acessível. Entre essas abordagens destacam-se o bilinguismo, o interacionismo, o ensino baseado em tarefas, as metodologias visuais e o uso das tecnologias digitais.

Todavia, persistem desafios relacionados à implementação dessas práticas nos espaços escolares, especialmente diante da escassez de profissionais qualificados, da insuficiência de materiais didáticos específicos e das limitações estruturais das instituições educacionais. Tais dificuldades revelam que o fortalecimento do ensino da Libras exige ações articuladas entre políticas públicas, formação docente, produção científica e valorização da cultura surda.

Assim, o ensino eficaz da Libras demanda muito mais do que a simples transmissão de sinais. Trata-se de um processo educativo complexo, fundamentado em perspectivas linguísticas, culturais e pedagógicas que reconhecem a língua de sinais como instrumento de desenvolvimento humano, inclusão social e garantia de direitos da comunidade surda.

2 Abordagens pedagógicas no ensino da Libras

As abordagens pedagógicas no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) constituem um campo de investigação marcado por transformações históricas, disputas epistemológicas e mudanças paradigmáticas relacionadas à educação de surdos. Ao longo da história, diferentes concepções de surdez influenciaram diretamente as metodologias de ensino adotadas nas instituições educacionais, produzindo impactos significativos sobre os processos de aprendizagem, desenvolvimento linguístico e constituição identitária dos sujeitos surdos.

Durante muitos anos, predominou na educação de surdos a abordagem oralista, fundamentada na ideia de que a pessoa surda deveria desenvolver prioritariamente a língua oral, aproximando-se dos padrões linguísticos ouvintes. Essa perspectiva compreendia a surdez como deficiência a ser superada, utilizando práticas pedagógicas centradas na oralização, na leitura labial e em exercícios repetitivos voltados ao treinamento da fala.

Segundo Skliar (1997), o oralismo consolidou-se historicamente como um modelo de normalização linguística e cultural da pessoa surda, subordinando a língua de sinais à condição de recurso secundário ou inadequado para o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, a educação dos surdos era marcada pela negação das experiências visuais e pela tentativa de inserção compulsória no universo da oralidade.

Sobre essa questão, Goldfeld (2002) afirma que o oralismo provocou prejuízos significativos ao desenvolvimento educacional dos surdos, uma vez que muitos estudantes não conseguiam desenvolver plenamente a língua oral e, simultaneamente, eram privados do acesso à língua de sinais. Dessa forma, o fracasso escolar de grande parte dos sujeitos surdos estava diretamente relacionado às limitações das metodologias oralistas.

Posteriormente, emergiu a abordagem da comunicação total, concebida como alternativa ao fracasso do oralismo. Essa perspectiva defendia a utilização de diferentes formas comunicativas no processo educativo, incluindo gestos, sinais, fala, leitura labial e recursos visuais. Embora representasse avanço em relação ao modelo anterior, a comunicação total ainda não reconhecia plenamente a Libras como língua autônoma e estruturada linguisticamente.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a comunicação total manteve a centralidade da língua oral, utilizando os sinais muitas vezes de forma artificial e simultânea à estrutura da língua portuguesa. Assim, apesar da ampliação dos recursos comunicativos, persistia uma concepção subordinada da língua de sinais no espaço escolar.

A partir das lutas políticas e culturais da comunidade surda, consolidou-se progressivamente a perspectiva bilíngue, considerada atualmente uma das abordagens pedagógicas mais relevantes para o ensino da Libras e para a educação de surdos. O bilinguismo compreende a Libras como primeira língua (L1) da pessoa surda e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), reconhecendo as especificidades linguísticas, cognitivas e culturais da comunidade surda.

Segundo Quadros (1997, p. 28), a proposta bilíngue parte do princípio de que o surdo deve ter acesso, o mais precocemente possível, à língua de sinais, considerada sua língua natural. Tal entendimento representa importante ruptura epistemológica em relação às perspectivas oralistas e clínico-terapêuticas, pois reconhece a surdez como diferença linguística e cultural, e não como patologia.

Nesse contexto, a Libras passa a ocupar papel central nos processos educativos, sendo compreendida como língua de instrução, mediação pedagógica e construção identitária. A valorização da língua de sinais implica reconhecer que o desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo ocorre por meio da experiência visuoespacial e das interações mediadas linguisticamente.

Vygotski (1998) destaca que a linguagem exerce função fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, constituindo-se como instrumento mediador da aprendizagem e da formação do pensamento. Sob essa perspectiva, a ausência de acesso pleno à linguagem compromete significativamente o desenvolvimento humano. Aplicando essa concepção à educação de surdos, compreende-se a importância do acesso precoce à Libras para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança surda.

Marques, Barroco e Silva (2013, p. 503) ressaltam que:

A Libras oportuniza trocas linguísticas efetivas entre os pares surdos e ouvintes, e às crianças ouvintes oferta o acesso a um universo cultural desconhecido. Estudos apontam a possibilidade de desenvolvimento de crianças ouvintes e surdas no que concerne à linguagem, sendo importante o ensino da Libras como segunda língua.

O ensino da Libras ultrapassa a dimensão comunicativa, assumindo função social, cultural e inclusiva no contexto educacional. Além disso, demonstra que a aprendizagem da língua de sinais favorece não apenas os estudantes surdos, mas também os ouvintes, ampliando experiências interculturais e promovendo o respeito à diversidade linguística.

No campo da educação inclusiva, as abordagens pedagógicas voltadas ao ensino da Libras passaram a incorporar princípios interacionistas e socioculturais, fundamentados especialmente nas contribuições de Vygotski (1998) e Bakhtin (1997). Tais perspectivas compreendem a aprendizagem como processo construído socialmente por meio das interações e das práticas discursivas.

Silva e Souza (2024) afirmam que as metodologias de ensino da Libras como segunda língua são fortemente marcadas pelos pressupostos interacionistas, priorizando atividades comunicativas, práticas sociais e experiências colaborativas. Segundo os autores, a aprendizagem da Libras exige interação constante com usuários da língua e vivências comunicativas contextualizadas.

Nesse sentido, o ensino da Libras deixa de ser baseado exclusivamente na memorização mecânica de sinais isolados e passa a privilegiar práticas discursivas reais, nas quais os estudantes desenvolvem competências comunicativas por meio da interação social.

Conforme Bakhtin (1997), a linguagem se constitui na interação entre sujeitos historicamente situados. Assim, o ensino da Libras precisa considerar os contextos culturais e sociais nos quais a língua é utilizada, valorizando as experiências da comunidade surda e promovendo situações comunicativas significativas.

Além das abordagens bilíngues e interacionistas, destaca-se também o uso de metodologias visuais no ensino da Libras. Em razão da modalidade visuoespacial da língua, os recursos imagéticos e corporais assumem papel essencial no processo pedagógico. Estratégias como dramatizações, vídeos, expressões faciais, jogos visuais, plataformas digitais e atividades práticas favorecem significativamente o desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

Welter, Vidor e Cruz (2015) destacam que os métodos visuais constituem estratégias facilitadoras para o ensino da leitura e escrita de indivíduos surdos. Segundo os autores, práticas pedagógicas contextualizadas, associadas ao uso de imagens, dramatizações e experiências sociais, favorecem a aquisição da linguagem escrita e ampliam as possibilidades comunicativas dos estudantes surdos.

Da mesma forma, Sousa (2014) enfatiza a centralidade da Libras como mediadora das práticas pedagógicas no ensino de línguas para surdos. A autora demonstra que o uso da língua de sinais possibilita maior compreensão dos conteúdos e fortalece os processos de significação no ambiente escolar.

A esse respeito, Sousa (2014, p. 1016) afirma:

A Libras teve o papel de principal mediadora das práticas de ensino/aprendizagem de inglês para/por surdos, pois é ela quem dá real significação a essas práticas.

A abordagem pedagógica mediada pela Libras evidencia a necessidade de reconhecer a língua de sinais como elemento estruturante

da aprendizagem da pessoa surda, superando concepções que utilizam a Libras apenas como ferramenta auxiliar.

Outro aspecto relevante refere-se à incorporação das tecnologias digitais no ensino da Libras. O avanço das tecnologias de informação e comunicação ampliou as possibilidades metodológicas, especialmente com o desenvolvimento de plataformas online, videoaulas, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos educacionais voltados à língua de sinais.

Silva e Souza (2024) analisam as experiências de ensino remoto da Libras durante o período pandêmico e destacam que os ambientes virtuais revelaram tanto desafios quanto potencialidades metodológicas. Entre os desafios identificados estão as dificuldades relacionadas à visualização adequada dos sinais, ao gerenciamento das interações online e à participação de intérpretes e estudantes surdos.

Apesar disso, os autores afirmam que as tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de interação e favoreceram novas práticas pedagógicas, demonstrando a necessidade de formação tecnológica dos docentes para atuação em contextos digitais inclusivos.

Além disso, o ensino da escrita de sinais, especialmente por meio do sistema SignWriting, representa importante abordagem metodológica no campo da educação bilíngue. O SignWriting possibilita o registro gráfico da língua de sinais, fortalecendo a autonomia linguística da comunidade surda e ampliando as possibilidades de alfabetização na própria língua.

Barros (2020) propõe a adaptação do Ensino Baseado em Tarefas (EBT) para o ensino do SignWriting, fundamentando-se nas contribuições de Willis (1996) e Ellis (2006). Segundo o autor, metodologias utilizadas no ensino de línguas estrangeiras podem ser aplicadas ao ensino da escrita da Libras, favorecendo maior participação e motivação dos estudantes.

Nesse contexto, observa-se que as abordagens pedagógicas contemporâneas voltadas ao ensino da Libras valorizam metodologias participativas, visuais, interativas e culturalmente contextualizadas. O foco desloca-se da mera transmissão mecânica de conteúdo para a construção significativa do conhecimento linguístico e cultural.

Entretanto, diversos desafios ainda persistem na implementação dessas abordagens nos espaços educacionais. Kendrick e Cruz (2020) apontam que a disciplina de Libras frequentemente ocupa espaço reduzido nos currículos de formação docente, sendo muitas vezes tratada apenas como exigência legal, sem aprofundamento metodológico suficiente.

Carniel (2018) também problematiza a implementação da Libras no ensino superior, argumentando que a carga horária limitada da disciplina dificulta o desenvolvimento da proficiência linguística dos futuros professores. Segundo o autor, muitas licenciaturas oferecem apenas contato introdutório com a língua de sinais, insuficiente para formação consistente.

Além disso, a permanência de concepções ouvintistas ainda influencia determinadas práticas pedagógicas, dificultando a efetivação de uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva. Conforme Strobel (2008), o ouvintismo corresponde à imposição dos padrões culturais ouvintes sobre os sujeitos surdos, desvalorizando suas experiências visuais e linguísticas.

Perlin (1998 apud Strobel, 2008) ressalta que a identidade surda se constitui a partir das vivências culturais compartilhadas na comunidade surda. Assim, o ensino da Libras deve estar articulado à valorização da cultura surda, promovendo práticas pedagógicas que fortaleçam o pertencimento identitário e o reconhecimento da diferença linguística.

Nessa direção, Hall (2006) afirma que as identidades culturais são construídas social e historicamente, sendo continuamente transformadas pelas relações sociais e discursivas. Aplicada à educação de surdos, essa perspectiva evidencia que o ensino da Libras desempenha papel fundamental na constituição subjetiva, cultural e social da pessoa surda.

Portanto, as abordagens pedagógicas no ensino da Libras revelam a complexidade dos processos educativos voltados à comunidade surda. Mais do que metodologias técnicas, tais abordagens representam posicionamentos políticos, culturais e epistemológicos acerca da linguagem, da diferença e da inclusão. O ensino eficaz da Libras exige práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da língua de sinais, no respeito à cultura surda e na construção de ambientes educacionais linguisticamente acessíveis e socialmente inclusivos.

3 Estratégias metodológicas e recursos pedagógicos para o ensino eficaz da Libras

As estratégias metodológicas e os recursos pedagógicos destinados ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) constituem elementos fundamentais para a efetivação de práticas educacionais inclusivas, acessíveis e linguisticamente adequadas às especificidades da comunidade

surda. Em razão da modalidade visuoespacial da Libras, o ensino dessa língua exige abordagens diferenciadas, capazes de contemplar aspectos visuais, corporais, interacionais e culturais que estruturam os processos de aprendizagem da pessoa surda e dos aprendizes ouvintes.

Nesse contexto, as metodologias contemporâneas de ensino da Libras têm buscado superar modelos tradicionais baseados na repetição mecânica de sinais isolados, priorizando práticas comunicativas, contextualizadas e interativas. Tal mudança metodológica decorre da compreensão de que a aprendizagem da Libras envolve não apenas a aquisição de vocabulário, mas também o desenvolvimento da competência linguística, discursiva, cultural e social dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a Libras apresenta estrutura gramatical própria, organizada em parâmetros específicos como configuração de mãos, movimento, orientação, ponto de articulação e expressões não manuais. Dessa forma, o ensino eficaz da língua requer metodologias capazes de explorar simultaneamente os aspectos visuais, espaciais e corporais que compõem a estrutura linguística da Libras.

Sob essa perspectiva, os recursos visuais assumem papel central nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Libras. Imagens, vídeos, dramatizações, jogos pedagógicos, materiais ilustrativos, expressões faciais, movimentos corporais e tecnologias audiovisuais constituem instrumentos fundamentais para favorecer a compreensão dos conteúdos e ampliar as possibilidades de interação linguística.

Welter, Vidor e Cruz (2015) destacam que estratégias metodológicas fundamentadas em recursos visuais favorecem significativamente o processo de aprendizagem da leitura e escrita de indivíduos surdos. Segundo os autores, o uso de imagens, dramatizações e textos contextualizados amplia as possibilidades de compreensão e construção de significados, respeitando as especificidades perceptivas da comunidade surda.

Nesse sentido, os autores afirmam que:

Estratégias facilitadoras para aquisição da escrita foram apontadas, como: utilização de métodos visuais (textos escritos, imagens, dramatizações etc.); conversas, de forma a proporcionar o uso social da escrita; utilização de assuntos que interessem ao surdo; adequação espacial da sala de aula pelo professor, tornando-a mais favorável a situações de comunicação (Welter; Vidor; Cruz, 2015, p. 459).

A citação evidencia que o ensino da Libras e da linguagem escrita para sujeitos surdos deve ocorrer em ambientes pedagogicamente organizados

para favorecer a comunicação visual e a interação social. Assim, o espaço físico da sala de aula assume relevância metodológica, exigindo disposição adequada dos estudantes, iluminação apropriada e eliminação de barreiras visuais que comprometam a percepção dos sinais.

Além disso, a contextualização dos conteúdos representa estratégia metodológica indispensável ao ensino eficaz da Libras. O aprendizado da língua torna-se mais significativo quando os sinais são apresentados em situações comunicativas reais, articuladas às experiências culturais e sociais dos estudantes.

Segundo Bakhtin (1997), a linguagem se constitui nas relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos em contextos sociais concretos. Aplicando tal concepção ao ensino da Libras, compreende-se que a aprendizagem da língua de sinais não pode ocorrer de maneira fragmentada ou descontextualizada, mas deve estar vinculada às práticas discursivas vivenciadas pela comunidade surda.

Nesse cenário, a abordagem interacionista assume destaque nas metodologias contemporâneas de ensino da Libras. Fundamentada especialmente nas contribuições de Vygotski (1998), essa perspectiva compreende a aprendizagem como processo mediado socialmente pela interação e pela linguagem.

Silva e Souza (2024) apontam que o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes é fortemente marcado pelos pressupostos interacionistas, priorizando práticas colaborativas, atividades comunicativas e experiências linguísticas compartilhadas. Os autores ressaltam que o desenvolvimento da competência comunicativa em Libras depende da interação contínua entre os participantes e do contato efetivo com usuários da língua.

Nessa perspectiva, o professor deixa de ocupar posição exclusivamente transmissora do conhecimento e passa a atuar como mediador da aprendizagem, promovendo situações interativas capazes de estimular a participação ativa dos estudantes. Tal compreensão aproxima-se das concepções de Vygotski (1998), para quem o aprendizado ocorre inicialmente no plano social para posteriormente internalizar-se no plano individual.

Marques, Barroco e Silva (2013) defendem que o ensino da Libras favorece não apenas o desenvolvimento linguístico das crianças surdas, mas também amplia as possibilidades de interação entre surdos e ouvintes, fortalecendo processos inclusivos e interculturais.

Os autores afirmam que:

A Libras oportuniza trocas linguísticas efetivas entre os pares surdos e ouvintes, e às crianças ouvintes oferta o acesso a um universo cultural desconhecido. Estudos apontam a possibilidade de desenvolvimento de crianças ouvintes e surdas no que concerne à linguagem, sendo importante o ensino da Libras como segunda língua, enquanto recurso para crianças ouvintes (Marques; Barroco; Silva, 2013, p. 503).

A partir dessa compreensão, percebe-se que as estratégias metodológicas aplicadas ao ensino da Libras devem promover ambientes colaborativos, nos quais as interações sociais favoreçam o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso das tecnologias digitais como recursos pedagógicos para o ensino da Libras. O avanço das tecnologias da informação e comunicação ampliou significativamente as possibilidades metodológicas no campo da educação bilíngue, permitindo o desenvolvimento de videoaulas, plataformas virtuais, aplicativos educacionais, ambientes digitais interativos e materiais multimodais voltados à língua de sinais.

As experiências educacionais ocorridas durante o período pandêmico evidenciaram tanto potencialidades quanto desafios relacionados ao ensino remoto da Libras. Silva e Souza (2024) analisam as interações online em aulas de Libras e destacam que os ambientes virtuais exigem reorganização metodológica específica devido às características visuais da língua.

Segundo os autores:

Gerenciar a participação de intérpretes de Libras e surdos oralizados durante as interações online nas aulas de Libras é uma tarefa bastante desafiante, assim como a administração do uso adequado de suportes visuais (câmeras, telas e chat) (Silva; Souza, 2024, p. 2).

Apesar das dificuldades identificadas, as tecnologias digitais possibilitaram ampliação das práticas pedagógicas visuais e fortaleceram o desenvolvimento de recursos metodológicos inovadores para o ensino da Libras. Videochamadas, gravações em Libras, materiais audiovisuais e plataformas digitais passaram a integrar de maneira mais intensa os processos educativos, demonstrando a necessidade de formação tecnológica dos docentes.

Nesse contexto, a produção de materiais didáticos acessíveis constitui estratégia metodológica indispensável. Os recursos pedagógicos voltados ao ensino da Libras devem contemplar elementos visuais claros,

contextualização cultural e adequação linguística às especificidades da língua de sinais.

Segundo Carniel (2018), a implementação da Libras nos currículos de formação docente ainda enfrenta desafios relacionados à escassez de materiais didáticos específicos e à limitação da carga horária destinada ao ensino da língua. Tal realidade compromete a efetivação de práticas metodológicas mais aprofundadas e dificulta o desenvolvimento da fluência linguística dos futuros professores.

Outro recurso pedagógico relevante refere-se ao uso do SignWriting, sistema de escrita das línguas de sinais desenvolvido por Valerie Sutton. O SignWriting possibilita o registro gráfico da Libras e amplia as possibilidades de alfabetização na própria língua da comunidade surda.

Barros (2020) destaca que o ensino do SignWriting ainda enfrenta resistência em alguns contextos educacionais devido à limitada difusão do sistema e às dificuldades metodológicas relacionadas ao seu ensino. Entretanto, o autor demonstra que abordagens fundamentadas no Ensino Baseado em Tarefas (EBT) apresentam resultados positivos no desenvolvimento da aprendizagem da escrita de sinais.

Com base em Willis (1996 apud Barros, 2020) e Ellis (2006 apud Barros, 2020), o autor propõe metodologias centradas em tarefas comunicativas significativas, nas quais os estudantes utilizam a escrita de sinais em situações reais de comunicação.

Nesse sentido, Barros (2020, p. 1) afirma:

Conclui-se que é possível adaptar abordagens de ensino de língua estrangeira para ministrar aulas de SW, e acredita-se que o trabalho estimule novas investigações em torno das metodologias de ensino para este sistema de escrita das línguas de sinais.

A utilização de metodologias participativas e centradas no estudante também representa estratégia fundamental para o ensino eficaz da Libras. Jogos educativos, dinâmicas em grupo, dramatizações, atividades culturais e práticas colaborativas favorecem o desenvolvimento da fluência linguística e fortalecem o vínculo dos estudantes com a cultura surda.

Segundo Perlin (1998 apud Strobel, 2008), a identidade surda constitui-se nas experiências visuais e culturais compartilhadas pela comunidade surda. Assim, o ensino da Libras deve contemplar não apenas aspectos linguísticos, mas também elementos culturais, históricos e identitários relacionados às vivências da população surda.

Sob essa perspectiva, a inserção de conteúdos culturais nas práticas pedagógicas contribui para o fortalecimento da consciência crítica e para a valorização da diversidade linguística. O contato com narrativas surdas, produções artísticas em Libras, literatura visual e manifestações culturais da comunidade surda amplia as possibilidades educativas e fortalece a construção identitária dos estudantes.

Outro elemento metodológico relevante refere-se à avaliação da aprendizagem em Libras. As práticas avaliativas tradicionais, centradas predominantemente na escrita da língua portuguesa, mostram-se insuficientes para avaliar adequadamente o desenvolvimento linguístico em língua de sinais.

Lemes *et al.* (2025) destacam que a ausência de instrumentos avaliativos específicos para Libras compromete o monitoramento do desempenho dos estudantes surdos e dificulta a implementação de práticas pedagógicas mais eficientes. Segundo os autores, a avaliação da Libras necessita considerar as especificidades linguísticas da modalidade visuoespacial, incorporando critérios visuais, discursivos e interacionais.

Além disso, a formação docente constitui fator determinante para a implementação de estratégias metodológicas eficazes no ensino da Libras. Kendrick e Cruz (2020) afirmam que muitos cursos de licenciatura ainda tratam a disciplina de Libras apenas como exigência legal, sem aprofundamento teórico-metodológico suficiente para preparar os futuros professores para atuação em contextos bilíngues.

Tal realidade evidencia a necessidade de ampliar investimentos em formação inicial e continuada de professores, garantindo preparo linguístico, pedagógico e cultural adequado às demandas da educação inclusiva e bilíngue.

Conforme Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso ético com a transformação social. Aplicando essa concepção ao ensino da Libras, compreende-se que as estratégias metodológicas devem promover práticas pedagógicas dialógicas, inclusivas e emancipadoras, capazes de reconhecer a diferença linguística como elemento legítimo da diversidade humana.

Portanto, as estratégias metodológicas e os recursos pedagógicos destinados ao ensino eficaz da Libras precisam articular aspectos linguísticos, culturais, tecnológicos e interacionais, promovendo ambientes educacionais visualmente acessíveis, socialmente inclusivos e pedagogicamente significativos. Mais do que ensinar sinais isolados, o

ensino da Libras implica possibilitar o acesso pleno à linguagem, à cultura e à participação social da comunidade surda.

4 Considerações finais

A análise das metodologias de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) evidencia que o processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais ultrapassa perspectivas meramente técnicas ou instrumentais, configurando-se como prática pedagógica profundamente relacionada às dimensões linguísticas, culturais, sociais e identitárias da comunidade surda. As diferentes abordagens pedagógicas discutidas ao longo deste estudo demonstram que o ensino eficaz da Libras exige estratégias metodológicas específicas, fundamentadas no reconhecimento da língua de sinais como sistema linguístico legítimo e elemento central para o desenvolvimento humano da pessoa surda.

Historicamente, as práticas educacionais voltadas aos surdos foram marcadas por metodologias excludentes, especialmente pelo oralismo, que buscava submeter os sujeitos surdos aos padrões linguísticos da sociedade ouvinte. A superação dessas concepções ocorreu progressivamente a partir do fortalecimento das perspectivas bilíngues e socioantropológicas, responsáveis por reconhecer a surdez como diferença linguística e cultural, e não apenas como deficiência.

Nesse contexto, o bilinguismo consolidou-se como uma das principais abordagens pedagógicas para o ensino da Libras, ao compreender a língua de sinais como primeira língua da comunidade surda e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal perspectiva contribuiu significativamente para o fortalecimento das identidades surdas, para a valorização da cultura visual e para a ampliação das possibilidades de inclusão educacional e social.

Além disso, observou-se que as abordagens interacionistas e socioculturais assumem papel relevante no ensino da Libras, especialmente ao compreenderem a aprendizagem como processo mediado pela linguagem e pelas interações sociais. As metodologias contemporâneas privilegiam práticas comunicativas, experiências colaborativas, contextualização cultural e participação ativa dos estudantes, superando modelos tradicionais centrados na memorização mecânica de sinais isolados.

As estratégias metodológicas e os recursos pedagógicos analisados demonstram que o ensino eficaz da Libras depende da utilização de

práticas visualmente acessíveis e culturalmente contextualizadas. Recursos como imagens, dramatizações, tecnologias digitais, plataformas virtuais, jogos pedagógicos, materiais audiovisuais e sistemas de escrita de sinais, como o SignWriting, ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem e favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

As tecnologias digitais também passaram a ocupar espaço significativo nas metodologias de ensino da Libras, sobretudo após as experiências educacionais desenvolvidas durante o período pandêmico. Apesar dos desafios relacionados à visualização dos sinais e à mediação das interações online, os ambientes virtuais revelaram potencialidades importantes para a ampliação das práticas pedagógicas inclusivas e para a democratização do acesso à língua de sinais.

Entretanto, persistem desafios relevantes relacionados à efetivação dessas metodologias nos espaços educacionais brasileiros. A limitação da carga horária destinada à disciplina de Libras, a insuficiência de materiais didáticos específicos, a escassez de profissionais qualificados e a permanência de concepções ouvintistas ainda comprometem a implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e bilíngues.

Dessa forma, torna-se imprescindível ampliar investimentos em políticas públicas educacionais, formação inicial e continuada de professores, produção de recursos pedagógicos acessíveis e fortalecimento das pesquisas científicas voltadas ao ensino da Libras. A valorização da língua de sinais deve ser compreendida como compromisso ético, político e social com os direitos linguísticos da comunidade surda e com a construção de uma educação efetivamente inclusiva.

Portanto, conclui-se que as metodologias de ensino da Libras precisam estar fundamentadas em princípios que valorizem a diversidade linguística, a cultura surda, a interação social e a acessibilidade comunicacional. Mais do que ensinar uma língua, o ensino da Libras representa instrumento de inclusão, emancipação e garantia do direito à participação plena da pessoa surda nos diferentes espaços sociais e educacionais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Ricardo Oliveira. Ensino de escrita de sinais baseado em tarefas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 61, n. 1, p. 290–302, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660134>. Acesso em: 17 mai. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

CARNIEL, Fagner. **A reviravolta discursiva da Libras na educação superior**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2018, vol.23, e230027. Epub 23-Abr-2018. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230027>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, 2020.

LEMES, Joice et al. Avaliação de Libras: uma revisão sistemática. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 11, n. 00, p. e025007, 2025. DOI: 10.29051/el.v11i00.19150. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/19150>. Acesso em: 17 mai. 2026.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, 2013.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice **Müller de**; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

SILVA, Lídia da; SOUZA, Clóvis Batista de. Experiência de interações online em aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental1. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 50, p. e268371, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450268371. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/227516>. Acesso em: 16 maio. 2026.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

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

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

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELTER, Gabriela; VIDOR, Deisi Cristina Gollo Marques; CRUZ, Carina Rebello. Intervenções e metodologias empregadas no ensino da escrita e leitura de indivíduos surdos: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 459-470, 2015.

ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LIBRAS FOCA NA PRÁTICA COMUNICATIVA COMO ESTRATÉGIA CENTRAL DE ENSINO

Lucas Vilaça Ribeiro¹

1 Introdução

A abordagem comunicativa no ensino de línguas consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como uma das principais perspectivas metodológicas voltadas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Em oposição aos métodos tradicionais centrados na memorização gramatical, na repetição mecânica de estruturas linguísticas e na tradução descontextualizada, a abordagem comunicativa prioriza o uso funcional da língua em situações reais de interação social. No contexto do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), essa perspectiva adquire importância ainda maior, considerando as especificidades visuais, espaciais, culturais e interacionais que caracterizam as línguas de sinais.

A Libras, reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, constitui-se como língua natural da comunidade surda brasileira, possuindo estrutura gramatical própria, aspectos semânticos específicos e modalidade visuoespacial distinta das línguas orais-auditivas. Tal reconhecimento legal contribuiu significativamente para o fortalecimento das discussões acerca da educação bilíngue, da formação de professores e das metodologias adequadas para o ensino da Libras tanto para surdos quanto para ouvintes.

Historicamente, o ensino de línguas esteve associado a práticas pedagógicas estruturalistas. O foco recaía sobre o domínio de regras gramaticais, listas vocabulares e exercícios repetitivos, frequentemente dissociados das práticas sociais reais de comunicação. Segundo Almeida Filho (2011), tais métodos limitavam a aprendizagem ao conhecimento

¹ Mestre em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

formal da língua, desconsiderando a necessidade de utilização efetiva do idioma em situações concretas de interação. Nesse sentido, a abordagem comunicativa emerge como alternativa metodológica capaz de aproximar o ensino das demandas comunicacionais reais dos sujeitos.

No ensino da Libras, essa mudança paradigmática apresenta relevância fundamental. A aprendizagem de uma língua de sinais não se restringe à memorização de sinais isolados, mas envolve a compreensão dos usos sociais da língua, da cultura surda, das expressões faciais, da corporalidade e das interações visuais que constituem o processo comunicativo. Conforme afirmam Gianotto e Marques (2014), o método comunicativo busca efetivar a comunicação entre as pessoas, promovendo a dialogicidade e o desenvolvimento da interação entre sujeitos surdos e ouvintes.

A perspectiva comunicativa compreende a linguagem como prática social. Nessa abordagem, o ensino da língua deve ocorrer por meio de situações contextualizadas, significativas e próximas das experiências cotidianas dos aprendizes. Hymes (1972), precursor do conceito de competência comunicativa, criticava os modelos puramente gramaticais de ensino, argumentando que conhecer uma língua implica saber utilizá-la adequadamente em diferentes contextos sociais. Tal compreensão influenciou significativamente o desenvolvimento do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), posteriormente aprofundado por autores como Canale e Swain (1980) e Almeida Filho (2011).

No contexto da Libras, a competência comunicativa envolve não apenas o domínio linguístico dos sinais, mas também a capacidade de interpretar contextos visuais, compreender elementos culturais da comunidade surda e participar efetivamente das interações sociais mediadas pela língua de sinais. Assim, a prática comunicativa torna-se eixo central do processo de ensino-aprendizagem.

Rabello, Vargas e Pereira (2021) afirmam que a abordagem comunicativa incentiva os estudantes ao uso da língua de maneira criativa, interativa e contextualizada, considerando aspectos culturais e situações reais de uso da Libras. Essa perspectiva rompe com práticas pedagógicas limitadas à reprodução mecânica de sinais, promovendo experiências comunicativas significativas e favorecendo o desenvolvimento da fluência linguística.

Nesse sentido, o ensino da Libras passa a valorizar atividades interacionais, diálogos contextualizados, dramatizações, rodas de conversa,

jogos comunicativos e experiências colaborativas. Tais práticas possibilitam que os aprendizes desenvolvam estratégias comunicativas necessárias para a utilização efetiva da língua em diferentes contextos sociais.

A abordagem comunicativa também estabelece profunda relação com a perspectiva bilíngue da educação de surdos. O bilinguismo compreende a Libras como primeira língua da pessoa surda e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Essa compreensão rompe com antigas concepções oralistas que marginalizavam as línguas de sinais e priorizavam exclusivamente o desenvolvimento da oralidade.

Segundo Sousa (2008), o Ensino Comunicativo de Línguas aliado à perspectiva bilíngue mostrou-se abordagem eficaz para o ensino de línguas a surdos, especialmente por estimular a competência estratégica e favorecer o desenvolvimento da comunicação significativa. A autora ressalta ainda que a Libras assume papel central como mediadora das práticas de ensino-aprendizagem, permitindo que os estudantes atribuam sentido às atividades propostas.

Além disso, o ensino comunicativo da Libras favorece o fortalecimento da identidade cultural surda. A língua de sinais constitui importante elemento de pertencimento social, construção identitária e afirmação cultural da comunidade surda. Desse modo, ensinar Libras implica também promover o reconhecimento da cultura surda e valorizar suas formas específicas de comunicação e interação social.

Conforme defendem Salles *et al.* (2004), o respeito à condição multicultural do surdo constitui requisito indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Assim, a abordagem comunicativa apresenta-se como metodologia coerente com os princípios da educação bilíngue e multicultural, pois compreende a língua como instrumento de interação social e expressão cultural.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor no ensino comunicativo da Libras. Diferentemente das metodologias tradicionais, nas quais o docente assume postura centralizadora e transmissiva, a abordagem comunicativa atribui ao professor a função de mediador das interações. O docente organiza situações comunicativas, promove experiências colaborativas e estimula a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Freire (1996) já criticava modelos educacionais baseados na transmissão mecânica de conteúdos, defendendo uma educação dialógica, interativa e problematizadora. Embora não trate especificamente do ensino

de Libras, suas reflexões aproximam-se dos fundamentos da abordagem comunicativa ao enfatizar a construção coletiva do conhecimento e a importância da interação no processo educativo.

No ensino da Libras, a mediação pedagógica exige planejamento contextualizado, utilização de recursos visuais adequados e criação de ambientes comunicativos que favoreçam a interação constante entre os participantes. Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais e materiais audiovisuais amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem.

Santos *et al.* (2015) destacam que o ensino de Libras em ambientes virtuais demanda recursos tecnológicos capazes de garantir acessibilidade visual, qualidade de imagens e interação adequada entre os sujeitos. Isso demonstra que as tecnologias podem potencializar a prática comunicativa quando utilizadas de forma pedagogicamente planejada.

Os vídeos, por exemplo, assumem importante papel no ensino comunicativo da Libras, pois possibilitam exposição contínua à língua em uso real. Almeida e Lebedeff (2019) ressaltam que os materiais audiovisuais favorecem a acessibilidade e ampliam as experiências comunicativas dos aprendizes. A visualidade presente nos vídeos contribui para o desenvolvimento da percepção espacial, das expressões faciais e dos movimentos corporais característicos da Libras.

Outro elemento fundamental da abordagem comunicativa consiste na valorização da interação entre aprendizes e sujeitos surdos fluentes em Libras. A convivência com usuários naturais da língua possibilita experiências autênticas de comunicação e amplia a compreensão acerca das práticas culturais da comunidade surda.

Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o ambiente cultural determinante para a aprendizagem. Tal concepção reforça a importância das práticas comunicativas colaborativas no ensino da Libras, pois a língua se desenvolve efetivamente em situações reais de uso social.

Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa assume papel central. Durante as interações, os estudantes constroem conhecimentos coletivamente, compartilham estratégias de comunicação e desenvolvem autonomia linguística. A prática comunicativa favorece não apenas o domínio da língua, mas também a formação de sujeitos críticos, participativos e culturalmente conscientes.

A abordagem comunicativa também contribui para a superação de barreiras comunicacionais historicamente enfrentadas pela comunidade

surda. Ao promover o ensino contextualizado da Libras para ouvintes, amplia-se o acesso à comunicação inclusiva em diferentes espaços sociais, acadêmicos e profissionais.

Segundo Pinho (2020), o ensino baseado na abordagem comunicativa favorece significativamente o desenvolvimento da leitura, da escrita e da competência comunicativa dos estudantes surdos, pois promove práticas contextualizadas e significativas de uso da linguagem. Embora o estudo esteja voltado ao ensino do português para surdos, suas contribuições reforçam a relevância das práticas comunicativas no ensino de línguas.

Além disso, a abordagem comunicativa favorece a motivação dos aprendizes. Ao perceberem a funcionalidade da língua em situações reais, os estudantes tendem a apresentar maior envolvimento, participação e interesse pelo processo de aprendizagem. Tal aspecto é particularmente importante no ensino da Libras para ouvintes iniciantes, que frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à modalidade visuoespacial da língua.

Souza e Vieira (2018 apud Sousa; Souza, 2022) afirmam que a reflexão sobre as crenças dos aprendizes possibilita compreender quais estratégias melhor atendem às necessidades comunicativas dos estudantes iniciantes de Libras. Assim, o ensino comunicativo mostra-se mais sensível às demandas reais dos aprendizes, favorecendo processos pedagógicos mais inclusivos e eficazes.

Dessa maneira, a abordagem comunicativa consolida-se como importante perspectiva metodológica para o ensino da Libras, especialmente por compreender a linguagem como prática social, valorizar a interação e reconhecer a centralidade da comunicação no desenvolvimento linguístico. A prática comunicativa, nesse contexto, deixa de ser mero recurso complementar e passa a constituir fundamento central do processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais.

2 A abordagem comunicativa e os fundamentos do ensino de Libras

A abordagem comunicativa consolidou-se no campo do ensino de línguas como uma proposta metodológica fundamentada na utilização significativa da linguagem em contextos reais de interação social. Em oposição aos métodos tradicionais, centrados predominantemente na memorização de estruturas gramaticais e na repetição mecânica de

conteúdos linguísticos, a abordagem comunicativa desloca o foco do ensino para a construção da competência comunicativa do aprendiz. Tal perspectiva considera que aprender uma língua implica desenvolver habilidades de interação, interpretação e produção de sentidos em situações concretas de uso social da linguagem.

No contexto do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), essa abordagem apresenta relevância ainda maior devido às especificidades linguísticas e culturais das línguas de sinais. A Libras constitui uma língua visuoespacial, organizada por elementos visuais, expressões faciais, movimentos corporais e relações espaciais que diferem estruturalmente das línguas orais-auditivas. Dessa forma, o ensino da Libras exige metodologias que valorizem a interação visual, a experiência prática e a contextualização comunicativa.

Historicamente, o ensino de línguas esteve vinculado a métodos estruturalistas, como o método gramática-tradução e o audiolingualismo. Essas metodologias privilegiavam o domínio formal da língua, enfatizando regras gramaticais, traduções e exercícios repetitivos. Conforme Almeida Filho (2011), tais abordagens reduzem o ensino ao conhecimento técnico da língua, desconsiderando a funcionalidade comunicativa e os aspectos socioculturais envolvidos no uso linguístico.

Ao discutir a evolução das metodologias de ensino de línguas, Sousa (2008) destaca que o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) representa uma ruptura com as práticas mecanicistas, propondo um ensino voltado ao desenvolvimento da competência comunicativa e da interação significativa entre os sujeitos. Nesse sentido, a abordagem comunicativa compreende a linguagem como prática social e considera que o aprendizado ocorre por meio da interação entre os indivíduos.

Hymes (1972), ao formular o conceito de competência comunicativa, criticou os modelos linguísticos centrados exclusivamente na competência gramatical proposta por Chomsky. Para Hymes, conhecer uma língua não significa apenas dominar suas regras estruturais, mas saber utilizá-la adequadamente em diferentes contextos sociais e culturais. Essa compreensão influenciou profundamente os estudos posteriores sobre ensino de línguas e serviu de fundamento para o desenvolvimento da abordagem comunicativa.

Canale e Swain (1980) ampliaram essa discussão ao afirmarem que a competência comunicativa envolve competências gramaticais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Assim, o ensino de uma língua

deve contemplar não apenas aspectos formais, mas também a capacidade de interação, negociação de sentidos e adaptação comunicativa diante das diferentes situações sociais.

No ensino da Libras, essa perspectiva torna-se particularmente significativa. A aprendizagem da língua de sinais não pode restringir-se à memorização de sinais isolados ou estruturas descontextualizadas, pois a comunicação em Libras depende intensamente do contexto visual, das expressões não manuais, da espacialidade e da interação entre os interlocutores. Assim, a prática comunicativa assume papel central no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Gianotto e Marques (2014, p. 126):

Esse artigo nos convida a refletir sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras para a comunicação entre a pessoa surda e a falante da Língua Portuguesa. Visa à verdadeira inclusão do sujeito surdo em todas as áreas da sociedade. Expõe metodologias de ensino de línguas e foca-se no método Comunicativo. [...] Motiva o ensino de uma segunda língua de forma a efetivar a comunicação entre as pessoas.

A partir dessa compreensão, o ensino da Libras passa a ser concebido como processo interacional e socialmente contextualizado. A língua deixa de ser vista apenas como sistema abstrato de sinais e passa a ser entendida como instrumento de construção de sentidos, participação cultural e inclusão social.

A abordagem comunicativa também se articula diretamente com os fundamentos da educação bilíngue para surdos. O bilinguismo compreende a Libras como primeira língua da pessoa surda e a língua portuguesa, preferencialmente em sua modalidade escrita, como segunda língua. Essa perspectiva rompe com concepções oralistas historicamente predominantes, que marginalizavam as línguas de sinais e priorizavam exclusivamente o desenvolvimento da oralidade.

Conforme afirmam Salles et al. (2004), o reconhecimento da modalidade visuoespacial das línguas de sinais constitui aspecto fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da pessoa surda. Dessa forma, o ensino da Libras deve respeitar as especificidades linguísticas da comunidade surda e valorizar suas práticas culturais e identitárias.

Nesse contexto, a abordagem comunicativa favorece o fortalecimento da identidade surda, uma vez que promove o uso social da língua em situações autênticas de interação. A Libras não é ensinada apenas

como conteúdo curricular, mas como expressão cultural e instrumento de participação social.

Ao analisar práticas de ensino de inglês para surdos mediadas pela Libras, Sousa (2014, p. 1015) afirma:

Concluiu-se que a Libras teve o papel de principal mediadora das práticas de ensino/aprendizagem de inglês para/por surdos, aqui investigadas, pois é ela quem dá real significação a essas práticas. Este trabalho vem ainda defender a articulação entre a abordagem bilíngue de educação de surdos e o ECL para o ensino de inglês escrito para surdos.

A citação evidencia que a Libras exerce função mediadora fundamental nos processos de aprendizagem, especialmente quando associada às práticas comunicativas e às metodologias bilíngues. Tal perspectiva reforça a importância da interação significativa como fundamento do ensino de línguas para sujeitos surdos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da cultura surda no ensino da Libras. A abordagem comunicativa reconhece que a aprendizagem de uma língua está intrinsecamente relacionada à compreensão dos aspectos culturais que permeiam seu uso social. No caso da Libras, isso implica valorizar as experiências visuais, os modos de interação da comunidade surda, suas narrativas, práticas sociais e formas específicas de produção cultural.

Strobel (2008) afirma que a cultura surda constitui elemento central na construção identitária da pessoa surda, sendo a Libras um dos principais instrumentos de transmissão dessa cultura. Dessa forma, o ensino da Libras precisa ultrapassar a dimensão técnica da aprendizagem linguística e promover experiências de aproximação cultural entre surdos e ouvintes.

Rabello, Vargas e Pereira (2021) destacam que a abordagem comunicativa no ensino de Libras busca desenvolver atividades adequadas ao cotidiano e ao contexto social dos estudantes. Tal compreensão reforça a necessidade de contextualização das práticas pedagógicas, favorecendo situações reais de comunicação e interação.

Nesse sentido, atividades como dramatizações, diálogos, jogos interativos, rodas de conversa e simulações comunicativas assumem papel relevante no ensino da Libras. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da fluência linguística, da percepção visual e da competência comunicativa dos aprendizes.

A abordagem comunicativa também dialoga com as concepções socioculturais de aprendizagem formuladas por Vygotsky (1998). Segundo o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem. Assim, o aprendizado da Libras se fortalece em ambientes colaborativos nos quais os sujeitos participam ativamente de experiências comunicativas significativas.

De acordo com Vygotsky (1998 apud Rego, 2014), a linguagem desempenha função mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo a interação social elemento indispensável para a aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se diretamente dos princípios da abordagem comunicativa, ao reconhecer que o aprendizado linguístico ocorre por meio da participação ativa em práticas sociais de comunicação.

Outro fundamento importante da abordagem comunicativa consiste na valorização da autonomia do aprendiz. Diferentemente das metodologias tradicionais, nas quais o estudante ocupa posição passiva diante da transmissão de conteúdos, a abordagem comunicativa incentiva a participação ativa, a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento de estratégias de comunicação.

Freire (1996) criticava a chamada “educação bancária”, caracterizada pela transmissão mecânica de conteúdos, defendendo uma educação dialógica e problematizadora. Embora suas reflexões não estejam voltadas especificamente ao ensino de Libras, seus pressupostos aproximam-se significativamente da abordagem comunicativa ao enfatizar a interação, o diálogo e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

No ensino da Libras, essa perspectiva implica compreender o aluno como participante ativo das práticas comunicativas, capaz de construir sentidos, desenvolver estratégias linguísticas e atuar socialmente por meio da língua de sinais.

Além disso, os recursos tecnológicos passaram a desempenhar importante papel no fortalecimento das práticas comunicativas no ensino da Libras. Vídeos, plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e materiais audiovisuais ampliam as possibilidades de interação visual e favorecem o contato contínuo com a língua em uso real.

Santos et al. (2015, p. 203) afirmam:

O ensino da Libras a distância exige o uso de muitos recursos, que são viáveis nos dias atuais, mas requerem adaptações por parte de toda a

equipe técnica envolvida, de forma que todos atuem primando pela qualidade na relação ensino-aprendizagem.

Os autores destacam que os ambientes virtuais precisam garantir acessibilidade visual e qualidade imagética adequadas às especificidades da Libras. Assim, os recursos tecnológicos tornam-se importantes aliados das práticas comunicativas quando utilizados de maneira pedagogicamente planejada.

Da mesma forma, Almeida e Lebedeff (2019) ressaltam a importância dos vídeos como estratégia comunicativa no ensino da Libras, especialmente por possibilitarem experiências visuais mais próximas das interações reais da comunidade surda.

A prática comunicativa favorece ainda o desenvolvimento da competência estratégica dos aprendizes. Segundo Canale e Swain (1980), a competência estratégica refere-se à capacidade de utilizar mecanismos compensatórios diante de dificuldades comunicativas. No ensino da Libras, isso inclui o uso de expressões faciais, classificadores, apontamentos espaciais e adaptações visuais durante a interação.

Sousa (2008) verificou que aprendizes surdos utilizavam estratégias comunicativas para suprir lacunas linguísticas durante a produção textual em língua estrangeira, demonstrando que a prática comunicativa contribui significativamente para o desenvolvimento da competência estratégica.

Portanto, a abordagem comunicativa no ensino de Libras fundamenta-se na compreensão da linguagem como prática social, na valorização da interação significativa, no respeito às especificidades culturais da comunidade surda e no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. A prática comunicativa, nesse contexto, constitui eixo estruturante das metodologias contemporâneas voltadas ao ensino da Libras, promovendo processos pedagógicos mais inclusivos, contextualizados e socialmente significativos.

3 A prática comunicativa como estratégia central no processo de ensino-aprendizagem da Libras

A prática comunicativa constitui um dos principais fundamentos metodológicos da abordagem comunicativa aplicada ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tal perspectiva compreende que a aprendizagem linguística ocorre de maneira mais significativa quando o estudante participa ativamente de situações reais de interação social,

utilizando a língua em contextos autênticos de comunicação. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem deixa de estar centrado exclusivamente na memorização de sinais isolados e passa a priorizar experiências comunicativas contextualizadas, capazes de promover a construção efetiva da competência comunicativa dos aprendizes.

No ensino da Libras, a prática comunicativa assume importância ainda maior devido à natureza visuoespacial da língua. Diferentemente das línguas orais-auditivas, a Libras organiza-se por meio de elementos visuais, espaciais e corporais que exigem constante interação entre os interlocutores. Assim, aprender Libras implica desenvolver habilidades relacionadas à percepção visual, ao uso das expressões não manuais, à espacialidade e à construção discursiva em situações reais de comunicação.

Historicamente, muitas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da Libras estiveram fundamentadas em métodos tradicionais, centrados na repetição mecânica de sinais e na apresentação descontextualizada de vocabulários. Essas metodologias, embora contribuíssem parcialmente para o reconhecimento lexical da língua, mostravam-se insuficientes para o desenvolvimento da fluência comunicativa dos aprendizes.

Segundo Almeida Filho (2011), os métodos tradicionais priorizavam o ensino da forma linguística em detrimento da funcionalidade comunicativa da língua. Em oposição a essa perspectiva, a abordagem comunicativa propõe que o ensino seja orientado para o uso social da linguagem, favorecendo a interação, a negociação de sentidos e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

No contexto da Libras, a prática comunicativa permite que os aprendizes utilizem a língua em situações próximas de sua realidade cotidiana. Rabello, Vargas e Pereira (2021) afirmam que a abordagem comunicativa busca propor atividades adequadas ao cotidiano e ao contexto social dos estudantes, incentivando o uso criativo e interativo da Libras. Dessa forma, o ensino deixa de ser meramente técnico e passa a contemplar experiências concretas de comunicação.

A prática comunicativa favorece o desenvolvimento da competência comunicativa definida por Hymes (1972) como a capacidade de utilizar a língua adequadamente em diferentes contextos sociais. Tal conceito ultrapassa o domínio gramatical da língua e envolve conhecimentos socioculturais, discursivos e estratégicos necessários para a interação efetiva entre os sujeitos.

Canale e Swain (1980) ampliam essa compreensão ao afirmarem que a competência comunicativa envolve competências gramaticais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. No ensino da Libras, essas competências manifestam-se na capacidade de utilizar adequadamente os sinais, compreender os contextos interacionais, organizar o discurso visualmente e desenvolver estratégias para superar dificuldades comunicativas.

Nesse sentido, a prática comunicativa desempenha papel essencial na formação linguística dos aprendizes, pois proporciona situações reais de interação nas quais os sujeitos precisam utilizar a Libras de maneira funcional e significativa.

Ao analisar os benefícios do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), Sousa e Souza (2022, p. 3011) afirmam:

O objetivo dessa abordagem é focar nas necessidades dos aprendizes, para que eles sejam capazes de se comunicar em situações reais da língua que possam ocorrer na vida de cada um. Nesse sentido averiguamos as duas abordagens, visando saber qual delas contempla melhor o aprendiz de Libras e suas necessidades de comunicação.

A citação evidencia que a prática comunicativa favorece a aproximação entre o processo pedagógico e as necessidades reais dos aprendizes, permitindo que o ensino da Libras esteja diretamente relacionado às experiências sociais e comunicacionais vivenciadas pelos estudantes.

Além disso, a prática comunicativa contribui significativamente para o desenvolvimento da fluência linguística. A exposição contínua à Libras em situações interativas possibilita que os aprendizes ampliem gradativamente sua capacidade de compreensão e produção linguística, desenvolvendo maior naturalidade no uso da língua.

No caso específico da Libras, a fluência envolve não apenas o conhecimento lexical, mas também a capacidade de utilizar expressões faciais, classificadores, movimentos corporais e elementos espaciais de maneira articulada e contextualizada. Tais aspectos somente podem ser plenamente desenvolvidos por meio de experiências práticas e interativas.

Segundo Sousa (2014), a Libras assume papel central como mediadora das práticas de ensino-aprendizagem, atribuindo significado às experiências pedagógicas desenvolvidas. Assim, a prática comunicativa favorece não apenas o aprendizado da língua, mas também a construção de sentidos e a participação efetiva dos sujeitos nos processos interacionais.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da cultura surda no processo de ensino-aprendizagem da Libras. A prática comunicativa permite que os aprendizes tenham contato com elementos culturais da comunidade surda, compreendendo suas formas específicas de interação, suas narrativas visuais e seus modos de organização social.

Strobel (2008) destaca que a cultura surda constitui elemento fundamental para a construção identitária da pessoa surda, sendo a Libras um dos principais instrumentos de expressão dessa identidade cultural. Dessa forma, a aprendizagem da Libras não pode ser dissociada das experiências culturais da comunidade surda.

Nesse contexto, a prática comunicativa favorece experiências interculturais entre surdos e ouvintes, promovendo o reconhecimento da diversidade linguística e contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e democráticos.

Ao discutir o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes, Gianotto e Marques (2014, p. 126) afirmam:

Traz orientações sobre o ensino de Libras estabelecendo vínculos com a experiência de vida. Percorre caminhos formativos, da instrução à pedagogização do ensino, capaz de transformar o ensinante em aprendente e o aprendente em ensinante.

A citação evidencia que a prática comunicativa promove processos pedagógicos mais dinâmicos, colaborativos e interativos, nos quais professores e estudantes constroem conhecimentos conjuntamente por meio das experiências comunicacionais.

A aprendizagem colaborativa constitui, portanto, um dos principais pilares da prática comunicativa. Durante as interações, os estudantes compartilham estratégias linguísticas, negociam sentidos e desenvolvem coletivamente suas habilidades comunicativas. Essa perspectiva aproxima-se das concepções socioculturais formuladas por Vygotsky (1998), segundo as quais o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem.

Conforme Vygotsky (1998 apud Rego, 2014), o aprendizado antecede o desenvolvimento e ocorre inicialmente no plano social para posteriormente internalizar-se no plano individual. Essa compreensão reforça a importância das práticas interativas no ensino da Libras, pois é por meio da comunicação com outros sujeitos que os aprendizes desenvolvem competências linguísticas mais complexas.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor na condução das práticas comunicativas. Na abordagem comunicativa, o docente deixa de ocupar posição exclusivamente transmissiva e passa a atuar como mediador das interações, organizador de situações comunicativas e facilitador da aprendizagem.

Freire (1996) criticava os modelos educacionais baseados na transmissão passiva de conteúdos, defendendo uma educação dialógica fundamentada na interação e na construção coletiva do conhecimento. Embora não trate especificamente do ensino da Libras, suas concepções aproximam-se significativamente da prática comunicativa ao valorizar o diálogo e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

No ensino da Libras, essa mediação pedagógica exige planejamento contextualizado, utilização de recursos visuais adequados e criação de ambientes que favoreçam a interação contínua entre os participantes. As atividades pedagógicas precisam estimular a comunicação espontânea, o uso funcional da língua e a participação ativa dos estudantes.

Nesse sentido, dramatizações, jogos comunicativos, debates, apresentações, entrevistas, dinâmicas em grupo e rodas de conversa constituem estratégias importantes para o desenvolvimento da prática comunicativa no ensino da Libras. Essas atividades favorecem a contextualização da aprendizagem e ampliam as oportunidades de uso real da língua.

A tecnologia também desempenha papel significativo na ampliação das práticas comunicativas no ensino da Libras. O uso de vídeos, plataformas digitais, aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem e materiais audiovisuais possibilita maior exposição visual à língua e amplia as oportunidades de interação.

Segundo Santos et al. (2015, p. 203):

É preciso garantir aos estudantes da Libras a compreensão do que é a surdez e como lidar com ela em sala de aula; para este fim, é fundamental que o ambiente virtual seja adequado para promover ensino de qualidade, principalmente quanto às imagens e atividades postadas.

Os autores evidenciam que os recursos tecnológicos precisam estar alinhados às especificidades visuais da Libras para favorecer práticas comunicativas efetivas. Dessa forma, a tecnologia torna-se importante aliada na construção de ambientes pedagógicos mais acessíveis e interativos.

Almeida e Lebedeff (2019) também ressaltam a importância dos vídeos como recurso metodológico no ensino da Libras, especialmente por possibilitarem experiências visuais mais próximas das interações reais da comunidade surda. Os materiais audiovisuais favorecem a observação de expressões faciais, movimentos corporais e estruturas discursivas da língua de sinais, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da fluência comunicativa.

Além disso, a prática comunicativa favorece o desenvolvimento da competência estratégica dos aprendizes. Canale e Swain (1980) definem a competência estratégica como a capacidade de utilizar mecanismos compensatórios para manter a comunicação diante de dificuldades linguísticas.

No ensino da Libras, isso pode incluir o uso de classificadores, apontamentos espaciais, expressões faciais, paráfrases visuais e outros recursos comunicativos que auxiliem na construção do significado durante a interação.

Sousa (2008), ao investigar práticas de ensino de línguas para surdos, identificou que os aprendizes utilizavam estratégias comunicativas para suprir lacunas linguísticas, demonstrando que a prática comunicativa favorece significativamente o desenvolvimento da competência estratégica.

Outro elemento importante refere-se à motivação dos aprendizes. A prática comunicativa tende a aumentar o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, uma vez que eles percebem a funcionalidade imediata da língua em situações reais de interação.

Quando os estudantes conseguem utilizar a Libras para comunicar experiências pessoais, expressar opiniões, estabelecer relações sociais e participar de atividades colaborativas, o aprendizado torna-se mais significativo e motivador. Isso contribui para maior permanência dos estudantes nas atividades pedagógicas e para o fortalecimento de sua autonomia linguística.

Nesse contexto, a prática comunicativa também contribui para a promoção da inclusão social. Ao ampliar o número de ouvintes capazes de se comunicar em Libras, fortalece-se o acesso da comunidade surda aos diferentes espaços sociais, educacionais e profissionais.

A prática comunicativa, portanto, constitui eixo estruturante do ensino contemporâneo da Libras. Ao priorizar a interação social, o uso contextualizado da língua, a valorização da cultura surda e a participação

ativa dos aprendizes, essa perspectiva metodológica promove processos pedagógicos mais inclusivos, significativos e socialmente relevantes.

4 Considerações finais

A abordagem comunicativa no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) evidencia importantes transformações nas concepções metodológicas voltadas à educação linguística e à formação de sujeitos capazes de utilizar a língua em situações reais de interação social. Ao deslocar o foco do ensino puramente estrutural para a prática comunicativa, essa perspectiva promove uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e alinhada às necessidades comunicacionais dos aprendizes.

As discussões apresentadas demonstram que a Libras, enquanto língua visuoespacial e elemento central da identidade cultural surda, exige metodologias que valorizem a interação, a experiência visual e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a abordagem comunicativa apresenta-se como proposta coerente com os princípios do bilinguismo e da educação inclusiva, uma vez que compreende a linguagem como prática social e instrumento de participação cultural.

Observou-se que a prática comunicativa favorece o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, permitindo que utilizem a Libras de maneira funcional em diferentes contextos sociais. Além disso, a interação constante possibilita o fortalecimento da fluência linguística, da competência estratégica e da autonomia dos estudantes, contribuindo para processos de aprendizagem mais dinâmicos e participativos.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da cultura surda no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem comunicativa possibilita que o ensino da Libras ultrapasse a dimensão técnica da aprendizagem de sinais e passe a contemplar experiências culturais, identitárias e sociais da comunidade surda. Dessa forma, promove-se não apenas o aprendizado linguístico, mas também o respeito à diversidade cultural e linguística presente na sociedade.

A mediação pedagógica do professor também se destaca como elemento fundamental nesse processo. O docente assume o papel de facilitador das interações, organizador de situações comunicativas e incentivador da participação ativa dos estudantes. Tal perspectiva rompe com práticas tradicionais de ensino baseadas na transmissão mecânica de

conteúdos e fortalece metodologias centradas na construção colaborativa do conhecimento.

Além disso, verificou-se que os recursos tecnológicos e audiovisuais ampliam significativamente as possibilidades das práticas comunicativas no ensino da Libras. Vídeos, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem favorecem a exposição contínua à língua em uso real e contribuem para o desenvolvimento das habilidades visuais e interacionais dos aprendizes.

Conclui-se, portanto, que a prática comunicativa constitui estratégia central no processo de ensino-aprendizagem da Libras, pois possibilita a construção de experiências linguísticas contextualizadas, inclusivas e socialmente significativas. A abordagem comunicativa mostra-se capaz de fortalecer a competência comunicativa dos estudantes, promover a valorização da cultura surda e contribuir para a ampliação da acessibilidade comunicacional nos diferentes espaços sociais e educacionais.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2011.

ALMEIDA, Kevin Veloso; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Vídeos como abordagem comunicativa no ensino de Libras. In: **CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, 27., 2018, Pelotas. *Anais [...]*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira; MARQUES, Heitor Romero. Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda língua para falantes da Língua Portuguesa. **Multitemas**, [S. l.], n. 46, 2015. DOI: 10.20435/

multi.v0i46.177. Disponível em: <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/177>. Acesso em: 16 mai. 2026.

HYMES, Dell. **On communicative competence**. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, Janet. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

PINHO, Maria do Socorro Sousa de. **Ensino de leitura e escrita de português para surdos: abordagem comunicativa**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

RABELLO, Nicole da Cruz; VARGAS, Julia; PEREIRA, Cléia Demétrio. Ensino de Libras básico para ouvintes numa abordagem comunicativa. In: **SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UDESC**, 31., 2021, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2021.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. **Petrópolis**: Vozes, 2014.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GOES, Alexandre Morand. **DESAFIOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. *Rev. Comunic [online]*. 2015, vol.22, n.3, pp.203-219. ISSN 2238-121X. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n3p203-219>.

SOUSA, Aline Nunes de. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

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

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LIBRAS DISCUTE USO DE TECNOLOGIAS, VÍDEOS, APLICATIVOS E MATERIAIS VISUAIS

Carlos Roberto Martins¹

1 Introdução

A educação de surdos no Brasil mudou bastante nas últimas décadas. Muito disso veio depois do reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. Esses marcos legais ajudaram a consolidar a proposta bilíngüe de educação, que reconhece a Libras como primeira língua da comunidade surda e o português escrito como segunda língua. Nesse cenário, os recursos didáticos passaram a ter um papel central na mediação pedagógica, principalmente quando combinados com tecnologias digitais, materiais visuais e ferramentas audiovisuais. Faz sentido, afinal, a experiência linguística da pessoa surda acontece quase toda pelo canal visual.

O uso de tecnologias no ensino da Libras tem sido apontado como algo indispensável para ampliar o acesso, favorecer a aprendizagem e fortalecer práticas inclusivas. Rezende et al. (2019) mostram que as tecnologias digitais abrem novas formas de interação e comunicação no ensino da Libras, colocando os estudantes em contato direto com os parâmetros linguísticos da língua de sinais e expandindo as possibilidades metodológicas dentro da sala de aula. As autoras defendem que esses recursos precisam ser usados de forma planejada, levando em conta as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

A entrada das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino da Libras provoca mudanças reais nas práticas educacionais tradicionais. Ela rompe com modelos exclusivamente oralistas e coloca as estratégias visuais e interativas no centro do processo. Para Stumpf (2010 apud Rezende *et al.*, 2019), as tecnologias digitais são instrumentos

¹ Mestre Cultura Educação pela Universidade La Salle.

importantes de inclusão porque ampliam as formas de comunicação e democratizam o acesso ao conhecimento para os sujeitos surdos. Ou seja, a tecnologia não é só um complemento. É parte constitutiva de qualquer prática pedagógica contemporânea que leve a sério a educação bilíngue.

E aqui a visualidade entra com força. Quadros (2003) destaca que a experiência visual é uma das principais formas de interação dos sujeitos surdos com o mundo, influenciando diretamente seus processos cognitivos e linguísticos. Por isso, recursos didáticos visuais se tornam fundamentais para uma aprendizagem que realmente faça sentido. Silva (2022) argumenta que o uso de imagens, vídeos, animações, GIFs, formulários digitais e jogos educativos potencializa o desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos, já que esses recursos dialogam diretamente com a modalidade visuoespacial da Libras.

Os vídeos educativos em Libras estão entre as estratégias mais relevantes nesse contexto. Pimentel *et al.* (2018) ressaltam que eles trazem mais dinamismo à aprendizagem, ajudam na compreensão dos conteúdos e fortalecem a identidade cultural surda. Os recursos audiovisuais também estimulam a participação ativa dos estudantes, promovendo autonomia e interesse pelas atividades.

Tem mais nisso do que parece. Os vídeos educativos são um mecanismo de acessibilidade linguística porque permitem integrar, ao mesmo tempo, imagens, sinalização em Libras, legendas e recursos gráficos. Ramos (2013 apud Pimentel *et al.*, 2018) defende que os recursos midiáticos têm significados próprios e contribuem para a construção de saberes, indo bem além da simples transmissão de conteúdo. O vídeo educativo, portanto, não é só suporte ilustrativo. É linguagem pedagógica capaz de produzir experiências reais de aprendizagem.

Corrêa, Silva e Dantas (2022) reforçam essa perspectiva ao afirmar que os recursos didáticos voltados ao ensino de surdos precisam priorizar a visualidade como eixo central. As autoras destacam que práticas pedagógicas inclusivas têm que incorporar estratégias que contemplem a Libras, os elementos imagéticos e os recursos multimodais, favorecendo a participação tanto de estudantes surdos quanto ouvintes em contextos inclusivos.

A construção de materiais didáticos específicos para o ensino da Libras também está diretamente ligada à proposta bilíngue de educação. Silveira e Campello (2015) mostram que dicionários em Libras, vídeos adaptados, materiais digitais e conteúdos sinalizados são instrumentos

importantes para garantir a inclusão escolar e promover o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos. Esses materiais tornam os conteúdos mais acessíveis e fortalecem a autonomia dos estudantes. Simples assim.

O professor, nesse processo, tem um papel que não pode ser subestimado, especialmente no planejamento e na escolha dos recursos pedagógicos. Campello (2008 apud Rezende et al., 2019) afirma que o domínio de metodologias, estratégias visuais e tecnologias digitais contribui muito para que os estudantes surdos compreendam os conteúdos. O docente precisa entender que a educação bilíngue exige práticas diferenciadas e metodologias compatíveis com a especificidade linguística da Libras. Não dá para improvisar.

Os aplicativos móveis também ganharam espaço nas pesquisas sobre ensino da Libras. Com o avanço dos dispositivos móveis e da internet, surgiram apps com atividades interativas, dicionários sinalizados, jogos educativos e sistemas de tradução automática. Heidmann *et al.* (2025) mostram que esses aplicativos ajudam na mediação pedagógica, promovem maior acessibilidade e favorecem o aprendizado autônomo dos estudantes surdos.

O que torna os apps especialmente interessantes é a possibilidade de aprender Libras fora da sala de aula, em diferentes momentos do dia. Moran (2015 apud Heidmann *et al.*, 2025) argumenta que os dispositivos móveis favorecem práticas educacionais mais flexíveis, dinâmicas e interativas, colocando o estudante como protagonista do próprio processo de aprendizagem. Acessibilidade, autonomia e inclusão num só lugar.

A gamificação e os softwares educacionais também entram nessa conversa. Viana et al. (2024) destacam que softwares educativos promovem mais engajamento e motivação nos estudantes, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e interativas. Segundo os autores, essas tecnologias favorecem o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos, especialmente quando articuladas a metodologias participativas e colaborativas.

Os materiais bilíngues em Libras e português escrito têm relevância própria nesse contexto. Silva e Franca (2020) afirmam que eles ampliam o repertório linguístico e cultural dos estudantes surdos, aproximando a Libras da língua portuguesa. As autoras ressaltam que a intermedialidade e a tradução visual contribuem bastante para o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual pelos alunos surdos. Chartier (1997 apud Silva; Franca, 2020) já dizia que as formas de acesso ao texto influenciam

diretamente os processos de leitura e interpretação. Para estudantes surdos, materiais multimodais criam experiências de aprendizagem mais compatíveis com suas especificidades linguísticas e culturais.

Tem um ponto que ainda patina, honestamente. Muitos professores ainda têm dificuldade para integrar recursos digitais às práticas pedagógicas inclusivas, seja pela falta de formação específica, seja pela escassez de materiais acessíveis. Lessa (2026) mostra que a efetivação da inclusão escolar depende diretamente da valorização da Libras, da formação continuada dos docentes e do investimento em materiais didáticos adequados para o ensino bilíngue.

E a falta de materiais acessíveis em Libras compromete muito o processo de escolarização dos estudantes surdos. Leite e Cardoso (2009 apud Lessa, 2026) argumentam que essa escassez é uma barreira pedagógica real, que impede a inclusão escolar de acontecer de verdade. Isso deixa clara a urgência de políticas públicas voltadas à produção de recursos educacionais acessíveis e à valorização da cultura surda nas escolas.

Gesser (2009) lembra que a Libras é elemento central da cultura e da identidade surda e precisa ser valorizada em todos os contextos educacionais. Os recursos tecnológicos, portanto, não podem ser vistos só como ferramentas técnicas. Eles são mecanismos de valorização linguística e cultural. E isso muda o que se espera deles.

No fim das contas, os recursos didáticos no ensino de Libras precisam articular tecnologia, visualidade, acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas. A combinação entre vídeos, aplicativos, softwares, animações, materiais bilíngues e recursos audiovisuais favorece uma aprendizagem que faz sentido, amplia o acesso ao conhecimento e fortalece os princípios da educação bilíngue para surdos. Escolas, professores e políticas públicas precisam investir nisso. Não como opção. Como prioridade.

2 Tecnologias digitais e recursos audiovisuais no ensino de Libras

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) provocou profundas transformações nas práticas educacionais contemporâneas, especialmente no contexto da educação inclusiva e bilíngue para surdos. No ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), os recursos digitais e audiovisuais assumem papel estratégico, pois dialogam diretamente com a natureza visuoespacial da língua, favorecendo processos

de aprendizagem mais dinâmicos, acessíveis e interativos. Nesse cenário, a inserção de vídeos, aplicativos, softwares educativos, plataformas digitais, animações, jogos e recursos multimodais contribui significativamente para ampliar o acesso ao conhecimento e fortalecer práticas pedagógicas voltadas às especificidades linguísticas da comunidade surda.

A educação de surdos historicamente esteve marcada por práticas excludentes e metodologias oralistas que desconsideravam a centralidade da visualidade no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos sujeitos surdos. Conforme Quadros (1997), durante muitos anos a educação de surdos esteve pautada em modelos que negavam a língua de sinais como instrumento legítimo de ensino, dificultando o desenvolvimento educacional dessa população. A partir do reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, fortaleceu-se a necessidade de práticas pedagógicas bilíngues que valorizassem os aspectos culturais, identitários e linguísticos da comunidade surda.

Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como importantes aliadas no processo educativo, principalmente porque favorecem experiências pedagógicas fundamentadas na visualidade. Rezende *et al.* (2019, p. 51) afirmam que os recursos tecnológicos são ferramentas importantes para o ensino e a aprendizagem da Libras, pois amplia e facilita o contato direto com todos os parâmetros da língua. Tal perspectiva evidência que os recursos digitais não apenas complementam o ensino tradicional, mas ampliam significativamente as possibilidades de interação linguística e construção do conhecimento.

Segundo Moran (2015 apud Heidmann *et al.*, 2025), as tecnologias digitais promovem novas formas de aprendizagem ao permitir maior flexibilidade, autonomia e participação ativa dos estudantes nos processos educativos. No ensino da Libras, isso se torna ainda mais relevante, uma vez que os estudantes surdos se beneficiam de recursos que privilegiam estímulos visuais, imagens em movimento e experiências multimodais. Assim, a integração entre tecnologia e educação bilíngue representa um avanço significativo na construção de práticas inclusivas.

A visualidade constitui elemento central no ensino da Libras. Quadros (2003) argumenta que a experiência visual é um dos principais mecanismos de interação dos sujeitos surdos com o mundo, influenciando diretamente seus processos cognitivos, sociais e linguísticos. Dessa forma, recursos audiovisuais como vídeos, animações e plataformas digitais tornam-se fundamentais para potencializar a aprendizagem. Nesse sentido,

Silva (2022) destaca que imagens, GIFs, vídeos curtos e formulários digitais contribuem para fortalecer o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes surdos, pois atendem às especificidades da percepção visual desse público.

Os vídeos educativos em Libras configuram-se como uma das principais ferramentas pedagógicas utilizadas atualmente no ensino da língua de sinais. Pimentel *et al.* (2018) ressaltam que a produção de vídeos em Libras contribui para democratizar o acesso ao conhecimento e ampliar a acessibilidade linguística da comunidade surda. Os autores destacam ainda que os vídeos favorecem a aprendizagem por apresentarem simultaneamente elementos visuais, sinalização, legendas e recursos gráficos.

Nesse sentido, Pimentel *et al.* (2018, p. 182) afirmam:

A incorporação de suportes tecnológicos aplicados na construção de conhecimentos e na transmissão de informações constitui etapa importante para quem faz uso e a quem se destina, pois não se trata de eleger por uma mera opção metodológica, mas sim, escolher a alternativa mais adequada para o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades requeridas (Pimentel *et al.*, 2018, p. 182).

A citação evidencia que a utilização de tecnologias no ensino da Libras não pode ocorrer de maneira improvisada ou descontextualizada, mas necessita estar articulada às demandas linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. Assim, os recursos audiovisuais assumem papel pedagógico relevante ao favorecer práticas educativas mais acessíveis e significativas.

Além disso, a utilização de plataformas digitais e aplicativos móveis vem ampliando as possibilidades de ensino da Libras em diferentes contextos educativos. Os aplicativos educacionais oferecem dicionários sinalizados, jogos interativos, quizzes, vídeos e exercícios visuais que permitem maior autonomia dos estudantes. Conforme Heidmann *et al.* (2025), os aplicativos móveis representam importante instrumento de mediação pedagógica, contribuindo para superar barreiras comunicacionais e favorecer a aprendizagem autônoma.

No âmbito das tecnologias assistivas, destacam-se também os softwares educacionais voltados ao ensino da Libras. Viana *et al.* (2024) ressaltam que os softwares educativos favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, especialmente quando articulados à gamificação e à aprendizagem colaborativa. Segundo os

autores, os recursos digitais contribuem para tornar o processo educativo mais dinâmico, interativo e motivador para os estudantes surdos.

A respeito do uso das tecnologias digitais no contexto educacional inclusivo, Viana et al. (2024, p. 14) afirmam:

Os softwares específicos para o ensino em LIBRAS têm o poder de superar lacunas no ensino de disciplinas para alunos surdos, promovendo o bilinguismo e respeitando as diferenças entre os sujeitos (Viana *et al.*, 2024, p. 14).

Tal reflexão evidencia que os recursos digitais não apenas auxiliam na aprendizagem da Libras, mas também contribuem para fortalecer o modelo bilíngue de educação, valorizando a língua de sinais como instrumento legítimo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de materiais didáticos digitais bilíngues. Silva e Franca (2020) defendem que os materiais produzidos em Libras e língua portuguesa escrita favorecem a ampliação do repertório linguístico e cultural dos estudantes surdos, promovendo maior aproximação entre as duas línguas. As autoras destacam ainda que os materiais multimodais contribuem para fortalecer práticas de letramento visual e bilíngue no contexto escolar.

Segundo Chartier (1997 apud Silva; Franca, 2020), as formas de acesso aos textos influenciam diretamente os processos de leitura, interpretação e aprendizagem. No caso dos estudantes surdos, os recursos audiovisuais e multimodais tornam-se essenciais porque permitem integrar diferentes linguagens em uma mesma experiência educativa. Assim, a intermedialidade contribui para ampliar a compreensão textual e fortalecer a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

A utilização de tecnologias digitais também favorece práticas pedagógicas mais colaborativas e interativas. Conforme Campello (2008 apud Rezende et al., 2019), o planejamento adequado das ferramentas digitais possibilita ampliar a participação dos estudantes e promover maior engajamento nas atividades escolares. Dessa maneira, o professor assume papel fundamental na seleção e mediação dos recursos tecnológicos utilizados no ensino da Libras.

No entanto, apesar dos avanços tecnológicos, persistem desafios relacionados à formação docente e à disponibilidade de materiais acessíveis. Muitos professores ainda não possuem formação específica para integrar tecnologias digitais às práticas bilíngues de ensino. Lessa (2026) argumenta que a ausência de materiais didáticos adequados em Libras representa uma

barreira significativa para a efetivação da inclusão escolar. A autora ressalta que a produção de materiais acessíveis precisa ser compreendida como prioridade nas políticas públicas educacionais.

A esse respeito, Lessa (2026, p. 2) destaca:

Os materiais didáticos em LIBRAS são apresentados como ferramentas pedagógicas essenciais, que atuam como pontes entre o conteúdo curricular e o aluno (Lessa, 2026, p. 2).

Tal compreensão reforça a necessidade de investimento em tecnologias educacionais que contemplem a Libras como língua de instrução e valorizem a cultura surda nos espaços escolares.

Outro ponto relevante refere-se ao potencial das tecnologias digitais para promover maior protagonismo dos estudantes surdos. As metodologias ativas, associadas ao uso de plataformas digitais e recursos audiovisuais, favorecem a autonomia dos estudantes e ampliam as possibilidades de aprendizagem colaborativa. Conforme Freire (1996), o processo educativo precisa estimular a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. No contexto da educação de surdos, os recursos digitais contribuem justamente para fortalecer esse protagonismo estudantil.

Além disso, a gamificação vem sendo utilizada como estratégia pedagógica relevante no ensino da Libras. Jogos educativos digitais promovem maior engajamento, motivação e interação entre os estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Segundo Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Dessa forma, os recursos digitais possibilitam criar ambientes colaborativos que favorecem o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos.

A produção de conteúdos audiovisuais em Libras também contribui para valorização da identidade e da cultura surda. Gesser (2009) afirma que a Libras não deve ser compreendida apenas como ferramenta de comunicação, mas como expressão cultural e identitária da comunidade surda. Assim, os vídeos, aplicativos e materiais digitais em Libras desempenham importante papel na valorização da língua de sinais e no fortalecimento da representatividade surda nos espaços educacionais.

Diante disso, compreende-se que as tecnologias digitais e os recursos audiovisuais representam instrumentos fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino da Libras. A integração entre vídeos educativos, softwares, aplicativos, plataformas digitais, materiais

multimodais e metodologias ativas favorece a aprendizagem significativa, amplia a acessibilidade linguística e fortalece os princípios da educação bilíngue. Contudo, para que tais recursos sejam efetivamente utilizados de maneira crítica e pedagógica, torna-se indispensável investir na formação docente, na produção de materiais acessíveis e na valorização da Libras como língua de instrução e expressão cultural da comunidade surda.

3 Materiais visuais, aplicativos e estratégias pedagógicas para o ensino de Libras

A educação bilíngue para surdos exige práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade, na acessibilidade linguística e na valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto primeira língua da comunidade surda. Nesse contexto, os materiais visuais, os aplicativos digitais e as estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias assumem papel central no desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que a Libras possui modalidade visuoespacial e demanda metodologias compatíveis com as especificidades cognitivas e linguísticas dos estudantes surdos.

A utilização de materiais visuais no ensino da Libras ultrapassa a dimensão meramente ilustrativa, configurando-se como instrumento essencial para mediação do conhecimento. Conforme Quadros e Karnopp (2004), a Libras apresenta estrutura linguística própria, organizada por elementos visuais e espaciais que diferem significativamente das línguas orais-auditivas. Dessa forma, os recursos didáticos destinados ao ensino de surdos precisam contemplar estratégias que privilegiem imagens, movimentos, expressões faciais, vídeos e representações visuais.

Nesse sentido, Silva (2022) afirma que os recursos visuais e digitais favorecem significativamente os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, especialmente quando utilizados de maneira articulada às práticas pedagógicas inclusivas. O autor destaca que imagens, GIFs, vídeos curtos, animações e formulários digitais contribuem para ampliar a compreensão dos conteúdos escolares e fortalecer a aprendizagem visual.

A centralidade da visualidade no ensino da Libras relaciona-se diretamente às formas de percepção e interação dos sujeitos surdos com o mundo. Segundo Quadros (2003 apud Silva, 2022), os surdos possuem uma potencialidade visual acentuada, sendo a visão um dos principais mecanismos utilizados para compreender o ambiente, interagir socialmente e construir conhecimentos. Assim, os materiais visuais não constituem

apenas recursos complementares, mas elementos estruturantes das práticas pedagógicas voltadas à educação bilíngue.

A respeito da importância dos recursos didáticos visuais, Corrêa, Silva e Dantas (2022, p. 53) afirmam:

As práticas inclusivas com surdos devem contemplar a visualidade e a Libras como elementos predominantes nos métodos, estratégias e recursos didáticos voltados para o atendimento desses estudantes na escola regular (Corrêa; Silva; Dantas, 2022, p. 53).

Tal perspectiva que os recursos visuais desempenham importante função pedagógica na promoção da inclusão escolar, uma vez que favorecem o acesso ao currículo e fortalecem os processos de comunicação em sala de aula.

Os materiais didáticos bilíngues em Libras e língua portuguesa escrita também assumem relevância no contexto da educação de surdos. Silva e Franca (2020) argumentam que os materiais produzidos em diferentes linguagens e suportes favorecem o desenvolvimento do letramento visual e ampliam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes surdos. Segundo as autoras, os materiais multimodais contribuem para fortalecer a relação entre Libras, leitura, cultura visual e práticas de interpretação textual.

Ao discutir a relação entre linguagem, suporte textual e aprendizagem, Chartier (1997 apud Silva; Franca, 2020) ressalta que as formas de acesso ao texto influenciam diretamente a maneira como os sujeitos interpretam e constroem conhecimentos. No caso dos estudantes surdos, os materiais visuais e digitais possibilitam experiências educativas mais compatíveis com a modalidade visuoespacial da Libras, favorecendo maior compreensão e participação nas atividades escolares.

Além disso, a utilização de vídeos pedagógicos em Libras tem se consolidado como importante estratégia metodológica na educação inclusiva. Pimentel et al. (2018) afirmam que os vídeos educativos possibilitam integrar diferentes recursos visuais simultaneamente, como sinalização em Libras, imagens, animações, legendas e elementos gráficos, tornando os conteúdos mais acessíveis e compreensíveis para os estudantes surdos.

Os autores ressaltam ainda que os vídeos educativos estimulam a participação dos estudantes e promovem maior autonomia no processo de aprendizagem. A esse respeito, Pimentel *et al.* (2018, p. 181) afirmam:

Os surdos afirmaram que os vídeos são estimulantes e aceitaram positivamente seu uso na aprendizagem, bem como se observou a

motivação em poder opinar e contribuir para realização da pesquisa (Pimentel *et al.*, 2018, p. 181).

A utilização de vídeos em Libras favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também o fortalecimento da identidade surda, uma vez que valoriza a língua de sinais como meio legítimo de comunicação e produção de conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso de aplicativos móveis no ensino da Libras. O desenvolvimento de tecnologias digitais educacionais possibilitou a criação de diferentes aplicativos voltados ao ensino de sinais, tradução automática, jogos educativos e atividades interativas. Conforme Heidmann *et al.* (2025), os aplicativos móveis constituem importante ferramenta pedagógica por ampliarem o acesso à Libras e favorecerem práticas educativas mais dinâmicas e acessíveis.

Os aplicativos permitem que os estudantes tenham contato contínuo com a Libras em diferentes contextos sociais e educacionais, promovendo maior autonomia no processo de aprendizagem. Moran (2015 apud Heidmann *et al.*, 2025) destaca que os dispositivos móveis transformaram significativamente os espaços educativos, possibilitando práticas mais flexíveis, colaborativas e interativas. Dessa maneira, os aplicativos digitais tornam-se importantes instrumentos para fortalecer o ensino bilíngue e ampliar a inclusão educacional.

A gamificação também vem sendo utilizada como estratégia pedagógica relevante no ensino da Libras. Jogos digitais, quizzes, atividades interativas e plataformas gamificadas promovem maior engajamento e participação dos estudantes, tornando o processo educativo mais atrativo. Viana *et al.* (2024) afirmam que os softwares educativos associados à gamificação favorecem o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos, especialmente por utilizarem elementos visuais e metodologias participativas.

Nesse contexto, Viana *et al.* (2024, p. 14) afirmam:

A aplicação de metodologias inovadoras, como a Sala de Aula Invertida (SAI) e a gamificação, demonstrou vantagens significativas, incluindo maior dinamismo e engajamento dos alunos (Viana *et al.*, 2024, p. 14).

As metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais contribuem para ampliar o protagonismo dos estudantes surdos no processo educativo, favorecendo práticas mais colaborativas, investigativas e participativas. Conforme Freire (1996), o processo de ensino-aprendizagem deve possibilitar ao educando assumir papel ativo

na construção do conhecimento. No contexto da educação bilíngue, os recursos digitais tornam-se importantes mediadores dessa aprendizagem crítica e participativa.

Além disso, os materiais didáticos produzidos em Libras representam instrumentos fundamentais para fortalecimento da cultura surda e valorização da identidade linguística dos estudantes. Silveira e Campello (2015) defendem que a produção de dicionários em Libras, materiais audiovisuais, vídeos adaptados e conteúdos digitais sinalizados favorece significativamente os processos de inclusão escolar. As autoras ressaltam que tais materiais funcionam como facilitadores da aprendizagem e contribuem para ampliar a acessibilidade linguística dos estudantes surdos.

Ao discutir a relevância dos materiais didáticos bilíngues, Silveira e Campello (2015, p. 220) afirmam:

[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte (Alvez, 2010 apud Silveira; Campello, 2015, p. 220).

Essa perspectiva evidencia que os materiais visuais e tecnológicos precisam estar articulados ao modelo bilíngue de educação, valorizando simultaneamente a Libras e a língua portuguesa escrita.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de planejamento pedagógico na utilização dos recursos digitais e visuais. Campello (2008 apud Rezende *et al.*, 2019) afirma que o uso das tecnologias educacionais deve considerar as especificidades linguísticas, culturais e cognitivas do público surdo. Dessa maneira, o professor precisa compreender que os recursos tecnológicos não possuem finalidade em si mesmos, mas devem estar integrados às estratégias metodológicas e aos objetivos pedagógicos.

Nesse sentido, Rezende *et al.* (2019) ressaltam que o planejamento docente constitui elemento indispensável para utilização eficiente das tecnologias digitais no ensino da Libras. Segundo as autoras, os recursos tecnológicos precisam ser utilizados de maneira crítica e contextualizada, favorecendo maior interação e aprendizagem significativa dos estudantes surdos.

Os materiais visuais também contribuem para redução das barreiras comunicacionais presentes nas escolas inclusivas. Conforme Lessa (2026), a ausência de materiais acessíveis em Libras representa uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos no contexto escolar.

A autora argumenta que os recursos didáticos visuais funcionam como “pontes” entre os conteúdos curriculares e os estudantes, favorecendo o acesso à informação e fortalecendo a inclusão educacional.

Além disso, a produção de materiais visuais em Libras favorece a valorização da cultura surda nos espaços educativos. Gesser (2009) destaca que a Libras constitui importante elemento identitário da comunidade surda, devendo ser reconhecida e valorizada em todas as práticas pedagógicas. Assim, os recursos visuais e digitais assumem papel não apenas pedagógico, mas também cultural e político, contribuindo para fortalecer a representatividade surda na educação.

A utilização de estratégias pedagógicas fundamentadas na visualidade também favorece a aprendizagem colaborativa. Vygotsky (2007) argumenta que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais. Nesse sentido, os recursos visuais, os aplicativos digitais e os materiais audiovisuais possibilitam criar ambientes educativos mais interativos, favorecendo a troca de experiências entre estudantes surdos e ouvintes.

Diante disso, compreende-se que os materiais visuais, os aplicativos digitais e as estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias representam instrumentos fundamentais para consolidação da educação bilíngue de surdos. A integração entre Libras, visualidade, tecnologias digitais e metodologias ativas favorece práticas pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e significativas, ampliando o acesso ao conhecimento e fortalecendo o protagonismo dos estudantes surdos nos processos educativos.

4 Considerações finais

As discussões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam que os recursos didáticos, as tecnologias digitais e os materiais audiovisuais assumem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Considerando que a Libras possui modalidade visuoespacial, compreende-se que as práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos necessitam estar fundamentadas na visualidade, na acessibilidade linguística e na valorização da cultura surda como elementos centrais da educação bilíngue.

Nesse contexto, verificou-se que os avanços tecnológicos possibilitaram a ampliação de estratégias pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e interativas, por meio da utilização de vídeos educativos,

aplicativos móveis, softwares pedagógicos, jogos digitais, plataformas virtuais, animações e materiais multimodais. Tais recursos contribuem significativamente para fortalecer a aprendizagem da Libras, favorecer o desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento em diferentes contextos educacionais.

Além disso, observou-se que os materiais visuais e digitais não devem ser compreendidos apenas como instrumentos complementares das práticas pedagógicas tradicionais, mas como elementos estruturantes da educação bilíngue para surdos. A integração entre Libras, recursos tecnológicos e metodologias ativas favorece maior participação dos estudantes, amplia a interação em sala de aula e promove práticas educativas mais significativas e acessíveis.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância dos materiais didáticos bilíngues produzidos em Libras e língua portuguesa escrita. Esses recursos contribuem para fortalecer o letramento visual, ampliar o repertório linguístico e favorecer a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. Da mesma forma, os vídeos educativos e os aplicativos digitais demonstraram potencial para estimular maior autonomia, protagonismo e motivação dos estudantes nos processos de aprendizagem.

Entretanto, apesar dos avanços observados, ainda persistem desafios significativos relacionados à efetivação da inclusão educacional dos estudantes surdos. A escassez de materiais acessíveis em Libras, a ausência de formação específica para professores e a insuficiência de investimentos em tecnologias educacionais inclusivas representam obstáculos que comprometem o desenvolvimento de práticas pedagógicas verdadeiramente bilíngues e acessíveis.

Dessa forma, torna-se indispensável que as políticas públicas educacionais ampliem os investimentos na produção de recursos didáticos em Libras, na formação continuada de professores e na implementação de tecnologias assistivas voltadas à educação de surdos. Também se faz necessário fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a Libras enquanto língua de instrução, expressão cultural e elemento constitutivo da identidade surda.

Conclui-se, portanto, que os recursos didáticos, os materiais visuais e as tecnologias digitais constituem importantes ferramentas de transformação educacional, possibilitando práticas mais inclusivas, acessíveis e coerentes com as especificidades linguísticas da comunidade

surda. Assim, a articulação entre tecnologia, educação bilíngue e acessibilidade apresenta-se como caminho essencial para construção de uma educação mais democrática, participativa e socialmente inclusiva.

Referências

ALVEZ, Carla Barbosa. **A educação bilíngue para surdos**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1997.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza; SILVA, Egle Katarinne Souza da; SILVA, Erica Dantas da. Recursos didáticos para o ensino de surdos em classes inclusivas. **Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 2, p. 52-70, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

HEIDMANN, Maricele Keyla et al. Desenvolvimento do aplicativo F-Libras: Tecnologia assisti-va para estudantes surdos no ensino de Física. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. e6/01–18, 2026. DOI: 10.5902/1984686X92299. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/92299>. Acesso em: 16 mai. 2026.

LESSA, Sônia Mara da Gama. A importância dos materiais didáticos em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a inclusão escolar: uma análise teórica dos desafios na educação básica. **Revista ft**, [S. l.], v. 30, n. 157, p. 01–13, 2026. DOI: 10.69849/fm87p991. Disponível em: <https://www>.

revistaft.com/ft/article/view/459. Acesso em: 16 mai. 2026.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

PIMENTEL, Karine Silva et al. Produção e Avaliação de Vídeos em Libras para Educação em Saúde. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 181–196, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24101. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24101>. Acesso em: 16 mai. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Daniela Karine. **Mídias e educação**. São Paulo: Contexto, 2013.

REZENDE, Joseane Rosa Santos et al. TECNOLOGIAS DIGITAIS ALIADAS AO ENSINO DA LIBRAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFB. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 50–64, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i2.11. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/23>. Acesso em: 16 mai. 2026.

SILVA, Alessandra Gomes da; FRANCA, Vanderléa de Oliveira. Literatura, intermedialidade e surdez: um olhar para os materiais didáticos em Libras. **Trem de Letras**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. e0200016, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/666>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SILVA, Artur Robson dos Santos. **Recursos digitais e visuais utilizados por professores de estudantes surdos na Educação Profissional e Técnica**. 2023. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/files/2023/04/TCC-Artur.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2026.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VIANA, Tereza Raquel Xavier et al. Educação inclusiva e tecnologias digitais: contribuições da utilização de softwares para o ensino em Libras. **IOSR Journal of Humanities and Social Science**, v. 29, n. 5, p. 13-18, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LIBRAS ABORDA FORMAS DE AVALIAR O APRENDIZADO DE FORMA ADEQUADA E INCLUSIVA

Carlos Roberto Martins¹

1 Introdução

A avaliação no ensino de Libras constitui um dos principais desafios da educação inclusiva contemporânea, especialmente diante das transformações sociais, linguísticas e pedagógicas relacionadas à escolarização da pessoa surda. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, por intermédio da Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, promoveu mudanças significativas na organização educacional brasileira, sobretudo na compreensão da surdez sob uma perspectiva linguística e cultural, e não apenas clínica ou patológica. Nesse contexto, os processos avaliativos passaram a exigir adaptações metodológicas capazes de contemplar as especificidades da aprendizagem visual e bilíngue dos estudantes surdos.

A avaliação escolar foi marcada por práticas classificatórias e excludentes, fundamentadas em modelos tradicionais de ensino que privilegiavam a oralidade e a escrita em Língua Portuguesa como únicos indicadores de aprendizagem. Luckesi (2011) afirma que a avaliação educacional, durante muitos anos, assumiu um caráter seletivo, funcionando como instrumento de controle e exclusão social. Para o autor, a avaliação precisa ser compreendida como mecanismo de acompanhamento da aprendizagem e não como mera ferramenta de mensuração quantitativa.

No contexto da educação de surdos, tal problemática torna-se ainda mais evidente, pois muitos estudantes foram submetidos historicamente a avaliações incompatíveis com sua experiência linguística. Santana e Carneiro (2012) argumentam que a heterogeneidade linguística dos alunos surdos exige práticas pedagógicas diferenciadas, uma vez que há estudantes fluentes em Libras, alunos oralizados, sujeitos em aquisição da língua de

1 Mestre Cultura Educação pela Universidade La Salle.

sinais e indivíduos que chegam à escola sem domínio efetivo de qualquer modalidade linguística. Dessa forma, aplicar instrumentos padronizados sem considerar essas especificidades contribui para o fracasso escolar e para o fortalecimento de práticas excludentes.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a Libras apresenta estrutura linguística própria, organizada em parâmetros fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos específicos das línguas visuoespaciais. Tal característica implica reconhecer que os processos de ensino e avaliação precisam considerar formas diferenciadas de produção e interpretação do conhecimento. Assim, avaliar estudantes surdos por meio de instrumentos exclusivamente escritos em Língua Portuguesa desconsidera a condição bilíngue desses sujeitos.

Fernandes (2007) ressalta que o fracasso escolar de muitos estudantes surdos não está relacionado à incapacidade cognitiva, mas às barreiras comunicacionais presentes nos ambientes educacionais. Nessa perspectiva, a avaliação inadequada torna-se elemento que reforça desigualdades educacionais e limita o desenvolvimento acadêmico da comunidade surda.

Ao discutir os fundamentos da avaliação educacional, Hoffmann (2005) defende que o ato de avaliar deve estar vinculado à mediação pedagógica, possibilitando acompanhamento contínuo do desenvolvimento do estudante. A autora compreende a avaliação como processo dialógico, reflexivo e formativo, capaz de favorecer a construção do conhecimento. Tal concepção aproxima-se das necessidades do ensino de Libras, pois privilegia observação contínua, interação e desenvolvimento progressivo das competências linguísticas.

Nesse sentido, a perspectiva formativa apresenta-se como alternativa mais adequada ao ensino de Libras. Perrenoud (1999) afirma que a avaliação formativa permite ao professor reorganizar sua prática pedagógica continuamente, ajustando estratégias conforme as necessidades dos estudantes. Para o autor, avaliar não significa apenas atribuir notas, mas compreender os caminhos percorridos pelo aluno durante o processo de aprendizagem.

No campo da educação bilíngue de surdos, a avaliação assume papel fundamental na promoção da inclusão escolar. Leite e Silva (2022) destacam que os processos avaliativos devem considerar a Libras como primeira língua do estudante surdo, valorizando experiências visuais, culturais e identitárias. As autoras enfatizam que avaliações baseadas exclusivamente

na escrita da Língua Portuguesa comprometem a participação efetiva do estudante e dificultam a expressão plena do conhecimento construído.

Além disso, a compreensão da surdez enquanto diferença linguística e cultural transformou significativamente as discussões sobre avaliação escolar. Skliar (1998) afirma que a educação de surdos precisa romper com paradigmas ouvintistas que historicamente inferiorizaram a língua de sinais e a cultura surda. Para o autor, reconhecer a surdez como experiência visual implica reorganizar práticas pedagógicas, currículos e instrumentos avaliativos.

Sob essa perspectiva, a avaliação inclusiva exige mudanças profundas nas metodologias educacionais. Silva e Kanashiro (2015) propõem a avaliação visual como alternativa pedagógica para estudantes surdos, utilizando imagens, vídeos, sinais e recursos multimodais na construção dos instrumentos avaliativos. Segundo os autores, essa metodologia favorece autonomia, pertencimento e motivação dos estudantes, além de reduzir sentimentos negativos frequentemente associados às avaliações tradicionais.

A utilização de vídeos em Libras constitui um dos recursos mais relevantes na avaliação inclusiva. Adriano de Oliveira Fioravante (2025) argumenta que a prova em vídeo representa importante mecanismo de acessibilidade linguística, especialmente em avaliações acadêmicas e processos seletivos. O autor destaca que esse modelo permite ao estudante expressar conhecimentos diretamente em sua primeira língua, reduzindo barreiras impostas pela modalidade escrita da Língua Portuguesa.

De modo semelhante, Carvalho e Lima (2025) defendem a elaboração de instrumentos de avaliação linguística específicos para o ensino de Libras como L1. As autoras ressaltam que a avaliação precisa contemplar competências discursivas, expressivas e comunicacionais da língua de sinais, considerando aspectos culturais e sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso das tecnologias digitais como ferramentas de avaliação no ensino de Libras. Gonçalves et al. (2019) analisam a utilização da plataforma Moodle no ensino superior e concluem que os recursos digitais favorecem a aprendizagem visual e ampliam as possibilidades avaliativas no ensino de Libras para ouvintes. Os autores observam que vídeos, fóruns multimodais e atividades interativas promovem maior engajamento dos estudantes e tornam o processo avaliativo mais acessível.

Nesse contexto, a cultura digital também amplia possibilidades de inclusão educacional. Lévy (1999) argumenta que as tecnologias digitais transformam profundamente os modos de produção do conhecimento e as relações pedagógicas. No ensino de Libras, tais recursos potencializam práticas visuais compatíveis com as experiências linguísticas da comunidade surda.

Ao abordar os mecanismos de avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior, Leite (2018) conclui que as práticas avaliativas mais adequadas são aquelas que respeitam a condição linguística do estudante surdo e possibilitam formas alternativas de expressão do conhecimento. A autora destaca a relevância das provas visuais, da mediação em Libras, das avaliações práticas e do feedback contínuo como estratégias inclusivas.

A avaliação em Libras também precisa considerar os aspectos culturais da comunidade surda. Strobel (2008) enfatiza que a cultura surda é marcada pela visualidade, pela experiência comunitária e pela centralidade da língua de sinais na constituição identitária. Dessa forma, práticas avaliativas descontextualizadas culturalmente tendem a invisibilizar experiências e formas de conhecimento próprias da comunidade surda.

Nesse sentido, Bakhtin (1997) contribui para a compreensão da linguagem como fenômeno social e dialógico. Para o autor, todo processo de construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre sujeitos historicamente situados. Aplicada ao ensino de Libras, essa concepção reforça a necessidade de avaliações interativas, contextualizadas e centradas na comunicação efetiva.

Além disso, Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento humano ocorre mediante mediações sociais e linguísticas. O autor compreende a linguagem como instrumento fundamental da aprendizagem e da constituição cognitiva. Tal perspectiva sustenta teoricamente a importância da Libras enquanto língua de instrução e avaliação para estudantes surdos.

Na perspectiva da Linguística Aplicada, a avaliação precisa ser concebida como prática social situada. Leite (2018) afirma que os mecanismos avaliativos não podem ser reduzidos a provas padronizadas, pois necessitam contemplar múltiplas formas de expressão e construção do conhecimento. Assim, instrumentos como portfólios, autoavaliação, seminários em Libras, dramatizações, produções audiovisuais e atividades colaborativas mostram-se coerentes com os princípios da educação bilíngue inclusiva.

Os estudos de Talmag (2018) também evidenciam que muitos docentes ainda apresentam dificuldades relacionadas à adaptação de avaliações para estudantes surdos, sobretudo pela ausência de formação específica em Libras e educação bilíngue. A autora aponta que a efetivação da inclusão depende não apenas de legislações, mas da reorganização das práticas pedagógicas e avaliativas.

Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico. Nóvoa (1995) afirma que a profissionalização do professor está diretamente relacionada à reflexão crítica sobre sua prática pedagógica. No ensino de Libras, isso implica compreender as especificidades da surdez, da cultura surda e da avaliação inclusiva.

Ao discutir avaliação e inclusão, Beyer (2006) defende que o sistema educacional precisa abandonar práticas homogeneizadoras e reconhecer as diferenças como parte constitutiva da escola democrática. A avaliação inclusiva, portanto, não busca tratar todos os estudantes de maneira idêntica, mas garantir condições equitativas de participação e aprendizagem.

Outro elemento relevante refere-se ao conceito de acessibilidade linguística. Sasaki (2003) compreende acessibilidade como condição indispensável para participação plena dos sujeitos nos espaços sociais e educacionais. No ensino de Libras, isso significa garantir avaliações compreensíveis, visualmente acessíveis e linguisticamente adequadas à experiência surda.

Assim, a avaliação no ensino de Libras ultrapassa a simples verificação de conteúdo. Trata-se de um processo complexo, articulado às dimensões linguísticas, culturais, sociais e identitárias da comunidade surda. Avaliar de forma adequada e inclusiva implica reconhecer a Libras como língua legítima, respeitar as diferenças e construir práticas pedagógicas comprometidas com a equidade educacional e com a valorização da diversidade humana.

2 Avaliação inclusiva e os fundamentos da educação bilíngue para surdos

A avaliação inclusiva no contexto da educação bilíngue para surdos representa uma das principais discussões contemporâneas da área educacional, sobretudo diante das transformações legais, pedagógicas e linguísticas ocorridas nas últimas décadas. O reconhecimento da

Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda brasileira modificou significativamente as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação voltadas às pessoas surdas, exigindo da escola uma reorganização de suas práticas pedagógicas e metodológicas.

Durante muitos anos, o modelo educacional destinado aos surdos esteve fundamentado em concepções oralistas que desconsideravam a língua de sinais como instrumento legítimo de comunicação e produção de conhecimento. Nesse contexto, os processos avaliativos também eram construídos a partir de padrões ouvintistas, priorizando a oralidade e a escrita da Língua Portuguesa como critérios centrais de desempenho escolar. Skliar (1998) afirma que a escola historicamente impôs à pessoa surda modelos pedagógicos baseados na normalização da fala, invisibilizando sua identidade linguística e cultural.

A partir do reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e de sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, ampliaram-se as discussões acerca da necessidade de uma educação bilíngue que respeitasse a singularidade linguística da comunidade surda. Nessa perspectiva, a Libras passou a ser compreendida como primeira língua (L1) do sujeito surdo, enquanto a Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, passou a ocupar o papel de segunda língua (L2).

Quadros (1997) destaca que a educação bilíngue para surdos não se restringe apenas ao uso de duas línguas no ambiente escolar, mas envolve a valorização da identidade cultural surda, das experiências visuais e da língua de sinais como instrumento de acesso ao conhecimento. Para a autora, a Libras constitui elemento essencial no desenvolvimento cognitivo, social e educacional do estudante surdo.

Nesse contexto, os processos avaliativos precisam ser reorganizados para contemplar tais especificidades. A avaliação inclusiva rompe com práticas tradicionais centradas apenas na memorização e reprodução de conteúdo, assumindo caráter formativo, mediador e processual. Hoffmann (2005) compreende a avaliação como mediação pedagógica, defendendo que o ato de avaliar deve acompanhar continuamente o desenvolvimento do estudante e favorecer a construção do conhecimento.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação educacional deve ser compreendida como prática diagnóstica e emancipadora, afastando-se do caráter meramente classificatório historicamente presente na escola. O autor afirma:

A avaliação da aprendizagem escolar não deve servir para selecionar, excluir ou punir os educandos, mas para subsidiar decisões que favoreçam o crescimento e o desenvolvimento do estudante (Luckesi, 2011, p. 172).

Tal compreensão torna-se fundamental no ensino de Libras, uma vez que avaliações descontextualizadas podem reforçar barreiras linguísticas e ampliar processos de exclusão escolar.

Ao discutir o processo de avaliação da aprendizagem do surdo na escola regular, Santana e Carneiro (2012) destacam que existe grande diversidade linguística entre os estudantes surdos, aspecto frequentemente ignorado pelas práticas pedagógicas tradicionais. As autoras afirmam:

Há uma heterogeneidade linguística e cultural muito grande, quando nos referimos a um aluno surdo, tais como: aluno surdo proficiente em Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; aluno surdo sem língua; aluno surdo em aquisição de Libras, dentre outros (Santana; Carneiro, 2012, p. 56).

Essa diversidade evidencia que os instrumentos avaliativos precisam considerar diferentes trajetórias linguísticas e culturais, respeitando o processo individual de aprendizagem de cada estudante.

A perspectiva inclusiva também pressupõe compreender a surdez sob enfoque sociocultural e não apenas clínico. Strobel (2008) afirma que a cultura surda é constituída por práticas visuais, experiências comunitárias e formas próprias de interação social. Nesse sentido, a avaliação deve dialogar com tais experiências, valorizando formas visuais de comunicação e expressão do conhecimento.

Silva e Kanashiro (2015) defendem a avaliação visual como alternativa pedagógica adequada para estudantes surdos. Segundo os autores, recursos imagéticos, vídeos, sinais e estratégias multimodais favorecem maior participação e autonomia durante o processo avaliativo. Ao discutirem os impactos desse modelo, afirmam que:

Essa avaliação reduziu os sentimentos negativos forçados pela avaliação escrita, favoreceu a autonomia, a percepção de competência e pertencimento, auxiliando na motivação do processo de ensino e aprendizagem (Silva; Kanashiro, 2015, p. 689).

Tal perspectiva aproxima-se das concepções defendidas por Vygotsky (1998), para quem a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das mediações linguísticas. O autor compreende a linguagem como instrumento central do desenvolvimento humano. Assim, impedir

que o estudante surdo utilize sua primeira língua durante os processos avaliativos significa limitar suas possibilidades de expressão e construção do conhecimento.

Na perspectiva da Linguística Aplicada, Leite (2018) destaca que os mecanismos de avaliação da aprendizagem de alunos surdos devem considerar suas especificidades linguísticas e culturais. A autora afirma que os instrumentos mais adequados foram aqueles que permitiram ao estudante expressar conhecimentos em Libras, especialmente por meio de avaliações visuais e mediação interpretativa.

A autora ressalta ainda que muitos estudantes surdos enfrentam dificuldades em avaliações baseadas exclusivamente na Língua Portuguesa escrita, uma vez que esta ocupa posição de segunda língua em seu processo formativo. Nesse sentido, Fernandes (2007) argumenta que as dificuldades apresentadas pelos estudantes surdos frequentemente decorrem da ausência de práticas pedagógicas acessíveis e não de limitações cognitivas.

Além disso, a avaliação inclusiva na educação bilíngue exige transformação das práticas docentes. Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores deve estar vinculada à reflexão crítica sobre a prática pedagógica, permitindo ao educador compreender a diversidade presente no espaço escolar. No caso da educação de surdos, isso implica formação em Libras, cultura surda, educação bilíngue e metodologias avaliativas inclusivas.

A necessidade de instrumentos específicos também é evidenciada por Carvalho e Lima (2025), ao proporem mecanismos de avaliação linguística voltados ao ensino de Libras como primeira língua. As autoras argumentam que avaliações padronizadas não conseguem contemplar adequadamente aspectos discursivos, expressivos e culturais da língua de sinais.

Nesse contexto, os recursos tecnológicos assumem papel importante nos processos avaliativos inclusivos. Gonçalves *et al.* (2019) analisam o uso da plataforma Moodle como instrumento de avaliação no ensino de Libras para ouvintes e concluem que as tecnologias digitais favorecem práticas visuais compatíveis com a cultura surda. Segundo os autores, vídeos, fóruns interativos e atividades multimodais ampliam a acessibilidade e tornam o processo avaliativo mais dinâmico e inclusivo.

Lévy (1999), ao discutir a cibercultura, afirma que as tecnologias digitais transformam as formas de produção e compartilhamento do conhecimento. Aplicada ao contexto da educação bilíngue, essa perspectiva

contribui para o desenvolvimento de metodologias avaliativas mais interativas, visuais e acessíveis aos estudantes surdos.

A avaliação em vídeo constitui uma das estratégias mais relevantes nesse processo. Fioravante (2025) destaca que provas em Libras gravadas em vídeo possibilitam maior acessibilidade linguística e favorecem a expressão plena do estudante surdo. Tal instrumento rompe com a centralidade da escrita e valoriza a língua de sinais como meio legítimo de demonstração do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à concepção de avaliação formativa. Perrenoud (1999) afirma que a avaliação deve ser compreendida como processo contínuo de regulação da aprendizagem, permitindo ao professor reorganizar estratégias pedagógicas conforme as necessidades dos estudantes. Segundo o autor, “a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 1999, p. 173).

Essa concepção torna-se especialmente importante na educação bilíngue de surdos, pois possibilita acompanhamento contínuo do desenvolvimento linguístico em Libras e da aquisição da Língua Portuguesa escrita.

A educação inclusiva também exige o reconhecimento da diferença como elemento constitutivo da escola democrática. Beyer (2006) argumenta que a inclusão não significa homogeneização dos sujeitos, mas garantia de condições equitativas de participação e aprendizagem. Dessa forma, avaliações diferenciadas não representam privilégios, mas estratégias de acessibilidade educacional.

No âmbito da educação de surdos, a acessibilidade linguística constitui direito fundamental. Sasaki (2003) compreende acessibilidade como possibilidade de participação plena nos espaços sociais, culturais e educacionais. No ensino de Libras, isso implica garantir avaliações compreensíveis, visualmente acessíveis e coerentes com a experiência linguística da comunidade surda.

Ao discutir avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação bilíngue de surdos, Leite e Silva (2022) ressaltam que os processos avaliativos devem estar alinhados aos princípios da inclusão e da valorização da Libras enquanto primeira língua. As autoras destacam que a avaliação precisa considerar experiências culturais, trajetórias linguísticas e modos visuais de construção do conhecimento.

Bakhtin (1997) contribui para essa discussão ao compreender a linguagem como prática social e dialógica. Para o autor, o conhecimento

se constrói nas interações entre sujeitos historicamente situados. Tal concepção reforça a importância de avaliações interativas, contextualizadas e fundamentadas na comunicação significativa.

Nessa perspectiva, a avaliação inclusiva no ensino de Libras não pode restringir-se à aplicação de instrumentos adaptados superficialmente. Trata-se de reorganizar concepções pedagógicas, currículos, metodologias e relações educacionais, reconhecendo a Libras como língua legítima de ensino, aprendizagem e avaliação.

Portanto, os fundamentos da educação bilíngue para surdos evidenciam que a avaliação deve assumir caráter democrático, inclusivo e culturalmente sensível, favorecendo processos educacionais capazes de garantir equidade, acessibilidade linguística e valorização da diversidade humana no espaço escolar.

3 Estratégias e instrumentos avaliativos no ensino de Libras

As estratégias e instrumentos avaliativos no ensino de Libras precisam estar fundamentados em concepções pedagógicas inclusivas, bilíngues e culturalmente sensíveis às especificidades da comunidade surda. A avaliação, nesse contexto, não pode limitar-se à verificação quantitativa do desempenho escolar, mas deve constituir-se como processo contínuo, reflexivo e mediador da aprendizagem, considerando os aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e culturais envolvidos no processo educacional.

Historicamente, os instrumentos avaliativos utilizados na educação brasileira foram construídos a partir de uma lógica oralista e grafocêntrica, privilegiando a escrita e a oralidade como formas legítimas de expressão do conhecimento. Tal perspectiva gerou profundas limitações para os estudantes surdos, especialmente porque desconsiderava a Libras enquanto língua natural da comunidade surda. Skliar (1998) afirma que os modelos pedagógicos tradicionais frequentemente buscaram normalizar o sujeito surdo a partir de padrões ouvintistas, invisibilizando suas experiências linguísticas e culturais.

Nesse cenário, as estratégias avaliativas contemporâneas passaram a buscar alternativas capazes de contemplar a modalidade visuoespacial da Libras. Segundo Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais apresentam estrutura linguística própria, organizada a partir de parâmetros específicos como configuração de mãos, movimento, orientação, ponto de articulação

e expressões não manuais. Dessa forma, avaliar estudantes surdos requer instrumentos compatíveis com essa modalidade linguística.

A avaliação formativa destaca-se como uma das abordagens mais adequadas ao ensino de Libras. Perrenoud (1999) compreende a avaliação formativa como mecanismo de regulação contínua da aprendizagem, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento do estudante e reorganizar estratégias pedagógicas conforme as necessidades apresentadas. O autor afirma:

A avaliação formativa é componente essencial do processo de aprendizagem porque permite intervir continuamente sobre os obstáculos encontrados pelos estudantes (Perrenoud, 1999, p. 103).

No contexto da educação bilíngue para surdos, essa perspectiva assume grande relevância, pois favorece acompanhamento contínuo do desenvolvimento linguístico em Libras e da aquisição da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Entre os principais instrumentos avaliativos utilizados no ensino de Libras, destacam-se as avaliações em vídeo, apresentações sinalizadas, portfólios digitais, atividades práticas, autoavaliação, dramatizações, seminários em Libras e recursos tecnológicos interativos. Tais estratégias possibilitam maior acessibilidade linguística e permitem ao estudante expressar conhecimentos em sua primeira língua.

Leite (2018), ao investigar mecanismos de avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior, identificou que os instrumentos mais eficazes foram aqueles que contemplavam a condição linguística dos estudantes surdos. A autora afirma:

Os mecanismos adotados mais adequados às necessidades da aluna foram aqueles que contemplaram a sua condição linguística, quais sejam, correção das atividades avaliativas considerando a sua segunda língua, as provas 'orais' (que eu chamaria de provas visuais) em que a aluna pôde expressar os seus conhecimentos em Libras via mediação dos intérpretes (Leite, 2018, p. 8).

Essa perspectiva evidencia que avaliações fundamentadas exclusivamente na Língua Portuguesa escrita podem limitar a expressão do conhecimento do estudante surdo, sobretudo porque essa língua ocupa posição de segunda língua em seu processo formativo.

As provas em vídeo constituem uma das estratégias mais relevantes no ensino de Libras. Fioravante (2025) destaca que esse instrumento promove acessibilidade linguística e amplia as possibilidades de participação

acadêmica da pessoa surda. Ao utilizar gravações em Libras, o estudante consegue expressar conceitos, interpretações e análises diretamente em sua língua natural, reduzindo barreiras impostas pela escrita em Língua Portuguesa.

Além disso, a avaliação em vídeo favorece a observação de aspectos gramaticais próprios da Libras, como fluência sinalizada, uso adequado do espaço, expressões faciais e construções discursivas visuais. Segundo Quadros (1997), tais elementos constituem aspectos fundamentais da competência linguística em Libras e precisam ser considerados nos processos avaliativos.

Outro instrumento relevante refere-se ao portfólio pedagógico. Hoffmann (2005) compreende o portfólio como mecanismo de acompanhamento contínuo da aprendizagem, permitindo registrar produções, reflexões, avanços e dificuldades do estudante ao longo do processo educativo. No ensino de Libras, os portfólios podem incluir vídeos sinalizados, registros imagéticos, atividades práticas e produções multimodais.

Leite (2018) ressalta que os portfólios favorecem a construção de uma avaliação menos classificatória e mais reflexiva, permitindo ao estudante participar ativamente do processo avaliativo. Tal instrumento também possibilita ao professor identificar progressivamente o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicacionais do aluno.

A autoavaliação constitui outra estratégia importante no ensino de Libras. Segundo Hoffmann (2005), a autoavaliação contribui para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica do estudante sobre seu próprio processo de aprendizagem. Quando o estudante surdo reflete sobre sua produção em Libras, amplia sua percepção acerca de sua fluência, compreensão e desenvolvimento linguístico.

A avaliação por pares também assume relevância no contexto bilíngue. Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das mediações estabelecidas entre sujeitos. Dessa forma, atividades colaborativas em Libras favorecem trocas linguísticas significativas e ampliam as possibilidades de construção coletiva do conhecimento.

No âmbito da avaliação visual, Silva e Kanashiro (2015) defendem a utilização de imagens, vídeos, dramatizações e recursos multimodais como estratégias inclusivas para estudantes surdos. Os autores afirmam:

Essa avaliação reduziu os sentimentos negativos forçados pela avaliação escrita, favoreceu a autonomia, a percepção de competência e pertencimento, auxiliando na motivação do processo de ensino e aprendizagem (Silva; Kanashiro, 2015, p. 689).

Tal abordagem rompe com modelos tradicionais centrados apenas na escrita e reconhece a visualidade como elemento central da cultura surda.

A utilização de dramatizações e atividades práticas também representa importante estratégia avaliativa no ensino de Libras. Tais metodologias favorecem expressão corporal, criatividade, interação e contextualização comunicativa. Segundo Bakhtin (1997), a linguagem constitui fenômeno social e dialógico, sendo construída nas interações entre sujeitos historicamente situados. Nesse sentido, avaliações baseadas em situações comunicativas reais tornam-se mais significativas para o desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso das tecnologias digitais no processo avaliativo. Gonçalves *et al.* (2019) analisam a utilização da plataforma Moodle no ensino de Libras para ouvintes e identificam que os recursos digitais ampliam significativamente as possibilidades de avaliação visual e interativa. Segundo os autores, atividades em vídeo, fóruns multimodais e recursos audiovisuais favorecem maior engajamento e acessibilidade.

As tecnologias digitais também possibilitam flexibilização das práticas avaliativas, permitindo ao estudante produzir conteúdo em Libras em diferentes formatos. Lévy (1999) afirma que a cibercultura transforma profundamente os modos de produção e circulação do conhecimento, favorecendo práticas pedagógicas mais colaborativas e interativas.

Na educação bilíngue de surdos, os instrumentos avaliativos precisam considerar não apenas aspectos linguísticos, mas também dimensões culturais e identitárias. Strobel (2008) destaca que a cultura surda é marcada pela experiência visual e pela centralidade da língua de sinais na constituição da identidade surda. Dessa forma, avaliações descontextualizadas culturalmente tendem a invisibilizar experiências fundamentais da comunidade surda.

A necessidade de avaliações linguisticamente acessíveis também é enfatizada por Santana e Carneiro (2012), ao discutirem os desafios enfrentados pelos estudantes surdos na escola regular. As autoras afirmam:

As professoras avaliavam bem ou não, faziam isso no parâmetro de pessoas que ouviam e dialogavam bem, e não no parâmetro de uma pessoa que era excluída de conversas ‘inteligentes’ (Santana; Carneiro, 2012, p. 55).

Tal reflexão evidencia que muitos processos avaliativos ainda permanecem fundamentados em parâmetros ouvintistas, desconsiderando a singularidade linguística da pessoa surda.

Além disso, a avaliação no ensino de Libras deve contemplar feedback contínuo e qualitativo. Segundo Perrenoud (1999), o retorno pedagógico constitui elemento essencial para a regulação da aprendizagem, permitindo ao estudante compreender suas dificuldades e potencialidades. No ensino de Libras, o feedback pode ocorrer em vídeo, em interações sinalizadas ou mediante atividades práticas reflexivas.

A mediação do intérprete educacional também pode assumir papel importante em determinadas avaliações, especialmente em contextos bilíngues inclusivos. Contudo, Quadros (2004) ressalta que a presença do intérprete não substitui a necessidade de o professor compreender minimamente a Libras e desenvolver práticas pedagógicas acessíveis.

A formação docente representa outro fator fundamental para construção de estratégias avaliativas inclusivas. Talmag (2018) destaca que muitos professores ainda apresentam dificuldades na elaboração de instrumentos adequados à realidade linguística dos estudantes surdos, sobretudo devido à ausência de formação específica em educação bilíngue e Libras.

Nesse contexto, Nóvoa (1995) defende que a formação do professor precisa estar vinculada à reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, favorecendo construção de metodologias capazes de atender à diversidade presente no espaço escolar.

A avaliação diagnóstica também assume relevância no ensino de Libras, especialmente por permitir identificação dos conhecimentos prévios e das experiências linguísticas dos estudantes. Segundo Luckesi (2011), a avaliação diagnóstica favorece planejamento pedagógico mais coerente com as necessidades dos educandos, evitando práticas homogêneas e excludentes.

Além das avaliações formais, observações sistemáticas do desempenho comunicativo dos estudantes em Libras constituem importante estratégia pedagógica. Hoffmann (2005) argumenta que a

observação contínua permite compreender processos de aprendizagem muitas vezes invisibilizados por avaliações tradicionais.

A educação inclusiva exige, portanto, instrumentos avaliativos múltiplos, flexíveis e acessíveis. Beyer (2006) afirma que a inclusão escolar não significa tratar todos os estudantes da mesma forma, mas garantir condições equitativas de participação e aprendizagem.

Assim, as estratégias e instrumentos avaliativos no ensino de Libras precisam romper com paradigmas tradicionais centrados na homogeneização e na supremacia da oralidade. Avaliar de forma inclusiva implica reconhecer a Libras como língua legítima de expressão do conhecimento, valorizando a visualidade, a cultura surda e os diferentes modos de aprender e comunicar presentes no contexto educacional bilíngue.

4 Considerações finais

A avaliação no ensino de Libras constitui elemento central para efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que os modelos tradicionais de avaliação, historicamente fundamentados na oralidade e na escrita da Língua Portuguesa, mostraram-se insuficientes para contemplar as necessidades dos estudantes surdos, sobretudo por desconsiderarem a Libras enquanto primeira língua e principal instrumento de mediação do conhecimento.

A educação bilíngue para surdos trouxe novas perspectivas pedagógicas ao reconhecer a Libras como língua legítima de ensino, aprendizagem e avaliação. Tal reconhecimento exige reorganização das práticas escolares, dos currículos e dos instrumentos avaliativos, promovendo metodologias compatíveis com a experiência visual da pessoa surda. Nesse contexto, a avaliação deixa de assumir caráter exclusivamente classificatório e passa a constituir-se como processo contínuo, formativo e mediador da aprendizagem.

As discussões apresentadas demonstraram que estratégias como avaliações em vídeo, portfólios digitais, dramatizações, seminários em Libras, atividades práticas, recursos multimodais e tecnologias digitais ampliam significativamente as possibilidades de acessibilidade linguística e participação acadêmica dos estudantes surdos. Tais instrumentos favorecem

não apenas a demonstração do conhecimento construído, mas também o fortalecimento da identidade surda e da autonomia do estudante.

Além disso, verificou-se que a avaliação inclusiva deve considerar a heterogeneidade linguística presente na comunidade surda. Os estudantes possuem trajetórias distintas de aquisição da Libras e da Língua Portuguesa, exigindo do professor sensibilidade pedagógica e flexibilidade metodológica. Dessa forma, avaliações homogêneas e padronizadas tendem a reproduzir desigualdades educacionais e processos de exclusão historicamente vivenciados pela população surda.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao domínio da Libras e à construção de práticas avaliativas inclusivas. Assim, torna-se indispensável ampliar investimentos em formação inicial e continuada voltada à educação bilíngue, à cultura surda e às metodologias avaliativas acessíveis.

Também se evidenciou que a avaliação no ensino de Libras não pode restringir-se à simples adaptação de instrumentos tradicionais. É necessário construir processos avaliativos fundamentados em princípios de acessibilidade linguística, equidade e valorização da diversidade humana. Avaliar, nesse contexto, significa reconhecer os diferentes modos de aprender, comunicar e produzir conhecimento presentes na experiência surda.

Portanto, conclui-se que a construção de práticas avaliativas inclusivas no ensino de Libras representa não apenas uma necessidade pedagógica, mas também um compromisso ético, social e político com os direitos linguísticos da comunidade surda. A valorização da Libras enquanto língua de instrução e avaliação contribui significativamente para o fortalecimento da educação bilíngue e para promoção de uma escola mais justa, acessível e plural.

Referências

AZEVEDO, Patrícia Barcelos. A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva bilíngue no INES: múltiplos sentidos e conceitos na visão docente. **Revista Forum INES**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 95-124, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2002.

CARVALHO, Wenis Vargas de; LIMA, Juliana Maria da Silva. Proposta de instrumento para avaliação linguística de estudantes Surdos: uma experiência a partir da docência no curso de Licenciatura em Letras Libras. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [S. l.], v. 13, n. 19, p. 61–72, 2025. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/20524>. Acesso em: 17 mai. 2026.

FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GONÇALVES, Franciane Braga Machado et al. Utilização da plataforma Moodle para avaliação na disciplina de Libras para ouvintes no ensino superior: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 598-611, 2019.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira; PEDROZA, Clara Ramos. AS UNIVERSIDADES DE ENSINO SUPERIOR E O ACESSO AO MESTRADO E DOUTORADO: A PROMOÇÃO ADEQUADA DE VÍDEOS, DA LÍNGUA DE SINAIS E DA PRIMEIRA LÍNGUA ESCRITA PARA PESSOAS SURDAS. **Aurum Revista Multidisciplinar**, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 167–178, 2025. DOI: 10.63330/armv1n7-015. Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/MA/article/view/484>. Acesso em: 17 mai. 2026.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LEITE, Alessandra Mariza; SILVA, Juliana Saragiotto. Avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação bilíngue de surdos: contribuições para a educação profissional e tecnológica. In: **Políticas, métodos y tecnologías educativas para la inclusión**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2022. p. 803-809.

LEITE, Letícia de Sousa. **Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada**.

2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LEMES, Joice et al. Avaliação de Libras: uma revisão sistemática. Avaliação de Libras: uma revisão sistemática. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 11, n. 00, p. e025007, 2025. DOI: 10.29051/el.v11i00.19150. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/19150>. Acesso em: 17 mai. 2026.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTANA, Ana Paula; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. O processo de avaliação da aprendizagem do surdo no contexto da escola regular. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; BERBERIAN, Ana Paula (org.). *Surdez e educação inclusiva*. Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 55-77. Disponível em: https://www.signwriting.org/archive/docs14/Desktop/Academia/most_viewed_papers_similar_to_this_one/Surdez_e_Educacao_Inclusiva.pdf. Acesso em: 17 mai. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, Elifas Levi; KANASHIRO, Elayne. Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 688–714, 2015. DOI: 10.18222/ea.v0ix.3111. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/3111>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

TALMAG, Ane Frank Araújo. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS: ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA DOCENTES DA ÁREA

Eliza Teles dos Santos Pereira¹

1 Introdução

A formação de professores de Libras constitui uma temática central no campo da educação de surdos e das políticas educacionais inclusivas no Brasil. A consolidação da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda brasileira, reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, provocou profundas transformações nos processos formativos destinados aos profissionais que atuam no ensino da Libras e na educação bilíngue para surdos. Nesse contexto, a discussão acerca das competências necessárias aos docentes da área ultrapassa o domínio puramente linguístico, envolvendo conhecimentos pedagógicos, culturais, metodológicos, tecnológicos e políticos voltados à garantia do direito linguístico da população surda.

A educação de surdos esteve marcada por práticas excludentes fundamentadas em perspectivas oralistas que desconsideravam a língua de sinais como instrumento legítimo de comunicação e aprendizagem. Durante décadas, os sujeitos surdos foram submetidos a modelos educacionais que priorizavam exclusivamente a oralização, negando a construção identitária e cultural da comunidade surda. Conforme destaca Souza (2017), a trajetória da educação de surdos demonstra um longo percurso de invisibilidade linguística e social, no qual a Libras ocupava um espaço marginal nos ambientes escolares.

A mudança paradigmática começou a se consolidar a partir das discussões socioculturais sobre surdez, especialmente influenciadas pelos estudos de Skliar (1997; 1999), que compreendem a surdez não como deficiência a ser corrigida, mas como diferença linguística e cultural. Nesse sentido, a Libras passou a ser entendida como elemento constitutivo da

¹ Mestra Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense.

identidade surda e instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e educacional dos sujeitos surdos.

Segundo Quadros (2004), a educação bilíngue para surdos pressupõe o reconhecimento da língua de sinais como primeira língua do sujeito surdo, sendo a língua portuguesa ensinada na modalidade escrita como segunda língua. Tal concepção rompe com modelos clínico-terapêuticos e inaugura uma perspectiva educacional centrada na valorização da cultura surda e na garantia dos direitos linguísticos dessa comunidade.

A institucionalização da Libras no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, representou um avanço significativo nas políticas de formação docente. O Decreto nº 5.626/2005 determinou a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, ampliando a demanda por profissionais qualificados para atuar na área. Conforme ressaltam Iachinski *et al.* (2019), a inserção da Libras nas licenciaturas tornou-se fundamental para promover a sensibilização dos futuros docentes acerca das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Entretanto, a ampliação da oferta da disciplina de Libras nos currículos universitários não garante, por si só, a qualidade da formação docente. Diversos estudos evidenciam fragilidades na organização curricular, na carga horária destinada à disciplina e na própria compreensão acerca das competências necessárias aos professores de Libras. Kendrick e Cruz (2020) observam que a disciplina frequentemente ocupa posição periférica nos currículos de formação docente, sendo tratada apenas como exigência legal, sem aprofundamento das discussões sobre educação bilíngue e cultura surda.

Nesse cenário, torna-se necessário compreender que a docência em Libras exige um conjunto complexo de competências profissionais. Tais competências abrangem não apenas a fluência linguística, mas também conhecimentos pedagógicos específicos, domínio das metodologias visuais de ensino, compreensão da identidade surda e capacidade de desenvolver práticas educacionais inclusivas e bilíngues.

A competência linguística constitui um dos pilares fundamentais da formação docente em Libras. O professor dessa área deve possuir domínio avançado da língua de sinais em seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, garantindo uma comunicação eficiente e pedagogicamente adequada. Conforme defendem Quadros e Karnopp (2004), a Libras apresenta estrutura linguística própria,

distinta das línguas orais-auditivas, exigindo do docente conhecimento aprofundado sobre seus mecanismos gramaticais e discursivos.

Além da fluência em Libras, o docente necessita compreender as especificidades da visualidade surda e das práticas comunicacionais visuais. Campello (2008) destaca que a pedagogia visual constitui elemento central no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos, uma vez que a experiência visual organiza a forma como os sujeitos surdos percebem o mundo e constroem conhecimentos. Assim, o professor de Libras deve desenvolver estratégias metodológicas fundamentadas em recursos imagéticos, expressões corporais, tecnologias visuais e práticas interativas adequadas à experiência visual da comunidade surda.

A competência pedagógica também ocupa papel central na atuação docente. Não basta dominar a língua; é necessário saber ensiná-la. Nesse sentido, a formação do professor de Libras demanda conhecimentos relacionados às teorias da aprendizagem, planejamento educacional, avaliação, elaboração de materiais didáticos e metodologias específicas para o ensino bilíngue. Lodi e Lacerda (2015) afirmam que a formação de professores de Libras deve considerar as particularidades do ensino da língua de sinais enquanto língua de instrução e objeto de ensino, superando modelos reducionistas centrados apenas na memorização de sinais.

Outro aspecto relevante refere-se à formação cultural e identitária do docente. A atuação na educação de surdos exige compreensão aprofundada sobre cultura surda, identidade surda e movimentos políticos da comunidade surda brasileira. Moura (2000) argumenta que o desconhecimento da cultura surda por parte dos profissionais da educação contribui para práticas pedagógicas inadequadas e para a manutenção de preconceitos históricos em relação aos sujeitos surdos.

Nessa perspectiva, a presença de professores surdos na formação docente assume grande relevância. Lima e Aygadoux (2024) destacam que as trajetórias formativas de docentes surdos evidenciam a importância da Libras na constituição identitária e profissional desses sujeitos, fortalecendo práticas pedagógicas mais alinhadas às experiências da comunidade surda.

Além disso, a atuação de docentes surdos contribui para a valorização da representatividade linguística e cultural nos espaços educacionais. Conforme Skliar (1999 apud Lima; Aygadoux, 2024), o professor surdo não representa apenas um profissional da educação, mas um sujeito político que fortalece os processos de reconhecimento e emancipação da comunidade surda.

A formação continuada também emerge como elemento indispensável para o desenvolvimento das competências docentes na área de Libras. As constantes transformações sociais, tecnológicas e educacionais exigem atualização permanente dos profissionais. Oliveira (2019) ressalta que os cursos de pós-graduação *lato sensu* em Libras têm desempenhado papel importante no aperfeiçoamento profissional, especialmente no desenvolvimento de competências voltadas ao ensino bilíngue e às práticas inclusivas.

Entretanto, a autora observa que muitos cursos ainda apresentam fragilidades curriculares, abrangendo conteúdos genéricos e pouco aprofundados sobre educação bilíngue para surdos. Segundo Oliveira (2019, p. 10), embora atenda algumas determinações do Decreto 5.626/05, contempla questões que ultrapassam as especificidades de formação de professores bilíngues. Tal realidade evidencia a necessidade de maior rigor na organização curricular dos programas formativos destinados aos docentes de Libras.

Outro desafio refere-se à articulação entre teoria e prática durante a formação docente. Muitos cursos concentram-se excessivamente em conteúdos teóricos desvinculados das experiências reais da sala de aula bilíngue. Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores deve estar associada à construção da identidade profissional por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Assim, a formação em Libras deve proporcionar experiências concretas de atuação em contextos bilíngues, favorecendo o desenvolvimento de competências práticas e reflexivas.

A inserção das tecnologias digitais também redefine as competências necessárias aos docentes da área. O uso de recursos audiovisuais, plataformas digitais, vídeos sinalizados, aplicativos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem tornou-se elemento indispensável na educação contemporânea. Conforme Stumpf (2010), as tecnologias ampliam significativamente as possibilidades de acesso à informação e à comunicação para os sujeitos surdos, fortalecendo práticas pedagógicas visuais e interativas.

Nesse contexto, o professor de Libras necessita desenvolver competências tecnológicas capazes de integrar recursos digitais ao processo educativo de maneira crítica e significativa. A utilização de materiais multimodais, vídeos em Libras, softwares educativos e ferramentas de acessibilidade digital amplia as possibilidades metodológicas e contribui para práticas educacionais mais inclusivas.

Do ponto de vista político e social, a formação de professores de Libras também deve contemplar discussões sobre direitos linguísticos, inclusão educacional e políticas públicas para educação de surdos. A compreensão crítica da legislação educacional torna-se essencial para que o docente atue como agente de transformação social e defensor dos direitos da comunidade surda.

Conforme Lodi e Lacerda (2015), a implementação das políticas de educação inclusiva muitas vezes ocorre de maneira contraditória, desconsiderando as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos. Tal cenário exige profissionais capazes de problematizar práticas excludentes e lutar pela efetivação de modelos educacionais bilíngues que respeitem a Libras como língua de instrução.

Saviani (2008 apud Oliveira, 2019) afirma que a formação docente deve estar comprometida com uma perspectiva crítica de educação, capaz de articular teoria, prática e transformação social. Nessa direção, o professor de Libras não pode limitar-se à função técnica de ensinar sinais, devendo assumir papel político na defesa da educação bilíngue e dos direitos culturais da comunidade surda.

Portanto, a análise das competências necessárias aos docentes da área evidencia que a formação de professores de Libras demanda um processo amplo, interdisciplinar e permanentemente reflexivo. A complexidade da atuação docente nesse campo exige domínio linguístico, conhecimento pedagógico, compreensão cultural, competência tecnológica e posicionamento político diante das demandas da educação de surdos. Trata-se de uma formação que ultrapassa a dimensão instrumental da língua, constituindo-se como compromisso ético, social e educacional com a valorização da diferença linguística e cultural da comunidade surda.

2 Formação de professores de Libras e os fundamentos da educação bilíngue

A formação de professores de Libras está diretamente vinculada aos fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos da educação bilíngue para surdos, consolidando-se como elemento indispensável para a garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda brasileira. A educação bilíngue, nesse contexto, fundamenta-se na compreensão de que a Língua Brasileira de Sinais constitui a primeira língua dos sujeitos surdos, enquanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, ocupa a posição de segunda língua. Tal

perspectiva rompe com modelos educacionais historicamente excludentes e inaugura um paradigma fundamentado no reconhecimento da diferença linguística e cultural da surdez.

Historicamente, a educação de surdos no Brasil foi marcada por práticas oralistas que buscavam normalizar os sujeitos surdos por meio da fala, desconsiderando as línguas de sinais como formas legítimas de comunicação e aprendizagem. O Congresso de Milão, realizado em 1880, tornou-se um marco negativo para a educação de surdos, pois consolidou o oralismo como método oficial de ensino em diversos países, provocando o silenciamento das línguas de sinais por décadas. Segundo Skliar (1997), esse modelo promoveu processos intensos de exclusão linguística e cultural da população surda, reforçando concepções patologizantes da surdez.

A mudança de paradigma começa a ganhar força a partir das discussões socioculturais da surdez e dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais. Stokoe (1960), ao demonstrar cientificamente que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, contribuiu decisivamente para o reconhecimento linguístico dessas línguas. No Brasil, a Libras passou a ser oficialmente reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representando um marco histórico para a comunidade surda brasileira.

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a referida lei, a educação de surdos deve assegurar o acesso à Libras como primeira língua e à língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal regulamentação também estabelece a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia, ampliando significativamente a necessidade de profissionais qualificados para atuar nessa área.

Nesse cenário, a formação de professores de Libras passa a ocupar posição estratégica nas políticas educacionais brasileiras. Conforme afirmam Lodi e Lacerda (2015), a criação dos cursos de Letras-Libras e a expansão das licenciaturas específicas representam avanços importantes para a consolidação da educação bilíngue no país. Entretanto, as autoras destacam que ainda existem desafios relacionados à estrutura curricular, à formação prática e à valorização da docência na área.

Segundo Kumada e Prieto (2019), os desdobramentos das políticas públicas para formação de professores de Libras revelam um crescimento significativo na oferta de cursos superiores após a implementação do Decreto nº 5.626/2005. Contudo, os autores observam que a expansão

quantitativa não foi acompanhada, em muitos casos, pela qualidade formativa necessária à atuação bilíngue.

A educação bilíngue para surdos fundamenta-se na valorização da experiência visual dos sujeitos surdos e no reconhecimento da Libras como língua de instrução. Nesse sentido, a atuação docente exige conhecimentos específicos relacionados à cultura surda, às metodologias visuais e às práticas pedagógicas bilíngues. Conforme Quadros (2004), o bilinguismo na educação de surdos não se resume à presença de duas línguas no espaço escolar, mas pressupõe o reconhecimento político e cultural da comunidade surda enquanto minoria linguística.

Campello (2008) ressalta que a visualidade constitui elemento estruturante da aprendizagem dos estudantes surdos, exigindo metodologias que valorizem recursos imagéticos, expressões corporais, tecnologias visuais e práticas interativas mediadas pela Libras. Assim, a formação docente precisa contemplar estratégias pedagógicas compatíveis com as especificidades linguísticas e cognitivas da comunidade surda.

A esse respeito, Fernandes (2003) afirma que:

A língua de sinais representa para o sujeito surdo não apenas um instrumento de comunicação, mas um meio de constituição de pensamento, identidade e interação social. Negar o acesso à língua de sinais significa comprometer o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança surda (Fernandes, 2003, p. 89).

Tal compreensão reforça a necessidade de professores preparados para atuar em ambientes educacionais bilíngues, respeitando os processos de aquisição linguística dos estudantes surdos e promovendo práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente sensíveis.

A formação docente em Libras demanda, portanto, um conjunto amplo de competências linguísticas, pedagógicas, culturais e políticas. Não se trata apenas de dominar sinais isolados ou estruturas gramaticais da Libras, mas de compreender profundamente os fundamentos epistemológicos da educação bilíngue para surdos.

Nesse contexto, a competência linguística assume papel central. O professor de Libras deve possuir fluência avançada na língua de sinais, compreendendo seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a Libras possui organização linguística complexa e autônoma, diferenciando-se estruturalmente das línguas orais-auditivas.

Além disso, a competência pedagógica torna-se indispensável para o exercício da docência bilíngue. O professor necessita dominar teorias da aprendizagem, planejamento curricular, avaliação educacional e metodologias específicas para o ensino de Libras. Conforme Nóvoa (1995), a formação docente deve articular teoria e prática, possibilitando ao professor construir identidade profissional crítica e reflexiva.

A esse respeito, Oliveira (2019) destaca que muitos cursos de formação em Libras ainda apresentam fragilidades relacionadas à organização curricular e à ausência de aprofundamento pedagógico. Segundo a autora:

Os resultados demonstraram que os cursistas que buscam essa formação são na maioria profissionais da Educação, porém, há profissionais de outras áreas que desejam realizar um aperfeiçoamento e demonstraram ter optado pelo curso por interesses que vão além da docência bilíngue (Oliveira, 2019, p. 10).

A autora também ressalta que muitos cursos apresentam abordagens generalistas, não contemplando suficientemente as especificidades da educação bilíngue para surdos.

Outro aspecto fundamental refere-se à compreensão da cultura surda. Skliar (1999) defende que a surdez deve ser compreendida a partir de uma perspectiva socioantropológica, reconhecendo os sujeitos surdos como pertencentes a uma comunidade linguística e cultural específica. Tal concepção rompe com visões medicalizantes e reforça a importância da identidade surda no contexto educacional.

Segundo Strobel (2008), a cultura surda envolve práticas sociais, valores, experiências visuais e formas próprias de interação construídas historicamente pela comunidade surda. Dessa forma, o professor de Libras precisa compreender as dimensões culturais da surdez para desenvolver práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

A presença de professores surdos nos espaços formativos também se mostra essencial para o fortalecimento da educação bilíngue. Lima e Aygadoux (2024) destacam que as trajetórias formativas de docentes surdos revelam experiências marcadas pela luta por reconhecimento linguístico e profissional.

As autoras afirmam que:

Suas trajetórias evidenciaram 'recordações-referências' marcadas pela essencialidade da Libras na constituição da identidade surda; experiências formadoras de educação bilíngue; o ser 'professor de

verdade' em devir; a conquista e o reconhecimento de si como profissionais da educação (Lima; Aygadoux, 2024, p. 96).

A atuação de professores surdos representa importante mecanismo de valorização identitária e fortalecimento político da comunidade surda, contribuindo para práticas pedagógicas mais próximas das experiências linguísticas e culturais dos estudantes.

Além da formação inicial, a formação continuada assume papel indispensável no desenvolvimento profissional dos docentes de Libras. As transformações tecnológicas, metodológicas e políticas exigem atualização constante dos profissionais que atuam na educação bilíngue. Segundo Saviani (2008), a formação continuada deve possibilitar reflexão crítica sobre a prática docente e aprofundamento teórico permanente.

As tecnologias digitais também passaram a integrar os processos formativos na área de Libras. O uso de plataformas digitais, vídeos sinalizados, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos multimodais ampliou significativamente as possibilidades pedagógicas para o ensino bilíngue. Conforme Stumpf (2010), as tecnologias visuais fortalecem o acesso à informação e potencializam os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

Nesse sentido, a competência tecnológica passa a integrar o conjunto de habilidades necessárias aos docentes da área. O professor de Libras precisa dominar ferramentas digitais acessíveis e metodologias multimodais que favoreçam práticas educativas visuais, interativas e inclusivas.

A formação docente também deve contemplar discussões relacionadas às políticas públicas para educação de surdos. A implementação da educação bilíngue ainda enfrenta desafios estruturais, políticos e institucionais, especialmente diante das tensões entre perspectivas inclusivas generalistas e propostas específicas voltadas à comunidade surda.

Lodi e Lacerda (2015) argumentam que muitas políticas de inclusão escolar desconsideram as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, priorizando modelos homogêneos de escolarização. Segundo as autoras, a ausência de profissionais qualificados e de ambientes bilíngues adequados compromete o desenvolvimento educacional da população surda.

Kendrick e Cruz (2020) observam que a disciplina de Libras frequentemente ocupa posição secundária nos currículos universitários, sendo vista apenas como exigência legal. Os autores afirmam que existe uma hierarquização dos saberes acadêmicos que reduz a centralidade

da Libras na formação docente, dificultando a consolidação de práticas efetivamente bilíngues.

A esse respeito, os autores destacam:

A disciplina de Libras, e sua implementação, no curso é de ordem legal, com pouca ou nenhuma mobilidade dentro do currículo, e a ela se tem atribuído um papel de formadora do pedagogo para o ensino de surdos, na perspectiva da inclusão educacional (Kendrick; Cruz, 2020, p. 571).

Tal realidade evidencia a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação docente em Libras, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento de competências profissionais coerentes com os fundamentos da educação bilíngue.

A relação entre educação bilíngue e identidade surda também constitui elemento central nos debates contemporâneos sobre formação docente. Moura (2000 apud Lima; Aygadoux, 2024) afirma que a construção da identidade surda está profundamente relacionada ao acesso à língua de sinais e à convivência com a comunidade surda.

Dessa forma, o professor de Libras assume papel fundamental na promoção de ambientes educacionais que valorizem a diferença linguística e fortaleçam os processos identitários dos estudantes surdos. A docência em Libras ultrapassa a dimensão técnica do ensino de sinais, configurando-se como prática política, cultural e social comprometida com a emancipação da comunidade surda.

Portanto, os fundamentos da educação bilíngue demonstram que a formação de professores de Libras precisa estar ancorada em princípios linguísticos, culturais, pedagógicos e políticos que assegurem o direito à diferença e à educação de qualidade para os sujeitos surdos. Trata-se de uma formação complexa e multidimensional, que exige profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a valorização da Libras e da cultura surda nos espaços educacionais.

3 Competências linguísticas, pedagógicas e culturais dos docentes de Libras

A atuação docente no ensino da Língua Brasileira de Sinais exige um conjunto amplo e articulado de competências linguísticas, pedagógicas, culturais, metodológicas e políticas, fundamentais para a efetivação da educação bilíngue para surdos. A complexidade dessa formação decorre das

especificidades da Libras enquanto língua visuoespacial, da singularidade cultural da comunidade surda e das demandas educacionais relacionadas ao ensino bilíngue em diferentes níveis de escolarização.

Nesse contexto, as competências profissionais dos docentes de Libras ultrapassam o simples domínio técnico da língua de sinais. Trata-se de uma formação multidimensional que envolve conhecimentos teóricos, práticas pedagógicas inclusivas, compreensão da identidade surda e capacidade de construir ambientes educacionais linguisticamente acessíveis e culturalmente significativos.

A competência linguística constitui um dos principais fundamentos da atuação docente na área de Libras. O professor precisa dominar plenamente os aspectos estruturais da língua de sinais, compreendendo seus níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Conforme Quadros e Karnopp (2004), a Libras possui gramática própria e organização linguística autônoma, diferenciando-se substancialmente das línguas orais-auditivas.

A fluência linguística, nesse sentido, não pode ser reduzida à memorização de sinais isolados. O docente necessita desenvolver competência comunicativa ampla, capaz de possibilitar interações discursivas complexas, produção de narrativas sinalizadas, interpretação de contextos culturais e adequação linguística às diferentes situações pedagógicas.

Segundo Fernandes (2003), a língua de sinais constitui instrumento essencial para o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito surdo, sendo indispensável para a construção de conhecimentos e processos identitários. Dessa forma, o professor de Libras assume papel central na mediação linguística e cultural dos estudantes surdos.

A respeito da relevância da competência linguística docente, Quadros (2004, p. 57) afirma:

A aquisição da língua de sinais representa condição fundamental para o desenvolvimento da criança surda, pois é por meio dela que o sujeito estabelece relações cognitivas, sociais e culturais capazes de favorecer sua inserção no mundo e sua constituição identitária (Quadros, 2004, p. 57).

A formação linguística dos docentes de Libras também precisa contemplar o domínio da escrita de sinais, aspecto ainda pouco explorado nos currículos formativos brasileiros. Moraes (2021) destaca que o espaço destinado ao ensino da escrita de sinais nos cursos de Letras-Libras ainda é

reduzido, comprometendo o aprofundamento dessa modalidade linguística na formação docente.

Segundo a autora:

Os resultados apontaram que o espaço da escrita de sinais no currículo dos cursos de licenciatura em Libras ofertados por Instituições Federais de Ensino Superior ainda é muito limitado e que, em alguns casos, o estudo da escrita de sinais nem ao menos faz parte da formação de professores de Libras (Moraes, 2021, p. 1).

Tal realidade evidencia fragilidades importantes na formação linguística dos profissionais da área, especialmente considerando que a escrita de sinais representa relevante instrumento de registro, valorização cultural e fortalecimento identitário da comunidade surda.

Além da competência linguística, a atuação docente em Libras exige sólida formação pedagógica. O professor necessita compreender teorias da aprendizagem, planejamento curricular, avaliação educacional, desenvolvimento humano e metodologias específicas voltadas à educação bilíngue para surdos.

Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores deve articular saberes científicos, pedagógicos e experienciais, permitindo ao docente construir identidade profissional crítica e reflexiva. Na educação de surdos, essa articulação torna-se ainda mais necessária devido às especificidades linguísticas e culturais envolvidas no processo educativo.

As metodologias visuais ocupam posição central nas competências pedagógicas dos docentes de Libras. Campello (2008) ressalta que a experiência visual organiza grande parte dos processos de aprendizagem dos estudantes surdos, exigindo práticas pedagógicas fundamentadas em recursos imagéticos, expressões corporais, vídeos sinalizados, dramatizações, tecnologias digitais e estratégias interativas.

A pedagogia visual, nesse sentido, constitui elemento essencial da educação bilíngue para surdos. O professor precisa compreender que os processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos surdos estão profundamente relacionados à percepção visual e à organização visuoespacial das informações.

Conforme Campello (2008, p. 103):

A visualidade não representa apenas um recurso metodológico para o ensino de surdos, mas constitui elemento estruturante da própria experiência cultural e cognitiva da comunidade surda (Campello, 2008, p. 103).

Nesse contexto, o docente de Libras necessita desenvolver competências relacionadas à elaboração de materiais visuais acessíveis e ao uso de tecnologias digitais voltadas à educação bilíngue. A incorporação de plataformas digitais, vídeos em Libras, aplicativos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem ampliou significativamente as possibilidades pedagógicas no ensino contemporâneo.

Segundo Stumpf (2010), as tecnologias digitais favorecem a acessibilidade comunicacional dos sujeitos surdos, fortalecendo práticas pedagógicas mais interativas, inclusivas e alinhadas às especificidades da experiência visual surda.

A competência avaliativa também constitui aspecto fundamental da formação docente. O professor de Libras precisa compreender que os processos de avaliação na educação bilíngue devem considerar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, evitando práticas centradas exclusivamente na língua portuguesa escrita.

Azevedo (2016) argumenta que a avaliação da aprendizagem de estudantes surdos exige instrumentos compatíveis com a realidade bilíngue, respeitando a Libras como língua de instrução e expressão dos conhecimentos construídos.

Nesse sentido, a autora afirma:

A avaliação pode ser concebida como ponto de partida para a investigação do desempenho escolar e do processo de aprendizagem, levantando dados, verificando se a aprendizagem está sendo ou não significativa (Azevedo, 2016, p. 96).

A competência pedagógica dos docentes de Libras também envolve a capacidade de desenvolver práticas educacionais críticas e inclusivas. Freire (1996) defende que a prática docente deve estar fundamentada na dialogicidade, na valorização das diferenças e na construção coletiva do conhecimento. Na educação de surdos, tais princípios assumem relevância ainda maior, considerando os históricos processos de exclusão linguística vivenciados pela comunidade surda.

Outro elemento indispensável refere-se às competências culturais dos docentes de Libras. A compreensão da cultura surda representa aspecto fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação bilíngue.

Skliar (1999) afirma que a surdez deve ser compreendida a partir de uma perspectiva socioantropológica, reconhecendo os sujeitos surdos como integrantes de uma comunidade linguística e cultural específica.

Tal concepção rompe com modelos clínico-terapêuticos historicamente dominantes na educação especial.

Segundo Strobel (2008), a cultura surda envolve formas próprias de interação social, valores, tradições, narrativas, experiências visuais e modos específicos de produção cultural construídos historicamente pela comunidade surda.

A esse respeito, Strobel (2008, p. 29) destaca:

A cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o às suas percepções visuais (Strobel, 2008, p. 29).

Portanto, o docente de Libras necessita compreender profundamente as dimensões culturais da surdez para evitar práticas pedagógicas ouvintistas e excludentes. O ouvintismo, conforme Skliar (1998), refere-se à imposição de padrões culturais ouvintes sobre os sujeitos surdos, desconsiderando suas especificidades linguísticas e identitárias.

A presença de professores surdos nos espaços educacionais também representa elemento importante para o fortalecimento das competências culturais e identitárias na educação bilíngue. Lima e Aygadoux (2024) destacam que as trajetórias formativas de docentes surdos evidenciam a centralidade da Libras na constituição profissional e identitária desses sujeitos.

Segundo as autoras:

Suas trajetórias evidenciaram ‘recordações-referências’ marcadas pela essencialidade da Libras na constituição da identidade surda; experiências formadoras de educação bilíngue; o ser ‘professor de verdade’ em devir (Lima; Aygadoux, 2024, p. 96).

A atuação de docentes surdos contribui para o fortalecimento da representatividade cultural nos ambientes escolares e amplia as possibilidades de construção identitária dos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante refere-se às competências políticas dos docentes de Libras. O professor da área precisa compreender os processos históricos de luta da comunidade surda pelo reconhecimento linguístico e educacional, bem como as políticas públicas relacionadas à educação bilíngue.

Saviani (2008) afirma que a formação docente deve assumir caráter político e emancipatório, possibilitando ao professor atuar como agente de transformação social. Na educação de surdos, isso implica defender

os direitos linguísticos da comunidade surda e problematizar práticas excludentes presentes nos sistemas educacionais.

A legislação brasileira estabelece importantes avanços nesse campo. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 representam marcos fundamentais para a valorização da Libras e para a institucionalização da educação bilíngue no país. Entretanto, diversos estudos apontam dificuldades na efetivação dessas políticas.

Kendrick e Cruz (2020) observam que a disciplina de Libras ainda ocupa espaço periférico em muitos currículos de licenciatura, sendo frequentemente tratada apenas como exigência legal.

Os autores afirmam:

A disciplina de Libras, e sua implementação, no curso é de ordem legal, com pouca ou nenhuma mobilidade dentro do currículo (Kendrick; Cruz, 2020, p. 571).

Essa realidade evidencia fragilidades na valorização da Libras no ensino superior e reforça a necessidade de formação crítica dos docentes da área.

A competência reflexiva também constitui elemento indispensável na atuação profissional. Schön (2000 apud Oliveira, 2019) defende que o professor precisa desenvolver capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica, reconstruindo continuamente seus saberes profissionais.

Nesse sentido, a formação continuada assume papel central no desenvolvimento das competências docentes. Oliveira (2019) ressalta que os cursos de pós-graduação em Libras têm contribuído para o aperfeiçoamento profissional, embora ainda apresentem limitações curriculares importantes.

A autora destaca que:

Quanto à forma como o curso está estruturado, embora atenda algumas determinações do Decreto 5.626/05, contempla questões que ultrapassam as especificidades de formação de professores bilíngues (Oliveira, 2019, p. 10).

Portanto, as competências linguísticas, pedagógicas e culturais dos docentes de Libras constituem dimensões indissociáveis da formação profissional na educação bilíngue para surdos. Trata-se de uma atuação complexa que exige domínio linguístico, sensibilidade cultural, competência metodológica, compromisso político e capacidade reflexiva diante das múltiplas demandas educacionais contemporâneas.

A formação desses profissionais não pode restringir-se ao ensino instrumental da língua de sinais, devendo contemplar processos críticos de construção identitária, valorização da cultura surda e defesa dos direitos linguísticos da comunidade surda brasileira.

4 Considerações finais

A formação de professores de Libras constitui elemento fundamental para a consolidação da educação bilíngue para surdos no contexto educacional brasileiro. A análise das competências necessárias aos docentes da área evidencia que a atuação profissional ultrapassa o domínio instrumental da Língua Brasileira de Sinais, exigindo formação ampla, crítica e interdisciplinar, capaz de integrar conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais, tecnológicos e políticos.

Os fundamentos da educação bilíngue demonstram que a Libras deve ocupar posição central nos processos educativos destinados à comunidade surda, sendo reconhecida como primeira língua dos sujeitos surdos e instrumento essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e identitário. Nesse sentido, o professor de Libras assume papel estratégico na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e linguisticamente acessíveis, contribuindo para a valorização da cultura surda e para o fortalecimento dos direitos linguísticos da população surda brasileira.

Apesquias bibliográfica evidenciou que a institucionalização da Libras nas políticas educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, representou importante avanço para a formação docente na área. Entretanto, ainda persistem desafios significativos relacionados à organização curricular dos cursos de formação, à ampliação das cargas horárias destinadas à Libras, à presença de docentes surdos nos espaços acadêmicos e à efetivação de políticas públicas comprometidas com a educação bilíngue.

Observou-se que a competência linguística constitui requisito indispensável para a atuação docente, uma vez que o professor necessita dominar os aspectos estruturais e discursivos da Libras, compreendendo sua complexidade gramatical e sua dimensão sociocultural. Contudo, a fluência linguística, isoladamente, não garante práticas pedagógicas eficazes, sendo necessária sólida formação didático-metodológica voltada às especificidades da educação de surdos.

As competências pedagógicas dos docentes de Libras exigem domínio de metodologias visuais, elaboração de materiais acessíveis, utilização de tecnologias digitais e desenvolvimento de estratégias avaliativas compatíveis com os princípios da educação bilíngue. A pedagogia visual mostrou-se elemento central no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, reforçando a necessidade de práticas educativas alinhadas às experiências visuoespaciais da comunidade surda.

Além disso, as competências culturais revelaram-se fundamentais para a construção de ambientes educacionais comprometidos com a valorização da identidade surda. A compreensão da cultura surda, das experiências visuais e das lutas históricas da comunidade surda permite ao docente desenvolver práticas menos ouvintistas e mais sensíveis às especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

A presença de professores surdos nos processos formativos também se destacou como aspecto relevante para o fortalecimento da representatividade cultural e linguística nos espaços educacionais. A atuação desses profissionais contribui para a construção de práticas pedagógicas mais próximas das vivências da comunidade surda, além de fortalecer processos identitários e de pertencimento social.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação continuada dos docentes de Libras. As constantes transformações sociais, tecnológicas e educacionais exigem atualização permanente dos profissionais da área, especialmente diante das novas demandas relacionadas às tecnologias digitais, aos recursos multimodais e às políticas de inclusão educacional.

Os estudos analisados também evidenciaram fragilidades na implementação das políticas públicas voltadas à formação docente em Libras. Em muitos contextos, a disciplina ainda ocupa posição secundária nos currículos universitários, sendo tratada apenas como exigência legal, sem aprofundamento teórico e metodológico suficiente para garantir formação consistente aos futuros profissionais.

Portanto, torna-se imprescindível ampliar investimentos em políticas de formação inicial e continuada de professores de Libras, fortalecendo cursos de licenciatura, programas de pós-graduação e espaços de pesquisa voltados à educação bilíngue para surdos. A valorização da Libras e da cultura surda nos ambientes acadêmicos e escolares constitui condição essencial para a construção de práticas educacionais democráticas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Dessa forma, conclui-se que a formação de professores de Libras representa um campo em constante construção, marcado por desafios políticos, pedagógicos e culturais que exigem reflexão crítica permanente. O fortalecimento das competências linguísticas, pedagógicas e culturais dos docentes constitui elemento indispensável para a efetivação da educação bilíngue e para a garantia do direito à educação de qualidade da comunidade surda brasileira.

Referências

AZEVEDO, Patrícia Barcelos. A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva bilíngue no INES: múltiplos sentidos e conceitos na visão docente. **Revista Fórum INES**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 95-111, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IACHINSKI, Luci Teixeira et al. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology Communication Research**, São Paulo, v. 24, p. 1-7, 2019.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400571. Acesso em: 17 mai. 2026.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; PRIETO, Rosângela Gavioli. Desdobramentos da política de educação superior para formação do docente de

Libras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 64–83, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5975>. Acesso em: 17 mai. 2026.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de; AYGADOUX, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE LIBRAS: SURDOS “FILHOS DO BILINGUÍSMO” **Reflexão e Ação**, vol. 32, núm. 3, 2024, Septiembre-Diciembre, pp. 96-111. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/7225/722582707008/722582707008.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Formação de Professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. n.ESP, p. 279–299, 2016. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29nEspeciala2015-p279a299. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29983>. Acesso em: 17 mai. 2026.

MORAES, Fabiane Ferreira da Silva. Formação de professores de Libras: o ensino da escrita de sinais nas licenciaturas em Libras. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 6, 2021. DOI: 10.5216/rs.v6.68358. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/68358>. Acesso em: 17 mai. 2026.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Cleusa Camargo de. **A formação em Libras na pós-graduação lato sensu: estudo sobre o perfil e competências docentes**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STOKOE, William. **Sign language structure**. Buffalo: University of Buffalo Press, 1960.

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

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos e novas tecnologias**. Florianópolis: UFSC, 2010.

DESAFIOS NO ENSINO PARA OUVINTES IDENTIFICA DIFICULDADES COMUNS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Renata Ferreira da Silva¹

1 Introdução

A discussão acerca do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para ouvintes tem ganhado destaque nas últimas décadas em razão do fortalecimento das políticas públicas inclusivas e do reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, instituído pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005. A partir desse reconhecimento legal, ampliaram-se as demandas relacionadas à formação de professores, à criação de metodologias específicas para o ensino da Libras como segunda língua (L2) e à construção de práticas pedagógicas capazes de atender às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Nesse contexto, o ensino da Libras para ouvintes passou a ser compreendido não apenas como aprendizagem de sinais isolados, mas como um processo complexo que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, culturais, sociais e identitários.

Conforme Quadros e Karnopp (2004), a Libras possui estrutura gramatical própria, organizada por parâmetros fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos distintos das línguas orais-auditivas. Tal característica exige que o ensino dessa língua considere sua natureza visuoespacial e não apenas traduções literais do português oralizado. Nesse sentido, o processo de aquisição da Libras por sujeitos ouvintes apresenta desafios específicos, uma vez que esses aprendizes estão inseridos, desde o nascimento, em uma cultura predominantemente oral.

Segundo Gesser (2009), muitos ouvintes iniciam o aprendizado da Libras carregando concepções equivocadas acerca da língua de sinais, considerando-a apenas como um conjunto de gestos ou uma forma simplificada do português. Essas crenças acabam influenciando

¹ Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina.

negativamente o processo de aprendizagem, dificultando a compreensão da Libras enquanto língua autônoma e legítima. Para a autora, “aprender Libras implica compreender também a cultura surda e as formas de interação construídas historicamente pela comunidade surda” (Gesser, 2009).

A aprendizagem de uma segunda língua envolve processos cognitivos complexos relacionados à aquisição linguística, ao desenvolvimento da memória visual e à reorganização das formas de percepção da linguagem. Nesse aspecto, Krashen (1985) afirma que a aquisição de uma segunda língua ocorre de maneira mais eficiente quando o aprendiz está exposto a situações reais de comunicação, em ambientes que favoreçam interações significativas. Tal perspectiva é particularmente relevante para o ensino da Libras, pois o contato direto com sujeitos surdos e com a comunidade surda constitui elemento essencial para o desenvolvimento da fluência comunicativa.

Marques (2022) destaca que estudantes ouvintes que possuem contato prévio com a Libras ou experiências de interação com pessoas surdas demonstram maior facilidade no processo de aprendizagem. Entretanto, a autora enfatiza que a ausência desse contato não impede a aquisição da língua, desde que sejam utilizadas metodologias adequadas e práticas comunicativas contextualizadas. Segundo a pesquisa desenvolvida pela autora, muitos alunos ouvintes identificam dificuldades relacionadas à compreensão da organização visuoespacial da Libras, sobretudo no início do processo formativo.

Os desafios presentes no ensino da Libras para ouvintes estão diretamente relacionados às diferenças estruturais existentes entre línguas orais e línguas de sinais. Moura e Palazzo (2018) afirmam que a maior dificuldade encontrada pelos aprendizes não se concentra apenas na memorização dos sinais, mas na capacidade de reorganizar o pensamento de maneira visual. De acordo com as autoras, o estudante ouvinte tende a reproduzir estruturas do português oral na sinalização, fenômeno conhecido como “português sinalizado”, comprometendo a naturalidade e a fluidez da Libras.

Nesse sentido, Wilcox e Wilcox (2005 apud Moura; Palazzo, 2018) defendem que o ensino de línguas visuoespaciais demanda práticas pedagógicas específicas que respeitem a estrutura própria da língua de sinais, evitando metodologias baseadas apenas na tradução do português.

Para os autores, ensinar Libras requer a valorização da experiência visual, da expressão corporal e da organização espacial do discurso.

Além das dificuldades linguísticas, o ensino da Libras para ouvintes enfrenta desafios metodológicos relacionados à formação docente. Muitos professores que atuam no ensino da Libras não receberam preparação adequada para trabalhar com metodologias de ensino de segunda língua, especialmente em contextos inclusivos. Dias et al. (2025) apontam que a ausência de formação continuada e a insuficiência de recursos pedagógicos comprometem significativamente a qualidade do ensino da Libras nas instituições educacionais.

A problemática da formação docente também é discutida por Albres (2016), ao afirmar que o ensino da Libras necessita superar práticas mecânicas centradas apenas na repetição de sinais. Para a autora, o professor precisa desenvolver estratégias que promovam interações reais e estimulem o uso significativo da língua em contextos comunicativos diversos. Tal perspectiva aproxima-se da abordagem comunicativa no ensino de línguas, que valoriza o uso funcional da linguagem em situações concretas de interação social.

Outro desafio recorrente refere-se à escassez de materiais didáticos adequados ao ensino da Libras como L2. Aguiar e Duarte Filho (2023) ressaltam que ainda existem poucas produções pedagógicas voltadas especificamente ao público ouvinte, especialmente materiais que contemplem a dimensão cultural da comunidade surda. Os autores destacam que muitos recursos utilizados em sala de aula permanecem limitados à apresentação de vocabulários isolados, sem contextualização discursiva ou interação significativa.

A carência de materiais adequados torna-se ainda mais evidente em contextos escolares inclusivos. Segundo Silva e Souza (2024), durante o período de ensino remoto ocasionado pela pandemia da Covid-19, diversos professores enfrentaram dificuldades relacionadas ao uso de tecnologias digitais no ensino da Libras. Os autores apontam problemas como baixa qualidade das imagens, limitações das plataformas virtuais e dificuldades na visualização dos sinais, fatores que comprometeram as interações pedagógicas.

As dificuldades observadas no ensino remoto evidenciaram a centralidade da experiência visual no processo de aprendizagem da Libras. Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Aplicando essa perspectiva ao

ensino da Libras, compreende-se que a aprendizagem da língua de sinais depende significativamente das trocas interativas estabelecidas entre os sujeitos e do contato com ambientes linguisticamente acessíveis.

Nesse contexto, a ausência de convivência com a comunidade surda representa um dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes ouvintes. Brum (2017) destaca que muitos acadêmicos relatam insegurança quanto ao domínio da Libras justamente pela pouca exposição à língua em contextos reais de comunicação. Segundo a autora, os estudantes defendem a necessidade de ampliação das aulas práticas e da convivência com sujeitos surdos para o desenvolvimento da fluência linguística.

A relevância do contato com a comunidade surda também é defendida por Strobel (2008), ao afirmar que a cultura surda constitui elemento inseparável da Libras. Para a autora, aprender Libras significa também compreender os valores, as experiências visuais e as formas de sociabilidade construídas historicamente pelos sujeitos surdos. Dessa maneira, o ensino da Libras para ouvintes não pode restringir-se aos aspectos gramaticais da língua, devendo contemplar igualmente dimensões culturais e identitárias.

No campo das possíveis soluções pedagógicas, diversos estudos defendem a utilização de metodologias comunicativas e abordagens interativas no ensino da Libras. Krashen (1985) argumenta que a aprendizagem de segunda língua ocorre de maneira mais eficaz quando o aprendiz participa de situações comunicativas significativas e contextualizadas. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas centradas no uso funcional da Libras e não apenas na memorização mecânica de sinais.

Nesse sentido, Silva e Calixto (2026) propõem a utilização de sequências didáticas contextualizadas culturalmente como estratégia para o ensino da Libras no ensino superior. Segundo os autores, a articulação entre Libras e elementos da cultura amazônica favoreceu maior engajamento dos estudantes ouvintes e ampliou as possibilidades de produção narrativa em língua de sinais. Os resultados da pesquisa demonstraram que práticas contextualizadas contribuem para superar metodologias tradicionais baseadas exclusivamente em vocabulários isolados.

A utilização de jogos educativos e recursos tecnológicos também aparece como alternativa relevante para o ensino da Libras. Aguiar e Duarte Filho (2023) descrevem a experiência de criação de um jogo educacional voltado ao ensino da Libras para surdos e ouvintes,

destacando que atividades lúdicas favorecem a participação dos estudantes e estimulam a aprendizagem colaborativa. Segundo os autores, o uso de metodologias ativas amplia o interesse dos alunos e fortalece a construção do conhecimento de maneira significativa.

Outro aspecto importante refere-se à inserção precoce da Libras nos contextos escolares. Almeida *et al.* (2023) defendem o ensino da Libras para crianças ouvintes na Educação Infantil como estratégia para fortalecer práticas inclusivas desde os primeiros anos escolares. Conforme os autores, o contato inicial com a Libras contribui para o desenvolvimento da empatia, da valorização da diversidade linguística e da construção de relações mais inclusivas entre crianças surdas e ouvintes.

Freire (1996) afirma que o processo educativo deve promover diálogo, autonomia e respeito às diferenças culturais. Sob essa perspectiva, o ensino da Libras para ouvintes deve ser compreendido como prática emancipatória capaz de ampliar a acessibilidade comunicacional e fortalecer o reconhecimento social da comunidade surda. O ensino da língua de sinais, portanto, ultrapassa a dimensão técnica da aprendizagem linguística, assumindo papel político e social na promoção da inclusão.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que os desafios presentes no ensino da Libras para ouvintes não podem ser solucionados apenas pela ampliação da oferta de disciplinas ou cursos. É necessário investir em políticas públicas de formação docente, produção de materiais didáticos, fortalecimento das práticas bilíngues e valorização da cultura surda nos diferentes espaços educacionais.

Conforme Skliar (1998), a inclusão da Libras no contexto educacional representa uma ruptura com modelos historicamente marcados pelo oralismo e pela negação das identidades surdas. Para o autor, reconhecer a Libras como língua legítima implica também reconhecer os sujeitos surdos enquanto produtores de cultura, conhecimento e formas próprias de existência.

Desse modo, o ensino da Libras para ouvintes configura-se como importante instrumento de transformação social, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, democráticos e linguisticamente acessíveis. Entretanto, para que esse objetivo seja efetivamente alcançado, torna-se indispensável compreender as especificidades do processo de aprendizagem da Libras como segunda língua e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

2 Dificuldades comuns no ensino de Libras para ouvintes

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para sujeitos ouvintes apresenta inúmeros desafios pedagógicos, linguísticos, cognitivos e culturais. Tais dificuldades decorrem, sobretudo, das especificidades estruturais da Libras enquanto língua visuoespacial, distinta das línguas orais-auditivas utilizadas cotidianamente pelos aprendizes ouvintes. Nesse sentido, o processo de aprendizagem da Libras como segunda língua (L2) exige não apenas a memorização de sinais, mas uma reorganização das formas de percepção, produção linguística e interação social.

Conforme Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, organizada por parâmetros linguísticos específicos, como configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais. Tais elementos diferenciam profundamente a Libras da língua portuguesa, fazendo com que muitos ouvintes encontrem dificuldades na aquisição da modalidade visuoespacial da linguagem.

Entre os principais obstáculos identificados no ensino da Libras para ouvintes está a tendência de transferir estruturas do português oral para a sinalização. Moura e Palazzo (2018, p. 349) afirmam que grande parte dos estudantes ouvintes tenta organizar os sinais seguindo a lógica sintática da língua portuguesa, comprometendo a fluidez comunicativa em Libras. Esse fenômeno, conhecido como português sinalizado, constitui um dos problemas mais recorrentes no ensino de Libras como L2.

Nesse contexto, Wilcox e Wilcox (2005 apud Moura; Palazzo, 2018) argumentam que o ensino de línguas visuoespaciais demanda metodologias específicas, pois não é possível ensinar Libras utilizando exclusivamente estratégias desenvolvidas para línguas orais. Segundo os autores, a Libras exige práticas pedagógicas que valorizem a visualidade, a espacialidade e a experiência corporal do aprendiz.

Além disso, muitos ouvintes demonstram dificuldades relacionadas à organização visuoespacial do pensamento. Moura e Palazzo (2018, p. 348) observam que:

As facilidades e dificuldades apontadas no processo de aprendizagem não recaem apenas sobre sinais isolados, mas sobre a maneira visual de estruturar o pensamento.

Essa afirmação evidencia que o ensino da Libras não se limita ao aprendizado lexical, mas envolve uma mudança significativa na forma como o sujeito organiza cognitivamente a linguagem.

Outro aspecto amplamente discutido na literatura refere-se à ausência de contato frequente com a comunidade surda. Brum (2017, p. 5) destaca que muitos acadêmicos ouvintes afirmam não se sentir seguros em relação ao domínio da Libras devido à pouca interação com sujeitos surdos e à limitação das experiências comunicativas reais durante a formação acadêmica.

A autora afirma:

As acadêmicas destacam a necessidade de aumentar a carga horária da disciplina de Libras, apontando como indispensável o maior número de aulas práticas e, principalmente, maior proximidade e contato direto com a comunidade surda (Brum, 2017, p. 5).

A convivência com a comunidade surda constitui elemento fundamental no processo de aquisição da Libras, uma vez que a língua se desenvolve em práticas sociais concretas. Conforme Strobel (2008), a cultura surda é inseparável da Libras, pois os aspectos linguísticos estão diretamente ligados às experiências visuais e às formas de interação construídas historicamente pelos sujeitos surdos.

Nesse sentido, Skliar (1998) argumenta que o ensino da Libras deve ultrapassar perspectivas meramente técnicas ou instrumentais, compreendendo a surdez como diferença cultural e linguística. O autor critica modelos educacionais baseados apenas na adaptação do sujeito surdo à lógica ouvinte, defendendo práticas pedagógicas fundamentadas no reconhecimento da identidade surda.

Outro desafio significativo refere-se às crenças equivocadas acerca da Libras. Gesser (2009) aponta que muitos ouvintes iniciam o processo de aprendizagem acreditando que a Libras é universal, limitada ou simplificada em relação às línguas orais. Essas concepções preconceituosas dificultam a compreensão da Libras enquanto língua natural, complexa e plenamente estruturada.

A autora destaca que:

Aprender Libras implica muito mais do que decorar sinais; envolve compreender práticas culturais, formas de interação e modos de significação próprios da comunidade surda (Gesser, 2009, p. 45).

As dificuldades relacionadas à fluência também aparecem com frequência em pesquisas sobre o ensino da Libras para ouvintes.

Marques (2022, p. 8) observa que muitos estudantes relatam insegurança na produção sinalizada, especialmente em situações comunicativas espontâneas. Segundo a autora, embora os aprendizes consigam memorizar determinados sinais, apresentam dificuldades na construção discursiva e na interação em tempo real.

Marques (2022, p. 8) afirma que:

Os alunos conseguem se desenvolver no curso com as estratégias de ensino adotadas pelos professores, que são em sua maioria práticas em situações reais de comunicação.

A fala da autora reforça a importância das abordagens comunicativas no ensino da Libras como L2. Segundo Krashen (1985), a aquisição de uma segunda língua ocorre de forma mais significativa quando o aprendiz participa de situações autênticas de comunicação, recebendo input linguístico compreensível em ambientes interativos.

Todavia, muitos contextos educacionais ainda utilizam metodologias tradicionais centradas na repetição mecânica de sinais isolados. Albres (2016) critica práticas pedagógicas descontextualizadas que reduzem a Libras a lista de vocabulário, desconsiderando os aspectos discursivos e culturais da língua.

A insuficiência de materiais didáticos específicos também representa obstáculo importante no ensino da Libras para ouvintes. Aguiar e Duarte Filho (2023, p. 1) afirmam que ainda existe carência significativa de recursos pedagógicos adequados ao ensino da Libras tanto como primeira língua (L1) quanto como segunda língua (L2).

Os autores destacam:

Identificou-se no processo de construção do jogo a importância da produção de materiais para o ensino da Libras, como primeira (L1) ou segunda língua (L2), entretanto, constatou-se [...] a insuficiência de pesquisas sobre a temática (Aguiar; Duarte Filho, 2023, p. 1).

Além da escassez de materiais, a formação docente insuficiente também compromete o processo de ensino-aprendizagem. Dias et al. (2025) ressaltam que muitos professores responsáveis pelo ensino da Libras não recebem formação adequada voltada às especificidades metodológicas do ensino de L2. Tal problemática dificulta a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas e comunicativas.

No contexto da pandemia da Covid-19, novos desafios emergiram no ensino da Libras para ouvintes. Moraes *et al.* (2022, p. 1) observam que o ensino remoto provocou impactos significativos no processo de

aprendizagem, especialmente devido à ausência do contato presencial com a comunidade surda e às limitações tecnológicas das plataformas digitais.

Os autores afirmam:

Estudantes do curso de Letras Libras perderam o convívio direto com a comunidade surda, o que acarretou dificuldades para o aprendizado de Línguas de Sinais como segunda língua (Morais *et al.*, 2022, p. 1).

As dificuldades tecnológicas no ensino remoto também são discutidas por Silva e Souza (2024). Segundo os autores, o ensino online revelou limitações relacionadas à qualidade das imagens, ao enquadramento das câmeras e à mediação visual necessária para o ensino da Libras.

Silva e Souza (2024, p. 1) destacam:

Gerenciar a participação de intérpretes de Libras e surdos oralizados durante as interações online nas aulas de Libras é uma tarefa bastante desafiante, assim como a administração do uso adequado de suportes visuais.

A experiência pandêmica evidenciou que o ensino da Libras depende intensamente da visualidade e das interações presenciais, aspectos muitas vezes prejudicados no ambiente virtual.

Outro desafio importante refere-se à carga horária reduzida destinada ao ensino da Libras nos cursos de formação docente. Brum (2017) aponta que muitos estudantes consideram insuficiente o tempo destinado às disciplinas de Libras, sobretudo quando comparado à complexidade da língua e às demandas de fluência comunicativa.

Nesse aspecto, o Decreto nº 5.626/2005 tornou obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, representando avanço significativo para a educação inclusiva. Contudo, conforme argumenta Gesser (2012), a simples inserção da disciplina nos currículos não garante aprendizagem efetiva, sendo necessário repensar metodologias, carga horária e políticas de formação continuada.

As dificuldades cognitivas relacionadas à aprendizagem visuoespacial também merecem destaque. Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem está diretamente associado às interações sociais e aos processos culturais. Assim, ouvintes que cresceram em ambientes exclusivamente oralizados tendem a apresentar maior dificuldade inicial na adaptação às formas visuais de construção do significado presentes na Libras.

Segundo Barroco e Silva (2014 apud Almeida et al., 2023), o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação da cultura e das interações sociais. Aplicando tal perspectiva ao ensino da Libras, compreende-se que o aprendizado da língua de sinais exige experiências interativas contínuas e contato frequente com práticas comunicativas visuais.

A problemática da insegurança comunicativa também aparece frequentemente nas pesquisas sobre o ensino da Libras para ouvintes. Muitos estudantes relatam medo de errar durante a sinalização, receio de não serem compreendidos e dificuldades na expressão corporal e facial. Como afirmam Queiroz, Torres e Barreto (2019), o processo de aprendizagem da Libras exige que o sujeito desenvolva novas formas de expressão linguística e corporal, distintas das utilizadas na oralidade.

Além disso, a ausência de políticas linguísticas mais amplas para o ensino da Libras na educação básica contribui para a manutenção dessas dificuldades. Silva e Souza (2024) observam que ainda existem poucas iniciativas sistemáticas voltadas ao ensino da Libras para crianças ouvintes no ensino fundamental, limitando as possibilidades de contato precoce com a língua de sinais.

Freire (1996) afirma que o processo educativo deve ser fundamentado no diálogo, na interação e no respeito às diferenças culturais. Sob essa perspectiva, o ensino da Libras para ouvintes precisa superar práticas mecanizadas e promover experiências pedagógicas que valorizem a comunicação, a cultura surda e a diversidade linguística.

Desse modo, as dificuldades presentes no ensino da Libras para ouvintes não podem ser compreendidas apenas como limitações individuais dos estudantes, mas como reflexo de desafios estruturais relacionados à formação docente, às metodologias de ensino, às políticas públicas inclusivas e à histórica marginalização das línguas de sinais nos contextos educacionais brasileiros.

3 Possíveis soluções e estratégias pedagógicas para o ensino da Libras

A superação das dificuldades presentes no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para ouvintes exige a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da visualidade, da interação social e da cultura surda. O ensino da Libras como segunda língua (L2) demanda

metodologias específicas que considerem as singularidades linguísticas da modalidade visuoespacial, bem como os processos cognitivos envolvidos na aquisição de uma língua de sinais por sujeitos ouvintes.

Nesse contexto, diversas pesquisas apontam a necessidade de romper com modelos tradicionais de ensino baseados exclusivamente na memorização mecânica de sinais isolados. Conforme Albres (2016), o ensino da Libras deve priorizar experiências comunicativas reais, possibilitando que o estudante compreenda a língua em uso e desenvolva competências discursivas contextualizadas.

A abordagem comunicativa destaca-se como uma das principais estratégias pedagógicas para o ensino da Libras. Tal perspectiva compreende a língua como instrumento de interação social e privilegia situações autênticas de comunicação. Krashen (1985) afirma que a aquisição de segunda língua ocorre de maneira mais significativa quando o aprendiz é exposto a contextos comunicativos compreensíveis e interativos. Aplicando essa concepção ao ensino da Libras, torna-se fundamental criar ambientes de aprendizagem que estimulem o uso natural da língua em situações reais de interação.

Marques (2022, p. 8) observa que os estudantes ouvintes apresentam melhor desempenho quando participam de práticas comunicativas concretas:

Os alunos conseguem se desenvolver no curso com as estratégias de ensino adotadas pelos professores, que são em sua maioria práticas em situações reais de comunicação (Marques, 2022, p. 8).

Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento da fluência em Libras depende diretamente da participação ativa do estudante em contextos de interação visual e social.

A presença da comunidade surda nos espaços educacionais também constitui elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem da Libras. Strobel (2008) afirma que a cultura surda é indissociável da língua de sinais, pois as experiências visuais e as formas de sociabilidade construídas pela comunidade surda estão profundamente ligadas à constituição da Libras enquanto língua natural.

Nesse sentido, Skliar (1998) argumenta que a educação bilíngue para surdos e o ensino da Libras para ouvintes devem promover o reconhecimento da diferença linguística e cultural da comunidade surda, rompendo com práticas educacionais historicamente marcadas pelo oralismo e pela marginalização das línguas de sinais.

A convivência com sujeitos surdos favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a compreensão dos aspectos culturais envolvidos na comunicação em Libras. Brum (2017, p. 5) ressalta que muitos acadêmicos ouvintes defendem a ampliação das atividades práticas e da interação com a comunidade surda como estratégia indispensável para o desenvolvimento da fluência.

A autora afirma:

As acadêmicas destacam a necessidade de aumentar a carga horária da disciplina de Libras, apontando como indispensável o maior número de aulas práticas e, principalmente, maior proximidade e contato direto com a comunidade surda (Brum, 2017, p. 5).

Essa necessidade evidencia que a aprendizagem da Libras não pode restringir-se ao ambiente formal da sala de aula, exigindo experiências imersivas e interativas capazes de promover a apropriação da língua em contextos sociais reais.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de metodologias visuais e recursos multimodais. Considerando que a Libras é uma língua visuoespacial, o ensino deve priorizar estratégias que explorem imagens, vídeos, dramatizações, expressões faciais, recursos tecnológicos e atividades corporais.

Aguiar e Duarte Filho (2023, p. 1) destacam a importância da produção de materiais pedagógicos específicos para o ensino da Libras:

Identificou-se no processo de construção do jogo a importância da produção de materiais para o ensino da Libras, como primeira (L1) ou segunda língua (L2) (Aguiar; Duarte Filho, 2023, p. 1).

Os autores desenvolveram um jogo educacional voltado ao ensino da Libras e concluíram que metodologias lúdicas favorecem a participação dos estudantes, estimulam a aprendizagem colaborativa e ampliam o interesse pelo processo educativo.

Nesse contexto, as metodologias ativas tornam-se importantes ferramentas pedagógicas. Segundo Moran (2015), tais metodologias promovem maior protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, favorecendo experiências mais significativas e participativas. No ensino da Libras, atividades como jogos, dramatizações, rodas de conversa, projetos interdisciplinares e produções audiovisuais podem contribuir para ampliar a interação e fortalecer a aquisição linguística.

Outro elemento fundamental refere-se à contextualização cultural do ensino. Silva e Calixto (2026) defendem a utilização de sequências

didáticas contextualizadas, articulando o ensino da Libras com elementos culturais do território amazônico. Segundo os autores, essa abordagem favoreceu a produção narrativa em Libras e ampliou a compreensão dos estudantes sobre cultura, identidade e diversidade linguística.

Silva e Calixto (2026, p. 1) afirmam:

A sequência didática favoreceu a produção narrativa em Libras, ampliando o uso da língua para além da memorização mecânica de sinais isolados.

Essa proposta demonstra que o ensino contextualizado possibilita maior envolvimento dos estudantes e fortalece práticas pedagógicas culturalmente significativas.

No campo da formação docente, torna-se imprescindível investir em programas de capacitação continuada voltados ao ensino da Libras como L2. Dias *et al.* (2025) ressaltam que muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas às metodologias de ensino de língua de sinais, especialmente em contextos inclusivos.

Os autores destacam que a qualificação docente constitui elemento central para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e eficientes. Nesse sentido, a formação de professores deve contemplar conhecimentos linguísticos, culturais, metodológicos e tecnológicos relacionados à Libras.

Freire (1996) defende que a prática pedagógica deve ser dialógica, crítica e comprometida com a transformação social. Sob essa perspectiva, o ensino da Libras não deve ser entendido apenas como transmissão de conteúdos linguísticos, mas como prática educativa voltada à promoção da inclusão, do respeito à diversidade e da democratização da comunicação.

A ampliação da carga horária destinada ao ensino da Libras nos cursos de licenciatura também constitui estratégia relevante. Conforme Gesser (2012), embora a obrigatoriedade da disciplina de Libras represente avanço importante, a carga horária reduzida muitas vezes impede o desenvolvimento efetivo da fluência comunicativa.

Nesse sentido, torna-se necessário repensar os currículos dos cursos de formação docente, ampliando espaços destinados às práticas de interação em Libras e fortalecendo experiências de imersão linguística.

Outro aspecto importante refere-se ao uso das tecnologias digitais no ensino da Libras. Durante a pandemia da Covid-19, diversas instituições precisaram adaptar suas práticas pedagógicas ao ensino remoto,

evidenciando desafios e possibilidades no uso de ferramentas tecnológicas para o ensino de línguas de sinais.

Silva e Souza (2024, p. 1) destacam que o ensino online revelou dificuldades relacionadas ao uso de suportes visuais e à mediação tecnológica:

Gerenciar a participação de intérpretes de Libras e surdos oralizados durante as interações online nas aulas de Libras é uma tarefa bastante desafiante, assim como a administração do uso adequado de suportes visuais.

Apesar das limitações, os autores reconhecem que recursos digitais podem ampliar o acesso à Libras quando utilizados de maneira adequada, especialmente por meio de vídeos sinalizados, plataformas interativas, aplicativos educativos e ambientes virtuais acessíveis.

Nesse contexto, Kenski (2012) afirma que as tecnologias digitais podem potencializar processos educativos ao favorecer novas formas de interação, comunicação e construção do conhecimento. No ensino da Libras, ferramentas audiovisuais possuem papel ainda mais relevante devido à centralidade da visualidade na constituição da língua.

A inserção precoce da Libras na educação básica também aparece como estratégia significativa para promover inclusão e ampliar o contato social com a língua de sinais. Almeida *et al.* (2023) defendem o ensino da Libras para crianças ouvintes desde a Educação Infantil, destacando que essa experiência favorece a construção de atitudes inclusivas e fortalece o respeito às diferenças linguísticas.

Segundo os autores:

A comunicação desde os primeiros minutos de vida é importante desde os primeiros anos de vida infantil (Almeida *et al.*, 2023, p. 230).

Essa perspectiva aproxima-se das concepções de Vygotsky (1998), que compreende o desenvolvimento da linguagem como processo social e cultural mediado pelas interações humanas.

Além disso, a criação de políticas públicas voltadas à valorização da Libras representa medida fundamental para fortalecer práticas inclusivas nos diferentes níveis educacionais. Conforme o Decreto nº 5.626/2005, a Libras deve ser inserida nos cursos de formação de professores e nos espaços institucionais comprometidos com a acessibilidade comunicacional.

Entretanto, conforme argumenta Skliar (1998), a inclusão efetiva da Libras exige mudanças estruturais mais profundas, capazes de

reconhecer a surdez como diferença cultural e linguística, e não apenas como deficiência.

Nesse sentido, o fortalecimento da educação bilíngue constitui estratégia indispensável para garantir o reconhecimento social da Libras e ampliar os espaços de circulação da língua de sinais na sociedade brasileira.

Outro elemento relevante refere-se à valorização das expressões não manuais no processo de ensino-aprendizagem. Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que as expressões faciais e corporais possuem função gramatical na Libras, sendo fundamentais para a construção do significado linguístico.

Muitos estudantes ouvintes apresentam dificuldades relacionadas ao uso da expressão corporal durante a sinalização, especialmente devido à predominância da oralidade em suas experiências comunicativas. Dessa forma, práticas pedagógicas que estimulem dramatizações, performances visuais e atividades corporais tornam-se importantes estratégias para ampliar a fluência em Libras.

Conforme Barroco e Silva (2014 apud Almeida et al., 2023), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da apropriação da cultura. Assim, quanto maior o contato do estudante com ambientes linguísticos visuais e com práticas comunicativas em Libras, maiores serão as possibilidades de aquisição significativa da língua.

Desse modo, as possíveis soluções para os desafios presentes no ensino da Libras para ouvintes exigem uma abordagem ampla e interdisciplinar, envolvendo formação docente, metodologias comunicativas, valorização da cultura surda, ampliação das experiências interativas e fortalecimento das políticas públicas inclusivas.

O ensino da Libras, portanto, deve ser compreendido como prática educativa comprometida com a democratização da comunicação, o respeito à diversidade linguística e a construção de uma sociedade mais inclusiva, acessível e culturalmente plural.

4 Considerações finais

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para ouvintes constitui um importante instrumento de inclusão social, democratização da comunicação e valorização da diversidade linguística e cultural da comunidade surda. Entretanto, o processo de aprendizagem da Libras como segunda língua apresenta inúmeros desafios relacionados às especificidades visuoespaciais da língua, às limitações metodológicas, à insuficiência da

formação docente e à ausência de maior contato dos estudantes ouvintes com a comunidade surda.

Ao longo das discussões apresentadas, verificou-se que as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes ultrapassam a simples memorização de sinais isolados, envolvendo aspectos cognitivos, culturais, identitários e comunicativos. A tendência à utilização do português sinalizado, a insegurança comunicativa, a limitação das experiências práticas e a carência de recursos pedagógicos adequados revelam que o ensino da Libras ainda enfrenta obstáculos estruturais significativos no contexto educacional brasileiro.

Além disso, constatou-se que muitos cursos de formação docente oferecem carga horária insuficiente para o desenvolvimento efetivo da fluência em Libras, comprometendo a qualidade da aprendizagem e limitando as possibilidades de interação comunicativa dos estudantes ouvintes. A ausência de políticas linguísticas mais amplas e de investimentos consistentes na formação continuada de professores também contribui para a manutenção dessas dificuldades.

Por outro lado, os estudos analisados evidenciam que diversas estratégias pedagógicas podem contribuir para a superação desses desafios. As metodologias comunicativas, o uso de recursos visuais e tecnológicos, a ampliação das práticas interativas, o fortalecimento da convivência com a comunidade surda e a contextualização cultural do ensino demonstram potencial significativo para promover uma aprendizagem mais significativa, dinâmica e inclusiva.

Nesse contexto, destaca-se a importância da abordagem bilíngue e do reconhecimento da cultura surda como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem da Libras. A língua de sinais não deve ser compreendida apenas como ferramenta técnica de comunicação, mas como manifestação cultural e identitária de uma comunidade historicamente marginalizada. Assim, o ensino da Libras para ouvintes assume papel fundamental na construção de relações sociais mais inclusivas, democráticas e respeitadas às diferenças linguísticas.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de práticas pedagógicas mais eficientes no ensino da Libras depende do fortalecimento das políticas públicas inclusivas, da ampliação da formação docente, da produção de materiais didáticos adequados e da valorização das experiências interativas com a comunidade surda. Somente por meio de uma educação comprometida com a diversidade linguística e cultural será possível

garantir o reconhecimento social da Libras e promover uma sociedade verdadeiramente acessível e inclusiva.

Referências

AGUIAR, Aristides Daniel de; DUARTE FILHO, Raimundo Evandro. Ensino de Libras como primeira e segunda língua: relato de experiência da criação de jogo educacional. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 4, n. 1, 2023.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris, 2016.

ALMEIDA, Lizzie Silva et al. Ensino de Libras para ouvintes na educação infantil: uma revisão bibliográfica. **RECH - Revista Ensino de Ciência e Humanidades**, v. 8, n. 2, 2023.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem. Maringá: **EDUEM**, 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

BRUM, Daiane Rasera. **Libras: experiências vividas por acadêmicos ouvintes do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – RS**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

DIAS, Antonio Marcos Medeiros et al. FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO DE LIBRAS NAS ESCOLAS. **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 16, n. 44, p. 106–115, 2025. DOI: 10.56238/levv16n44-009. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/2760>. Acesso em: 17 mai. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola

Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KRASHEN, Stephen. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985.

MARQUES, Karla Millena. **Estratégias de aquisição da Libras por ouvintes: relatos de alunos da UFERSA**. 2022. Monografia (Licenciatura em Letras Libras) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Caraúbas, 2022.

MORAIS, Djuliane Mcnamara **Jácome de et al. Aprendizagem de libras como segunda língua: dificuldades de alunos ouvintes no contexto do ensino remoto**. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90740>>. Acesso em: 17 mai. 2026.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOURA, Débora Rodrigues; PALAZZO, Tatiana Berchieri Miranda. Desafios no ensino de Libras como segunda língua para ouvintes. **Revista Hipótese, Itapetininga**, v. 4, n. 4, p. 348-365, 2018.

QUADROS, Ronice **Müller de; KARNOPP**, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, Camila Ramos de Oliveira; TORRES, Lucas Miranda; BARRETO, Verônica Rangel. **Aprendizagem de Libras como segunda língua para ouvintes**. 2021. 20 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Curso Superior de Licenciatura em Letras-Português, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SILVA, Cleonice Rodrigues da; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. **ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES: EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA**. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 1–16, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i4.25778. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/25778>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SILVA, Lídia da; SOUZA, Clóvis Batista de. Experiência de interações online em aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental1. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 50, p. e268371, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450268371. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/227516>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

ASPECTOS GRAMATICAIS DA LIBRAS EXPLORA ESTRUTURA SINTÁTICA E SEMÂNTICA DA LÍNGUA

Eduardo Felipe Silva de Oliveira¹

1 Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui-se como uma língua natural de modalidade visual-espacial utilizada pela comunidade surda brasileira, apresentando estrutura gramatical própria, organização sintática específica e mecanismos semânticos complexos. Seu reconhecimento oficial por meio da Lei nº 10.436/2002 e posterior regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 representaram importantes avanços no campo educacional, social e linguístico, promovendo maior valorização científica das línguas de sinais e consolidando a Libras enquanto objeto legítimo de investigação linguística.

As línguas de sinais foram marginalizadas em decorrência da predominância de perspectivas oralistas que negavam seu status linguístico. Durante muitos anos, acreditava-se que os sinais eram apenas representações gestuais simplificadas das línguas orais. Contudo, os estudos linguísticos iniciados especialmente a partir das contribuições de William Stokoe, na década de 1960, demonstraram que as línguas de sinais apresentam os mesmos níveis estruturais observados nas línguas orais, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Nesse contexto, Quadros, Silva e Royer (2020) afirmam que as descrições gramaticais da Libras se tornaram fundamentais para compreender sua complexidade estrutural e fortalecer sua consolidação acadêmica. Segundo os autores, os estudos linguísticos da Libras ganharam maior visibilidade após a oficialização da língua e a criação dos cursos de Letras-Libras, contribuindo significativamente para a formação de professores, tradutores e intérpretes.

¹ Mestrando profissional em andamento em Programa de Pós-Graduação em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A gramática da Libras organiza-se por parâmetros específicos que estruturam a produção dos sinais. Tais parâmetros incluem configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma da mão e expressões não manuais. Esses elementos atuam simultaneamente na constituição dos significados linguísticos. Ramos (2017) ressalta que a Libras apresenta estrutura rica e complexa, com todos os elementos linguísticos presentes na língua portuguesa, evidenciando que a modalidade visual-espacial não reduz sua complexidade linguística, mas apenas altera os canais de percepção e produção da linguagem.

A análise estrutural da Libras demonstra que a língua possui autonomia gramatical em relação à língua portuguesa. Essa independência torna-se evidente especialmente no plano sintático. Conforme defendem Santos, Santos e Santos (2013), não existe relação de dependência sintática entre Libras e português, uma vez que ambas apresentam sistemas organizacionais distintos. Tal compreensão desconstrói concepções equivocadas que ainda compreendem a Libras como mera tradução sinalizada da língua portuguesa.

Os estudos sobre sintaxe da Libras evidenciam a existência de diferentes possibilidades estruturais na organização das sentenças. Cotovicz, Streiechen e Antoszczyszen (2018) observam que a Libras apresenta como ordem básica a estrutura SVO (Sujeito-Verbo-Objeto), embora ocorram também construções OSV, SOV e VOS. Essa flexibilidade sintática decorre da natureza visual-espacial da língua e da utilização do espaço como elemento gramatical.

Segundo Chomsky (1980 apud Cotovicz; Streiechen; Antoszczyszen, 2018), a linguagem constitui um produto da inteligência humana e manifesta estruturas profundas organizadas cognitivamente. A partir dessa perspectiva gerativista, compreende-se que as línguas de sinais também são regidas por princípios universais da linguagem humana, compartilhando propriedades estruturais presentes nas línguas orais.

A organização sintática da Libras ocorre por meio da espacialização dos constituintes da sentença. Os referentes discursivos podem ser estabelecidos em loci específicos do espaço de sinalização, sendo posteriormente retomados ao longo da interação comunicativa. Tal mecanismo atua como estratégia coesiva e sintática altamente produtiva nas línguas sinalizadas.

Souza e Duarte (2014) analisam o fenômeno da concordância verbal na Libras e identificam diferentes padrões estruturais relacionados

aos verbos de concordância. Os autores classificam os verbos em simples, verbos com concordância regular e verbos com concordância reversa. Nos verbos simples, não há marcação espacial de concordância. Já os verbos de concordância regular apresentam movimento direcionado do sujeito para o objeto, enquanto os verbos reversos realizam movimento contrário.

De acordo com Miyagawa (2010 apud Souza; Duarte, 2014), os mecanismos de concordância nas línguas refletem princípios universais de organização sintática associados à marcação de Caso e relações argumentais. Dessa forma, a Libras demonstra funcionamento gramatical sofisticado e compatível com teorias linguísticas contemporâneas.

Além da sintaxe, os aspectos semânticos da Libras constituem importante campo de investigação linguística. A semântica refere-se aos processos de construção dos significados e às relações de sentido estabelecidas nos enunciados. Na Libras, os significados são produzidos por meio da articulação entre elementos visuais, espaciais, corporais e culturais.

Marinho Silva (2006) afirma que o uso da linguagem é um lugar de construção dos recursos da significação, destacando que os sentidos linguísticos são construídos socialmente durante as interações discursivas. Na Libras, a significação está diretamente relacionada às experiências visuais da comunidade surda e às práticas culturais compartilhadas entre seus usuários.

Segundo Geraldi e Ilari (1987 apud Marinho Silva, 2006), a semântica configura-se como um domínio de investigação de limites moveidões, uma vez que os significados dependem de fatores contextuais, culturais e pragmáticos. Tal compreensão torna-se especialmente relevante na análise da Libras, pois os sentidos produzidos pela língua frequentemente articulam iconicidade, expressividade corporal e contexto discursivo.

A iconicidade constitui uma das características frequentemente associadas às línguas de sinais. Muitos sinais apresentam relação visual entre forma e significado, permitindo certo grau de motivação semântica. Entretanto, Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que a iconicidade não elimina a arbitrariedade linguística, uma vez que os sinais são organizados conforme convenções sociolinguísticas compartilhadas pela comunidade surda.

Nesse sentido, Ramos (2017) destaca que os processos de associação semântica na Libras revelam a existência de redes lexicais complexas semelhantes às observadas nas línguas orais. Em sua pesquisa, a autora

identifica que os usuários da Libras organizam cognitivamente os sinais por meio de relações de significado, categorias conceituais e experiências culturais específicas da comunidade surda.

A semântica lexical da Libras também envolve fatores cognitivos e identitários. Miller Junior (2026) afirma que as experiências de vida das pessoas surdas influenciam diretamente seus processos de construção de sentido e organização lexical. Assim, a linguagem não pode ser dissociada das vivências culturais e sociais dos sujeitos surdos

Sob a perspectiva da Linguística Cognitiva, a linguagem constitui reflexo da experiência humana e dos mecanismos mentais envolvidos na conceptualização do mundo. Lakoff e Johnson (1980 apud Miller Junior, 2026) defendem que os significados são construídos a partir das experiências corporificadas dos indivíduos. No caso da Libras, essa corporalidade torna-se ainda mais evidente devido à modalidade visual-espacial da língua.

Outro aspecto relevante refere-se às expressões não manuais enquanto elementos semânticos e sintáticos. Expressões faciais, movimentos corporais e direcionamento do olhar desempenham funções gramaticais essenciais na Libras, podendo indicar intensidade, negação, dúvida, topicalização e interrogatividade. Tais recursos ampliam significativamente as possibilidades expressivas da língua.

Ferreira-Brito (1995 apud Araújo; Sousa; Silva, 2022) observa que as línguas de sinais utilizam simultaneamente diferentes canais corporais na produção dos significados, o que evidencia elevado grau de complexidade estrutural. Assim, o corpo inteiro participa da construção linguística na Libras, diferentemente das línguas orais, cuja produção concentra-se predominantemente no aparelho fonador.

A ordem dos constituintes na Libras também revela aspectos discursivos importantes. Araújo, Sousa e Silva (2022) identificam que construções envolvendo sujeito e verbo apresentam elevada recorrência nas produções sintáticas de surdos acruanos. Entretanto, a língua permite reorganizações sintáticas conforme o foco discursivo e a intenção comunicativa do sinalizante.

Segundo Quadros (1997), a flexibilidade sintática observada na Libras não representa ausência de regras gramaticais, mas sim a existência de mecanismos próprios de organização discursiva e espacial. Essa característica reforça o status da Libras enquanto língua natural plenamente estruturada.

Além disso, Gonçalves Filho *et al.* (2026) ressaltam que o domínio dos parâmetros gramaticais visuais constitui elemento indispensável para a aprendizagem da Libras e para o fortalecimento da educação bilíngue inclusiva. A compreensão da estrutura gramatical da língua possibilita práticas pedagógicas mais coerentes com a realidade linguística da comunidade surda.

A educação bilíngue para surdos fundamenta-se justamente no reconhecimento da Libras como primeira língua da comunidade surda e da língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal perspectiva pedagógica pressupõe valorização da identidade linguística surda e respeito às especificidades estruturais da Libras.

Vygotsky (1998 apud Quadros; Karnopp, 2004) argumenta que a linguagem desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo e na constituição das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o acesso precoce à Libras torna-se fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das crianças surdas.

As investigações sobre gramática, sintaxe e semântica da Libras evidenciam que as línguas de sinais não representam sistemas linguísticos inferiores ou simplificados. Pelo contrário, apresentam estruturas altamente complexas, organizadas por princípios próprios e capazes de expressar qualquer conceito humano.

Dessa maneira, os estudos linguísticos sobre a Libras contribuem não apenas para o avanço científico da área, mas também para o fortalecimento das políticas educacionais inclusivas, para a valorização da cultura surda e para o reconhecimento da diversidade linguística presente na sociedade brasileira.

2 Estrutura sintática da Libras e organização dos constituintes

A sintaxe constitui o campo da linguística responsável pelo estudo da organização estrutural das sentenças e das relações estabelecidas entre seus constituintes. Na Língua Brasileira de Sinais (Libras), a estrutura sintática apresenta características específicas decorrentes de sua modalidade visual-espacial, organizando-se por meio do uso do espaço, da simultaneidade dos sinais, das expressões não manuais e dos mecanismos de concordância espacial. Embora apresente distinções em relação às línguas orais-auditivas, a Libras possui organização gramatical própria, complexa e sistematizada,

afastando definitivamente concepções equivocadas que a classificavam como mera representação gestual da língua portuguesa.

Os estudos linguísticos sobre a sintaxe da Libras tornaram-se mais consistentes após o reconhecimento científico das línguas de sinais enquanto línguas naturais. Conforme afirmam Santos, Santos e Santos (2013), um dos maiores equívocos históricos consistiu em considerar a Libras dependente estruturalmente da língua portuguesa. Segundo os autores:

A hipótese norteadora desta pesquisa é a de que não há essa dependência, uma vez que os sistemas sintáticos de ambas as línguas são distintos (Santos; Santos; Santos, 2013, p. 489).

Essa autonomia sintática demonstra que a Libras apresenta princípios organizacionais próprios, construídos a partir de mecanismos linguísticos específicos da modalidade visuoespacial. Nesse sentido, a organização sintática da Libras não ocorre de maneira linear e sequencial como predominantemente se observa nas línguas orais, mas envolve simultaneidade de informações produzidas pelo corpo, pelas mãos, pelo olhar e pelas expressões faciais.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a sintaxe das línguas de sinais organiza-se espacialmente e utiliza recursos tridimensionais que permitem elevada flexibilidade estrutural. Tal característica amplia significativamente as possibilidades discursivas da língua, possibilitando diferentes ordens sintáticas conforme o foco comunicativo do enunciado.

Cotovicz, Streiechen e Antoszczyszen (2018) afirmam que a Libras possui como ordem básica a estrutura SVO (Sujeito-Verbo-Objeto), embora outras configurações também sejam frequentes, como OSV, SOV e VOS. Essa flexibilidade estrutural demonstra que a língua apresenta mecanismos gramaticais sofisticados relacionados à topicalização, foco discursivo e espacialização sintática.

Os autores destacam ainda que:

A pesquisa [...] postula que essa língua, de modalidade visual-espacial, organiza espacialmente os constituintes da sentença, tendo como ordem básica a estrutura SVO e, a partir desta, outras ordenações sintáticas são construídas (Cotovicz; Streiechen; Antoszczyszen, 2018, p. 16).

A utilização do espaço como elemento gramatical representa um dos aspectos centrais da sintaxe da Libras. Os referentes discursivos podem ser estabelecidos em diferentes pontos do espaço de sinalização, denominados loci, permitindo posteriormente sua retomada anafórica ao

longo do discurso. Esse mecanismo substitui frequentemente pronomes e outras estratégias coesivas presentes nas línguas orais.

De acordo com Ferreira-Brito (1995 apud Araújo; Sousa; Silva, 2022), o espaço linguístico nas línguas de sinais não funciona apenas como suporte físico para produção dos sinais, mas como componente gramatical essencial para marcação de relações sintáticas, semânticas e discursivas. Assim, o espaço adquire função estrutural dentro da organização da sentença.

A sintaxe da Libras também apresenta forte relação com os mecanismos de concordância verbal. Souza e Duarte (2014) analisam especificamente os verbos de concordância e identificam padrões distintos relacionados à direção do movimento verbal e aos loci espaciais associados aos argumentos da sentença. Segundo os autores:

Os verbos com concordância regular apresentam um movimento entre o locus de cada argumento. Em outras palavras, o verbo inicia-se na posição em que é marcado o sujeito e move-se para a posição em que é marcado o objeto (Souza; Duarte, 2014, p. 343).

Além dos verbos de concordância regular, os autores identificam também os chamados verbos de concordância reversa, nos quais o movimento verbal ocorre do objeto em direção ao sujeito. Tal fenômeno revela elevado grau de complexidade sintática e demonstra que a Libras possui mecanismos estruturais próprios de marcação argumental.

Sob a perspectiva da Gramática Gerativa, Chomsky (2001 apud Souza; Duarte, 2014) defende que todas as línguas humanas compartilham princípios universais relacionados à estrutura sintática. A partir desse pressuposto, as línguas de sinais também são compreendidas como sistemas linguísticos completos, regidos por princípios gramaticais universais, ainda que manifestados por canais perceptivos distintos.

Nesse contexto, Souza e Duarte (2014) retomam o chamado “Princípio da Uniformidade”, proposto por Chomsky, segundo o qual:

Na ausência de fortes evidências que apontem para o contrário, assume-se que as línguas são uniformes e as variações são restritas a propriedades facilmente identificáveis dos enunciados (Chomsky, 2001 apud Souza; Duarte, 2014, p. 343).

Tal princípio reforça a compreensão de que as diferenças entre línguas orais e línguas sinalizadas concentram-se predominantemente na modalidade de realização da linguagem, e não em sua capacidade estrutural ou cognitiva.

Outro aspecto relevante da sintaxe da Libras refere-se à topicalização. Frequentemente, o elemento temático da sentença é deslocado para a posição inicial do enunciado, acompanhado de marcadores não manuais específicos, como elevação das sobranças e inclinação corporal. Essa estratégia permite enfatizar determinados constituintes discursivos sem comprometer a inteligibilidade do enunciado.

Quadros (1997) observa que a topicalização é altamente produtiva na Libras devido à necessidade de organização visual da informação. Segundo a autora, a disposição espacial dos constituintes contribui para facilitar o processamento perceptivo durante a interação sinalizada.

As expressões não manuais constituem outro elemento indispensável na estrutura sintática da Libras. Movimentos faciais, corporais e direcionamentos do olhar desempenham funções gramaticais fundamentais, podendo indicar interrogatividade, negação, intensidade, condição, dúvida ou foco discursivo.

Ramos (2017) destaca que os elementos não manuais integram a estrutura gramatical da Libras e não devem ser compreendidos apenas como recursos gestuais complementares. Nesse sentido, a ausência desses marcadores pode comprometer significativamente a interpretação sintática do enunciado.

A simultaneidade também representa característica central da sintaxe da Libras. Diferentemente das línguas orais, nas quais os elementos linguísticos costumam organizar-se predominantemente de forma linear, as línguas de sinais permitem produção simultânea de informações. O sinalizante pode, por exemplo, realizar determinado sinal manual enquanto expressa simultaneamente marcas faciais de negação ou intensidade.

Segundo Klima e Bellugi (1979 apud Quadros; Karnopp, 2004), essa simultaneidade constitui um dos traços mais sofisticados das línguas sinalizadas, permitindo grande densidade informacional nos enunciados.

Outro fenômeno sintático relevante refere-se às construções classificadoras. Os classificadores funcionam como morfemas altamente produtivos utilizados para representar formas, movimentos, localizações e categorias semânticas dos referentes discursivos. Sua utilização exige organização espacial precisa e elevado domínio sintático-discursivo.

Ferreira-Brito (1995) afirma que os classificadores desempenham papel central na estrutura sintática das línguas de sinais, especialmente na representação de ações, deslocamentos e relações espaciais. Tais estruturas

frequentemente substituem descrições verbais extensas presentes nas línguas orais.

A ordem dos constituintes na Libras também pode sofrer alterações conforme o contexto pragmático e discursivo. Araújo, Sousa e Silva (2022), em estudo sobre construções sintáticas de surdos acruanos, identificaram predominância das estruturas envolvendo sujeito e verbo, embora diferentes arranjos sintáticos fossem observados nas produções espontâneas dos participantes.

Os autores ressaltam que:

Os dados apontaram que a ordem sintática da oração por meio da construção Sujeito (S) e Verbo (V) é a mais recorrente nos dados analisados sobre a sintaxe da Língua Brasileira de Sinais (Araújo; Sousa; Silva, 2022, p. 235).

Entretanto, a recorrência de determinadas estruturas não implica rigidez sintática absoluta. A Libras apresenta elevada flexibilidade estrutural justamente devido à sua modalidade espacial e às possibilidades de reorganização discursiva.

Sob perspectiva funcionalista, Halliday (1985 apud Marinho Silva, 2006) argumenta que a organização sintática das línguas está diretamente relacionada às funções comunicativas exercidas pelos enunciados. Na Libras, essa relação torna-se ainda mais evidente devido à necessidade de adequação visual e espacial da comunicação.

Marinho Silva (2006), ao discutir a relação sintático-semântica dos verbos em Libras, afirma que:

Tratar uma frase ou uma expressão do ponto de vista de sua forma é analisá-la sintaticamente e toda análise semântica pressupõe que sejam dadas de antemão informações sintáticas sobre as próprias expressões (Marinho Silva, 2006, p. 256).

Essa afirmação evidencia a profunda relação existente entre sintaxe e semântica na Libras, especialmente considerando que os movimentos espaciais e os marcadores não manuais atuam simultaneamente na organização estrutural e na produção de sentidos.

Do ponto de vista educacional, compreender a estrutura sintática da Libras torna-se essencial para a consolidação de práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas. Gonçalves Filho *et al.* (2026) destacam que o domínio dos parâmetros gramaticais da Libras contribui significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa e para o fortalecimento da educação inclusiva.

Os autores afirmam ainda que:

A compreensão dos parâmetros gramaticais visuais, do uso do espaço linguístico e das expressões não manuais constitui elemento central para a aprendizagem básica da língua (Gonçalves Filho *et al.*, 2026, p. 149).

Desse modo, a análise da sintaxe da Libras evidencia que as línguas de sinais apresentam organização estrutural altamente sofisticada, plenamente compatível com os princípios linguísticos universais. A utilização do espaço como recurso gramatical, a simultaneidade das informações, os mecanismos de concordância e a flexibilidade na organização dos constituintes demonstram que a Libras constitui sistema linguístico autônomo, complexo e legitimamente estruturado.

Portanto, os estudos sintáticos sobre a Libras contribuem não apenas para o avanço científico da linguística das línguas de sinais, mas também para o fortalecimento das políticas educacionais inclusivas, para a valorização da cultura surda e para a consolidação do reconhecimento social da Libras enquanto patrimônio linguístico da comunidade surda brasileira.

3 Aspectos semânticos da Libras e construção dos significados

Os estudos semânticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) constituem um importante campo de investigação linguística, especialmente por evidenciarem a complexidade da construção dos significados em uma língua de modalidade visual-espacial. A semântica, entendida como área responsável pela investigação dos sentidos produzidos pela linguagem, permite compreender de que maneira os usuários da Libras organizam cognitivamente os conceitos, as relações lexicais e os processos discursivos envolvidos na comunicação sinalizada.

A construção dos significados em Libras não se limita à associação direta entre sinal e referente, mas envolve processos cognitivos, culturais, espaciais e interacionais que estruturam a produção linguística da comunidade surda. Nesse sentido, a semântica da Libras apresenta características próprias decorrentes da modalidade visuoespacial da língua, da iconicidade presente em muitos sinais e das experiências socioculturais vivenciadas pelos sujeitos surdos.

Segundo Marinho Silva (2006), o uso da linguagem constitui espaço de construção dos significados e das práticas discursivas. A autora afirma que:

Tomando como pressuposto que 'o uso da linguagem é um lugar de construção dos recursos da significação', esta reflexão tratará de algumas questões relativas às línguas de sinais e à negociação de significados na constituição semântica dessas línguas (Marinho Silva, 2006, p. 256).

Essa perspectiva evidencia que os significados na Libras são construídos socialmente por meio das interações entre os sujeitos e das experiências compartilhadas pela comunidade surda. Assim, a língua não pode ser compreendida apenas como sistema abstrato de sinais, mas como instrumento cultural e cognitivo de produção de sentidos.

A semântica das línguas de sinais relaciona-se profundamente com a experiência visual dos sujeitos surdos. Diferentemente das línguas orais, cuja construção semântica ocorre predominantemente por meio de estímulos auditivos e sequenciais, a Libras organiza significados por meio de recursos espaciais, simultâneos e corporais.

Nesse contexto, Miller Junior (2026) ressalta que a Semântica Cognitiva contribui para compreender os mecanismos mentais envolvidos na produção dos sentidos em Libras. Segundo o autor:

O modo como entendemos e usamos a linguagem é diretamente influenciado por nossas vivências e pelo que aprendemos ao longo da vida (Miller Junior, 2026, p. 96).

Tal compreensão aproxima-se das contribuições da Linguística Cognitiva, especialmente das teorias propostas por Lakoff e Johnson (1980 apud Miller Junior, 2026), segundo as quais os significados linguísticos emergem das experiências corporificadas dos indivíduos e das relações cognitivas estabelecidas com o mundo social.

A construção semântica da Libras também se relaciona à iconicidade. Muitos sinais apresentam relação visual entre forma e significado, possibilitando certa motivação semântica. Entretanto, essa iconicidade não elimina o caráter linguístico da Libras, tampouco reduz sua complexidade estrutural.

Quadros e Karnopp (2004) explicam que, embora muitos sinais apresentem traços icônicos, sua organização depende de convenções sociolinguísticas compartilhadas pela comunidade surda. Dessa maneira, o significado não está apenas na aparência visual do sinal, mas na interpretação culturalmente construída pelos usuários da língua.

Ramos (2017), ao investigar associação semântica em Libras, demonstra que os sinais se organizam cognitivamente em redes lexicais complexas semelhantes às observadas nas línguas orais. A autora afirma que:

As línguas de sinais são línguas naturais que consistem nas mesmas propriedades linguísticas tais quais as línguas orais e utilizam-se do canal visuoespacial para comunicação (Ramos, 2017, p. 5).

A autora observa ainda que os processos de associação semântica na Libras revelam mecanismos cognitivos sofisticados de organização lexical. Em sua pesquisa, identificou-se que aproximadamente 60% dos pares de sinais apresentaram forte associação semântica, evidenciando a existência de relações estruturadas entre os conceitos linguísticos produzidos pelos usuários da língua.

Além disso, Ramos (2017) destaca que os fatores culturais e visuais influenciam diretamente as escolhas lexicais dos sujeitos surdos, demonstrando que a organização semântica da Libras não depende da língua portuguesa. Tal constatação reforça a autonomia linguística da Libras e sua independência estrutural enquanto sistema de significação.

Os aspectos semânticos da Libras também envolvem os processos de negociação dos sentidos durante as interações comunicativas. Marinho Silva (2006) argumenta que a significação nas línguas de sinais ocorre a partir das relações estabelecidas entre linguagem, contexto e experiência social. Nesse sentido, a autora afirma:

Trabalhando com o uso da língua de sinais, considero que é preciso levar em conta a utilidade prática do estudo das significações (Marinho Silva, 2006, p. 256).

A produção dos significados em Libras envolve ainda a utilização simultânea de diferentes componentes linguísticos. Expressões faciais, movimentos corporais, orientação do olhar e uso do espaço contribuem diretamente para a construção semântica dos enunciados.

Segundo Ferreira-Brito (1995 apud Quadros; Karnopp, 2004), as expressões não manuais constituem elementos essenciais da gramática das línguas de sinais, desempenhando funções semânticas, sintáticas e pragmáticas. Dessa maneira, alterações faciais podem modificar completamente o significado de determinado sinal ou enunciado.

As expressões não manuais podem indicar intensidade, ironia, dúvida, negação, afirmação, surpresa ou condição. Assim, a semântica da

Libras ultrapassa o componente manual da língua e envolve a articulação integrada de múltiplos recursos corporais.

Outro aspecto relevante refere-se à polissemia e à contextualização semântica. Assim como nas línguas orais, um mesmo sinal pode assumir diferentes significados dependendo do contexto discursivo em que é utilizado. Tal fenômeno demonstra que os significados em Libras não são fixos ou estáticos, mas construídos dinamicamente durante a interação comunicativa.

Segundo Geraldi e Ilari (1987 apud Marinho Silva, 2006), a semântica constitui “o domínio da investigação de limites movediços”, justamente porque os sentidos dependem das relações estabelecidas entre contexto, cultura e uso linguístico. Essa compreensão torna-se particularmente relevante na Libras devido à forte presença de elementos visuais e espaciais na constituição dos significados.

A construção semântica da Libras também se relaciona diretamente às experiências culturais da comunidade surda. A língua expressa valores, identidades e práticas sociais próprias da cultura surda, funcionando como importante elemento de pertencimento coletivo.

Strobel (2008 apud Miller Junior, 2026) destaca que valorizar as experiências linguísticas e culturais das pessoas surdas é essencial para compreender plenamente seus processos de produção de sentido. A autora argumenta que a língua de sinais constitui elemento central na constituição identitária da comunidade surda.

Sob essa perspectiva, a semântica da Libras não pode ser analisada isoladamente de seus aspectos socioculturais. Os significados produzidos pelos sinais refletem vivências visuais, experiências educacionais, práticas sociais e formas específicas de interação construídas historicamente pela comunidade surda.

A semântica lexical da Libras também apresenta importante relação com os mecanismos de categorização cognitiva. Segundo Miller Junior (2026), os sujeitos surdos organizam os conceitos linguísticos a partir de experiências visuoespaciais que influenciam diretamente os processos de conceptualização.

Nesse sentido, a Linguística Cognitiva compreende a linguagem como reflexo das estruturas mentais e das experiências corporais dos indivíduos. Lakoff (1987 apud Miller Junior, 2026) argumenta que os conceitos humanos são estruturados por metáforas cognitivas construídas a partir das experiências sensório-motoras dos sujeitos.

Na Libras, tais metáforas frequentemente assumem características espaciais e visuais. Muitos sinais organizam-se semanticamente por relações imagéticas associadas ao movimento, à localização espacial e à representação corporal dos conceitos.

A iconicidade presente em muitos sinais contribui significativamente para esse processo de conceptualização. Entretanto, Ramos (2017) observa que nem todos os sinais icônicos produzem necessariamente associações semânticas fortes, evidenciando que os processos cognitivos envolvidos na organização lexical da Libras ultrapassam a simples semelhança visual entre forma e significado.

Os estudos semânticos da Libras também evidenciam a importância da memória visual na organização lexical da língua. Os sujeitos surdos frequentemente estabelecem relações de significado baseadas em experiências perceptivas visuais compartilhadas culturalmente.

Segundo Vygotsky (1998 apud Quadros; Karnopp, 2004), a linguagem atua como mediadora dos processos cognitivos superiores, organizando o pensamento e a construção conceitual dos indivíduos. No caso da Libras, essa mediação ocorre predominantemente por meio de experiências visuoespaciais, reforçando a singularidade dos processos semânticos da língua.

Outro elemento relevante refere-se à arbitrariedade linguística. Embora frequentemente associada à iconicidade, a Libras também apresenta sinais arbitrários cuja relação entre forma e significado depende exclusivamente da convenção social estabelecida pela comunidade linguística.

Saussure (1916 apud Marinho Silva, 2006) argumenta que a arbitrariedade constitui princípio fundamental das línguas humanas. Na Libras, esse princípio também se manifesta, evidenciando que a língua compartilha propriedades estruturais universais presentes em qualquer sistema linguístico natural.

A relação entre semântica e sintaxe também merece destaque nos estudos sobre a Libras. Os movimentos espaciais, a direção dos verbos e a organização dos constituintes atuam simultaneamente na produção dos sentidos.

Marinho Silva (2006) ressalta que:

Toda análise semântica pressupõe que sejam dadas de antemão informações sintáticas sobre as próprias expressões (Marinho Silva, 2006, p. 256).

Tal afirmação demonstra que os significados em Libras dependem diretamente da organização estrutural dos enunciados, especialmente considerando a relevância do espaço gramatical e dos marcadores não manuais na língua.

No âmbito educacional, compreender os aspectos semânticos da Libras torna-se fundamental para o fortalecimento das práticas bilíngues e inclusivas. O ensino da Libras não deve restringir-se à memorização mecânica de sinais isolados, mas precisa contemplar os processos de construção dos significados, as relações contextuais e os aspectos culturais envolvidos na linguagem.

Gonçalves Filho *et al.* (2026) ressaltam que a aprendizagem da estrutura gramatical e semântica da Libras constitui elemento indispensável para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a consolidação da educação inclusiva.

Dessa maneira, os estudos semânticos da Libras revelam que a língua apresenta organização conceitual complexa, construída por meio da articulação entre espaço, movimento, iconicidade, cultura e cognição. A construção dos significados em Libras ultrapassa abordagens simplificadoras e evidencia a riqueza linguística da língua de sinais enquanto sistema autônomo, legítimo e plenamente estruturado.

Portanto, compreender os aspectos semânticos da Libras implica reconhecer a profundidade dos processos cognitivos, culturais e discursivos envolvidos na produção dos sentidos pela comunidade surda, fortalecendo não apenas os estudos linguísticos, mas também as políticas educacionais inclusivas e o reconhecimento da diversidade linguística brasileira.

4 Considerações finais

A análise dos aspectos gramaticais da Língua Brasileira de Sinais evidencia que a Libras constitui um sistema linguístico natural, complexo e plenamente estruturado, possuindo organização sintática, semântica e discursiva própria. As investigações desenvolvidas ao longo das últimas décadas contribuíram significativamente para desconstruir concepções reducionistas que compreendiam as línguas de sinais apenas como formas gestuais subordinadas às línguas orais.

Os estudos sobre a estrutura sintática da Libras demonstram que a língua apresenta mecanismos organizacionais sofisticados relacionados ao uso do espaço linguístico, à simultaneidade das informações, à flexibilidade

da ordem dos constituintes e aos sistemas de concordância verbal. A organização espacial dos enunciados, aliada às expressões não manuais e aos recursos corporais, evidencia que a Libras utiliza estratégias gramaticais específicas da modalidade visual-espacial, permitindo ampla capacidade expressiva e comunicativa.

Além disso, verificou-se que a sintaxe da Libras não depende estruturalmente da língua portuguesa, reafirmando sua autonomia linguística. As diferentes possibilidades de organização sintática, como SVO, OSV, SOV e VOS, demonstram a existência de regras próprias de construção discursiva e de focalização informacional. Tais características reforçam o reconhecimento científico da Libras enquanto língua legítima da comunidade surda brasileira.

No campo semântico, constatou-se que a construção dos significados em Libras ultrapassa a simples relação entre sinal e referente, envolvendo fatores cognitivos, culturais, espaciais e identitários. Os processos de significação ocorrem mediante a interação entre iconicidade, arbitrariedade linguística, experiências visuais e práticas socioculturais compartilhadas pelos sujeitos surdos.

Os estudos sobre associação semântica e semântica lexical evidenciam que os usuários da Libras organizam cognitivamente os conceitos linguísticos por meio de redes complexas de significação, semelhantes às encontradas nas línguas orais. Entretanto, a modalidade visual-espacial da Libras confere especificidades importantes à construção dos sentidos, especialmente no uso do espaço, das expressões não manuais e da corporalidade como elementos constitutivos da linguagem.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da Libras para a constituição identitária, cultural e educacional da comunidade surda. A língua de sinais não representa apenas instrumento de comunicação, mas também elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico dos sujeitos surdos. Nesse sentido, o fortalecimento das pesquisas linguísticas sobre a Libras contribui diretamente para a valorização da cultura surda e para a consolidação das políticas de educação bilíngue inclusiva.

A compreensão aprofundada dos aspectos sintáticos e semânticos da Libras torna-se essencial para a formação de professores, tradutores, intérpretes e profissionais da educação, possibilitando práticas pedagógicas mais coerentes com as especificidades linguísticas da comunidade surda. O reconhecimento da complexidade estrutural da Libras favorece ainda

a ampliação do respeito à diversidade linguística e cultural presente na sociedade brasileira.

Dessa maneira, conclui-se que a Libras apresenta estrutura gramatical robusta, mecanismos semânticos sofisticados e elevado potencial expressivo, reafirmando seu status de língua natural plenamente desenvolvida. Os estudos linguísticos voltados à Libras não apenas ampliam o conhecimento científico sobre as línguas de sinais, mas também fortalecem os direitos linguísticos da comunidade surda e contribuem para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e socialmente democrática.

Referências

ARAÚJO, Nina Rosa Silva de; SOUSA, Alexandre Melo de; SILVA, Sandra Mara Souza de Oliveira. Sintaxe em Libras: ordem dos constituintes em sentenças construídas por surdos de Rio Branco-Acre. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 28, n. 82, p. 235-251, 2022.

COTOVICZ, Marcio; STEIECHEN, Eliziane Manosso; ANTOSZCZYSZEN, Samuel. Libras: algumas reflexões sobre a sintaxe. **Revista Odisseia**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. p. 16 – 35, 2017. DOI: 10.21680/1983-2435.2018v3n1ID12613. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/12613>. Acesso em: 17 mai. 2026.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GONÇALVES FILHO, José Sinésio Tôrres et al. A base da estrutura gramatical em Libras: aprendizagem para nível básico. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 149–158, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i2.517. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/517>. Acesso em: 17 mai. 2026.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

LAKOFF, George. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

MARINHO SILVA, Marília da Piedade. A semântica como negociação dos significados em Libras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 45, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp>.

br/ojs/index.php/tla/article/view/8639435. Acesso em: 17 mai. 2026.

MILLER JUNIOR, Ademar. A Semântica Lexical e o Ponto de Vista (Auto)etnográfico de um Professor de Libras Surdo. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 42, n. único, p. e04233 | p. 96–113, 2026. DOI: 10.14393/LL63-v42-2026-33. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/78433>. Acesso em: 17 mai. 2026.

QUADROS, Ronice **Müller de**. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice **Müller de**; **KARNOPP**, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

RAMOS, Lucilene Ongaratto. **Que palavra vem à sua mente? Um estudo de associação semântica em Libras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Emmanuelle Félix dos; SANTOS, Camila Fernandes dos; SANTOS, Robervaldo Correia dos. SINTAXE DA LIBRAS E A (RE) AFIRMAÇÃO LINGUÍSTICA: O ÓBVIO QUE AINDA PRECISA SER DITO. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão-SE, v. 17, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1341>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.

SOUZA, Guilherme Lourenço de; DUARTE, Fábio Bonfim. Caso e concordância em Língua de Sinais Brasileira: investigando verbos de concordância regular e verbos de concordância reversa. **Veredas On-line**, Juiz de Fora, 2014.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS DISCUTE VARIAÇÕES REGIONAIS E SOCIAIS

Eliza Teles dos Santos Pereira¹

1 Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui-se como língua natural da comunidade surda brasileira, apresentando estrutura gramatical própria, aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos específicos, consolidando-se enquanto sistema linguístico legítimo e autônomo. Reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras passou a ocupar maior espaço nos estudos linguísticos, educacionais e socioculturais, sobretudo no que concerne às discussões sobre identidade surda, cultura visual e processos de variação linguística. Nesse contexto, a compreensão das variações regionais e sociais da Libras torna-se fundamental para o entendimento da língua em sua dimensão viva, dinâmica e histórica.

Os estudos sociolinguísticos evidenciam que toda língua natural está sujeita a transformações e variações decorrentes de fatores geográficos, sociais, culturais e históricos. Tal fenômeno não se restringe às línguas orais-auditivas, alcançando igualmente as línguas de sinais. Nesse sentido, a Libras apresenta variações lexicais, fonológicas e semânticas influenciadas pelas comunidades surdas locais, pelos contextos sociais e pelas experiências culturais compartilhadas pelos sujeitos surdos.

Segundo Labov (2008), a língua sofre constantes mudanças motivadas pelas relações sociais estabelecidas pelos falantes em diferentes contextos históricos e culturais. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a variação linguística não representa erro ou desvio da norma, mas manifestação legítima da heterogeneidade linguística existente em qualquer comunidade de fala. Essa concepção sociolinguística também pode ser aplicada às línguas de sinais, considerando que os sujeitos surdos

¹ Mestra Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense.

estão inseridos em diferentes espaços culturais e sociais que influenciam diretamente suas práticas comunicativas.

Conforme afirmam Dias e Barros (2021), os estudos sobre Libras passaram a ganhar maior destaque a partir da década de 1990, especialmente com as contribuições de Ferreira-Brito, Quadros e Karnopp, pesquisadores responsáveis por consolidar os estudos linguísticos das línguas de sinais no Brasil. As autoras destacam que:

A Sociolinguística discute o papel dos elementos culturais no processo de linguagem e fundamenta a compreensão de suas diversas características, desenvolvidas e segregadas por contextos sociais (Dias; Barros, 2021, p. 2622).

Dessa maneira, torna-se evidente que a Libras, enquanto língua natural, acompanha os mesmos processos de mudança e adaptação presentes nas demais línguas humanas. A heterogeneidade linguística presente nas comunidades surdas brasileiras revela aspectos identitários, históricos e culturais que interferem diretamente na produção e circulação dos sinais.

A variação linguística na Libras pode manifestar-se de diferentes formas, dentre elas a variação diatópica, também conhecida como variação regional. Esse tipo de variação ocorre quando diferentes regiões utilizam sinais distintos para representar um mesmo conceito. Tal fenômeno evidencia a influência das experiências culturais locais na constituição do léxico da Libras.

De acordo com Santana e Silva (2021), a variação diatópica na Libras ocorre em função dos diferentes modos de utilização da língua em estados, cidades e comunidades específicas. Segundo as autoras:

A LIBRAS, como qualquer língua natural, possui características formais e funcionais que favorecem o fenômeno da variação e mudança linguística (Santana; Silva, 2021, p. 1).

A partir dessa compreensão, observa-se que sinais utilizados em determinada região do Brasil podem apresentar configurações de mão, movimentos ou pontos de articulação distintos daqueles utilizados em outras localidades, sem que isso comprometa a legitimidade linguística da comunicação. Assim, a diversidade linguística presente na Libras representa elemento constitutivo da própria língua e da cultura surda brasileira.

Oliveira e Marques (2014) defendem que a língua constitui um organismo vivo dentro da sociedade, sofrendo alterações contínuas em razão das interações sociais estabelecidas pelos sujeitos. Segundo os autores,

a busca pela formalidade linguística não elimina a existência de múltiplas formas de expressão presentes no uso cotidiano da língua.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Bagno (2007), ao afirmar que não existem formas linguísticas superiores ou inferiores, mas variedades condicionadas pelos contextos socioculturais. Tal entendimento contribui para desconstruir preconceitos linguísticos historicamente direcionados tanto às línguas orais quanto às línguas de sinais.

No âmbito da Libras, a variação social também se apresenta como importante objeto de investigação científica. Aspectos relacionados à idade, escolarização, identidade surda, contato com outras línguas e experiências educacionais influenciam diretamente a produção dos sinais. Nesse sentido, grupos sociais distintos podem utilizar variantes diferentes para representar os mesmos conceitos.

Conforme Schmitt et al. (2026), a Libras apresenta ampla variação lexical condicionada por fatores sociolinguísticos como região geográfica, faixa etária, escolarização e identidade surda. Os autores destacam que:

Essa diversidade interna não deve ser interpretada como ausência de padronização, mas como evidência da vitalidade da língua e da pluralidade cultural que a sustenta (Schmitt *et al.*, 2026, p. 299).

Nesse contexto, percebe-se que as variações presentes na Libras refletem trajetórias históricas distintas das comunidades surdas brasileiras, evidenciando práticas sociais e culturais específicas. A língua, portanto, constitui espaço de resistência cultural, construção identitária e fortalecimento da comunidade surda.

Os estudos de Fischer e Xavier (2024) também contribuem significativamente para as discussões sobre variação lexical e fonológico na Libras. Os autores investigaram diferentes produções relacionadas ao conceito “elevador”, identificando variantes lexicais e diferenças fonético-fonológicas presentes entre sinalizantes surdos do estado de São Paulo. Os resultados demonstraram que a Libras apresenta estabilidade estrutural associada à diversidade de formas de realização dos sinais.

Além das variações regionais e sociais, a Libras sofre influência direta das transformações tecnológicas e comunicacionais contemporâneas. O uso das redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas digitais ampliou significativamente o contato entre comunidades surdas de diferentes regiões, favorecendo a circulação de novos sinais e variantes lexicais.

Francisco e Machado (2022) afirmam que o período da pandemia de Covid-19 intensificou a criação e disseminação de novos sinais

relacionados à área da saúde, revelando a capacidade adaptativa da Libras diante das demandas sociais contemporâneas. Segundo as autoras:

O registro dos sinais-termo encontrados nos vídeos contribui de forma substancial para os estudos em línguas de sinais, proporcionando um novo olhar e uma melhor compreensão da realidade linguística dessa língua (Francisco; Machado, 2022, p. 145).

Dessa forma, percebe-se que a Libras encontra-se em constante processo de transformação, incorporando novos elementos lexicais e reorganizando estruturas linguísticas conforme as necessidades comunicativas da comunidade surda.

As discussões sobre variação linguística na Libras também dialogam com os estudos de Stokoe (1960 apud Quadros; Karnopp, 2004), considerado pioneiro na análise estrutural das línguas de sinais. O pesquisador demonstrou que os sinais possuem parâmetros linguísticos específicos, como configuração de mão, movimento e ponto de articulação, possibilitando compreender cientificamente as mudanças fonológicas presentes nas variantes linguísticas.

Nesse sentido, Marques e Domingos (2021) afirmam que as variações nos parâmetros linguísticos da Libras revelam processos históricos e sociais semelhantes aos encontrados nas línguas orais. Segundo os autores, as alterações nos sinais podem ocorrer em função das transformações sociais, culturais e identitárias das comunidades surdas.

A análise das variações linguísticas na Libras permite compreender que a língua ultrapassa sua dimensão meramente comunicativa, constituindo importante elemento de pertencimento social e afirmação cultural da comunidade surda. Assim, reconhecer e valorizar as variantes regionais e sociais da Libras representa reconhecer também a pluralidade cultural existente entre os sujeitos surdos brasileiros.

Conforme Hall (2006), as identidades culturais são construídas historicamente e encontram-se em constante transformação. Tal perspectiva pode ser aplicada às comunidades surdas, considerando que a língua de sinais constitui elemento central na formação da identidade surda e na organização das práticas culturais compartilhadas por esses sujeitos.

Nessa direção, a Libras não deve ser compreendida como sistema homogêneo e rígido, mas como língua dinâmica, viva e socialmente construída. Suas variações revelam experiências históricas, educacionais e culturais diversas, reafirmando a complexidade linguística presente nas comunidades surdas brasileiras.

Portanto, os estudos sobre variação linguística na Libras contribuem não apenas para o fortalecimento científico das línguas de sinais, mas também para a valorização da diversidade cultural surda, para o combate ao preconceito linguístico e para a consolidação de práticas educacionais inclusivas fundamentadas no respeito às diferenças linguísticas e identitárias.

2 Variação regional na Libras e os aspectos sociolinguísticos

A variação regional na Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um dos fenômenos mais relevantes para os estudos sociolinguísticos contemporâneos, especialmente no contexto das línguas de modalidade visuoespacial. Assim como ocorre nas línguas orais, a Libras apresenta diferenças lexicais, fonológicas e semânticas condicionadas pelas experiências culturais, sociais e históricas das comunidades surdas distribuídas pelo território brasileiro. Tais diferenças não representam inadequações linguísticas, mas expressões legítimas da diversidade cultural e identitária presente na constituição da língua.

Os estudos sociolinguísticos demonstram que toda língua natural sofre influência direta do meio social em que é utilizada. Desse modo, a Libras também se organiza conforme as especificidades culturais das comunidades surdas regionais, produzindo diferentes variantes para representar um mesmo conceito. Nesse contexto, a variação diatópica — ou regional — caracteriza-se pelas diferenças linguísticas observadas entre usuários de regiões distintas.

Segundo Santana e Silva (2021), a variação diatópica na Libras ocorre em função dos diferentes contextos geográficos e culturais nos quais os sujeitos surdos estão inseridos. As autoras afirmam que:

A LIBRAS, como qualquer língua natural, possui características formais e funcionais que favorecem o fenômeno da variação e mudança linguística (Santana; Silva, 2021, p. 1).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que os sinais utilizados em determinados estados brasileiros podem diferenciar-se significativamente daqueles empregados em outras localidades, ainda que mantenham o significado semântico. Tal fenômeno ocorre devido às trajetórias históricas específicas das comunidades surdas e aos processos de socialização linguística desenvolvidos em cada região.

A Sociolinguística, enquanto campo científico, possibilita compreender a língua em uso, considerando os fatores sociais que

influenciam os comportamentos linguísticos dos falantes. Nesse sentido, Labov (2008) destaca que a heterogeneidade linguística constitui elemento intrínseco às línguas naturais, sendo impossível conceber um sistema linguístico homogêneo e invariável. Tal compreensão também se aplica à Libras, cuja dinâmica social favorece o surgimento contínuo de variantes regionais.

Dias e Barros (2021) afirmam que as discussões sociolinguísticas envolvendo a Libras precisam considerar os aspectos culturais e históricos das comunidades surdas. Segundo as autoras:

A Sociolinguística discute o papel dos elementos culturais no processo de linguagem e fundamenta a compreensão de suas diversas características, desenvolvidas e segregadas por contextos sociais (Dias; Barros, 2021, p. 2622).

Essa relação entre língua e cultura evidencia que os sinais utilizados pelas comunidades surdas carregam marcas identitárias específicas. Assim, a Libras não pode ser compreendida apenas como instrumento comunicativo, mas como manifestação cultural construída coletivamente ao longo da história da comunidade surda brasileira.

As diferenças regionais na Libras podem ser observadas em sinais relacionados a objetos, profissões, alimentos, expressões culturais e elementos do cotidiano. Em muitos casos, diferentes estados utilizam sinais completamente distintos para representar o mesmo referente semântico. Esse fenômeno demonstra que a língua acompanha as particularidades culturais e históricas das comunidades surdas locais.

Oliveira e Marques (2014) ressaltam que a língua constitui organismo vivo dentro da sociedade, sofrendo constantes transformações decorrentes das práticas sociais dos sujeitos. Segundo os autores:

A pesquisa tem por finalidade mostrar que a língua é um organismo vivo dentro da sociedade, e que, apesar da busca pela formalidade da língua ela pode se apresentar de vários modos (Oliveira; Marques, 2014, p. 85).

A partir dessa compreensão, percebe-se que a diversidade regional existente na Libras representa manifestação natural do funcionamento linguístico da língua. Não se trata de erro, inadequação ou ausência de padronização, mas de fenômeno sociolinguístico inerente às línguas humanas.

Nesse sentido, Bagno (2007) argumenta que a noção de “erro linguístico” está frequentemente associada a preconceitos sociais e

culturais construídos historicamente. Para o autor, todas as variedades linguísticas possuem legitimidade dentro de seus respectivos contextos de uso. Tal entendimento pode ser aplicado às variantes regionais da Libras, considerando que cada comunidade surda desenvolve formas específicas de sinalização relacionadas às suas experiências históricas e culturais.

A relação entre língua e identidade cultural também ocupa posição central nos estudos sobre variação regional da Libras. Hall (2006) afirma que as identidades são construídas socialmente e encontram-se em constante transformação. Dessa forma, a língua constitui importante marcador identitário das comunidades surdas, funcionando como elemento de pertencimento social e cultural.

A Libras apresenta, portanto, forte vínculo com as experiências regionais das comunidades surdas brasileiras. Em estados distintos, observa-se a utilização de variantes específicas influenciadas pelos processos educacionais, pelo contato entre comunidades e pelas práticas culturais locais. Esse cenário reforça a importância da valorização das diferenças linguísticas presentes na comunidade surda nacional.

Conforme Silva e Burgeile (2018), as variações linguísticas na Libras refletem a dinâmica natural das línguas humanas e evidenciam os fatores sociais que condicionam os usos linguísticos. As autoras afirmam:

As variações linguísticas acontecem mediante diversos fatores inerentes à identidade de cada indivíduo e à organização sociocultural de cada comunidade de falantes (Silva; Burgeile, 2018, p. 353).

A citação evidencia que a Libras acompanha os mesmos processos de transformação observados nas línguas orais, reafirmando seu estatuto linguístico legítimo. A língua de sinais adapta-se continuamente às necessidades comunicativas das comunidades surdas, produzindo novos sinais e reorganizando estruturas linguísticas conforme as demandas sociais contemporâneas.

As variações regionais também podem ocorrer nos parâmetros fonológicos da Libras, como configuração de mão, ponto de articulação e movimento. Esses elementos estruturais podem sofrer alterações dependendo da região em que os sinais são utilizados. Tal fenômeno demonstra que a diversidade linguística da Libras não se limita ao aspecto lexical, abrangendo também aspectos fonológicos e morfológicos.

Ignácio Junior (2014), ao investigar mudanças morfofonológicas na Libras em comparação com a Língua de Sinais Francesa, identificou

processos de mudança linguística semelhantes aos observados nas línguas orais. O autor destaca que:

Os mesmos tipos de processos de mudança operam tanto nas línguas orais quanto nas línguas de sinais, confirmando, assim, o seu caráter natural (Ignácio Junior, 2014, p. 6).

A análise das mudanças fonológicas na Libras evidencia que a língua acompanha processos históricos de transformação influenciados pelas interações sociais dos sujeitos surdos. Dessa maneira, os estudos linguísticos sobre Libras contribuem para desconstruir concepções equivocadas que historicamente deslegitimaram as línguas de sinais enquanto sistemas linguísticos complexos.

Outro aspecto relevante refere-se à influência das instituições educacionais na consolidação das variantes regionais da Libras. Historicamente, escolas de surdos, associações e centros comunitários funcionaram como importantes espaços de circulação e fortalecimento de determinados sinais regionais. Muitas variantes foram transmitidas geracionalmente dentro desses ambientes sociais, fortalecendo identidades locais da comunidade surda.

Nesse sentido, Ferreira-Brito (1995 apud Quadros; Karnopp, 2004) argumenta que as línguas de sinais desenvolvem-se em estreita relação com as experiências culturais das comunidades surdas, sofrendo alterações ao longo do tempo conforme os contextos históricos e sociais em que estão inseridas. Tal perspectiva reforça a compreensão de que a Libras constitui língua viva, dinâmica e historicamente construída.

Além disso, as novas tecnologias de comunicação têm ampliado o contato entre comunidades surdas de diferentes regiões brasileiras, favorecendo maior circulação de variantes linguísticas. O uso de redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas digitais tem possibilitado trocas linguísticas mais intensas entre sujeitos surdos de localidades distintas, influenciando diretamente os processos de mudança lexical na Libras.

Francisco e Machado (2022) destacam que a circulação de vídeos em Libras nas redes sociais intensificou processos de criação e difusão de novos sinais, especialmente durante a pandemia da Covid-19. Segundo as autoras:

O estudo da variação linguística da Libras é mais uma motivação para o desenvolvimento da língua, porque sinalizantes de diversas

faixas etárias, de regiões distintas, de diversos níveis de escolaridade se comunicam por meio da língua (Francisco; Machado, 2022, p. 146).

A expansão dos espaços digitais contribuiu significativamente para a visibilidade da Libras e para o fortalecimento das discussões sobre diversidade linguística nas comunidades surdas brasileiras. Nesse contexto, as variantes regionais passam a circular com maior intensidade, promovendo trocas culturais e linguísticas entre diferentes grupos sociais.

Os estudos sobre variação regional da Libras também possuem relevância para a formação de professores, intérpretes e pesquisadores da área da educação bilíngue. Compreender a existência de variantes linguísticas possibilita desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitadas em relação à diversidade cultural da comunidade surda.

Monteiro (2020), ao investigar variações linguísticas nos sinais “sobre” e “contra”, destaca que o registro sistemático das variantes permite ampliar os estudos sobre as classes gramaticais da Libras e compreender melhor os processos de organização linguística da língua.

A valorização das variantes regionais da Libras contribui ainda para o enfrentamento do preconceito linguístico historicamente direcionado às línguas de sinais. Muitas vezes, determinadas variantes são consideradas “mais corretas” ou “mais adequadas” em razão de fatores políticos e institucionais. Entretanto, a Sociolinguística demonstra que todas as variedades linguísticas possuem legitimidade dentro de seus contextos sociais de uso.

Segundo Gesser (2009), a Libras deve ser compreendida como língua plural, heterogênea e culturalmente construída. A autora ressalta que a diversidade linguística existente entre os sujeitos surdos representa elemento fundamental para o fortalecimento da identidade surda e para a valorização da cultura visual.

Assim, as variações regionais na Libras revelam não apenas diferenças linguísticas, mas também histórias, experiências culturais e processos identitários construídos pelas comunidades surdas brasileiras ao longo do tempo. O reconhecimento dessa diversidade torna-se essencial para a consolidação de políticas educacionais inclusivas, para o fortalecimento da educação bilíngue e para a valorização das línguas de sinais enquanto patrimônio linguístico e cultural da comunidade surda.

3 Variações sociais, lexicais e fonológicas na Libras

As variações sociais, lexicais e fonológicas na Língua Brasileira de Sinais (Libras) representam fenômenos intrínsecos à constituição das línguas naturais e revelam a complexidade estrutural, histórica e sociocultural presente nas comunidades surdas brasileiras. A Libras, enquanto língua visuoespacial, manifesta diferentes formas de organização linguística influenciadas por fatores sociais, identitários, educacionais e culturais, demonstrando que a heterogeneidade linguística constitui característica essencial de seu funcionamento.

No campo da Sociolinguística, compreende-se que nenhuma língua é homogênea. As diferenças observadas entre os usos linguísticos refletem os contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Tal perspectiva também se aplica às línguas de sinais, considerando que os sinalizantes surdos pertencem a grupos sociais diversos, marcados por diferenças regionais, educacionais, etárias e culturais.

Segundo Schmitt *et al.* (2026), a Libras apresenta ampla variação lexical condicionada por fatores sociolinguísticos específicos. Os autores afirmam que:

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como língua natural da comunidade surda, apresenta ampla variação lexical condicionada por fatores sociolinguísticos como região geográfica, idade dos sinalizantes, escolarização, identidade surda e contato linguístico (SCHMITT *et al.*, 2026, p. 299).

A partir dessa compreensão, percebe-se que as variações sociais da Libras estão diretamente relacionadas às experiências individuais e coletivas vivenciadas pelos sujeitos surdos. A idade, por exemplo, influencia significativamente o repertório lexical utilizado pelos sinalizantes. Surdos mais velhos frequentemente utilizam sinais distintos daqueles empregados pelas gerações mais jovens, especialmente em razão das mudanças tecnológicas e das transformações culturais contemporâneas.

As experiências educacionais também exercem forte influência sobre os usos linguísticos da Libras. Historicamente, diferentes abordagens educacionais direcionadas à comunidade surda contribuíram para a formação de variantes específicas da língua. O oralismo, a comunicação total e a educação bilíngue produziram impactos distintos sobre os processos de aquisição linguística dos sujeitos surdos, interferindo diretamente na organização lexical e fonológica da Libras.

Nesse sentido, Quadros e Karnopp (2004) afirmam que as línguas de sinais sofrem processos contínuos de mudança linguística decorrentes das interações sociais estabelecidas entre seus usuários. As autoras ressaltam que os sinais não permanecem estáticos, mas transformam-se historicamente conforme as necessidades comunicativas das comunidades surdas.

As variações lexicais na Libras constituem um dos aspectos mais evidentes da diversidade linguística presente na língua. Diferentes sinais podem ser utilizados para representar um mesmo conceito semântico, dependendo da região, do grupo social ou da experiência cultural dos usuários. Essas diferenças lexicais demonstram que a Libras acompanha os mesmos processos de mudança observados nas línguas orais.

Silva e Burgeile (2018) destacam que:

As variações linguísticas acontecem mediante diversos fatores inerentes à identidade de cada indivíduo e à organização sociocultural de cada comunidade de falantes (Silva; Burgeile, 2018, p. 353).

Essa perspectiva evidencia que os sinais utilizados pelos sujeitos surdos carregam marcas identitárias e culturais específicas. Assim, as variantes lexicais não devem ser compreendidas como formas “erradas” ou “menos adequadas”, mas como manifestações legítimas da diversidade linguística da Libras.

Os estudos sobre variação lexical em Libras revelam que muitos sinais sofrem alterações em função das transformações sociais e tecnológicas. A introdução de novos conceitos no cotidiano social favorece o surgimento de neologismos e variantes lexicais, demonstrando a capacidade adaptativa da língua.

Francisco e Machado (2022), ao investigarem a produtividade lexical da Libras durante a pandemia de Covid-19, observaram o surgimento de novos sinais relacionados à área da saúde e às práticas sociais decorrentes do período pandêmico. Segundo as autoras:

O registro dos sinais-termo encontrados nos vídeos e dos que podem ser descobertos e aperfeiçoados contribui de forma substancial para os estudos em línguas de sinais, proporcionando um novo olhar e uma melhor compreensão da realidade linguística dessa língua (Francisco; Machado, 2022, p. 145).

As redes sociais e os ambientes digitais intensificaram significativamente os processos de circulação lexical da Libras, permitindo que sinais produzidos em determinadas regiões passassem a ser conhecidos nacionalmente. Tal fenômeno contribui tanto para a expansão vocabular da

língua quanto para o fortalecimento das trocas culturais entre comunidades surdas distintas.

Além das variações lexicais, a Libras também apresenta importantes variações fonológicas. Diferentemente das línguas orais, cuja fonologia organiza-se por sons, as línguas de sinais estruturam-se por parâmetros visuoespaciais, como configuração de mão, movimento, ponto de articulação, orientação e expressões não manuais.

Os estudos pioneiros de Stokoe (1960 apud Quadros; Karnopp, 2004) demonstraram que as línguas de sinais possuem organização fonológica complexa e sistemática, afastando concepções equivocadas que historicamente desconsideravam seu estatuto linguístico.

Nesse contexto, as variações fonológicas na Libras podem ocorrer quando determinado sinal apresenta modificações em um ou mais parâmetros estruturais sem comprometer seu significado principal. Tais alterações refletem influências sociais, culturais e regionais presentes nas práticas comunicativas das comunidades surdas.

Fischer e Xavier (2024), ao analisarem diferentes produções relacionadas ao conceito “elevador”, identificaram processos de variação lexical e fonético-fonológica entre sinalizantes surdos do estado de São Paulo. Os autores observaram diferenças relacionadas à iconicidade, ao movimento e à configuração das mãos utilizadas pelos participantes da pesquisa. Segundo os pesquisadores:

Os estudos sobre a variação linguística, tanto em línguas faladas quanto em línguas sinalizadas, mostram que sua motivação pode ser de ordem linguística e/ou social (Fischer; Xavier, 2024, p. 3).

A análise evidencia que os processos fonológicos da Libras acompanham dinâmicas sociais semelhantes às observadas nas línguas orais. Assim, fatores como escolarização, faixa etária, contato linguístico e identidade cultural influenciam diretamente as formas de produção dos sinais.

Monteiro (2020), ao estudar as variantes dos sinais “sobre” e “contra” nos níveis lexical e fonológico, ressalta que as diferenças estruturais presentes nos sinais permitem compreender a riqueza gramatical da Libras. A autora afirma que:

Os resultados mostraram a ocorrência de variantes e possibilitaram a escolha de uma variante padrão e suas variantes fonológicas (Monteiro, 2020, p. 180).

A investigação das variantes fonológicas contribui significativamente para os estudos gramaticais da Libras, permitindo compreender como a língua organiza suas estruturas internas e como essas estruturas se transformam historicamente.

Outro aspecto relevante refere-se à influência da identidade surda nos processos de variação linguística. As experiências culturais compartilhadas pela comunidade surda interferem diretamente na construção e circulação dos sinais. Assim, a Libras constitui importante elemento de afirmação identitária e pertencimento social.

Hall (2006) afirma que as identidades culturais são historicamente construídas e encontram-se em constante transformação. No contexto da comunidade surda, a língua de sinais representa elemento central para a construção dessas identidades, funcionando como espaço de resistência cultural e valorização das experiências visuais dos sujeitos surdos.

Nessa direção, Dias e Barros (2021) destacam que as discussões sobre diversidade linguística na Libras precisam considerar os aspectos culturais e históricos das comunidades surdas. Segundo as autoras:

A Sociolinguística discute o papel dos elementos culturais no processo de linguagem e fundamenta a compreensão de suas diversas características, desenvolvidas e segregadas por contextos sociais (Dias; Barros, 2021, p. 2622).

A relação entre língua, cultura e identidade evidencia que os processos de variação linguística ultrapassam aspectos meramente estruturais, envolvendo também fatores sociais e políticos relacionados à valorização da comunidade surda.

Nesse contexto, o preconceito linguístico direcionado às variantes da Libras precisa ser problematizado. Muitas vezes, determinadas variantes são consideradas mais “corretas” em razão de influências institucionais ou acadêmicas. Entretanto, a Sociolinguística demonstra que todas as variedades linguísticas possuem legitimidade dentro de seus respectivos contextos sociais.

Bagno (2007) argumenta que a imposição de uma norma linguística considerada “superior” frequentemente contribui para processos de exclusão social e cultural. Essa reflexão também pode ser aplicada à Libras, considerando que a valorização exclusiva de determinadas variantes pode invisibilizar experiências linguísticas regionais e sociais importantes para a comunidade surda.

A documentação das variações lexicais e fonológicas da Libras possui grande relevância para a formação de professores, intérpretes e pesquisadores da área da educação bilíngue. O conhecimento das diferentes variantes linguísticas favorece práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitosas em relação à diversidade cultural surda.

Schmitt *et al.* (2026) ressaltam que:

A documentação dessas variações é essencial para a formação de intérpretes, professores e pesquisadores, pois fornece subsídios para práticas pedagógicas inclusivas e para o desenvolvimento de pesquisas que respeitem a diversidade interna da comunidade surda (Schmitt *et al.*, 2026, p. 299).

Assim, compreender as variações sociais, lexicais e fonológicas da Libras significa reconhecer a língua como sistema vivo, dinâmico e historicamente construído. As transformações linguísticas observadas nas comunidades surdas brasileiras revelam processos identitários, culturais e sociais fundamentais para a valorização da Libras enquanto patrimônio linguístico da comunidade surda.

As pesquisas sociolinguísticas envolvendo a Libras contribuem, portanto, para ampliar a compreensão científica das línguas de sinais e fortalecer políticas educacionais fundamentadas no respeito à diversidade linguística e cultural. Reconhecer a pluralidade da Libras representa reconhecer também a pluralidade das experiências surdas existentes no Brasil, promovendo práticas inclusivas que valorizem as diferenças como elemento constitutivo da linguagem humana.

4 Considerações finais

A análise das variações linguísticas presentes na Língua Brasileira de Sinais permitiu compreender que a Libras constitui uma língua dinâmica, viva e socialmente construída, sujeita aos mesmos processos de mudança e diversificação observados nas demais línguas naturais. As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciaram que as variações regionais, sociais, lexicais e fonológicas não representam desvios linguísticos, mas manifestações legítimas da diversidade cultural e identitária presente nas comunidades surdas brasileiras.

A partir dos pressupostos da Sociolinguística, verificou-se que os fatores geográficos, históricos, culturais, educacionais e sociais exercem influência direta sobre a organização linguística da Libras. As variantes

regionais demonstram que diferentes comunidades surdas produzem sinais específicos relacionados às suas experiências culturais e às trajetórias históricas locais. Da mesma forma, as variações sociais refletem elementos relacionados à faixa etária, escolarização, identidade surda e contato linguístico, evidenciando a complexidade sociocultural da língua.

Os estudos analisados permitiram constatar que a Libras apresenta ampla riqueza lexical e fonológica, organizada por parâmetros linguísticos próprios, como configuração de mão, movimento, ponto de articulação e expressões não manuais. As mudanças observadas nesses parâmetros confirmam o caráter natural da Libras enquanto sistema linguístico estruturado e reforçam a legitimidade científica das línguas de sinais.

Além disso, verificou-se que os avanços tecnológicos e a ampliação das redes digitais contribuíram significativamente para os processos de circulação, criação e transformação lexical da Libras. O compartilhamento de vídeos, conteúdos acadêmicos e produções culturais em ambientes virtuais favoreceu maior interação entre comunidades surdas de diferentes regiões do país, intensificando os fenômenos de variação e mudança linguística.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de enfrentamento do preconceito linguístico historicamente direcionado às variantes da Libras. A valorização exclusiva de determinadas formas linguísticas pode contribuir para processos de exclusão cultural e invisibilização das identidades regionais e sociais da comunidade surda. Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer todas as variantes linguísticas da Libras como legítimas manifestações culturais e comunicativas.

As discussões apresentadas também evidenciam a importância da Sociolinguística para os estudos das línguas de sinais, especialmente no desenvolvimento de pesquisas voltadas à descrição, documentação e valorização da diversidade linguística da Libras. O aprofundamento dessas investigações pode contribuir significativamente para a formação de professores, intérpretes e pesquisadores, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas no respeito às diferenças linguísticas e culturais.

Portanto, compreender as variações linguísticas na Libras implica reconhecer a pluralidade das experiências surdas brasileiras e valorizar a língua de sinais como patrimônio cultural, identitário e linguístico da comunidade surda. A ampliação dos estudos sobre variação linguística na Libras torna-se essencial para o fortalecimento da educação bilíngue,

para a consolidação das políticas de inclusão e para o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da linguagem humana.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

DIAS, Rayssa Araujo Naves; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Variação linguística na Libras. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 27, n. 81 supl., p. 2622-2635, 2021. Disponível em: <https://www.revis-taphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1075>. Acesso em: 17 mai. 2026.

FISCHER, Katherine; XAVIER, André Nogueira. A variação lexical e fonológica na Libras na expressão do conceito “elevador”. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7792>. Acesso em: 17 mai. 2026.

FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; MACHADO, Vanessa Lima Vidal. A produtividade e a variação lexical da Libras durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 12, n. 26, p. 145-161, 2022.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IGNÁCIO JUNIOR, Ismair. **Análise de mudanças morfofonológicas na Língua Brasileira de Sinais em comparação à produção em Língua de Sinais Francesa**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português e Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Ana Paula; DOMINGOS, Franz Kafka Porto. Variação linguística na Libras: um recorte semasiológico. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. DOI: 10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a565. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/565>. Acesso em: 17 mai. 2026.

MONTEIRO, Myrna Salerno. Variação linguística em preposição na Libras: o caso dos sinais “sobre” e “contra” nos níveis léxico e fonológico. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 51, p. 179-203, 2020. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1552>. Acesso em: 17 mai. 2026.

OLIVEIRA, Reany; MARQUES, Rodrigo Rosso. Uso da variação linguística na Língua Brasileira de Sinais. **Revista Diálogos: Linguagens em Movimento**, Cuiabá, ano II, n. I, p. 85-91, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTANA, Orleane Evangelista de; SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento. A variabilidade linguística em Libras: aspectos diatópicos. **Revista Philologus**, Ano 27, n. 79 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2021.

SCHMITT, Deonísio et al. Variação lexical na Libras e seus fatores sociolinguísticos. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 299–312, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i4.612. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/612>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SILVA, Maria Norma Lopes Souza; BURGEILE, Odete. A variação linguística no léxico em Libras. **Revista Ecos**, v. 24, n. 1, p. 352-372, 2018.

STOKOE, William. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf**. Buffalo: University of Buffalo, 1960.

INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS APRESENTA LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS À LIBRAS

Pedro Henrique de Macedo Silva¹

1 Introdução

A discussão acerca da inclusão educacional das pessoas surdas no Brasil está diretamente relacionada às transformações históricas, sociais, políticas e linguísticas que ocorreram ao longo das últimas décadas. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão representou um dos principais avanços no processo de garantia dos direitos da comunidade surda, especialmente no campo educacional. Nesse contexto, as políticas públicas voltadas à inclusão passaram a assumir papel central na construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e democráticas, buscando assegurar o direito à educação em condições de igualdade.

A educação de surdos foi marcada por práticas excludentes e por modelos educacionais centrados na oralização, os quais desconsideravam as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Durante muitos anos, predominou a concepção clínica da surdez, entendendo a pessoa surda como alguém que necessitava ser “normalizado” para adequar-se à sociedade ouvinte. Segundo Skliar (1998), a surdez foi historicamente interpretada sob uma perspectiva patologizante, em que a língua de sinais era frequentemente reprimida nos espaços escolares. Tal concepção contribuiu para o fortalecimento de práticas excludentes e para o apagamento da identidade linguística dos sujeitos surdos.

No cenário internacional, o Congresso de Milão, realizado em 1880, tornou-se um marco negativo para a educação de surdos, pois instituiu oficialmente o oralismo como principal metodologia de ensino, proibindo o uso das línguas de sinais em diversos países. Fernandes e Moreira (2014) afirmam que esse período representou um retrocesso significativo para as

¹ Doutorando Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão.

comunidades surdas, uma vez que os estudantes passaram a ser privados do uso de sua língua natural no ambiente escolar.

A partir da década de 1990, os movimentos sociais surdos intensificaram as reivindicações em defesa do reconhecimento da Libras, da cultura surda e da educação bilíngue. Conforme destacam Santos, Coelho e Klein (2017), as políticas de educação de surdos passaram a resultar das negociações entre os movimentos surdos e as políticas inclusivas implementadas pelo Estado. Nesse sentido, as lutas da comunidade surda contribuíram diretamente para a formulação de políticas públicas voltadas ao reconhecimento linguístico e à garantia de direitos educacionais.

A oficialização da Libras ocorreu por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, considerada um marco histórico para a inclusão da pessoa surda no Brasil. Essa legislação reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, rompendo parcialmente com séculos de invisibilidade linguística. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a referida lei, estabelecendo diretrizes fundamentais para a implementação da educação bilíngue e da acessibilidade linguística nas instituições educacionais.

De acordo com Silva, Pereira e Zorzo (2022), o reconhecimento da Libras possibilitou avanços importantes nas políticas públicas voltadas à inclusão escolar dos surdos, fortalecendo o direito à educação bilíngue e ao acesso à comunicação educacional e social. Os autores ressaltam que a educação da pessoa surda deve considerar suas especificidades culturais e linguísticas, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse contexto, a educação bilíngue passou a ser defendida como uma proposta pedagógica capaz de respeitar a identidade surda e promover o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos. Segundo Quadros (2004), a educação bilíngue compreende a Libras como primeira língua da pessoa surda e a língua portuguesa escrita como segunda língua, assegurando o desenvolvimento cognitivo e linguístico em uma perspectiva inclusiva.

A respeito dessa concepção, Thoma (2016) argumenta que as políticas educacionais e linguísticas para surdos constituem estratégias de governamento da diferença surda, produzindo discursos sobre inclusão, identidade e normalização. A autora destaca que as políticas inclusivas contemporâneas estão associadas a mecanismos institucionais que buscam integrar os sujeitos surdos à lógica social dominante, muitas vezes sem considerar plenamente suas especificidades culturais.

Além disso, as políticas públicas inclusivas passaram a enfatizar a necessidade de formação de professores e profissionais especializados em Libras. O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação docente e cursos de Fonoaudiologia, ampliando a presença da língua de sinais nos espaços acadêmicos. Segundo Silva e Santos (2023), tal medida representou um avanço significativo na qualificação profissional, embora ainda existam desafios relacionados à insuficiência de formação adequada e à carência de investimentos em recursos pedagógicos acessíveis.

Ao analisar as políticas públicas inclusivas, torna-se necessário compreender que a inclusão não se restringe apenas ao acesso físico do estudante surdo à escola regular. Conforme afirmam Mendes e Lippe (2012 apud Silva; Silva, 2016), a inclusão efetiva exige transformações pedagógicas profundas, capazes de assegurar condições reais de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, a simples matrícula do estudante surdo em classes regulares não garante, necessariamente, sua participação ativa no processo educacional.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, consolidou importantes diretrizes relacionadas ao atendimento educacional especializado e ao fortalecimento da inclusão escolar. Conforme Barros (2022), essa política reconhece a inclusão escolar como uma ação política, cultural, social e pedagógica fundamentada nos direitos humanos e na valorização das diferenças.

Entretanto, mesmo diante dos avanços legislativos, diversos estudos apontam a persistência de desafios estruturais nas instituições de ensino. Entre os principais obstáculos destacam-se a ausência de intérpretes de Libras, a escassez de materiais didáticos acessíveis, a insuficiente formação dos professores e a dificuldade de implementação efetiva da educação bilíngue.

Mesquita (2018), ao discutir o acesso da pessoa surda ao ensino superior, destaca que as barreiras linguísticas continuam sendo um dos principais fatores responsáveis pela exclusão acadêmica dos estudantes surdos. Segundo a autora, a falta de reconhecimento efetivo da Libras como primeira língua compromete significativamente o processo de aprendizagem e a permanência desses estudantes nas universidades.

Nessa perspectiva, as políticas linguísticas assumem papel fundamental no processo de inclusão da comunidade surda. Fernandes e Moreira (2014) afirmam que a gestão pública das línguas utilizadas

na educação de surdos constitui elemento determinante para avaliar a efetividade das políticas educacionais inclusivas. Assim, o fortalecimento da Libras enquanto língua de instrução representa uma condição indispensável para a consolidação da educação bilíngue.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliou os direitos relacionados à acessibilidade, reforçando a obrigatoriedade da oferta de recursos comunicacionais e tecnológicos destinados às pessoas surdas. Tal legislação reafirma a educação inclusiva como direito fundamental, destacando a necessidade de eliminação das barreiras linguísticas e comunicacionais nos espaços educacionais.

Segundo Rocha e Pasian (2023), os vinte anos da Lei de Libras revelam avanços importantes na valorização da língua de sinais e no aumento da participação de estudantes surdos na educação básica e superior. Entretanto, os autores ressaltam que ainda existem lacunas significativas relacionadas à efetivação das políticas públicas e à garantia de condições adequadas de aprendizagem.

A inclusão da pessoa surda, portanto, deve ser compreendida para além do aspecto legal, envolvendo dimensões culturais, linguísticas e sociais que exigem transformações estruturais na educação brasileira. Conforme Strobel (2009), a comunidade surda possui identidade própria, construída a partir de experiências visuais, culturais e linguísticas compartilhadas coletivamente. Nesse sentido, o reconhecimento da Libras não representa apenas uma conquista linguística, mas também um importante instrumento de fortalecimento da cidadania e da dignidade da população surda.

Desse modo, as legislações e políticas educacionais relacionadas à Libras constituem importantes mecanismos de promoção da inclusão social, embora ainda enfrentem desafios relacionados à sua implementação efetiva. A consolidação da educação bilíngue, a valorização da cultura surda e o fortalecimento das políticas públicas inclusivas permanecem como elementos fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e acessível para todos.

2 Marcos Legais e Políticas Públicas relacionadas à Libras

A trajetória das políticas públicas voltadas à educação de surdos no Brasil está diretamente associada aos movimentos sociais em defesa dos direitos linguísticos, culturais e educacionais da comunidade surda.

Ao longo da história, a população surda enfrentou processos de exclusão social e educacional decorrentes da ausência de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto língua legítima e da predominância de modelos educacionais centrados na oralização. Nesse contexto, os marcos legais relacionados à Libras representam importantes conquistas políticas e sociais no processo de construção da educação inclusiva brasileira.

A educação de surdos foi marcada pela imposição do oralismo, especialmente após o Congresso de Milão de 1880, evento que proibiu oficialmente o uso das línguas de sinais em diversos contextos educacionais. Fernandes e Moreira (2014) afirmam que esse período consolidou práticas educacionais excludentes, nas quais os estudantes surdos eram impedidos de utilizar sua língua natural nos espaços escolares. Segundo os autores, somente a partir das últimas décadas do século XX começaram a surgir movimentos de resistência em defesa da cultura surda e do reconhecimento da língua de sinais.

No Brasil, os avanços legais relacionados à Libras passaram a ganhar maior visibilidade especialmente após a Constituição Federal de 1988, que assegurou a educação como direito de todos e estabeleceu os princípios da igualdade e da dignidade humana. A partir desse marco constitucional, iniciou-se um processo de fortalecimento das políticas inclusivas voltadas às pessoas com deficiência, incluindo a comunidade surda.

Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, tornou-se um importante instrumento para a organização das políticas educacionais inclusivas, ao prever o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Embora a LDB não tratasse especificamente da Libras naquele momento, a legislação contribuiu para ampliar as discussões acerca da inclusão escolar e da necessidade de adaptação dos sistemas educacionais às especificidades dos estudantes surdos.

Entretanto, o principal marco legal relacionado à comunidade surda brasileira ocorreu com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como Lei de Libras. Essa legislação reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, representando uma conquista histórica dos movimentos sociais surdos.

De acordo com Silva, Pereira e Zorzo (2022), o reconhecimento da Libras inaugurou uma nova fase na história da educação de surdos no Brasil, fortalecendo o debate sobre inclusão escolar, acessibilidade e educação

bilíngue. As autoras afirmam que a oficialização da Libras possibilitou maior valorização da identidade cultural surda e ampliou a visibilidade das demandas da comunidade surda nos espaços educacionais e sociais.

A regulamentação da Lei de Libras ocorreu por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, considerado um dos mais importantes instrumentos legais das políticas linguísticas e educacionais para surdos no Brasil. O referido decreto estabeleceu diretrizes relacionadas à formação de professores, à presença de intérpretes de Libras, ao acesso à comunicação e à implementação da educação bilíngue nas instituições de ensino.

O artigo 2º do Decreto nº 5.626/2005 apresenta uma definição importante acerca da pessoa surda:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005, p. 1).

Tal definição rompe com perspectivas estritamente clínicas da surdez, reconhecendo a dimensão cultural e linguística da identidade surda. Nesse sentido, o decreto fortaleceu a compreensão da Libras não apenas como recurso comunicacional, mas como elemento constitutivo da cultura e da subjetividade da comunidade surda.

Segundo Santos, Coelho e Klein (2017), o Decreto nº 5.626/2005 consolidou importantes políticas de reconhecimento linguístico ao estabelecer a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia. Os autores destacam que essa medida representou um avanço significativo na formação de profissionais capacitados para atuar com estudantes surdos.

Além disso, o decreto estabeleceu a necessidade de garantia do acesso das pessoas surdas aos serviços públicos por meio da Libras, reforçando os princípios da acessibilidade comunicacional e da inclusão social. Tal medida que as políticas relacionadas à Libras ultrapassam o campo educacional, abrangendo também direitos sociais, culturais e linguísticos mais amplos.

A respeito das políticas linguísticas para surdos, Fernandes e Moreira (2014, p. 52) afirmam:

Há um desvio de foco no conjunto de textos oficiais que constituem as diretrizes filosóficas e legais para a educação desses estudantes, cujo impacto central é não assegurar o direito à língua de sinais brasileira (Libras) como língua materna na infância, conforme reivindicam os movimentos surdos e está assegurado na letra da lei.

A citação evidencia que, apesar dos avanços legais, ainda existem lacunas significativas entre aquilo que é assegurado pelas legislações e a realidade vivenciada pela população surda nos espaços educacionais.

Outro marco importante das políticas públicas inclusivas foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008 pelo Ministério da Educação. Essa política consolidou a inclusão escolar como princípio orientador da educação brasileira, defendendo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Barros (2022) destaca que a referida política compreende a inclusão escolar como uma ação política, social, cultural e pedagógica fundamentada nos direitos humanos e na valorização das diferenças. No caso específico dos estudantes surdos, a política reforçou a necessidade de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da presença de intérpretes de Libras e do desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis.

Entretanto, diversos pesquisadores apontam críticas relacionadas à implementação das políticas inclusivas. Thoma (2016) argumenta que as políticas educacionais e linguísticas para surdos também funcionam como estratégias de governamento da diferença, produzindo discursos sobre inclusão e normalização. Segundo a autora, muitas vezes as políticas inclusivas incorporam os sujeitos surdos à escola regular sem garantir condições efetivas de aprendizagem e valorização da cultura surda.

Nesse sentido, percebe-se que a inclusão escolar da pessoa surda não depende exclusivamente da presença física do estudante na escola, mas da construção de condições linguísticas, pedagógicas e culturais adequadas ao seu desenvolvimento educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também ampliou significativamente os direitos relacionados à acessibilidade linguística e educacional. Essa legislação reafirmou o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantindo a oferta de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas.

Mesquita (2018) ressalta que as políticas públicas inclusivas voltadas ao acesso da pessoa surda ao ensino superior representam avanços importantes, embora ainda persistam barreiras relacionadas ao reconhecimento da Libras como primeira língua dos sujeitos surdos. Segundo a autora, a dificuldade de apropriação da língua portuguesa escrita, associada à ausência de práticas bilíngues efetivas, compromete a permanência dos estudantes surdos na educação superior.

Além disso, as políticas públicas relacionadas à Libras também passaram a enfatizar a necessidade de formação e capacitação profissional. Silva e Santos (2023) apontam que a inclusão escolar da pessoa surda exige investimentos contínuos na qualificação dos profissionais da educação, nos materiais pedagógicos e nos recursos tecnológicos acessíveis.

Sobre essa questão, as autoras afirmam:

Com tudo foi possível analisar que fazer-se necessário maior qualificação para os profissionais de Libras, mais investimentos para materiais pedagógicos, mais investimentos na estruturação do ambiente escolar que esses alunos estão inseridos e mais recursos tecnológicos para qualificação desses alunos e docentes (Silva; Santos, 2023, p. 193).

A citação demonstra que a efetivação das políticas públicas inclusivas depende da articulação entre legislação, investimentos governamentais e formação profissional qualificada.

Rocha e Pasian (2023), ao analisarem os vinte anos da Lei de Libras, afirmam que ocorreram avanços importantes na ampliação do acesso das pessoas surdas à educação básica e superior, além da valorização da Libras em diferentes espaços sociais. Contudo, os autores ressaltam que ainda existem desafios significativos relacionados à permanência escolar, ao acesso à educação bilíngue e à implementação efetiva das políticas públicas.

Conforme destaca Strobel (2009 apud Barros, 2022), a identidade surda está profundamente associada às experiências culturais e linguísticas compartilhadas pela comunidade surda. Dessa forma, o reconhecimento da Libras enquanto língua legítima representa também o reconhecimento da cultura surda e da diversidade linguística existente na sociedade brasileira.

Além disso, Pietzak e Pires (2023) afirmam que os marcos legais da educação de surdos no Brasil resultam de processos históricos permeados por disputas políticas, ideológicas e sociais. Os autores ressaltam que a construção das políticas públicas inclusivas deve ser compreendida a partir das transformações históricas que marcaram a educação de surdos desde o período imperial até a contemporaneidade.

Assim, os marcos legais e as políticas públicas relacionadas à Libras constituem instrumentos fundamentais para a promoção da inclusão social, linguística e educacional da comunidade surda. Entretanto, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda exige o fortalecimento das políticas linguísticas, a ampliação da educação bilíngue e a efetivação concreta dos direitos assegurados pelas legislações brasileiras.

3 Educação inclusiva, Libras e os desafios da implementação das Políticas Públicas

A educação inclusiva voltada à comunidade surda constitui um dos principais desafios das políticas educacionais brasileiras contemporâneas. Embora o Brasil possua um amplo conjunto de legislações destinadas à garantia dos direitos das pessoas surdas, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta inúmeros obstáculos relacionados às condições estruturais das escolas, à formação docente, à acessibilidade linguística e à consolidação da educação bilíngue.

A inclusão escolar da pessoa surda não pode ser compreendida apenas como inserção física do estudante no ambiente educacional regular. Tal perspectiva exige o reconhecimento das especificidades culturais, linguísticas e identitárias da comunidade surda, bem como a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Conforme afirmam Silva e Silva (2016), a condição bilíngue e bicultural dos estudantes surdos demanda práticas pedagógicas diferenciadas que partam da Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto língua de instrução.

A educação especial brasileira esteve fundamentada em modelos clínicos e integracionistas, nos quais os estudantes com deficiência eram submetidos a processos de adaptação ao sistema educacional dominante. No caso das pessoas surdas, tal modelo contribuiu para a marginalização da Libras e para a imposição da oralização como principal estratégia de ensino. Segundo Skliar (1998), a surdez foi tratada durante muito tempo como deficiência a ser corrigida, desconsiderando a dimensão cultural e linguística da identidade surda.

A partir das transformações políticas ocorridas especialmente nas últimas décadas do século XX, começaram a surgir novos debates relacionados aos direitos linguísticos da comunidade surda. Nesse contexto, a educação bilíngue passou a ser defendida como proposta pedagógica capaz de assegurar o desenvolvimento educacional do sujeito surdo a partir do reconhecimento da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Fernandes e Moreira (2014) afirmam que os movimentos surdos brasileiros passaram a reivindicar, desde a década de 1990, o direito ao acesso precoce à Libras, à valorização da cultura surda e à implementação de políticas linguísticas específicas para a educação de surdos. Os autores ressaltam que tais reivindicações surgiram em oposição aos modelos

educacionais oralistas que historicamente negaram a língua de sinais nos espaços escolares.

A oficialização da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 representou um importante avanço político e educacional. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 consolidou diretrizes fundamentais para a implementação da educação bilíngue, estabelecendo a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação docente, a presença de intérpretes de Libras nas instituições educacionais e o fortalecimento da acessibilidade comunicacional.

Entretanto, apesar dos avanços legislativos, diversos estudos apontam que a implementação das políticas públicas inclusivas ainda ocorre de maneira limitada e desigual nas diferentes regiões do país. Barros (2022) destaca que existe uma grande disparidade entre aquilo que é assegurado pelas legislações e a realidade vivenciada pelos estudantes surdos nas escolas brasileiras.

Segundo a autora:

Embora as políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar de estudantes Surdos venham assegurando-lhes direitos, percebemos uma disparidade entre os que asseveram as leis e a realidade escolar desses estudantes. Professores e toda a comunidade escolar, em sua maioria, encontram-se despreparados para atuar no processo de ensino que seja adequado para o aprendizado desses estudantes, sentenciando-lhes à exclusão e à marginalidade das práticas sociais (Barros, 2022, p. 30).

A citação que a efetivação das políticas públicas inclusivas depende não apenas da existência de legislações, mas da construção concreta de condições pedagógicas, estruturais e linguísticas adequadas à educação da pessoa surda.

Nesse contexto, a formação de professores constitui um dos principais desafios relacionados à implementação das políticas educacionais inclusivas. Embora o Decreto nº 5.626/2005 tenha estabelecido a obrigatoriedade da Libras nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia, muitos profissionais ainda apresentam dificuldades para atuar em contextos educacionais bilíngues.

Silva e Santos (2023) apontam que a ausência de qualificação adequada compromete significativamente o processo de inclusão escolar dos estudantes surdos. Segundo as autoras, muitos professores não possuem domínio da Libras nem formação específica para desenvolver práticas pedagógicas acessíveis.

Sobre essa problemática, as autoras afirmam:

Com tudo foi possível analisar que fazer-se necessário maior qualificação para os profissionais de Libras, mais investimentos para materiais pedagógicos, mais investimentos na estruturação do ambiente escolar que esses alunos estão inseridos e mais recursos tecnológicos para qualificação desses alunos e docentes (Silva; Santos, 2023, p. 193).

Tal realidade demonstra que a inclusão da pessoa surda exige investimentos contínuos em formação docente, tecnologias assistivas e recursos pedagógicos acessíveis.

Além disso, a ausência de intérpretes de Libras nas instituições educacionais ainda representa um obstáculo significativo para o acesso à educação. Em muitas escolas, os estudantes surdos permanecem sem suporte linguístico adequado, comprometendo a aprendizagem e favorecendo processos de exclusão educacional.

Mesquita (2018), ao discutir o acesso da pessoa surda ao ensino superior, ressalta que as barreiras linguísticas continuam sendo um dos principais fatores responsáveis pela evasão e pelas dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes surdos. A autora afirma que a falta de reconhecimento efetivo da Libras como primeira língua dificulta o desenvolvimento da língua portuguesa escrita e compromete o desempenho acadêmico desses estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão equivocada da inclusão escolar enquanto simples integração física do estudante surdo à escola regular. Mendes (2006 apud Silva; Silva, 2016) argumenta que a inclusão escolar somente se efetiva quando a instituição educacional promove transformações estruturais, curriculares e pedagógicas capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender que a educação bilíngue não se resume à presença de intérpretes de Libras em sala de aula, mas envolve a construção de práticas pedagógicas centradas na visualidade, na cultura surda e na valorização da Libras enquanto língua de instrução.

Thoma (2016) destaca que as políticas educacionais inclusivas contemporâneas estão associadas a discursos de governo e normalização da diferença surda. Segundo a autora, muitas políticas públicas defendem a inclusão escolar sem considerar plenamente as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda, produzindo processos de subjetivação e controle social.

A autora afirma que:

A população escolar surda e seus professores vêm sendo subjetivados e constituídos como sujeitos que devem assumir determinadas condutas de cuidado de si e com o outro, condutas estas que visam a colaborar no gerenciamento do risco da exclusão e produzir formas de potencializar uma participação ativa e produtiva dos surdos na sociedade (Thoma, 2016, p. 756).

Tal análise demonstra que as políticas inclusivas também estão relacionadas a processos políticos e sociais que definem modos específicos de compreender a diferença surda.

Outro desafio significativo refere-se à consolidação da educação bilíngue nas instituições escolares. Embora a legislação brasileira reconheça a importância da Libras enquanto primeira língua da pessoa surda, muitas escolas ainda priorizam modelos pedagógicos centrados exclusivamente na língua portuguesa oral e escrita.

Conforme Rocha e Pasian (2023), apesar dos avanços ocorridos após a Lei nº 10.436/2002, ainda existem lacunas significativas relacionadas à garantia de uma educação verdadeiramente bilíngue e acessível. Os autores ressaltam que o aumento do número de matrículas de estudantes surdos não significa, necessariamente, a efetivação da inclusão educacional.

A problemática da acessibilidade também se relaciona às desigualdades sociais e regionais presentes no sistema educacional brasileiro. Muitas escolas públicas não possuem estrutura física adequada, recursos tecnológicos acessíveis ou profissionais especializados para atender às demandas da comunidade surda.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, representa importante instrumento para a consolidação das políticas inclusivas. Entretanto, conforme Barros (2022), a implementação dessas políticas ainda ocorre de forma limitada devido à ausência de investimentos suficientes e à falta de preparo das instituições educacionais.

Além disso, a inclusão da pessoa surda deve considerar a valorização da identidade e da cultura surda enquanto elementos centrais da formação humana. Strobel (2009 apud Silva; Pereira; Zorzo, 2022) afirma que a cultura surda está relacionada às experiências visuais compartilhadas pela comunidade surda, constituindo importante elemento de resistência às práticas históricas de exclusão.

Portanto, os desafios relacionados à implementação das políticas públicas inclusivas para a comunidade surda ultrapassam o campo jurídico

e institucional, envolvendo transformações sociais, pedagógicas e culturais mais amplas. A efetivação da inclusão educacional depende da articulação entre políticas linguísticas, formação profissional, valorização da Libras e reconhecimento da identidade surda enquanto expressão legítima da diversidade humana.

Dessa forma, torna-se evidente que a consolidação de uma educação inclusiva para estudantes surdos exige a superação de práticas pedagógicas excludentes e o fortalecimento de políticas públicas capazes de assegurar acessibilidade, equidade e respeito às diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade brasileira.

4 Considerações finais

A análise das legislações e políticas públicas relacionadas à Libras evidencia importantes avanços no reconhecimento dos direitos linguísticos, educacionais e sociais da comunidade surda no Brasil. O processo histórico de construção dessas políticas demonstra que as conquistas alcançadas resultam das lutas promovidas pelos movimentos surdos em defesa da valorização da Língua Brasileira de Sinais, da cultura surda e da implementação de uma educação bilíngue que respeite as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

O reconhecimento oficial da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626/2005 constituíram marcos fundamentais para a consolidação das políticas linguísticas e educacionais voltadas à inclusão da pessoa surda. Essas legislações contribuíram significativamente para ampliar a visibilidade da Libras nos espaços educacionais, acadêmicos e institucionais, fortalecendo o debate sobre acessibilidade, formação docente e educação bilíngue.

As políticas públicas inclusivas também promoveram avanços relacionados à garantia do acesso das pessoas surdas à educação básica e superior, bem como à ampliação da presença de intérpretes de Libras, recursos pedagógicos acessíveis e serviços de Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, os estudos analisados demonstram que ainda existem inúmeros desafios relacionados à implementação efetiva dessas políticas no cotidiano escolar.

Entre os principais obstáculos identificados destacam-se a insuficiente formação dos profissionais da educação, a ausência de práticas pedagógicas bilíngues, a carência de recursos tecnológicos

acessíveis, a escassez de intérpretes de Libras e a persistência de concepções educacionais centradas em modelos oralistas e integracionistas. Tais fatores comprometem significativamente o processo de aprendizagem e permanência dos estudantes surdos nos espaços educacionais.

Além disso, percebe-se que a inclusão da pessoa surda não pode ser reduzida à simples inserção física do estudante na escola regular. A efetivação da educação inclusiva exige transformações estruturais, curriculares e pedagógicas capazes de reconhecer a Libras como língua de instrução e de valorizar a identidade cultural da comunidade surda.

Nesse contexto, a educação bilíngue emerge como elemento fundamental para a garantia dos direitos educacionais da população surda, uma vez que reconhece a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal perspectiva contribui para o fortalecimento da identidade surda, para a valorização da cultura visual e para a construção de práticas educacionais mais democráticas e acessíveis.

Portanto, conclui-se que os marcos legais e as políticas públicas relacionadas à Libras representam conquistas históricas fundamentais no processo de inclusão da comunidade surda brasileira. Contudo, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda depende do fortalecimento das políticas linguísticas, da ampliação dos investimentos públicos, da formação continuada dos profissionais da educação e da implementação efetiva de práticas pedagógicas bilíngues que assegurem o direito à aprendizagem, à comunicação e à participação social das pessoas surdas.

Referências

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade. **Work. Pap. Linguíst.**, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/83587>. Acesso em: 17 mai. 2026

BOTTEON, Lidiane Augusta Ferrari; MOMESSO, Maria Regina. Políticas públicas de inclusão educacional na perspectiva bilíngue. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 13, p. e6991, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n13-109. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/6991>. Acesso em: 17 mai. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Bra-

sília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 51-69, 2014.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas públicas de inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; PASIAN, Mara Sílvia. A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE AO LONGO DE 20 ANOS (2002-2022) APÓS O RECONHECIMENTO DA LEI DE LIBRAS. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/40565>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, 2017.

SILVA, Ana Lúcia Calbaiser da; PEREIRA, Sueli Aparecida; ZORZO, Viviane. Além das mãos: marcos legais da inclusão do surdo no contexto educacional. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 7, n. 13, p. 138-156, 2022.

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

SILVA, Espedita Micaelle Barbosa da; SANTOS, Juliana Iraci Gomes da Rocha. Políticas Públicas de Inclusão e Capacitação do Profissional de Libras na Educação Básica. **ID on line. Revista de psicologia**, [S. l.], v. 17, n. 69, p. 193–203, 2023. DOI: 10.14295/idonline.v17i69.3917. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3917>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governmentação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, 2016.

REFLETE SOBRE O FUTURO DO ENSINO DE LIBRAS COMO L2 E PROPÕE CAMINHOS PARA AVANÇOS NA ÁREA

Christiane Carpinteiro Lamarão¹

1 Introdução

A discussão acerca do futuro do ensino de Libras como segunda língua (L2) para ouvintes vem ocupando espaço cada vez mais significativo nos debates educacionais contemporâneos, sobretudo diante das transformações sociais, tecnológicas e políticas que atravessam a educação inclusiva e bilíngue no Brasil. A expansão da Libras nos ambientes escolares e acadêmicos, impulsionada pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, representa um marco histórico na consolidação dos direitos linguísticos da comunidade surda. Entretanto, apesar dos avanços legais e institucionais, ainda persistem desafios relacionados às metodologias de ensino, à formação docente, à produção de materiais didáticos e à efetivação de práticas pedagógicas que respeitem a especificidade visuoespacial da língua de sinais.

Nesse contexto, pensar o futuro do ensino de Libras como L2 implica compreender que a língua de sinais não pode ser reduzida a um conjunto de sinais isolados ou a um instrumento secundário de comunicação. Trata-se de uma língua natural, dotada de estrutura gramatical própria, identidade cultural e função social específica no interior da comunidade surda. Conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 30), a Libras apresenta “estrutura linguística complexa, organizada a partir de parâmetros fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos”, demonstrando que seu ensino exige abordagens pedagógicas compatíveis com sua natureza visual e espacial.

A necessidade de repensar as práticas educacionais no ensino de Libras como L2 decorre também das limitações observadas nos modelos tradicionais de ensino. Em muitos contextos educacionais, o ensino ainda

1 Mestra em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

permanece centrado na repetição mecânica de sinais e na memorização descontextualizada de vocabulários, desconsiderando aspectos discursivos e interacionais fundamentais para a aquisição linguística. Moura e Palazzo (2018, p. 348) afirmam que “as dificuldades não recaem sob sinais isolados, mas sob a maneira visual de estruturar o pensamento”. Tal observação demonstra que a aprendizagem da Libras envolve transformações cognitivas importantes, exigindo do aprendiz ouvinte o desenvolvimento de novas formas de percepção, interpretação e organização linguística.

Sob essa perspectiva, a abordagem comunicativa emerge como uma possibilidade relevante para o avanço do ensino de Libras como segunda língua. Segundo Almeida Filho (1998 apud Santiago et al., 2025, p. 10406), ensinar uma língua pressupõe criar condições reais de interação social, nas quais o aprendiz possa utilizar a linguagem de forma significativa e contextualizada. Nessa direção, Santiago et al. (2025) ressaltam que as abordagens comunicativas favorecem práticas mais dinâmicas e interativas no ensino da Libras, possibilitando maior participação dos estudantes ouvintes e ampliação do uso social da língua.

Além disso, o futuro do ensino de Libras como L2 está diretamente relacionado à valorização da cultura surda e ao reconhecimento da identidade linguística dos sujeitos surdos. Durante muitos anos, as línguas de sinais foram marginalizadas em decorrência das perspectivas oralistas que predominavam nos sistemas educacionais. Conforme Strobel (2008, p. 45), o Congresso de Milão, realizado em 1880, representou um período de exclusão das línguas de sinais dos espaços educativos, reforçando práticas que negavam a identidade cultural surda. Entretanto, os movimentos sociais e linguísticos desenvolvidos ao longo do século XX contribuíram para o reconhecimento da Libras enquanto língua legítima e elemento central da cultura surda.

Ao refletir sobre o futuro do ensino de Libras, torna-se imprescindível considerar a importância das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. A expansão dos recursos audiovisuais, plataformas digitais, aplicativos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem tem possibilitado novas formas de acesso à Libras e fortalecido práticas pedagógicas mais interativas e inclusivas. Segundo Reis *et al.* (2024), as metodologias ativas associadas aos recursos tecnológicos apresentam potencial significativo para ampliar a aprendizagem da Libras como L2, especialmente em contextos de formação superior marcados por cargas horárias reduzidas.

Nesse sentido, o uso de vídeos sinalizados, plataformas digitais e estratégias multimodais favorece a construção de experiências mais próximas da realidade comunicativa da comunidade surda. Para Vygotsky (2007, p. 97), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais, sendo os recursos tecnológicos importantes instrumentos mediadores na construção do conhecimento. Assim, as tecnologias podem contribuir para ampliar o contato dos aprendizes ouvintes com a Libras, promovendo maior imersão linguística e desenvolvimento da competência comunicativa.

Outro aspecto fundamental refere-se à formação docente. O avanço do ensino de Libras como L2 depende diretamente da preparação adequada dos profissionais responsáveis pelo ensino da língua. Ainda existem fragilidades na formação inicial e continuada dos professores de Libras, especialmente no que diz respeito às metodologias específicas para o ensino de ouvintes. Yatim e Pereira (2016, p. 5) afirmam que “a formação de professores, a necessidade de repensar a carga horária e a produção de materiais específicos para o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes” constituem desafios centrais para a área.

A insuficiência da carga horária destinada à disciplina de Libras nos cursos de licenciatura também aparece como uma problemática recorrente. Melegari (2018, p. 3) destaca que sessenta horas de ensino são insuficientes para atender às demandas linguísticas, culturais e pedagógicas relacionadas à Libras. Essa limitação compromete o desenvolvimento da fluência comunicativa dos futuros profissionais e reduz as possibilidades de experiências práticas com sujeitos surdos.

Além disso, é necessário reconhecer que o ensino de Libras como L2 não pode restringir-se ao espaço universitário. A ampliação da Libras para os anos iniciais do ensino fundamental representa um caminho promissor para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a construção de relações mais democráticas entre surdos e ouvintes. Rodrigues e Leite (2021) afirmam que o ensino da Libras nos anos iniciais favorece a interação social, amplia as relações interculturais e fortalece os processos inclusivos no ambiente escolar.

Nesse contexto, o futuro do ensino de Libras exige políticas públicas mais consistentes e investimentos em práticas educacionais que ultrapassem ações meramente formais. A presença da Libras nos currículos não garante, por si só, uma aprendizagem significativa. É necessário que os programas curriculares contemplem práticas discursivas, experiências

culturais e estratégias metodológicas coerentes com a natureza da língua de sinais.

Segundo Souza (2019, p. 201), os princípios que norteiam o ensino da Libras devem centrar-se em modelos interativos que permitam aos estudantes apropriarem-se da língua de maneira efetiva. Essa perspectiva reforça a necessidade de romper com modelos exclusivamente gramaticais e investir em práticas pedagógicas baseadas na interação, na experiência visual e no uso real da linguagem.

Também se faz necessário reconhecer o protagonismo da comunidade surda nos processos educativos. O futuro do ensino de Libras como L2 passa pela valorização dos professores surdos enquanto sujeitos produtores de conhecimento, cultura e identidade. Garcia, Carvalho e Marcelino (2022) ressaltam que a presença de docentes surdos contribui significativamente para a construção de práticas contextualizadas e para o fortalecimento da compreensão das identidades surdas.

Sob essa ótica, o ensino da Libras precisa ser compreendido como prática social, cultural e política. Não se trata apenas de ensinar uma língua, mas de construir possibilidades de comunicação, inclusão e reconhecimento da diversidade linguística. Como afirma Bakhtin (1997, p. 113), “a linguagem constitui-se na interação social”, evidenciando que o aprendizado ocorre nas relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de pesquisas contínuas sobre metodologias de ensino de Libras como L2. Embora o número de estudos na área tenha aumentado consideravelmente, ainda existem lacunas importantes relacionadas à aquisição da Libras por ouvintes, às práticas avaliativas, às estratégias tecnológicas e aos processos de formação docente. Gesser (2010, p. 87) destaca que o ensino da Libras requer metodologias específicas capazes de respeitar as singularidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Além disso, o avanço do ensino de Libras como segunda língua precisa dialogar com as perspectivas da educação bilíngue. A educação de surdos não pode ser construída a partir de modelos assimilacionistas que subordinem a Libras à língua portuguesa. Pelo contrário, é necessário reconhecer a Libras como língua de instrução, identidade e pertencimento cultural. Skliar (1999, p. 27) afirma que a educação bilíngue representa uma possibilidade de valorização das diferenças linguísticas e culturais dos sujeitos surdos, rompendo com práticas historicamente excludentes.

Assim, refletir sobre o futuro do ensino de Libras como L2 implica reconhecer que os avanços na área dependem da articulação entre políticas públicas, formação docente, produção científica, recursos tecnológicos e valorização da comunidade surda. O fortalecimento da Libras nos diferentes espaços sociais e educacionais exige ações comprometidas com a inclusão, a diversidade e o reconhecimento dos direitos linguísticos dos sujeitos surdos.

Portanto, o futuro do ensino de Libras como segunda língua demanda mudanças estruturais profundas nos modelos educacionais vigentes. Faz-se necessário investir em práticas pedagógicas comunicativas, metodologias ativas, tecnologias acessíveis, formação crítica de professores e ampliação das experiências de contato com a comunidade surda. Somente a partir de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva e intercultural será possível consolidar avanços efetivos na área e construir uma educação que reconheça a Libras como patrimônio linguístico, cultural e social da comunidade surda brasileira.

2 Desafios contemporâneos no ensino de Libras como L2

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para ouvintes apresenta-se, na contemporaneidade, como um campo em expansão no cenário educacional brasileiro. Entretanto, apesar dos avanços legais, acadêmicos e sociais relacionados ao reconhecimento da Libras, ainda persistem inúmeros desafios que dificultam a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e linguisticamente adequadas. Tais desafios abrangem questões metodológicas, curriculares, estruturais, tecnológicas e formativas, revelando que a consolidação da Libras como L2 ainda enfrenta obstáculos significativos no âmbito educacional.

Inicialmente, destaca-se que um dos principais desafios contemporâneos refere-se à permanência de metodologias tradicionais e mecanizadas no ensino da Libras. Em muitos contextos educativos, o ensino ainda se baseia na memorização de sinais isolados, na repetição descontextualizada de vocabulários e em práticas centradas na tradução direta da língua portuguesa para a Libras. Essa perspectiva reduz a língua de sinais a um instrumento mecânico de comunicação, desconsiderando sua complexidade linguística, cultural e discursiva.

Moura e Palazzo (2018, p. 348) afirmam que:

Conforme Wilcox e Wilcox o ensino de uma língua visuoespacial para ouvintes demanda pesquisas para que se possa, de fato, ensinar o idioma preservando suas características e estrutura, por meio de práticas discursivas significativas, que não recaiam no português sinalizado.

Essa problemática demonstra que muitos cursos ainda desenvolvem práticas inadequadas, fundamentadas em modelos oralistas e gramaticais que não respeitam a modalidade visuoespacial da Libras. Como consequência, os aprendizes ouvintes apresentam dificuldades relacionadas à construção discursiva, à organização espacial da língua e à compreensão dos aspectos culturais da comunidade surda.

Além disso, as dificuldades cognitivas e perceptivas enfrentadas pelos ouvintes no processo de aprendizagem da Libras representam outro desafio relevante. Diferentemente das línguas orais-auditivas, a Libras organiza-se por meio de elementos visuais, expressões faciais, movimentos corporais e organização espacial. Assim, aprender Libras exige mudanças significativas na forma de perceber e estruturar a linguagem.

Nesse sentido, Moura e Palazzo (2018, p. 349) ressaltam que as maiores dificuldades dos estudantes não se encontram apenas na aprendizagem dos sinais, mas “na maneira visual de estruturar o pensamento”. Isso significa que o processo de aquisição da Libras demanda o desenvolvimento de habilidades visuoespaciais que, muitas vezes, não são estimuladas nos processos tradicionais de escolarização dos ouvintes.

Outro desafio contemporâneo diz respeito à insuficiência da carga horária destinada ao ensino da Libras nos cursos de formação superior. Embora o Decreto nº 5.626/2005 tenha tornado obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia, observa-se que a quantidade de horas ofertadas ainda é limitada e insuficiente para garantir uma aprendizagem significativa da língua.

Melegari (2018, p. 3) evidencia que:

A quantidade de horas dedicadas ao ensino de uma segunda língua, sessenta horas, é insuficiente para atender um alunado surdo, bem como à ministração dos conteúdos relacionados à Cultura Surda.

A limitação da carga horária compromete não apenas o desenvolvimento da fluência linguística dos estudantes, mas também a abordagem de conteúdos relacionados à cultura surda, às identidades surdas e às práticas comunicativas reais em Libras. Em muitos cursos, a disciplina assume caráter introdutório e superficial, impossibilitando experiências mais aprofundadas de interação e imersão linguística.

Paralelamente, a formação docente constitui um dos maiores entraves para o avanço do ensino de Libras como L2. Embora exista um crescimento significativo na oferta de cursos e formações na área, ainda há carência de profissionais preparados para atuar especificamente com metodologias voltadas ao ensino da Libras para ouvintes. Muitos docentes possuem domínio linguístico da Libras, mas não receberam formação pedagógica adequada para desenvolver práticas didáticas coerentes com a especificidade da língua de sinais.

Yatim e Pereira (2016, p. 1) destacam que:

A formação de professores, a necessidade de repensar a carga horária, a produção de materiais específicos para o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes são alguns dos pontos apresentados.

Tal realidade demonstra que o ensino da Libras como L2 exige competências específicas que ultrapassam o simples domínio da língua. O professor necessita compreender processos de aquisição de segunda língua, metodologias visuais, recursos tecnológicos, aspectos culturais da surdez e estratégias comunicativas adequadas ao público ouvinte.

Além disso, observa-se escassez de materiais didáticos específicos e contextualizados para o ensino da Libras como segunda língua. Grande parte dos materiais disponíveis ainda reproduz modelos adaptados das línguas orais, desconsiderando os parâmetros linguísticos próprios da Libras. Essa carência compromete a construção de experiências pedagógicas mais dinâmicas, interativas e culturalmente significativas.

Segundo Rodrigues e Leite (2021, p. 46):

As aulas de Libras acontecem uma vez por semana e durante o desenvolvimento desta, a língua oral prevalece na comunicação entre ela e os alunos ouvintes.

Esse dado evidencia que, mesmo nos espaços destinados ao ensino da Libras, a língua portuguesa ainda ocupa posição dominante, dificultando processos de imersão linguística e reduzindo as possibilidades de desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes.

Outro aspecto relevante refere-se à persistência de perspectivas ouvintistas no contexto educacional. Historicamente, a educação de surdos foi marcada por práticas oralistas que marginalizavam as línguas de sinais e valorizavam exclusivamente a oralização. Embora os estudos linguísticos e culturais tenham demonstrado a legitimidade da Libras, ainda existem práticas pedagógicas que subordinam a língua de sinais à língua portuguesa.

Skliar (1999, p. 18) afirma que o ouvintismo representa uma forma de poder que “impõe ao sujeito surdo padrões culturais e linguísticos próprios da cultura ouvinte”. Tal lógica influencia também o ensino de Libras como L2, uma vez que muitos currículos ainda tratam a língua de sinais como complemento acessório e não como língua legítima e autônoma.

Além disso, a ausência de experiências reais de contato com a comunidade surda limita significativamente a aprendizagem da Libras. O ensino de uma segunda língua requer interação social, práticas comunicativas autênticas e vivências culturais concretas. Entretanto, muitos estudantes têm contato com a Libras apenas no espaço formal da sala de aula, sem oportunidades efetivas de interação com sujeitos surdos.

Sob essa perspectiva, Bakhtin (1997, p. 123) afirma que “a linguagem vive na comunicação concreta”, demonstrando que a aprendizagem linguística ocorre por meio das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos. Assim, a ausência de contextos reais de uso da Libras compromete o desenvolvimento da fluência e da competência interacional dos aprendizes ouvintes.

Outro desafio contemporâneo relaciona-se ao avanço das tecnologias digitais e à necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às novas demandas educacionais. Embora os recursos tecnológicos tenham ampliado o acesso à Libras, muitos profissionais ainda encontram dificuldades para integrar ferramentas digitais ao ensino da língua de sinais.

Por outro lado, Silva e Calixto (2026, p. 2) defendem que o uso de sequências didáticas, vídeos, narrativas visuais e elementos culturais regionais favorece o desenvolvimento da aprendizagem significativa em Libras. Entretanto, para que isso ocorra, torna-se necessário investimento em formação tecnológica docente e ampliação do acesso às ferramentas digitais inclusivas.

Também merece destaque o desafio relacionado à valorização da cultura surda no processo de ensino da Libras. Em muitos contextos, o ensino da língua limita-se aos aspectos lexicais e gramaticais, negligenciando discussões sobre identidade surda, pertencimento cultural, experiências visuais e movimentos sociais da comunidade surda.

Garcia, Carvalho e Marcelino (2022, p. 120) ressaltam que:

Os aspectos da modalidade da língua, suas implicações linguísticas, estruturais, socioculturais e históricas são importantes na construção dos saberes

Isso que o ensino da Libras como L2 deve articular língua, cultura e identidade, promovendo reflexões críticas sobre inclusão, diversidade linguística e direitos sociais da população surda.

Além disso, a expansão da Libras nos espaços escolares também revela tensões relacionadas às políticas públicas educacionais. Embora existam avanços normativos importantes, ainda há dificuldades na implementação efetiva das políticas de inclusão linguística. Muitas instituições inserem a disciplina de Libras apenas para cumprimento legal, sem planejamento pedagógico consistente ou investimento adequado em infraestrutura, materiais e profissionais especializados.

Nesse contexto, Souza (2019, p. 200) afirma que os programas curriculares precisam contemplar “conteúdos, conhecimentos e mecanismos para efetivar a aprendizagem da Língua de Sinais como segunda língua”. Portanto, não basta apenas inserir a Libras nos currículos; é necessário garantir condições reais para que seu ensino aconteça de forma significativa e transformadora.

Por fim, destaca-se que os desafios contemporâneos no ensino da Libras como L2 refletem questões históricas, sociais e políticas mais amplas relacionadas à inclusão da comunidade surda na sociedade brasileira. O fortalecimento da Libras exige o reconhecimento da diferença linguística como elemento constitutivo da diversidade humana, rompendo com modelos excludentes que historicamente marginalizaram os sujeitos surdos.

Assim, enfrentar os desafios do ensino de Libras como L2 implica investir em formação docente crítica, metodologias comunicativas, tecnologias inclusivas, ampliação da carga horária, valorização da cultura surda e fortalecimento das políticas públicas educacionais. Somente a partir de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva, bilíngue e intercultural será possível construir avanços efetivos na área e promover uma educação comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda.

3 Caminhos e perspectivas para o futuro do ensino de Libras como L2

A consolidação do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para ouvintes exige a construção de caminhos pedagógicos, políticos e metodológicos capazes de responder às demandas contemporâneas da educação inclusiva e bilíngue. Em um cenário marcado pela ampliação dos direitos linguísticos da comunidade surda,

pelas transformações tecnológicas e pelas mudanças nos paradigmas educacionais, torna-se imprescindível pensar perspectivas futuras que promovam avanços efetivos na qualidade do ensino da Libras e na formação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Nesse contexto, um dos caminhos mais relevantes para o futuro do ensino de Libras como L2 consiste na superação de modelos tradicionais e mecanicistas de ensino. Historicamente, muitas práticas pedagógicas voltadas à Libras estiveram fundamentadas na repetição de sinais isolados, em exercícios de memorização e em estratégias excessivamente gramaticais. Entretanto, pesquisas recentes apontam a necessidade de adoção de metodologias comunicativas e interativas que favoreçam experiências reais de uso da língua.

Segundo Santiago *et al.* (2025, p. 10406), os profissionais que atuam no ensino de Libras reconhecem a importância das perspectivas gramatical e comunicativa articuladas ao desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas contextualizadas. Essa compreensão evidencia que o ensino da Libras deve ultrapassar a dimensão estrutural da língua e priorizar práticas discursivas que permitam aos estudantes ouvintes utilizar a Libras em situações reais de interação.

Nessa perspectiva, Almeida Filho (1998 apud Santiago *et al.*, 2025, p. 10406) afirma que o ensino comunicativo de línguas deve possibilitar que os aprendizes participem de práticas significativas de comunicação, nas quais a língua seja utilizada como instrumento social de interação. Assim, o futuro do ensino da Libras depende da construção de ambientes pedagógicos mais dinâmicos, interativos e culturalmente contextualizados.

Além disso, as metodologias ativas surgem como importantes possibilidades de avanço para o ensino de Libras como segunda língua. Em um contexto marcado por estudantes mais conectados às tecnologias digitais e às experiências colaborativas de aprendizagem, torna-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas que coloquem o aprendiz no centro do processo educativo.

Reis *et al.* (2024, p. 1) destacam que:

As metodologias ativas podem melhorar o ensino de Libras, especialmente em cursos com horários limitados, promovendo inclusão e respeito cultural

Essa perspectiva que práticas como aprendizagem baseada em problemas, sequências didáticas, estudos de caso, atividades colaborativas e recursos multimodais podem favorecer aprendizagens mais significativas

e contextualizadas. O estudante deixa de ocupar posição passiva e passa a construir conhecimentos por meio da interação, da investigação e da experiência visual.

Outro caminho importante refere-se à ampliação do uso das tecnologias digitais no ensino da Libras. As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas abriram novas possibilidades para o ensino-aprendizagem de línguas, especialmente no caso das línguas de sinais, cuja modalidade visual encontra nos recursos audiovisuais importantes ferramentas de mediação pedagógica.

Silva e Calixto (2026, p. 1) ressaltam que o uso de sequências didáticas articuladas aos elementos culturais e visuais favorece “uma formação mais inclusiva, culturalmente situada e linguisticamente significativa”. Assim, vídeos sinalizados, plataformas digitais, aplicativos, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais tornam-se instrumentos fundamentais para ampliar o acesso à Libras e fortalecer práticas pedagógicas mais interativas.

Nessa direção, Lévy (1999, p. 157) afirma que as tecnologias digitais produzem novas formas de construção do conhecimento e ampliam as possibilidades de interação social e cultural. No ensino da Libras, os recursos tecnológicos permitem maior exposição à língua, favorecem experiências de imersão visual e ampliam o contato dos aprendizes ouvintes com produções sinalizadas autênticas.

Além disso, o futuro do ensino de Libras como L2 depende diretamente da valorização da cultura surda e do reconhecimento da comunidade surda enquanto protagonista dos processos educativos. A Libras não pode ser ensinada apenas como um conjunto de sinais desconectados de sua dimensão histórica, identitária e cultural. Ensinar Libras implica também promover reflexões sobre os direitos linguísticos, a história das comunidades surdas e os processos de resistência cultural construídos ao longo do tempo.

Garcia, Carvalho e Marcelino (2022, p. 120) afirmam que:

Os aspectos da modalidade da língua, suas implicações linguísticas, estruturais, socioculturais e históricas são importantes na construção dos saberes.

Essa compreensão reforça a necessidade de integrar conteúdos relacionados à cultura surda, às identidades surdas e às experiências visuais nos currículos e práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Libras como segunda língua.

Outro aspecto fundamental para o futuro da área refere-se à formação docente. O fortalecimento do ensino de Libras depende da existência de profissionais qualificados, preparados para compreender os processos de aquisição de segunda língua e desenvolver práticas pedagógicas coerentes com a especificidade linguística da Libras.

Yatim e Pereira (2016, p. 1) ressaltam que a necessidade de repensar a formação de professores e a produção de materiais específicos constitui um dos principais desafios para o avanço da área. Dessa forma, torna-se indispensável ampliar programas de formação inicial e continuada que contemplem aspectos linguísticos, culturais, metodológicos e tecnológicos relacionados ao ensino da Libras como L2.

Além disso, é necessário fortalecer a presença de professores surdos nos espaços educacionais. A atuação de docentes surdos contribui significativamente para a construção de experiências pedagógicas mais autênticas, contextualizadas e culturalmente coerentes. A presença do sujeito surdo enquanto produtor de conhecimento rompe com perspectivas assistencialistas e fortalece o reconhecimento da Libras como língua legítima e autônoma.

Segundo Skliar (1999, p. 24), a educação bilíngue precisa reconhecer o surdo como sujeito cultural e linguístico, valorizando suas experiências e formas próprias de produção de sentidos. Nesse sentido, a participação ativa da comunidade surda nos processos formativos representa um caminho essencial para o fortalecimento do ensino da Libras.

Outro ponto relevante diz respeito à necessidade de ampliação da Libras nos diferentes níveis de ensino. Embora a legislação tenha garantido sua inserção nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia, ainda há limitações quanto à presença da Libras na educação básica. A introdução da Libras nos anos iniciais do ensino fundamental pode contribuir para a construção de ambientes mais inclusivos e para a naturalização das diferenças linguísticas no espaço escolar.

Rodrigues e Leite (2021, p. 46) destacam que a inserção da Libras nos anos iniciais favorece “a ampliação das relações interculturais e pessoais, confirmando um cenário inclusivo educacional”. Assim, a aprendizagem precoce da Libras pode fortalecer processos inclusivos, reduzir barreiras comunicacionais e promover maior aproximação entre surdos e ouvintes.

Também merece destaque a necessidade de reformulação curricular nos cursos de formação superior. Em muitos contextos, a disciplina de Libras ainda ocupa posição periférica nos currículos, com cargas horárias

reduzidas e pouca articulação com as práticas pedagógicas inclusivas. O futuro da área exige currículos mais integrados, interdisciplinares e comprometidos com a construção de competências comunicativas efetivas.

Melegari (2018, p. 3) afirma que a ausência de experiências práticas com sujeitos surdos e a limitação da carga horária comprometem a qualidade da formação docente. Dessa forma, torna-se necessário ampliar o tempo destinado ao ensino da Libras e promover experiências de imersão linguística e cultural mais significativas.

Além disso, a produção de materiais didáticos específicos constitui uma perspectiva essencial para o fortalecimento do ensino da Libras como L2. Muitos recursos ainda reproduzem modelos baseados nas línguas orais, desconsiderando os aspectos visuoespaciais da língua de sinais. O desenvolvimento de materiais multimodais, vídeos interativos, narrativas visuais e plataformas digitais específicas pode favorecer aprendizagens mais coerentes com a natureza da Libras.

Nesse sentido, Vygotsky (2007, p. 94) afirma que os instrumentos culturais mediam os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Assim, os materiais didáticos utilizados no ensino da Libras precisam funcionar como instrumentos mediadores capazes de favorecer a interação, a visualidade e a construção significativa do conhecimento.

Outro caminho importante para o futuro da área refere-se ao fortalecimento das pesquisas científicas sobre ensino de Libras como segunda língua. Embora haja crescimento significativo das produções acadêmicas nos últimos anos, ainda existem lacunas relacionadas às metodologias de ensino, avaliação, aquisição linguística, uso das tecnologias e formação docente.

Gesser (2010, p. 89) destaca que o ensino da Libras como L2 requer metodologias específicas que respeitem as singularidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Assim, ampliar os estudos científicos na área torna-se fundamental para subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes e políticas públicas mais consistentes.

Além disso, o avanço do ensino de Libras como L2 precisa dialogar com as perspectivas da educação inclusiva e bilíngue. A Libras deve ocupar posição de centralidade nos processos educativos voltados aos sujeitos surdos, rompendo com modelos que subordinam a língua de sinais à língua portuguesa. O reconhecimento da Libras enquanto língua de instrução, cultura e identidade representa condição fundamental para o fortalecimento das políticas educacionais inclusivas.

Segundo Quadros (1997, p. 28), a educação bilíngue deve assegurar à criança surda o direito de desenvolver-se linguisticamente por meio da língua de sinais, reconhecendo-a como primeira língua e elemento constitutivo da identidade surda. Nesse sentido, o ensino da Libras como L2 para ouvintes também contribui para a construção de espaços mais inclusivos e linguisticamente democráticos.

Por fim, pensar caminhos e perspectivas para o futuro do ensino da Libras implica reconhecer que a língua de sinais ocupa papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva, plural e acessível. O fortalecimento da Libras exige investimentos contínuos em políticas públicas, formação docente, tecnologias inclusivas, pesquisas acadêmicas e valorização da cultura surda.

Assim, o futuro do ensino de Libras como segunda língua dependerá da capacidade das instituições educacionais, dos pesquisadores e dos profissionais da área de construir práticas pedagógicas críticas, comunicativas e culturalmente situadas. Somente por meio de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva, intercultural e bilíngue será possível consolidar avanços efetivos no ensino da Libras e garantir o reconhecimento pleno dos direitos linguísticos da comunidade surda brasileira.

4 Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para ouvintes constitui um campo educacional em constante transformação, marcado por avanços significativos, mas também por inúmeros desafios pedagógicos, metodológicos, estruturais e políticos. A ampliação do reconhecimento social e acadêmico da Libras, impulsionada pelas legislações inclusivas e pelas lutas históricas da comunidade surda, representa um importante marco para a construção de práticas educacionais mais democráticas e acessíveis. Entretanto, os dados analisados demonstram que a efetivação de um ensino de Libras realmente significativo ainda demanda profundas mudanças nos modelos educacionais vigentes.

Observou-se que um dos principais entraves contemporâneos reside na permanência de metodologias tradicionais e descontextualizadas, centradas na memorização mecânica de sinais e na reprodução de estruturas baseadas na língua portuguesa. Tal realidade evidencia que o

ensino da Libras como L2 não pode ser reduzido a práticas superficiais e instrumentais, mas necessita contemplar sua complexidade linguística, discursiva, cultural e identitária. A Libras constitui uma língua natural, visuoespacial e historicamente construída pela comunidade surda, exigindo abordagens pedagógicas específicas que respeitem suas singularidades estruturais e culturais.

Além disso, verificou-se que as limitações relacionadas à carga horária reduzida, à ausência de materiais didáticos adequados e à insuficiência da formação docente comprometem significativamente os processos de aprendizagem. A obrigatoriedade legal da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura representou importante avanço, porém a simples inserção curricular da língua não garante, por si só, a construção de competências comunicativas efetivas. Faz-se necessário ampliar os investimentos em formação inicial e continuada, bem como fortalecer políticas públicas voltadas à produção de recursos pedagógicos específicos para o ensino da Libras como segunda língua.

Outro aspecto relevante identificado no estudo refere-se à importância da valorização da cultura surda e do protagonismo dos sujeitos surdos nos processos educativos. O ensino da Libras precisa ultrapassar os limites da transmissão lexical e incorporar discussões relacionadas à identidade surda, às experiências visuais, à história das comunidades surdas e aos direitos linguísticos da população surda brasileira. Nesse sentido, a presença de professores surdos nos espaços educacionais revela-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais autênticas, contextualizadas e culturalmente coerentes.

As reflexões apresentadas também evidenciaram que o futuro do ensino de Libras como L2 encontra nas metodologias comunicativas, nas metodologias ativas e nas tecnologias digitais importantes possibilidades de avanço. O uso de recursos audiovisuais, plataformas digitais, sequências didáticas e estratégias colaborativas amplia as oportunidades de interação, imersão linguística e desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes ouvintes. Assim, o fortalecimento do ensino da Libras depende da construção de ambientes pedagógicos mais dinâmicos, inclusivos e interativos.

Ademais, tornou-se evidente que a ampliação da Libras para diferentes níveis de ensino representa um caminho promissor para a consolidação de práticas educacionais inclusivas. A inserção da Libras nos anos iniciais da educação básica pode contribuir para a redução das barreiras

comunicacionais, para o fortalecimento das relações interculturais e para a construção de uma sociedade mais consciente da diversidade linguística e cultural.

Dessa forma, conclui-se que o futuro do ensino da Libras como segunda língua exige uma atuação coletiva entre universidades, escolas, pesquisadores, professores, comunidade surda e políticas públicas educacionais. O fortalecimento da Libras demanda o reconhecimento da diferença linguística como elemento constitutivo da diversidade humana, rompendo com perspectivas excludentes historicamente impostas à comunidade surda.

Portanto, os avanços no ensino da Libras como L2 dependerão da implementação de práticas pedagógicas críticas, comunicativas e culturalmente situadas, da valorização da cultura surda, da ampliação da formação docente e da construção de políticas educacionais comprometidas com os princípios da educação inclusiva e bilíngue. Somente a partir de uma perspectiva verdadeiramente democrática, intercultural e acessível será possível consolidar uma educação capaz de garantir os direitos linguísticos da comunidade surda e promover uma formação humana pautada no respeito às diferenças e na valorização da pluralidade cultural.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

GARCIA, Renata Rodrigues de Oliveira; CARVALHO, Andréa dos Guimarães de; MARCELINO, Gilmar Garcia. O ensino de Libras L2 na formação de discentes graduandos surdos em Letras-Libras: relato de experiência no ensino superior. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 120 – 130, 2022. DOI: 10.36704/sciasls.v1i1.6796. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasls/article/view/6796>. Acesso em: 17 mai.

2026.

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

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Florianópolis: UFSC, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MELEGARI, Joana Bonato. **Análise curricular da disciplina de Libras como L2 no ensino superior**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018.

MOURA, Débora Rodrigues; PALAZZO, Tatiana Berchieri Miranda. Desafios no ensino de Libras como segunda língua para ouvintes. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 4, n. 4, p. 348-365, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, Maria Leidiane Rodrigues Pereira et al. **METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE LIBRAS COMO L2 EM CURSOS DE GRADUAÇÃO**. In: XV Congresso Nacional de Pesquisa em Educação: «EDUCAÇÃO EM (RE)CONSTRUÇÃO: desafios para a democracia e a formação de professores(as)» - Universidade Estadual de Montes Claros, 2024. Disponível em: <<https://doity.com.br/anais/xv-congresso-nacional-de-pesquisa-em-educacao-educao-em-reconstruo-desafios-para-a-democracia-e-a-fo/trabalho/369998>>. Acesso em: 17 mai. 2026.

RODRIGUES, Yanna Luiza do Nascimento; LEITE, Maria Clerya Alvino. A inserção do ensino de Libras como L2 nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Lagoa de Dentro-PB. **Revista Principia**, [S. l.], v. 1, n. 58, p. 46–59, 2021. DOI: 10.18265/1517-0306a2021id5656. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5656>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SANTIAGO, Alda Margarete Silva Farias et al. Abordagens gramatical e comunicativa no processo formativo em Libras como segunda língua: percepções dos(as) professores(as) dos cursos de Libras oferecidos pelo CAS-Maranhão. **Revista ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 10405–10424, 2025.

DOI: 10.56238/arev7n3-018. Disponível em: <https://periodicos.news-ciencpubl.com/arace/article/view/3652>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SILVA, Cleonice Rodrigues da; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. Estratégias no ensino de Libras como L2 para ouvintes: experiência no ensino superior na Amazônia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 1–16, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i4.25778. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/25778>. Acesso em: 17 mai. 2026.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, José Marcos Rosendo de. A Libras-L2 no nível superior: uma análise do programa geral da disciplina (PGD) para o ensino de ouvintes. **Revista de Letras Juçara**, Caxias, v. 3, n. 2, p. 200-223, 2019.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YATIM, Nahla; PEREIRA, Janaí de Abreu. A aprendizagem de Libras como L2 no ensino superior. **Revista Virtual de Cultura Surda**, ed. 18, jul. 2016.

METODOLOGIA ATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Helio Alves de Melo Neto¹

1 Introdução

A presença da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Ensino Superior, consolidada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), especialmente na graduação em Licenciatura em Letras-Libras, é um marco garantido pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005. Essa base legal não apenas assegura a formação de professores de Libras, mas também impulsiona o interesse de discentes ouvintes que buscam o aprendizado da Libras como segunda língua (L2). Diante desse cenário, observa-se que muitos estudantes manifestam um perfil proativo e, mesmo fora do ambiente formal da sala de aula, recorrem a estratégias autônomas para ampliar seus conhecimentos linguísticos e pedagógicos. Nesse movimento, o uso de inovações ancoradas em metodologias ativas, tais como livros didáticos focados em dinâmicas práticas e recursos audiovisuais em plataformas como o YouTube, emerge como um ecossistema complementar essencial para o desenvolvimento da proficiência e da futura prática docente desses alunos.

No entanto, o desenvolvimento da proficiência em Libras por estudantes ouvintes impõe desafios complexos, especialmente no que tange à compreensão e à expressão da soletração rítmica. Diferente da datilografia estática e puramente alfabética, a soletração rítmica representa um estágio avançado no qual os itens lexicais passam por processos de incorporação de movimento, ritmo e alteração na configuração de mão original, frequentemente resultando na omissão de letras e na posterior validação dessas estruturas como sinais linguísticos. Apesar da relevância desse fenômeno para a fluência, constata-se uma severa escassez de materiais didáticos voltados ao ensino de Libras como L2 que abordem

1 Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

sistematicamente esse conteúdo, ao contrário do que ocorre em disciplinas consolidadas como Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciência. Na literatura especializada, as discussões sobre o tema costumam restringir-se a teses, dissertações e artigos acadêmicos, carecendo de transposição didática para estratégias práticas de sala de aula.

Diante desse hiato e da necessidade de preencher o tempo pedagógico de aulas com longa duração (três horas e meia), cabe ao docente o papel de mediador e curador crítico na busca por excelência no ensino. Sob essa perspectiva, o presente capítulo relata uma experiência pedagógica desenvolvida na disciplina Libras como Segunda Língua II. Para mitigar a ausência de recursos didáticos padronizados, realizou-se uma adaptação metodológica baseada em trocas com pares docentes e na personalização de uma dinâmica extraída da obra *Estratégias e Práticas de Ensino de Libras como língua adicional para ouvintes*, de Sylvia Neves e Luiz Rocha. Complementarmente, foram incorporados recursos audiovisuais do YouTube, englobando desde a análise da produção de um professor surdo até o estudo histórico de um telejornal sinalizado de 2006, permitindo aos discentes observar o uso prático e a evolução das palavras que incorporaram a soletração rítmica ao longo do tempo.

Para fundamentar e organizar as reflexões propostas, o presente capítulo está estruturado em três seções principais, além desta introdução. A primeira seção dedica-se à sustentação teórica do tema, articulando os conceitos de metodologias ativas com os pressupostos linguísticos da soletração rítmica, amparando-se nos estudos seminais sobre o sinal datilológico em Libras desenvolvidos por Cordeiro (2019). Na segunda seção, detalha-se o relato da experiência prática propriamente dita, descrevendo o processo de curadoria, a transposição didática das dinâmicas sugeridas por Neves e Rocha, e a incorporação pedagógica dos recursos audiovisuais do YouTube na disciplina de Libras como Segunda Língua II. Por fim, a terceira seção apresenta a análise dos resultados obtidos, discutindo o impacto dessas estratégias no engajamento e no rendimento dos discentes ouvintes, bem como tecendo as considerações finais sobre a indispensabilidade da mediação docente na consolidação desse aprendizado inovador.

2 Fundamentação teórica: metodologias ativas e a configuração linguística da soletração rítmica

O processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior tem passado por profundas transformações, exigindo a superação de modelos puramente transmissivos e passivos em prol de abordagens que coloquem o estudante no centro da construção do conhecimento. No contexto das metodologias ativas, a aprendizagem é impulsionada por meio de desafios, dinâmicas colaborativas e do uso estratégico de recursos tecnológicos, permitindo que os discentes desenvolvam autonomia e capacidade crítica (Bacich; Moran, 2018). Quando transpostas para o ensino de línguas adicionais, e especificamente para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para ouvintes, tais metodologias tornam-se ferramentas fundamentais para ir além da mera memorização lexical, promovendo uma imersão linguística mais dinâmica e contextualizada.

No tocante ao desenvolvimento da fluência em Libras por alunos ouvintes, um dos grandes desafios reside no domínio de aspectos fonético-fonológicos que ultrapassam a sinalização canônica. Entre esses aspectos, destaca-se a transição da datilologia para o que a literatura especializada categoriza como sinal datilológico ou soletração rítmica. Como aponta Cordeiro (2019) em sua investigação sobre o estatuto fonológico dessas estruturas, os sinais datilológicos (SDs) não correspondem a uma simples soletração manual estática e letra por letra baseada no alfabeto ortográfico da língua portuguesa. Pelo contrário, trata-se de formas lexicais integradas ao sistema linguístico da Libras que passam por severos processos de acomodação fonológica.

Em sua análise de 147 sinais datilológicos extraídos do *Dicionário Digital da Libras*, Cordeiro (2019) constatou que a expressiva maioria (83%, correspondendo a 122 sinais da amostra) apresenta alguma modificação estrutural em relação à forma alfabética pura. Esses dados evidenciam que, ao entrar no léxico e no fluxo conversacional da Libras, a soletração passa por restrições articulatórias próprias das línguas sinalizadas, disparando processos de reestruturação fonológica. Dentre os parâmetros modificados na reestruturação (cf. Battison, 1978), a alteração na *Configuração de Mão (CM)* mostrou-se a mais produtiva, presente em 43% dos casos mapeados pelo autor, seguida pela mudança de *Orientação da Mão* (25%) e pelo *Apagamento* ou elisão de segmentos (13%), onde determinadas letras da

palavra ortográfica original são sistematicamente omitidas para garantir a fluidez do sinal.

Ademais, os estudos linguísticos demonstram que a realização da soletração rítmica é governada por restrições de coarticulação (Wilcox, 1992). A pesquisa de Cordeiro (2019) revelou uma ampla dominância da *coarticulação perseveratória* (incidência de 75% dos casos), processo no qual as características do segmento anterior são retidas e afetam a produção do segmento seguinte. O fenômeno mais recorrente identificado na amostra foi a troca de orientação da mão (25,67%), acompanhada de perto pela assimilação com o surgimento do subtipo de segmento [M] (13,90%), em que o dedo mínimo estendido substitui formas flexionadas tradicionais para minimizar o esforço motor.

Portanto, a literatura científica deixa claro que a soletração rítmica constitui um fenômeno complexo e natural da Libras, essencial para a comunicação fluida do povo surdo. O grande nó pedagógico reside no fato de que, embora essas propriedades fonológicas estejam amplamente descritas no ambiente acadêmico em teses e dissertações, há uma histórica escassez dessas diretrizes em manuais e materiais didáticos comerciais voltados para o ensino de Libras L2. Torna-se imperativo, assim, que a ação docente intermedeie essa lacuna por meio de práticas inovadoras e metodologias ativas, oferecendo ao discente ouvinte estratégias conscientes para compreender e internalizar o ritmo, o movimento e as reduções fonológicas que validam a soletração rítmica como sinal vivo na prática educativa.

3 Da teoria à prática: relato da experiência pedagógica na disciplina Libras II

A experiência pedagógica aqui relatada foi desenvolvida no âmbito da disciplina “Libras como Segunda Língua II”, do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A aula, com duração de três horas e meia, foi estruturada para transpor os conceitos teóricos do sinal datilológico, amplamente discutidos na literatura técnica (Cordeiro, 2019), para uma vivência prática e colaborativa, utilizando as metodologias ativas como eixo central.

O percurso didático iniciou-se com a contextualização do conceito de soletração rítmica. Para além de uma simples lista de letras, os discentes foram levados a compreender a soletração rítmica como um

estágio avançado da datilologia, caracterizado por ritmo, movimento e formas próprias que, muitas vezes, convertem a palavra escrita em um sinal visualmente aglutinado. Exemplos clássicos como os sinais para NUNCA, PAI e VAI foram utilizados para demonstrar fenômenos de supressão e acomodação fonológica, despertando nos estudantes a percepção de que a fluidez na Libras depende da superação da datilologia estática tradicional.

A curadoria e a preparação dos recursos didáticos também contaram com a colaboração de pares, evidenciando o caráter compartilhado da construção docente. A partir da indicação de um colega professor de Letras-Libras, realizou-se a análise de um vídeo instrucional da plataforma CAS Goiânia, apresentado pelo professor Marcos Pretto e focado em sinais datilológicos. Embora o material audiovisual em si não tenha sido exibido diretamente aos discentes, ele serviu como base para a seleção e transposição das estruturas linguísticas inseridas nos slides de apresentação. Desse modo, o docente pôde mediar a prática em tempo real, orientando os estudantes na execução de cada palavra e estimulando a percepção do ritmo e do movimento. Essa etapa permitiu, ainda, introduzir discussões sobre variações regionais e aspectos sociolinguísticos, como o uso mais frequente e dinâmico da soletração rítmica no Rio de Janeiro, enriquecendo a compreensão do povo surdo e dos futuros docentes sobre a pluralidade da Libras.

Figura 1 – Captura de tela de recurso audiovisual com demonstração de sinais datilológicos em Soletração Rítmica

SOLETRAÇÃO RÍTMICA



Fonte: Apresentado por Marcos Pretto (CAS Goiânia). Disponível em: <https://casgoiania.com.br/index.php/soletracao-ritmica/>.

Para tornar o aprendizado mais engajador e lúdico, aplicou-se a dinâmica intitulada “Quem é o Chefe da Soletração Rítmica?”, adaptada das orientações pedagógicas contidas na obra de Neves e Rocha cuja capa é exibida na Figura 2. A atividade consistiu na organização dos alunos em círculo, no qual um “chefe” secreto liderava a soletração rítmica de palavras curtas (como SOL, LUA ou VOVÔ), mudando o ritmo e a agilidade da sinalização periodicamente. O desafio de um aluno central em identificar o líder estimulou não apenas a percepção visual e o reconhecimento rápido de configurações de mão, mas também a agilidade cognitiva e a interação social entre os pares, elementos fundamentais das metodologias colaborativas.

Figura 2 - Capa da obra Estratégias e Práticas de Ensino de Libras como língua adicional para ouvintes (2026)

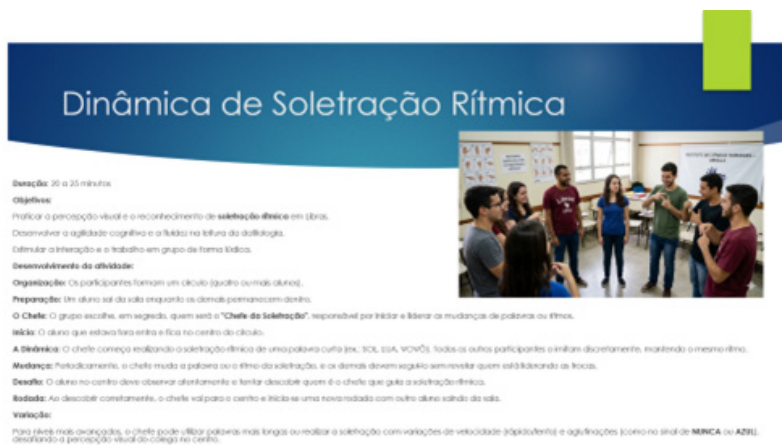


Fonte: Neves e Rocha (2026).

A transposição didática da atividade proposta por Neves e Rocha (2026) foi sistematizada e apresentada aos discentes por meio do recurso visual projetado no Slide 10 da aula (Figura 3). Esse slide funcionou como o roteiro orientador da dinâmica, estabelecendo de forma clara e visual

as regras do jogo e o léxico específico a ser praticado — composto por palavras de estrutura curta e alta recorrência em Libras, como SOL, LUA, PAI, MÃE, VAI e NUNCA. A projeção dessas diretrizes em formato de tópicos e colunas coloridas organizou a transição da teoria para a prática, permitindo que os estudantes compreendessem o objetivo pedagógico da atividade antes de iniciarem a sinalização em movimento.

Figura 3 – Orientações e Léxico para a Dinâmica Colaborativa de Soletração Rítmica (Slide da página 10 dos seus slides com as regras)



Dinâmica de Soletração Rítmica

Duração: 20 a 25 minutos.

Objetivos:
 Promover a percepção visual e o reconhecimento de **soletração rítmica** em Libras.
 Desenvolver a agilidade cognitiva e a flexibilidade na leitura da didática.
 Estimular a interação e o trabalho em grupo de forma lúdica.

Desenvolvimento da atividade:
Organização: Os participantes formam um círculo (quadrado ou retângulo).
Preparação: Um aluno vai da sala bringing as demais palavras com dentro.
O Chefe: O grupo escolhe, em segredo, quem será o **"Chefe da Soletração"**, responsável por iniciar e liderar as mudanças de palavras ou ritmos.
Início: O aluno que estava fora entra e fica no centro do círculo.
A Dinâmica: O chefe começa realizando a soletração rítmica de uma palavra curta (ex. SOL, LUA, VAI), todos os outros participantes o imitam discretamente, mantendo o mesmo ritmo.
Mudança: Periodicamente, o chefe muda a palavra ou o ritmo da soletração, e os demais devem seguir sem revelar quem está liderando as trocas.
Desafio: O aluno no centro deve observar atentamente e tentar descobrir quem é o chefe que guia a soletração rítmica.
Finalidade: Ao descobrir constantemente, o chefe vai para o centro e inicia de uma novidade com outro aluno saindo da sala.
Variação: Para níveis mais avançados, o chefe pode utilizar palavras mais longas ou realizar a soletração com variações de velocidade (rápidamente) e agitações (como no sinal de **NUNCA** ou **ABRIL**), desafiando a percepção visual do colega no centro.

Fonte: Elaborada pelo autor (2026), adaptada de Neves e Rocha (2026).

Figura 4 – Estudantes em pé participando da dinâmica colaborativa “Quem é o Chefe da Soletração Rítmica”



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2026).

O fechamento da experiência deu-se por meio da análise do gênero reportagem, especificamente a partir do acervo histórico do *Jornal Visual* da Rede Minas. Ao observarem a sinalização da jornalista e intérprete Rosane, os discentes manifestaram, inicialmente, grande surpresa e relataram o desafio de identificar as estruturas em tempo real, avaliando o ritmo da profissional como extremamente rápido. Diante dessa dificuldade diagnóstica, o docente interveio estrategicamente: após uma primeira exibição em velocidade normal, o vídeo foi reproduzido uma segunda vez com a velocidade reduzida para 0,5. Essa mediação foi crucial para que os alunos pudessem desacelerar a percepção visual, praticar a identificação dos sinais datilológicos e mapear os pontos de acomodação fonológica. A atividade demonstrou que a soletração rítmica não é um exercício abstrato, mas uma estratégia comunicativa essencial em contextos de alta complexidade linguística, como o telejornalismo.

Figura 5 – Captura de tela do telejornal Jornal Visual com interpretação em Libras pela jornalista Rosane Lucas



Fonte: Jornal Visual (Rede Minas, 2006). Disponível em: <https://www.youtube.com/I&list=PLXZRKUxI72J8H2w9imoDjM1VE4d9TIXB9>.

Figura 6 – Discentes em sala de aula acompanhando a exibição e análise do recurso audiovisual *Jornal Visual*



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2026).

Resultados e discussões

A implementação das práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas na disciplina de Libras II gerou resultados expressivos no que tange ao engajamento e ao rendimento acadêmico dos discentes ouvintes. A transição de um modelo de ensino meramente expositivo para uma abordagem ancorada em metodologias ativas permitiu aos estudantes assumirem o protagonismo no processo de decodificação e produção da soletração rítmica.

Os dados observados em sala de aula confirmam que o rendimento e o interesse dos alunos aumentaram significativamente ao longo das três horas e meia de atividade. O momento em que o docente projetou os slides com a seleção de termos baseados nos estudos do CAS Goiânia foi crucial. Em vez de uma exibição passiva, o professor mediou ativamente a prática em tempo real, orientando os estudantes na execução motora e rítmica de cada palavra. Essa condução permitiu que os discentes percebessem, na prática diária da sala de aula, os processos de apagamento e reestruturação fonológica descritos por Cordeiro (2019).

O ponto alto de engajamento ocorreu durante a dinâmica “Quem é o Chefe da Soletração Rítmica?”. Embora os estudantes tenham enfrentado um desafio inicial complexo ao tentar identificar as estruturas sinalizadas

de forma acelerada, a cooperação mútua e a intervenção estratégica do professor, ao desacelerar a velocidade do vídeo do *Jornal Visual* da Rede Minas para 0,5, funcionaram como um andaime pedagógico perfeito. A mudança metodológica refinou a acuidade visual dos futuros docentes, que conseguiram superar a barreira da velocidade e identificar com segurança as acomodações linguísticas da interpretação profissional da jornalista Rosane Oliveira.

Considerações finais

As reflexões e vivências sistematizadas neste capítulo reforçam que a inovação pedagógica e a autonomia dos estudantes no Ensino Superior necessitam de suportes teóricos e práticos bem estruturados. Diante da histórica escassez de materiais didáticos voltados especificamente para o ensino de Libras como L2, a publicação recente do livro *Estratégias e Práticas de Ensino de Libras como língua adicional para ouvintes*, de Sylvia Neves e Luiz Rocha, no ano de 2026, configurou-se como um recurso essencial e um verdadeiro divisor de águas para a ação docente.

A obra preenche um hiato urgente na área, pois sua lista de propostas práticas auxiliou diretamente o professor a sanar suas dúvidas sobre quais dinâmicas escolher e como planejar um plano de aula dinâmico para uma disciplina de longa duração. É fundamental ressaltar que o alcance desse livro transcende a educação básica ou os cursos livres de Libras; ele mostra-se perfeitamente aplicável e indispensável no Ensino Superior. Sua utilização no currículo de Letras-Libras serve como um potente instrumento para evitar a reprodução de metodologias tradicionais e engessadas, promovendo uma formação de professores mais viva e comunicativa.

Em suma, conclui-se que o ensino da soletração rítmica ganha em qualidade quando integra o rigor da pesquisa linguística à ludicidade das metodologias colaborativas. A presença mediadora do professor, combinada com materiais didáticos inovadores e atualizados, é o caminho promissor para consolidar o aprendizado da Libras como segunda língua, garantindo que o povo surdo e os futuros profissionais ouvintes compartilhem de um espaço acadêmico cientificamente robusto e pedagogicamente transformador.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 16 mai. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 mai. 2026.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Pense, 2018.

BATTISON, Robbin. **Lexical Borrowing in American Sign Language.** Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978.

CAS GOIÂNIA. **Soletração rítmica.** 2022. Disponível em: <https://casgoiania.com.br/index.php/soletracao-ritmica/>. Acesso em: 16 mai. 2026.

CORDEIRO, Raniere Alislan Almeida. **Sinal Datilológico em Libras.** 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

JORNAL VISUAL. Apresentação: Rosane Lucas de Oliveira. Belo Horizonte: Rede Minas, exibido em 15 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IHGN6hi0mzI&list=PLXZRKUxI-72J8H2w9imoDjM1VE4d9TIXB9>. Acesso em: 16 mai. 2026.

NEVES, Sylvia; ROCHA, Luiz. **Estratégias e Práticas de Ensino de Libras como língua adicional para ouvintes.** [Inserir Cidade de Publicação]: [Inserir Editora], 2026.

WILCOX, Sherman. **The Phonetics and Phonology of Phonetic Signing:** A Historical and Theoretical Perspective. Lehre: Signum-Verlag, 1992.

LINGUÍSTICA DE CORPUS E ANÁLISE DE DADOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: NOVAS FRONTEIRAS DE PESQUISA

Josy Vitoria De Sousa Macedo¹

1 Introdução

As transformações tecnológicas e metodológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado profundas mudanças nas pesquisas linguísticas e educacionais, sobretudo naquelas voltadas à educação de surdos. Nesse contexto, a Linguística de Corpus (LC) emerge como uma abordagem científica relevante para a análise empírica da linguagem em uso, permitindo o estudo sistemático de padrões linguísticos, discursivos e multimodais por meio de grandes conjuntos de dados. A incorporação dessa perspectiva aos estudos sobre educação bilíngue de surdos inaugura novas possibilidades investigativas relacionadas à aquisição da linguagem, ao ensino de português como segunda língua (L2), à documentação da Libras e ao uso de tecnologias baseadas em inteligência artificial.

A Linguística de Corpus fundamenta-se em uma perspectiva empirista da linguagem, compreendendo a língua como um sistema probabilístico cujos usos podem ser observados por meio da frequência e da recorrência de estruturas linguísticas em contextos reais de comunicação. Segundo Berber Sardinha (2004), a LC prioriza a análise da linguagem autêntica em uso, distanciando-se de modelos exclusivamente normativos e abstratos. Dutra e Silero (2010) ressaltam que a Linguística de Corpus possibilita investigar padrões léxico-gramaticais em situações reais de interação linguística, favorecendo análises mais contextualizadas do funcionamento da língua.

Essa perspectiva adquire especial relevância na educação de surdos devido às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. A consolidação da educação bilíngue no Brasil, impulsionada pelo reconhecimento oficial da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade de Évora.

e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, estabelece a Libras como primeira língua (L1) dos sujeitos surdos e o português escrito como segunda língua (L2). Nesse modelo educacional, a linguagem deixa de ser compreendida apenas como instrumento de comunicação e passa a ocupar papel central na constituição identitária, cognitiva e sociocultural dos estudantes surdos.

Conforme afirmam Klein *et al.* (2025), o bilinguismo na educação de surdos fundamenta-se no reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, rompendo com paradigmas patologizantes historicamente associados à surdez. Nessa perspectiva, o sujeito surdo passa a ser entendido como integrante de uma minoria linguística, cuja experiência visual-espacial produz formas específicas de interação, aprendizagem e construção de sentidos.

A partir dessa compreensão, a análise linguística baseada em corpus apresenta-se como importante instrumento metodológico para investigar práticas discursivas e fenômenos relacionados à aprendizagem do português escrito por estudantes surdos. Nogueira, Portes e Portes (2025) destacam que a construção de corpora textuais compostos por produções de aprendizes surdos permite identificar regularidades linguísticas, estratégias discursivas e características da interlíngua presentes no processo de aquisição do português como L2.

A noção de interlíngua, originalmente desenvolvida por Selinker (1972), refere-se ao sistema linguístico intermediário construído pelo aprendiz durante o processo de aquisição de uma segunda língua. No caso dos estudantes surdos, tal sistema é fortemente influenciado pela Libras, produzindo estruturas híbridas que não devem ser interpretadas como simples “erros”, mas como manifestações legítimas de um percurso bilíngue específico. Quadros e Schmiedt (2006 *apud* Klein *et al.*, 2025) argumentam que o ensino de português para surdos não pode reproduzir metodologias destinadas a ouvintes, uma vez que o sujeito surdo estabelece outra relação com a linguagem, com a escrita e com o mundo social.

Nesse cenário, a análise de corpora produzidos por aprendizes surdos possibilita compreender fenômenos linguísticos recorrentes relacionados ao uso de artigos, preposições, concordância verbal, organização sintática e estruturação discursiva. Fernandes (2007 *apud* Nogueira; Portes; Portes, 2025) destaca que as produções escritas de estudantes surdos frequentemente revelam alterações estruturais decorrentes da influência da Libras, sobretudo no nível morfossintático. Assim, a LC fornece

ferramentas metodológicas capazes de identificar tais padrões de forma sistemática, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às especificidades do bilinguismo surdo.

Além da análise textual, novas fronteiras de pesquisa têm emergido a partir da integração entre Linguística de Corpus, inteligência artificial (IA), processamento de linguagem natural (PLN) e visão computacional. O avanço dessas tecnologias tem ampliado significativamente as possibilidades de documentação e análise da Libras, sobretudo em estudos voltados à variação linguística e à construção de corpora multimodais.

Galasso (2026) propõe uma metodologia baseada em inteligência artificial para a coleta e anotação semiautomática de sinais em larga escala, visando à construção de um corpus lexicográfico de Libras voltado à análise de regionalismos e variações lexicais. Segundo o autor, a ausência de corpora robustos representa um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de pesquisas sociolinguísticas quantitativas sobre Libras, uma vez que as metodologias tradicionais de anotação manual demandam elevado tempo de processamento e apresentam limitações quanto à escalabilidade dos dados.

A utilização de tecnologias de visão computacional, redes neurais profundas e modelos de machine learning permite automatizar parte dos processos de reconhecimento, segmentação e classificação de sinais, favorecendo a construção de bases de dados mais amplas e diversificadas. Tais recursos tornam possível documentar variantes regionais, diferenças geracionais e aspectos fonológicos da Libras, fortalecendo estudos sociolinguísticos e contribuindo para a preservação da diversidade linguística da comunidade surda.

Nesse sentido, a noção de variação linguística ocupa posição central nas pesquisas contemporâneas sobre educação de surdos. Labov (2008 *apud* Klein *et al.*, 2025) afirma que a heterogeneidade constitui característica inerente às línguas naturais, não devendo ser compreendida como desvio ou inadequação. Assim como ocorre nas línguas orais, a Libras apresenta variações lexicais, fonológicas e sintáticas influenciadas por fatores regionais, sociais e culturais.

O reconhecimento dessa diversidade possui implicações pedagógicas relevantes. Gesser (2009 *apud* Klein *et al.*, 2025) argumenta que o ensino de línguas de sinais deve contemplar a pluralidade linguística, possibilitando aos estudantes reconhecer sua própria variante e compreender outras formas de sinalização. A construção de corpora representativos torna-se,

portanto, estratégia fundamental para registrar e analisar tais variações, promovendo uma educação linguística mais democrática e inclusiva.

Paralelamente, os estudos sobre translanguagem têm ampliado os debates acerca das práticas linguísticas de sujeitos surdos em contextos educacionais. Campuz e Ramos (2021) defendem que estudantes surdos utilizam simultaneamente diferentes recursos linguísticos — Libras, português escrito, elementos visuais e recursos multimodais — na construção de sentidos em ambientes acadêmicos. Essa perspectiva rompe com concepções rígidas de separação entre línguas e reconhece práticas translíngues como formas legítimas de produção discursiva.

A translanguagem fundamenta-se em uma visão pós-estruturalista da linguagem, segundo a qual os repertórios linguísticos dos sujeitos não se organizam em compartimentos estanques. García (2011 *apud* Campuz; Ramos, 2021) afirma que o bilinguismo constitui processo dinâmico e híbrido, no qual os falantes mobilizam diferentes recursos semióticos de maneira integrada. No contexto da educação de surdos, essa perspectiva permite compreender as produções escritas dos estudantes não a partir da lógica do déficit, mas como manifestações complexas de experiências linguísticas multimodais.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das interações sociais no desenvolvimento da linguagem. Fundamentando-se na teoria histórico-cultural, Garrutti e Moreira (2022) destacam que a linguagem exerce função central na constituição das funções psicológicas superiores e no desenvolvimento cognitivo das crianças surdas. Inspirados em Vygotsky (2008), os autores argumentam que o desenvolvimento da linguagem depende da participação do sujeito em práticas sociais mediadas linguisticamente.

Nessa perspectiva, o acesso precoce à Libras torna-se condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento verbal, da aprendizagem e da constituição identitária do sujeito surdo. Skliar (2017 *apud* Garrutti; Moreira, 2022) afirma que negar à criança surda o acesso à língua de sinais significa restringir sua participação nas práticas culturais e sociais mediadas pela linguagem. Assim, a construção de ambientes linguísticos ricos em interações visuais e sinalizadas constitui elemento essencial para a efetivação da educação bilíngue.

As pesquisas contemporâneas também evidenciam a importância das tecnologias assistivas e dos ambientes digitais no fortalecimento das práticas educacionais inclusivas. O desenvolvimento de plataformas

baseadas em inteligência artificial generativa, sistemas de recomendação pedagógica e aplicativos integrados a grandes modelos de linguagem representa uma das principais tendências atuais no campo da educação linguística para surdos.

Nogueira, Portes e Portes (2025) defendem que ferramentas de IA podem auxiliar docentes na identificação de padrões linguísticos recorrentes nas produções de estudantes surdos, oferecendo subsídios para a elaboração de intervenções pedagógicas mais personalizadas. Além disso, tais recursos possibilitam automatizar análises linguísticas em larga escala, favorecendo pesquisas quantitativas e qualitativas sobre aquisição da escrita em português.

Entretanto, apesar dos avanços tecnológicos e metodológicos, persistem desafios significativos relacionados à formação docente, à implementação efetiva da educação bilíngue e à democratização do acesso às tecnologias digitais. Franco *et al.* (2023) apontam que ainda existem lacunas importantes na formação de professores de Libras, intérpretes e profissionais especializados em educação bilíngue de surdos. Os autores destacam que muitas práticas pedagógicas permanecem marcadas por perspectivas oralistas e monolíngues, desconsiderando as especificidades linguísticas da comunidade surda.

Além disso, a insuficiência de políticas públicas voltadas à produção de materiais didáticos bilíngues, à criação de corpora representativos de Libras e ao desenvolvimento de tecnologias acessíveis limita o avanço das pesquisas e das práticas educacionais inclusivas. Nesse contexto, torna-se fundamental ampliar investimentos em pesquisas interdisciplinares que articulem linguística, educação, computação, inteligência artificial e estudos surdos.

Dessa forma, a Linguística de Corpus e a análise de dados configuram-se como importantes instrumentos para o fortalecimento da educação bilíngue de surdos, contribuindo para a compreensão das práticas linguísticas da comunidade surda e para a construção de novas fronteiras investigativas. Ao integrar recursos tecnológicos, metodologias empíricas e perspectivas críticas sobre linguagem, essas abordagens possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e alinhadas às experiências linguísticas visuais e multimodais dos sujeitos surdos.

2 Linguística de corpus e educação bilíngue de Surdos

A Linguística de Corpus (LC) consolidou-se, nas últimas décadas, como uma importante abordagem metodológica para os estudos da linguagem, sobretudo por possibilitar a análise empírica de dados linguísticos reais, produzidos em contextos autênticos de interação social. Diferentemente das abordagens exclusivamente normativas e abstratas, a LC fundamenta-se na observação sistemática da língua em uso, utilizando grandes bancos de dados textuais e multimodais denominados corpora. Essa perspectiva metodológica apresenta importantes contribuições para a educação bilíngue de surdos, especialmente no que se refere à análise da Libras, ao ensino do português como segunda língua e à compreensão dos processos de construção da linguagem em sujeitos surdos.

Berber Sardinha (2004) define a Linguística de Corpus como uma abordagem baseada na observação empírica da linguagem, organizada em corpora eletrônicos capazes de revelar padrões de frequência, recorrência lexical e estruturas linguísticas em uso. Nessa perspectiva, a língua é compreendida como um sistema probabilístico, no qual determinadas escolhas linguísticas tendem a ocorrer com maior regularidade em contextos específicos.

Dutra e Silero (2010) afirmam que a LC permite integrar gramática, léxico e contexto de uso, contribuindo para análises linguísticas mais próximas da realidade comunicativa dos falantes. Segundo as autoras:

A LC segue uma abordagem empirista da linguagem, compreendida como um sistema probabilístico. Essa abordagem significa primazia aos dados provenientes da observação da linguagem, em geral reunidos sob a forma de um corpus (Dutra; Silero, 2010, p. 912).

A partir dessa concepção, torna-se possível compreender que a análise linguística não deve restringir-se a estruturas isoladas ou frases artificialmente construídas, mas considerar a linguagem em funcionamento social. Tal compreensão possui especial relevância no contexto da educação de surdos, uma vez que os processos de aprendizagem linguística de estudantes surdos envolvem especificidades relacionadas ao bilinguismo, à multimodalidade e às experiências visuoespaciais da linguagem.

A educação bilíngue para surdos fundamenta-se no reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2). Esse modelo rompe com paradigmas historicamente oralistas, que concebiam a surdez como deficiência a ser corrigida por meio da

oralização compulsória. Klein *et al.* (2025) destacam que a perspectiva bilíngue compreende os sujeitos surdos como integrantes de uma comunidade linguística minoritária, detentora de cultura, identidade e língua próprias. Nesse sentido, os autores afirmam:

A discussão acerca do bilinguismo na educação de surdos tem se consolidado como um dos eixos centrais das políticas educacionais contemporâneas voltadas para essa população. Isso ocorre porque, ao considerar a Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2), pressupõe-se um modelo educacional que reconhece a diferença linguística e cultural da comunidade surda, rompendo com paradigmas patologizantes historicamente instituídos (Klein *et al.*, 2025, p. 3).

A compreensão da surdez sob uma perspectiva sociolinguística e cultural representa importante mudança epistemológica no campo educacional. Skliar (1998 *apud* Klein *et al.*, 2025) argumenta que o sujeito surdo não deve ser compreendido a partir da lógica da deficiência, mas como pertencente a uma minoria linguística que se organiza por meio de práticas culturais específicas.

Essa mudança de paradigma possui implicações diretas para as pesquisas linguísticas. A Linguística de Corpus, ao privilegiar a observação da língua em uso, permite investigar práticas discursivas reais da comunidade surda, documentando produções em Libras, textos escritos em português por aprendizes surdos e fenômenos de interlíngua decorrentes do bilinguismo.

Nesse contexto, os corpora de aprendizes assumem papel central nas pesquisas sobre aquisição do português como segunda língua por estudantes surdos. Segundo Nogueira, Portes e Portes (2025), a compilação de corpora compostos por produções textuais de aprendizes surdos possibilita identificar padrões recorrentes na escrita em português, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais adequadas às especificidades linguísticas desse público.

As autoras ressaltam que:

O ensino de Português escrito como segunda língua (L2) para estudantes surdos tem se configurado como um dos pontos frágeis do projeto de educação bilíngue de surdos no Brasil (Nogueira; Portes; Portes, 2025, p. 1).

Além disso, os autores destacam que a ausência de metodologias específicas para o ensino do português escrito constitui um dos principais desafios da educação bilíngue contemporânea. Tal problemática está

relacionada ao fato de que muitos métodos tradicionais foram concebidos para aprendizes ouvintes, desconsiderando a experiência visual-gestual dos sujeitos surdos.

Fernandes (2007 *apud* Nogueira; Portes; Portes, 2025) observa que produções escritas de estudantes surdos frequentemente apresentam alterações estruturais relacionadas à influência da Libras, sobretudo em aspectos sintáticos e morfossintáticos. Entretanto, tais ocorrências não devem ser compreendidas apenas como “erros gramaticais”, mas como manifestações linguísticas de um processo bilíngue específico.

Nesse sentido, a Linguística de Corpus oferece ferramentas metodológicas capazes de analisar essas produções a partir de evidências empíricas, identificando padrões recorrentes de interlíngua e possibilitando intervenções pedagógicas mais contextualizadas.

A noção de interlíngua, desenvolvida inicialmente por Selinker (1972), refere-se ao sistema intermediário produzido pelo aprendiz durante o processo de aquisição de uma segunda língua. No caso dos estudantes surdos brasileiros, esse sistema sofre forte influência da Libras, produzindo estruturas híbridas que articulam características da língua de sinais e da língua portuguesa escrita.

Sobre esse aspecto, Quadros e Schmiedt (2006 *apud* Klein *et al.*, 2025, p. 5) afirmam que:

O ensino de português para surdos não pode replicar modelos de alfabetização de ouvintes, pois envolve outra relação do sujeito com a língua e com o mundo

A análise de corpora de aprendizes permite investigar essas relações linguísticas de forma sistemática, favorecendo a compreensão dos mecanismos de aquisição do português escrito em contextos bilíngues.

Além da escrita, a Linguística de Corpus também vem sendo aplicada à documentação e análise da Libras. Estudos recentes têm utilizado corpora multimodais compostos por vídeos sinalizados, registros audiovisuais e anotações linguísticas digitais para investigar aspectos lexicais, fonológicos e sociolinguísticos da língua de sinais brasileira.

Galasso (2026) destaca que a ausência de grandes corpora de Libras constitui um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de pesquisas quantitativas na área. Segundo o autor:

A construção de um corpus compreendendo dezenas de milhares de horas de vídeo, abrangendo a diversidade geográfica brasileira,

representa tarefa impossível via metodologias tradicionais de anotação manual (Galasso, 2026, p. 4).

Nesse contexto, novas tecnologias baseadas em inteligência artificial, visão computacional e aprendizado de máquina vêm sendo incorporadas aos estudos linguísticos sobre Libras. Tais ferramentas permitem automatizar parte dos processos de reconhecimento e anotação de sinais, ampliando significativamente as possibilidades de construção de corpora em larga escala.

A documentação de variantes regionais da Libras representa outro importante fronteira de pesquisa. Labov (2008 *apud* Klein *et al.*, 2025) defende que toda língua natural é inerentemente heterogênea, apresentando variações influenciadas por fatores sociais, históricos e culturais. Assim como ocorre nas línguas orais, a Libras também apresenta regionalismos, variantes lexicais e diferenças discursivas.

Nesse sentido, a construção de corpora lexicográficos torna-se fundamental para registrar, analisar e preservar a diversidade linguística da comunidade surda brasileira.

Figura 1 – Organização de Corpus Linguístico na Educação Bilíngue de Surdos



Fonte: Elaborado a partir de Nogueira, Portes e Portes (2025) e Galasso (2026).

A utilização de corpora multimodais amplia significativamente o alcance das pesquisas linguísticas contemporâneas. Diferentemente dos corpora textuais tradicionais, os corpora multimodais incorporam elementos visuais, espaciais e gestuais fundamentais para a análise das línguas de sinais.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões sobre translanguagem e multiletramentos na educação de surdos. Campuz e Ramos (2021) argumentam que sujeitos surdos mobilizam diferentes recursos semióticos simultaneamente na construção de sentidos, articulando Libras, português escrito, imagens, gestos e elementos visuais.

As autoras afirmam que:

A linguagem passa a ser reconhecida como central não apenas na construção do conhecimento, mas também na constituição da identidade dos sujeitos surdos (Campuz; Ramos, 2021, p. 183).

Essa compreensão rompe com modelos monolíngues e normativos de educação, reconhecendo as práticas linguísticas híbridas dos estudantes surdos como formas legítimas de produção discursiva.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das interações sociais no desenvolvimento da linguagem. Garrutti e Moreira (2022), fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, enfatizam que a linguagem exerce papel central na constituição das funções psicológicas superiores e no desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Segundo as autoras:

O uso social dos sistemas simbólicos, instrumentos e signos, dentre os quais a Libras, enquanto linguagem, exerce papel central no desenvolvimento do sujeito surdo (Garrutti; Moreira, 2022, p. 4).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o acesso precoce à Libras constitui condição fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas. A ausência de ambientes linguísticos ricos em interações sinalizadas pode comprometer significativamente a aquisição da linguagem e a formação do pensamento verbal.

Skliar (2017 apud Garrutti; Moreira, 2022) argumenta que negar à criança surda o acesso à língua de sinais significa limitar sua participação nas práticas culturais mediadas pela linguagem.

A Linguística de Corpus, ao possibilitar a documentação dessas interações linguísticas reais, contribui para o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à valorização da Libras e da educação bilíngue.

Figura 2 – Relação entre Linguística de Corpus e Educação Bilíngue de Surdos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Berber Sardinha (2004), Nogueira, Portes e Portes (2025) e Galasso (2026).

Por fim, observa-se que a integração entre Linguística de Corpus, educação bilíngue e tecnologias digitais inaugura novas possibilidades para os estudos sobre linguagem e surdez. O desenvolvimento de corpora multimodais, ferramentas de inteligência artificial, sistemas de anotação automática e análises quantitativas da Libras representa importante avanço científico no campo da educação de surdos.

Entretanto, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à democratização do acesso às tecnologias e à produção de materiais didáticos bilíngues. Franco *et al.* (2023) destacam que as lacunas existentes na formação de professores e intérpretes constituem um dos principais obstáculos para a efetivação da educação bilíngue no Brasil.

Dessa forma, torna-se necessário ampliar investimentos em pesquisas interdisciplinares capazes de articular linguística, educação, computação e inteligência artificial, visando fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e promover o reconhecimento da Libras como língua legítima de produção de conhecimento científico, cultural e educacional.

3 Análise de dados, inteligência artificial e novas fronteiras de pesquisa

O avanço das tecnologias digitais nas últimas décadas transformou profundamente os modos de produção, armazenamento e análise de dados linguísticos, promovendo impactos significativos no campo da educação e, particularmente, na educação bilíngue de surdos. Nesse cenário, a integração entre Linguística de Corpus, Inteligência Artificial (IA), Processamento de Linguagem Natural (PLN), aprendizado de máquina e análise multimodal inaugura novas fronteiras investigativas voltadas à compreensão das práticas linguísticas da comunidade surda e ao desenvolvimento de metodologias educacionais mais inclusivas.

A análise de dados linguísticos fundamenta-se na possibilidade de coletar, organizar e interpretar grandes quantidades de informações provenientes de contextos reais de uso da linguagem. Conforme destaca Berber Sardinha (2004), a Linguística de Corpus consolidou-se justamente por permitir que a observação empírica da língua substituísse modelos intuitivos e exclusivamente normativos de descrição linguística. Essa mudança epistemológica ampliou significativamente as possibilidades de investigação da linguagem em diferentes contextos sociais e educacionais.

No campo da educação de surdos, a análise de dados assume papel estratégico, sobretudo em razão da complexidade linguística envolvida nos processos de ensino-aprendizagem da Libras e do português escrito como segunda língua. Nogueira, Portes e Portes (2025) afirmam que a utilização de corpora digitais compostos por produções textuais de estudantes surdos possibilita identificar regularidades linguísticas, dificuldades recorrentes e padrões de interlíngua que frequentemente passam despercebidos em análises tradicionais.

Os autores ressaltam que:

A exploração computacional de corpora de aprendizes surdos pode fornecer evidências importantes para compreender fenômenos linguísticos recorrentes e apoiar o desenvolvimento de práticas

pedagógicas mais adequadas ao ensino de português como segunda língua (Nogueira; Portes; Portes, 2025, p. 5).

Essa perspectiva evidencia que a análise de dados não possui apenas finalidade descritiva, mas também pedagógica. Ao identificar padrões linguísticos recorrentes nas produções de estudantes surdos, torna-se possível desenvolver intervenções educacionais mais contextualizadas, respeitando as especificidades linguísticas da comunidade surda.

A Inteligência Artificial surge, nesse contexto, como ferramenta capaz de ampliar significativamente o alcance das análises linguísticas. Sistemas baseados em machine learning, deep learning e redes neurais artificiais permitem automatizar processos de reconhecimento, categorização e interpretação de grandes volumes de dados linguísticos, reduzindo limitações associadas às análises manuais tradicionais.

Galasso (2026), ao investigar metodologias de construção de corpora lexicográficos de Libras, argumenta que a utilização de IA e visão computacional representa um dos avanços mais promissores para os estudos linguísticos sobre línguas de sinais. Segundo o autor:

A construção de corpora em larga escala para línguas de sinais depende da automatização parcial dos processos de anotação e classificação de sinais, uma vez que os métodos exclusivamente manuais tornam-se inviáveis diante da complexidade e do volume dos dados multimodais (Galasso, 2026, p. 7).

A partir dessa perspectiva, sistemas computacionais passam a desempenhar funções anteriormente realizadas exclusivamente por pesquisadores humanos, como segmentação de vídeos, reconhecimento automático de sinais, identificação de variantes lexicais e classificação morfossintática. Esse processo não elimina a atuação do pesquisador, mas redefine seu papel metodológico, permitindo maior abrangência analítica e maior precisão quantitativa.

A utilização da IA em pesquisas linguísticas insere-se em um movimento mais amplo de transformação digital da ciência contemporânea. Lévy (1999 apud Santaella, 2021) afirma que as tecnologias digitais alteram profundamente as formas de produção do conhecimento, promovendo novas relações entre sujeitos, linguagem e informação. Nessa lógica, os dados linguísticos deixam de ser compreendidos apenas como registros estáticos e passam a constituir redes dinâmicas de informação continuamente processadas por sistemas computacionais.

No caso específico da educação de surdos, a inteligência artificial tem possibilitado importantes avanços no desenvolvimento de tecnologias assistivas. Aplicativos de tradução automática Libras-português, sistemas de reconhecimento de sinais e plataformas educacionais adaptativas vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de ampliar a acessibilidade linguística e educacional da comunidade surda.

Entretanto, tais tecnologias também suscitam debates epistemológicos e éticos relevantes. Campuz e Ramos (2021) argumentam que as tecnologias digitais não podem ser compreendidas apenas como ferramentas neutras, pois estão inseridas em relações sociais, culturais e políticas específicas. As autoras afirmam que:

A linguagem ocupa posição central nas disputas de poder e nas práticas sociais contemporâneas, de modo que as tecnologias linguísticas também refletem concepções ideológicas sobre língua, identidade e cultura (Campuz; Ramos, 2021, p. 186).

Essa reflexão torna-se particularmente importante quando se considera que muitos sistemas de IA são desenvolvidos a partir de bases de dados insuficientemente representativas da diversidade linguística e cultural da comunidade surda. A ausência de corpora robustos de Libras, por exemplo, limita o desenvolvimento de ferramentas computacionais mais precisas e culturalmente sensíveis.

Além disso, a análise de dados em contextos multilíngues e multimodais apresenta desafios específicos. Diferentemente das línguas orais, as línguas de sinais possuem natureza visuoespacial, articulando simultaneamente expressões faciais, movimentos corporais, localização espacial e configurações de mãos. Tal característica torna extremamente complexa a construção de sistemas automáticos de reconhecimento linguístico.

Segundo Quadros e Karnopp (2004 *apud* Galasso, 2026), as línguas de sinais apresentam múltiplos parâmetros fonológicos realizados simultaneamente, diferentemente da linearidade predominante nas línguas orais. Isso exige que sistemas de inteligência artificial sejam capazes de processar informações multimodais em tempo real, integrando imagem, movimento, espaço e contexto discursivo.

Nesse cenário, o Processamento de Linguagem Natural Multimodal (PLNM) emerge como importante área interdisciplinar voltada ao desenvolvimento de sistemas capazes de interpretar diferentes modalidades semióticas simultaneamente. Tais pesquisas articulam linguística, ciência

da computação, inteligência artificial e estudos surdos, inaugurando novas possibilidades para análise automática de Libras.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso de Big Data em pesquisas educacionais. O crescimento exponencial da produção de dados digitais possibilitou o surgimento de metodologias analíticas baseadas em mineração de dados educacionais (Educational Data Mining – EDM) e learning analytics. Essas abordagens permitem monitorar trajetórias de aprendizagem, identificar dificuldades recorrentes e personalizar práticas pedagógicas a partir da análise automatizada de dados.

No contexto da educação bilíngue de surdos, tais metodologias possibilitam acompanhar o desenvolvimento linguístico dos estudantes em ambientes digitais, identificando padrões de interação, estratégias discursivas e dificuldades específicas relacionadas ao português escrito e à Libras.

Franco *et al.* (2023) destacam que a mediação didática na educação de surdos depende diretamente da compreensão das especificidades linguísticas dos estudantes, exigindo abordagens pedagógicas fundamentadas em evidências empíricas. Nesse sentido, a análise de dados educacionais pode fornecer subsídios importantes para o planejamento pedagógico e para a formação docente.

As autoras observam que:

A ausência de metodologias específicas para o ensino bilíngue de surdos evidencia a necessidade de pesquisas capazes de compreender as práticas linguísticas reais desses estudantes e subsidiar propostas pedagógicas mais inclusivas (Franco *et al.*, 2023, p. 12).

A partir dessa perspectiva, a análise de dados deixa de ser compreendida apenas como procedimento técnico e passa a ocupar posição estratégica na construção de políticas públicas educacionais.

Outro campo emergente refere-se ao desenvolvimento de corpora multimodais de Libras. Diferentemente dos corpora textuais tradicionais, esses bancos de dados incorporam vídeos, imagens, expressões faciais e informações espaciais, permitindo análises mais abrangentes das línguas de sinais.

Segundo McCleary e Viotti (2011 *apud* Galasso, 2026), a constituição de corpora multimodais representa uma das principais demandas contemporâneas da linguística das línguas de sinais, justamente porque possibilita documentar aspectos discursivos e socioculturais frequentemente invisibilizados em abordagens tradicionais.

A documentação linguística da Libras também possui implicações políticas e culturais relevantes. Skliar (2017 *apud* Campuz; Ramos, 2021) argumenta que o reconhecimento das línguas de sinais enquanto línguas legítimas constitui importante mecanismo de resistência frente às práticas históricas de exclusão linguística da comunidade surda. Assim, a construção de corpora digitais de Libras não representa apenas avanço metodológico, mas também ação política voltada à valorização da diversidade linguística.

Além da Libras, os estudos sobre translanguagem vêm ampliando as possibilidades de análise de dados na educação de surdos. García (2011 *apud* Campuz; Ramos, 2021) defende que sujeitos bilíngues mobilizam diferentes recursos linguísticos de forma integrada, rompendo com concepções rígidas de separação entre línguas.

No caso dos estudantes surdos, práticas translíngues frequentemente articulam Libras, português escrito, imagens, emojis, vídeos e outros recursos multimodais presentes em ambientes digitais contemporâneos. A análise dessas práticas exige metodologias capazes de integrar diferentes modalidades semióticas, ampliando os limites tradicionais da Linguística de Corpus.

A multimodalidade constitui, portanto, uma das principais fronteiras contemporâneas da pesquisa linguística aplicada à educação de surdos. Kress e Van Leeuwen (2001 *apud* Santaella, 2021) afirmam que a comunicação contemporânea ocorre por meio da articulação de múltiplos modos semióticos, incluindo linguagem verbal, imagem, som, movimento e espacialidade. Nesse contexto, a análise linguística passa a exigir abordagens interdisciplinares capazes de compreender a complexidade das práticas comunicativas digitais.

No âmbito educacional, isso implica reconhecer que os processos de aprendizagem dos estudantes surdos não se restringem à escrita linear tradicional, mas envolvem práticas multimodais de produção de sentido. Vídeos em Libras, plataformas digitais interativas, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais passam a constituir importantes espaços de letramento bilíngue e multimodal.

Entretanto, apesar dos avanços tecnológicos e metodológicos, persistem importantes desafios relacionados à inclusão digital da comunidade surda. A desigualdade no acesso às tecnologias, a escassez de materiais educacionais bilíngues e a insuficiência de formação docente para utilização crítica das ferramentas digitais limitam o potencial transformador dessas tecnologias.

Nesse sentido, torna-se fundamental desenvolver pesquisas interdisciplinares que articulem Linguística de Corpus, Inteligência Artificial, Educação Bilíngue, Estudos Surdos e Tecnologias Digitais, buscando construir metodologias mais inclusivas, éticas e culturalmente sensíveis.

Dessa forma, a análise de dados e a inteligência artificial configuram-se como importantes instrumentos para o fortalecimento da educação bilíngue de surdos, ampliando as possibilidades de investigação linguística, desenvolvimento tecnológico e inovação pedagógica. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, essas abordagens inauguram novas fronteiras de pesquisa comprometidas com o reconhecimento da diversidade linguística e com a construção de práticas educacionais mais democráticas e acessíveis.

4 Considerações finais

A presente discussão evidenciou que a Linguística de Corpus, articulada à análise de dados e às tecnologias de Inteligência Artificial, vem consolidando novas possibilidades investigativas para a educação bilíngue de surdos. Ao deslocar o foco de abordagens normativas para perspectivas empíricas fundamentadas na observação da linguagem em uso, essa área contribui significativamente para a compreensão das práticas linguísticas, discursivas e multimodais da comunidade surda.

Observou-se que a utilização de corpora linguísticos compostos por produções de estudantes surdos possibilita identificar padrões de interlíngua, recorrências lexicais, estruturas sintáticas e dificuldades relacionadas ao ensino do português escrito como segunda língua. Nesse sentido, a Linguística de Corpus apresenta importante potencial pedagógico, uma vez que permite fundamentar práticas educacionais em evidências empíricas, favorecendo o desenvolvimento de metodologias mais adequadas às especificidades linguísticas dos sujeitos surdos.

Além disso, verificou-se que os avanços da Inteligência Artificial, da visão computacional e do Processamento de Linguagem Natural vêm ampliando as possibilidades de documentação e análise da Libras. Ferramentas automatizadas de reconhecimento de sinais, construção de corpora multimodais e análise semiautomática de dados linguísticos representam importantes avanços metodológicos para os estudos sobre línguas de sinais e educação bilíngue.

As discussões também evidenciaram que a análise de dados não deve ser compreendida apenas como procedimento técnico, mas como prática epistemológica e política. A construção de corpora representativos da Libras e das práticas discursivas da comunidade surda contribui para o fortalecimento da diversidade linguística, para a valorização das identidades surdas e para o enfrentamento de perspectivas historicamente oralistas e patologizantes.

Outro aspecto relevante refere-se à emergência das práticas translíngues e multimodais nos contextos educacionais contemporâneos. As experiências linguísticas dos sujeitos surdos ultrapassam modelos rígidos de separação entre línguas, articulando Libras, português escrito, recursos visuais e tecnologias digitais na construção de sentidos. Tal realidade exige abordagens analíticas interdisciplinares capazes de compreender a complexidade das práticas comunicativas contemporâneas.

Entretanto, apesar dos avanços identificados, persistem desafios significativos relacionados à formação docente, à implementação efetiva da educação bilíngue, à produção de materiais didáticos acessíveis e à democratização do acesso às tecnologias digitais. A ausência de corpora robustos de Libras, a escassez de pesquisas quantitativas em larga escala e as limitações tecnológicas ainda representam obstáculos importantes para o desenvolvimento pleno dessa área.

Dessa forma, torna-se imprescindível ampliar investimentos em pesquisas interdisciplinares que articulem Linguística Aplicada, Educação, Estudos Surdos, Inteligência Artificial e Ciência de Dados, visando fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e promover o reconhecimento da Libras como língua legítima de produção científica, cultural e educacional.

Conclui-se, portanto, que a Linguística de Corpus e a análise de dados configuram-se como importantes instrumentos para o avanço da educação bilíngue de surdos, inaugurando novas fronteiras de pesquisa comprometidas com a valorização da diversidade linguística, com a inovação metodológica e com a construção de práticas educacionais mais democráticas, acessíveis e socialmente inclusivas.

Referências

BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/yt9hHwfN34P-TghT9VdqQJbz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mai. 2026.

DUTRA, Deise Prina; SILERO, Rejane Protzner. Descobertas linguísticas para pesquisadores e aprendizes: a Linguística de Corpus e o ensino de gramática. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 909-930, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/27289>. Acesso em: 10 mai. 2026.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge et al. Uma revisão sistemática sobre bilinguismo na educação de surdos. **Cadernos da Fucamp**, v. 22, n. 57, p. 1-31, 2023. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2799>. Acesso em: 10 mai. 2026.

GALASSO, Bruno Jose Betti. Corpus lexicográfico e visão computacional: uma metodologia baseada em IA para a coleta e anotação semiautomática de sinais em larga escala e a análise de variações lexicais (regionalismos) em Libras. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 20, p. e020004, 2026. DOI: 10.14393/DLv20a2026-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/80463>. Acesso em: 11 mai. 2026.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NrFXs9QXZZCwy67X-tf6YhZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2026.

KLEIN, Carla Beatriz Medeiros et al. Bilinguismo e variação linguística na educação de surdos. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 14, p. e22407, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n14-194. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/22407>. Acesso em: 11 mai. 2026.

NOGUEIRA, Aryane Santos; PORTES, Ana Celia Ribeiro Bizigato; PORTES, Júlio Bizigato. Compilação e exploração de corpus textual de aprendizes surdos: projeto de aplicação web para apoio no ensino de português como segunda língua. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 64, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/vFNZYN-q3D9jJf9cnV7tf4vQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2026.

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

RAMOS, Daniela Cristina Mendes Pereira; CAMPUZ, Valéria Campos Muniz. Educação linguística no contexto de graduandos surdos: contribuições dos estudos decoloniais e de translanguagem. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes>.

uerj.br/soletras/article/view/82938. Acesso em: 11 mai. 2026.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; LEVENHAGEN, Felipe Venancio Barbosa. Reflexões sobre a soletração datilológica na educação de surdos e o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa. **Educação**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. e74/1–23, 2025. DOI: 10.5902/1984644488154. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/88154>. Acesso em: 12 mai. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ÉTICA, SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA DIGITAL: O PAPEL CRÍTICO DA LINGUÍSTICA NA ERA TECNOLÓGICA

Cleysson Wender Fernandes Pires¹

1 Introdução

A sociedade contemporânea encontra-se profundamente marcada pela expansão das tecnologias digitais, pela intensificação dos fluxos informacionais e pela crescente mediação algorítmica das relações humanas. A revolução tecnológica ocorrida nas últimas décadas alterou significativamente os modos de interação social, produção de conhecimento, comunicação e participação política, transformando a linguagem em um dos principais elementos de disputa simbólica e ideológica da contemporaneidade. Nesse contexto, a Linguística passa a ocupar um espaço central nas discussões sobre ética, sustentabilidade e cidadania digital, uma vez que as práticas discursivas mediadas pelas tecnologias produzem efeitos diretos sobre os sujeitos, as instituições e as formas de organização social.

A evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) promoveu mudanças profundas nos processos educacionais e nas relações sociais contemporâneas. Polinski e Santos (2025) afirmam que as tecnologias digitais influenciam os processos cognitivos, afetivos e comunicacionais, produzindo novas formas de sociabilidade e alterando significativamente a maneira como os indivíduos percebem e interagem com o mundo. As autoras observam ainda que os algoritmos digitais atuam de forma invisível na construção de comportamentos, preferências e visões de realidade, demonstrando que as tecnologias não são instrumentos neutros, mas estruturas permeadas por interesses econômicos, políticos e ideológicos.

Nesse cenário, o conceito de cidadania digital emerge como categoria fundamental para compreender as novas formas de participação

¹ Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins.

social na era tecnológica. Menezes, Schlemmer e Di Felice (2024) argumentam que a cidadania digital representa a cidadania do “mundo algoritmizado, conectado, datificado e sensorizado”, sendo resultado da contínua interação entre humanos e não humanos no espaço digital. Tal perspectiva rompe com concepções tradicionais de cidadania restritas ao espaço físico e evidencia a necessidade de repensar práticas educacionais, políticas e comunicacionais diante das novas ecologias digitais.

A Linguística, enquanto campo científico voltado à análise da linguagem em suas múltiplas manifestações sociais, culturais e discursivas, torna-se essencial para a compreensão crítica das dinâmicas comunicacionais contemporâneas. A linguagem, conforme argumenta Bakhtin (1997), constitui-se como prática social atravessada por valores ideológicos, relações históricas e disputas de sentidos. Sob essa perspectiva, os discursos produzidos nas plataformas digitais não apenas refletem a realidade social, mas também participam ativamente da sua construção.

As tecnologias digitais ampliaram exponencialmente a circulação de discursos, informações e narrativas, intensificando fenômenos como desinformação, fake news, discursos de ódio e manipulação algorítmica. Carvalho e Gonçalves (2023) observam que as mídias digitais, ao mesmo tempo em que fortalecem processos democráticos e possibilitam maior participação cidadã, também contribuem para a disseminação de discursos extremistas, desinformação e polarização social. Nesse sentido, a cidadania digital exige sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos presentes no ambiente virtual, reconhecendo os mecanismos de poder que atravessam as práticas comunicacionais.

A relação entre linguagem e poder foi amplamente discutida por Michel Foucault (1987), para quem o discurso constitui um mecanismo de produção e controle social. Segundo o autor, os discursos determinam regimes de verdade e organizam práticas sociais legitimadas historicamente. Lockmann (2013, apud Foucault, 1987) destaca que os sistemas discursivos contemporâneos operam por meio de estratégias de vigilância, normatização e controle, fenômeno intensificado pelas tecnologias digitais e pelos sistemas automatizados de monitoramento social. Assim, a análise linguística dos discursos digitais revela-se indispensável para compreender as formas contemporâneas de poder e dominação.

A inteligência artificial e os modelos computacionais de linguagem também se tornaram objeto de reflexão crítica no campo linguístico. Souza (2022) afirma que os modelos de linguagem baseados em inteligência

artificial reproduzem as desigualdades e ideologias presentes nos dados utilizados em seu treinamento. Dessa forma, tecnologias linguísticas podem reforçar preconceitos sociais, invisibilizar grupos marginalizados e privilegiar determinadas variantes linguísticas em detrimento de outras. A linguagem computacional, portanto, não pode ser compreendida como universal ou neutra, mas como produto histórico e socialmente situado.

Essa problemática relaciona-se diretamente à noção de violência simbólica discutida por Bourdieu (1998), segundo a qual determinadas práticas linguísticas e culturais são legitimadas socialmente enquanto outras são desvalorizadas. No ambiente digital, algoritmos e sistemas automatizados frequentemente privilegiam formas linguísticas associadas às classes dominantes, reproduzindo desigualdades sociais e culturais. Souza (2022) destaca que a naturalização de determinadas variantes linguísticas nos sistemas de inteligência artificial contribui para a marginalização de grupos historicamente excluídos, demonstrando que os sistemas tecnológicos operam também como mecanismos de poder simbólico.

Além dos impactos sociais e políticos, a expansão tecnológica suscita importantes debates sobre sustentabilidade. A sustentabilidade digital não se restringe às questões ambientais relacionadas ao consumo energético e à produção de lixo eletrônico, mas envolve também aspectos éticos, culturais e sociais. A produção e manutenção de grandes modelos de inteligência artificial demandam elevado consumo de recursos naturais e infraestrutura computacional complexa, gerando impactos ambientais significativos. Souza (2022) observa que os custos econômicos e ambientais dos grandes modelos linguísticos tendem a aprofundar desigualdades globais, uma vez que comunidades socialmente vulneráveis sofrem de maneira mais intensa os efeitos das crises ambientais e da exclusão tecnológica.

A discussão sobre sustentabilidade tecnológica também envolve a necessidade de garantir inclusão digital e acessibilidade comunicacional. No contexto brasileiro, a comunidade surda enfrenta desafios relacionados ao acesso a conteúdos digitais acessíveis e à valorização da Libras enquanto língua legítima. Fonseca e Oliveira (2024) afirmam que as Tecnologias da Informação e Comunicação podem contribuir significativamente para a inclusão social da comunidade surda, desde que respeitem as especificidades culturais e linguísticas da Libras. Entretanto, os autores destacam que muitas ferramentas tecnológicas ainda apresentam limitações semânticas e culturais que dificultam a efetiva acessibilidade linguística.

Nesse contexto, o conceito de cidadania linguística ganha relevância. Kraemer, Pontin e Lopes (2020) definem cidadania linguística como o direito dos sujeitos à participação social por meio de práticas comunicacionais que respeitem suas identidades linguísticas e culturais. Tal perspectiva que a democratização das tecnologias digitais depende da construção de políticas públicas e práticas educacionais comprometidas com a diversidade linguística e cultural.

A educação assume, portanto, papel central na formação de cidadãos digitais críticos e conscientes. Martins, Martins e Alves defendem que a literacia digital constitui competência indispensável para o exercício da cidadania global na sociedade contemporânea. Segundo os autores, a formação digital precisa ultrapassar o domínio técnico das ferramentas tecnológicas, promovendo reflexões éticas, políticas e sociais sobre o uso das mídias e da informação.

Essa perspectiva também é compartilhada por Triches *et al.* (2023), ao afirmarem que as instituições escolares devem desenvolver estratégias pedagógicas voltadas à formação ética e responsável dos sujeitos diante das tecnologias digitais. Os autores destacam que a cidadania digital envolve questões relacionadas à segurança online, privacidade, responsabilidade comunicacional e combate à desinformação, exigindo práticas educativas comprometidas com a construção de uma cultura digital democrática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a importância da cultura digital na formação dos estudantes brasileiros. Souza Junior, Paiva e Gomes (2024) argumentam que a educação digital proposta pela BNCC busca fortalecer o protagonismo juvenil, a autonomia e a participação cidadã dos estudantes no contexto tecnológico contemporâneo. Contudo, os autores ressaltam que a efetivação dessa proposta depende de investimentos estruturais, formação docente e políticas públicas comprometidas com a democratização do acesso às tecnologias.

Outro aspecto relevante refere-se às transformações das relações identitárias na era digital. Hall (2006) argumenta que as identidades contemporâneas se tornaram fragmentadas, fluidas e constantemente reconstruídas em meio às dinâmicas culturais e tecnológicas. As redes sociais digitais intensificam esse processo ao possibilitarem múltiplas formas de representação, pertencimento e interação social. Entretanto, também produzem mecanismos de vigilância, padronização e controle discursivo que afetam diretamente a construção subjetiva dos indivíduos.

Sob a perspectiva da Linguística Aplicada, torna-se fundamental analisar como as tecnologias digitais produzem novos letramentos, práticas discursivas e modos de significação. Rojo (2012) afirma que os multiletramentos caracterizam-se pela multiplicidade cultural e semiótica presente nas práticas comunicacionais contemporâneas, exigindo dos sujeitos competências interpretativas complexas diante da convergência entre texto, imagem, som e interatividade. Assim, a formação linguística contemporânea precisa contemplar os desafios impostos pela cultura digital e pelas novas formas de circulação discursiva.

A relação entre ética e linguagem também se manifesta nos debates sobre inteligência artificial generativa e produção automatizada de textos. Os sistemas de IA são capazes de produzir conteúdo altamente sofisticados, influenciando processos educacionais, comunicacionais e profissionais. Entretanto, tais tecnologias levantam questionamentos relacionados à autoria, veracidade informacional, manipulação discursiva e responsabilidade ética. Conforme argumenta Lévy (1999), a cibercultura redefine os modos de produção e compartilhamento do conhecimento, exigindo novas formas de reflexão ética diante das tecnologias emergentes.

Dessa forma, a Linguística desempenha papel fundamental na análise crítica das práticas discursivas contemporâneas, contribuindo para compreender os impactos sociais, culturais e políticos da linguagem na era digital. A reflexão sobre ética, sustentabilidade e cidadania digital exige abordagens interdisciplinares capazes de articular tecnologia, educação, linguagem e justiça social. Em meio às rápidas transformações tecnológicas, torna-se indispensável promover uma formação crítica que possibilite aos sujeitos compreender e questionar os discursos, algoritmos e estruturas de poder presentes no ambiente digital contemporâneo.

2 Linguagem, ética e poder na sociedade digital

A linguagem constitui um dos principais instrumentos de organização social, produção de sentidos e exercício do poder nas sociedades contemporâneas. Na era digital, marcada pela intensa circulação de informações, pela conectividade em rede e pela presença constante das tecnologias digitais, os discursos passaram a ocupar posição estratégica nos processos de mediação social, política, econômica e cultural. A sociedade contemporânea vivencia uma reorganização profunda das formas de comunicação, produção de conhecimento e interação humana, cenário em

que a Linguística assume papel central para compreender criticamente as relações entre linguagem, ética e poder.

As tecnologias digitais transformaram profundamente as práticas comunicacionais, modificando as formas de produção, circulação e recepção dos discursos. Segundo Polinski e Santos (2025), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação influenciam diretamente os processos cognitivos, afetivos e sociais, produzindo impactos significativos na maneira como os indivíduos aprendem, interagem e constroem percepções sobre a realidade. Nesse contexto, os algoritmos digitais tornam-se mediadores invisíveis das relações sociais, determinando conteúdos, comportamentos e preferências discursivas.

A centralidade da linguagem na sociedade digital relaciona-se diretamente às formas contemporâneas de exercício do poder. Para Foucault (1987), o discurso não representa apenas um conjunto de palavras ou práticas comunicacionais, mas um mecanismo de produção de verdades, normatizações e controle social. O autor compreende que os discursos organizam relações de poder, legitimam saberes e regulam comportamentos sociais. Lockmann (2013, apud Foucault, 1987) afirma que os sistemas digitais contemporâneos ampliam as formas de vigilância e controle sobre os sujeitos, sobretudo por meio da coleta massiva de dados e do monitoramento algorítmico das práticas sociais.

Sob essa perspectiva, a sociedade digital estrutura-se a partir de relações discursivas profundamente marcadas por interesses econômicos, políticos e ideológicos. As plataformas digitais operam como espaços de disputa simbólica, nos quais diferentes grupos sociais produzem narrativas, identidades e formas de resistência. Entretanto, essas mesmas plataformas também podem reforçar desigualdades, disseminar desinformação e ampliar processos de exclusão social.

Carvalho e Gonçalves (2023) observam que as mídias digitais favoreceram o fortalecimento da democracia participativa e deram visibilidade a movimentos sociais historicamente marginalizados, especialmente no contexto do ciberativismo. Contudo, as autoras destacam que essas mesmas tecnologias também intensificaram fenômenos relacionados às fake news, aos discursos de ódio e à polarização ideológica, produzindo impactos negativos sobre a democracia e a convivência social.

A análise crítica dessas práticas discursivas digitais exige compreender a linguagem enquanto fenômeno social e ideológico. Bakhtin (1997) afirma que toda linguagem é atravessada por valores sociais e históricos, sendo

impossível dissociar o discurso das condições concretas de sua produção. Para o autor, os sujeitos produzem sentidos em constante interação com outros discursos, de modo que a linguagem constitui espaço permanente de conflito ideológico.

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante diante da ascensão das inteligências artificiais e dos modelos computacionais de linguagem. Souza (2022) destaca que os sistemas de inteligência artificial reproduzem ideologias linguísticas presentes nos dados utilizados para seu treinamento. Assim, as tecnologias linguísticas não podem ser compreendidas como instrumentos neutros ou universais, uma vez que carregam marcas culturais, políticas e sociais relacionadas aos grupos que produzem e controlam tais tecnologias.

Nesse sentido, a linguagem digital também se converte em espaço de exclusão simbólica. Bourdieu (1998) argumenta que determinadas variantes linguísticas são legitimadas socialmente enquanto outras são marginalizadas, processo que o autor denomina violência simbólica. No ambiente digital, algoritmos frequentemente privilegiam padrões linguísticos associados às classes dominantes, invisibilizando grupos minoritários e reproduzindo desigualdades sociais históricas.

Souza (2022, p. 33) ressalta que:

Assumir que uma grande coleção de textos obtidos da Web como universalmente representante da variabilidade de uma dada língua é desconsiderar a existência das vozes menos representadas na sociedade — aqueles com menor acesso à educação e cuja variante é desprestigiada

A citação que os sistemas tecnológicos reproduzem hierarquias linguísticas já existentes na sociedade. Dessa forma, os modelos de inteligência artificial podem contribuir para a naturalização de preconceitos linguísticos e sociais, reforçando mecanismos de exclusão discursiva.

Além das desigualdades linguísticas, as tecnologias digitais intensificaram os mecanismos de vigilância e controle social. Bauman (2013) afirma que a modernidade líquida produziu sujeitos constantemente expostos à observação e ao monitoramento digital. Na contemporaneidade, plataformas digitais coletam dados pessoais, analisam comportamentos e direcionam conteúdos de maneira automatizada, influenciando decisões políticas, econômicas e culturais.

Essa lógica aproxima-se do conceito de biopoder formulado por Foucault (1987), segundo o qual o poder contemporâneo opera sobre os corpos e as populações por meio de práticas disciplinares e mecanismos de

controle social. Na sociedade digital, os algoritmos desempenham função estratégica nesse processo, organizando fluxos informacionais e produzindo formas sofisticadas de manipulação comportamental.

Polinski e Santos (2025) argumentam que os algoritmos digitais moldam comportamentos e influenciam a visão de mundo dos indivíduos, interferindo diretamente na autonomia dos sujeitos. Tal cenário que a ética digital não pode limitar-se apenas ao comportamento individual dos usuários, mas precisa contemplar também os próprios sistemas tecnológicos e as estruturas de poder que os sustentam.

No campo educacional, essas transformações demandam novas formas de letramento e consciência crítica. Martins, Martins e Alves defendem que a literacia digital constitui competência indispensável para a cidadania global contemporânea. Segundo os autores, o cidadão contemporâneo necessita desenvolver habilidades relacionadas à interpretação crítica das informações, ao uso ético das tecnologias e à compreensão dos mecanismos discursivos presentes nas mídias digitais.

A educação linguística, nesse contexto, ultrapassa a dimensão gramatical e passa a envolver práticas relacionadas à cidadania digital, à ética comunicacional e à formação crítica dos sujeitos. Rojo (2012) argumenta que os multiletramentos contemporâneos exigem dos indivíduos capacidade de interpretar diferentes linguagens e semioses presentes no ambiente digital, incluindo textos multimodais, hipertextos e discursos audiovisuais.

A problemática da desinformação representa outro aspecto central das relações entre linguagem e poder na sociedade digital. A circulação acelerada de conteúdos nas redes sociais favorece a disseminação de informações falsas, manipulações discursivas e narrativas ideologicamente orientadas. Segundo Santaella (2013), a cultura digital caracteriza-se pela hiperconectividade e pela velocidade informacional, fenômenos que dificultam processos críticos de interpretação e verificação das informações.

Nesse cenário, os discursos digitais tornam-se instrumentos de manipulação política e social. Charaudeau (2016) afirma que a produção discursiva midiáticas opera frequentemente por estratégias de persuasão emocional, explorando medos, crenças e sentimentos coletivos para influenciar comportamentos sociais. As fakes news exemplificam esse processo ao mobilizarem discursos aparentemente legítimos para manipular opiniões públicas e fragilizar processos democráticos.

Carvalho e Gonçalves (2023) destacam que as mídias digitais contribuíram significativamente para o fortalecimento do ciberativismo e da participação democrática, mas também favoreceram processos de perseguição virtual e disseminação de discursos extremistas. Isso demonstra que o ambiente digital constitui espaço simultâneo de emancipação e opressão discursiva.

As discussões sobre ética digital também envolvem questões relacionadas à inclusão linguística e acessibilidade comunicacional. No contexto da comunidade surda, por exemplo, as tecnologias digitais apresentam potencial significativo para ampliar a participação social e o acesso à informação. Fonseca e Oliveira (2024) afirmam que as Tecnologias da Informação e Comunicação podem fortalecer a inclusão social da comunidade surda quando respeitam as especificidades linguísticas e culturais da Libras.

Entretanto, os autores ressaltam que muitas soluções tecnológicas ainda desconsideram nuances culturais e semânticas fundamentais para uma comunicação efetivamente inclusiva. Tal problemática que a ética digital também envolve o reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos sujeitos.

Kraemer, Pontin e Lopes (2020) defendem o conceito de cidadania linguística como princípio fundamental para garantir o direito comunicacional dos sujeitos surdos. Segundo as autoras, a cidadania linguística pressupõe práticas educacionais e políticas públicas comprometidas com o reconhecimento da diferença e da diversidade cultural.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Hall (2006), para quem as identidades contemporâneas são construídas discursivamente em meio às relações culturais e tecnológicas. Na sociedade digital, os sujeitos produzem e negociam identidades constantemente por meio das redes sociais, dos discursos midiáticos e das práticas comunicacionais online.

Ao mesmo tempo, a expansão das inteligências artificiais generativas produz novos desafios éticos relacionados à autoria, autenticidade e produção automatizada de discursos. Lévy (1999) afirma que a cibercultura redefine profundamente as formas de produção e circulação do conhecimento, exigindo novas reflexões sobre autoria, colaboração e inteligência coletiva.

No contexto contemporâneo, a Linguística assume função estratégica ao possibilitar análises críticas sobre os discursos digitais, os algoritmos e as práticas comunicacionais mediadas pelas tecnologias. A

compreensão das relações entre linguagem, ética e poder torna-se essencial para enfrentar os desafios impostos pela sociedade digital, especialmente aqueles relacionados à desinformação, vigilância algorítmica, exclusão linguística e manipulação discursiva.

Assim, pensar a linguagem na era tecnológica implica reconhecer que os discursos digitais produzem efeitos concretos sobre os sujeitos, as instituições e as dinâmicas sociais. A ética digital exige não apenas domínio técnico das tecnologias, mas formação crítica capaz de compreender as estruturas de poder presentes nos sistemas comunicacionais contemporâneos. A Linguística, nesse cenário, contribui significativamente para a construção de práticas discursivas mais democráticas, inclusivas e socialmente responsáveis.

3 Sustentabilidade, inclusão e cidadania digital na perspectiva linguística

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas produziram impactos profundos nas estruturas sociais, culturais, econômicas e educacionais, redefinindo os modos de comunicação e participação social. A expansão das tecnologias digitais e da inteligência artificial alterou significativamente as relações humanas, ampliando possibilidades de acesso à informação e conectividade, mas também intensificando desigualdades sociais, exclusões linguísticas e desafios éticos relacionados à sustentabilidade e à cidadania digital. Nesse contexto, a Linguística assume papel fundamental ao analisar criticamente os processos comunicacionais contemporâneos e suas implicações sociais.

A sustentabilidade, tradicionalmente associada às questões ambientais e econômicas, passou a incorporar dimensões sociais, culturais e tecnológicas. No cenário digital contemporâneo, pensar sustentabilidade implica discutir não apenas o uso racional dos recursos naturais, mas também o acesso democrático às tecnologias, a preservação da diversidade linguística e cultural e a promoção de práticas comunicacionais éticas e inclusivas.

Segundo Menezes, Schlemmer e Di Felice (2024), a cidadania digital caracteriza-se pela participação dos sujeitos em um “mundo algoritmizado, conectado e datificado”, no qual humanos e não humanos estabelecem relações contínuas mediadas pelas tecnologias digitais. Os autores argumentam que a emergência dessa nova configuração social

exige repensar as formas de educação, convivência e participação cidadã, especialmente diante da crescente influência dos algoritmos sobre os comportamentos sociais.

A cidadania digital, portanto, ultrapassa a simples utilização de ferramentas tecnológicas, envolvendo práticas éticas, consciência crítica e participação democrática no ambiente virtual. Conforme afirmam Triches *et al.* (2023), as tecnologias digitais ocupam papel cada vez mais relevante na educação e na formação cidadã, exigindo dos sujeitos competências relacionadas ao uso ético da informação, à segurança digital e à responsabilidade comunicacional.

Nesse cenário, a Linguística contribui significativamente para compreender os mecanismos discursivos que estruturam as práticas sociais no ambiente digital. A linguagem, enquanto prática social, participa ativamente da construção das identidades, das relações de poder e dos processos de inclusão e exclusão social. Bakhtin (1997) afirma que toda produção discursiva é atravessada por valores ideológicos e relações históricas, de modo que a linguagem nunca pode ser considerada neutra ou descontextualizada.

A sociedade digital ampliou significativamente a circulação de discursos e informações, intensificando fenômenos relacionados à desinformação, aos discursos de ódio e à manipulação algorítmica. Polinski e Santos (2025) observam que os algoritmos digitais moldam comportamentos e influenciam percepções de realidade, interferindo diretamente nos processos cognitivos e afetivos dos indivíduos. Tal realidade evidencia que a cidadania digital depende da formação crítica dos sujeitos diante das práticas discursivas contemporâneas.

A formação para a cidadania digital exige o desenvolvimento da literacia digital, entendida como conjunto de competências necessárias para interpretar, produzir e compartilhar informações de maneira crítica e ética. Martins, Martins e Alves defendem que a literacia digital constitui competência essencial para a cidadania global na sociedade contemporânea. Segundo os autores, os indivíduos precisam desenvolver habilidades relacionadas à leitura crítica das mídias, à verificação das informações e ao uso responsável das tecnologias digitais.

Nesse sentido, a educação linguística assume papel estratégico ao promover práticas pedagógicas voltadas à reflexão crítica sobre os discursos digitais. Rojo (2012) argumenta que os multiletramentos contemporâneos exigem dos sujeitos competências interpretativas relacionadas às múltiplas

linguagens presentes no ambiente digital, incluindo textos multimodais, imagens, vídeos, hipertextos e recursos audiovisuais.

A inclusão digital representa outro aspecto fundamental das discussões sobre sustentabilidade e cidadania digital. Embora as tecnologias tenham ampliado o acesso à informação e à comunicação, ainda persistem profundas desigualdades relacionadas ao acesso tecnológico, à conectividade e à acessibilidade linguística. Tais desigualdades evidenciam que a democratização das tecnologias não ocorre de maneira homogênea, sendo atravessada por fatores econômicos, sociais, culturais e linguísticos.

No contexto da comunidade surda, por exemplo, a inclusão digital depende diretamente do reconhecimento da Libras como língua legítima e da construção de tecnologias acessíveis e culturalmente sensíveis. Fonseca e Oliveira (2024) afirmam que as Tecnologias da Informação e Comunicação podem contribuir significativamente para a inclusão social da comunidade surda ao favorecer a acessibilidade linguística e a interação social. Contudo, os autores destacam que muitas ferramentas tecnológicas ainda não contemplam adequadamente as especificidades culturais e linguísticas da Libras.

Essa problemática relaciona-se diretamente ao conceito de cidadania linguística. Kraemer, Pontin e Lopes (2020) argumentam que a cidadania linguística pressupõe o direito dos sujeitos ao acesso pleno à comunicação, à educação e à participação social por meio de práticas linguísticas reconhecidas e valorizadas socialmente. Segundo as autoras, as políticas linguísticas e educacionais precisam considerar as especificidades culturais e identitárias das comunidades surdas, promovendo práticas inclusivas e socialmente democráticas.

Kraemer, Pontin e Lopes (2020, p. 2) afirmam que:

A cidadania linguística implica a operacionalização de um conjunto de práticas que considerem o direito comunicacional como premissa de todo o contexto educacional, desde a estruturação curricular até a formação docente e o planejamento da prática pedagógica

A citação que a inclusão linguística não se limita ao reconhecimento formal das línguas minoritárias, mas envolve transformações estruturais nas práticas educacionais, tecnológicas e sociais.

As tecnologias assistivas e os sistemas baseados em inteligência artificial também têm desempenhado papel relevante na promoção da inclusão digital da comunidade surda. Sousa e Braz Junior (2025) afirmam que os avanços tecnológicos relacionados à inteligência artificial apresentam

potencial significativo para ampliar a acessibilidade comunicacional e educacional da comunidade surda. Entretanto, os autores destacam que ainda existem limitações semânticas, culturais e técnicas nos sistemas automatizados de tradução em Libras.

A problemática da inclusão digital também envolve discussões relacionadas à sustentabilidade social. A exclusão tecnológica intensifica desigualdades históricas, limitando o acesso de determinados grupos sociais à informação, à educação e à participação cidadã. Castells (1999) argumenta que a sociedade em rede reorganizou profundamente as estruturas sociais e econômicas contemporâneas, produzindo novas formas de desigualdade relacionadas ao acesso às tecnologias e aos fluxos informacionais.

Nesse contexto, a Linguística Aplicada contribui para analisar criticamente como as práticas discursivas digitais podem favorecer ou dificultar processos de inclusão social. As plataformas digitais não apenas reproduzem discursos sociais já existentes, mas também produzem novos modos de interação, pertencimento e construção identitária. Hall (2006) afirma que as identidades contemporâneas são constantemente reconstruídas em meio às transformações culturais e tecnológicas, fenômeno intensificado pelas redes sociais digitais.

A sustentabilidade tecnológica também envolve reflexões sobre os impactos ambientais produzidos pelas tecnologias digitais e pela inteligência artificial. Souza (2022) destaca que os grandes modelos computacionais de linguagem demandam elevado consumo energético e infraestrutura tecnológica complexa, gerando impactos econômicos e ambientais significativos. O autor argumenta que os custos ambientais da inteligência artificial tendem a atingir de forma mais intensa comunidades historicamente marginalizadas, ampliando desigualdades sociais globais.

Sob essa perspectiva, a sustentabilidade digital exige práticas tecnológicas socialmente responsáveis e comprometidas com a justiça social e ambiental. Lévy (1999) argumenta que a cibercultura apresenta potencial emancipatório significativo, desde que orientada por princípios éticos e democráticos capazes de promover inteligência coletiva e participação cidadã.

A educação ocupa posição central nesse processo. Souza Junior, Paiva e Gomes (2024) observam que a educação digital proposta pela BNCC busca fortalecer a participação cidadã, a autonomia e o protagonismo juvenil no contexto tecnológico contemporâneo. Contudo, os autores ressaltam que a implementação efetiva dessas políticas depende

de investimentos estruturais, formação docente e democratização do acesso às tecnologias.

A formação crítica para a cidadania digital também exige reflexões éticas relacionadas à privacidade, segurança de dados e manipulação informacional. Santaella (2013) afirma que a hiperconectividade contemporânea produz sujeitos permanentemente expostos à circulação massiva de informações e ao monitoramento digital. Nesse cenário, os discursos digitais tornam-se instrumentos estratégicos de influência social e política.

A ética digital envolve, portanto, não apenas o comportamento dos usuários, mas também os próprios sistemas tecnológicos e as estruturas econômicas que os sustentam. Foucault (1987) argumenta que o poder contemporâneo opera por meio de mecanismos sutis de vigilância e normalização social. Na sociedade digital, tais mecanismos manifestam-se por meio dos algoritmos, da coleta de dados e da organização automatizada dos fluxos informacionais.

Essa realidade evidencia a necessidade de práticas educacionais comprometidas com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender os impactos sociais, culturais e ambientais das tecnologias digitais. A Linguística, nesse contexto, desempenha papel estratégico ao possibilitar análises críticas sobre os discursos digitais, os processos de exclusão linguística e as relações de poder presentes nas práticas comunicacionais contemporâneas.

Além disso, as práticas linguísticas digitais também podem funcionar como instrumentos de resistência e emancipação social. Carvalho e Gonçalves (2023) destacam que os movimentos sociais contemporâneos utilizam as mídias digitais para fortalecer práticas de ciberativismo, ampliar vozes historicamente silenciadas e promover maior participação democrática. Dessa forma, a linguagem digital constitui simultaneamente espaço de disputa, controle e resistência.

A perspectiva linguística sobre sustentabilidade e cidadania digital exige, portanto, uma abordagem interdisciplinar capaz de articular linguagem, tecnologia, educação e justiça social. As tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como ferramentas técnicas, mas como fenômenos sociais atravessados por discursos, ideologias e relações de poder.

Assim, pensar sustentabilidade, inclusão e cidadania digital implica reconhecer a importância da diversidade linguística e cultural na

construção de sociedades tecnologicamente democráticas. A Linguística contribui significativamente para esse debate ao analisar criticamente os discursos digitais, os mecanismos de exclusão simbólica e as possibilidades de construção de práticas comunicacionais mais éticas, inclusivas e socialmente responsáveis na contemporaneidade.

4 Considerações finais

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas redefiniram profundamente as formas de comunicação, interação social, produção do conhecimento e participação cidadã. A sociedade contemporânea passou a vivenciar um contexto marcado pela intensa circulação de informações, pela mediação algorítmica das relações humanas e pela crescente dependência das tecnologias digitais nos diversos setores da vida social. Nesse cenário, a Linguística assume papel estratégico na análise crítica das relações entre linguagem, ética, sustentabilidade e cidadania digital.

Ao longo deste estudo, observou-se que a linguagem não constitui apenas instrumento de comunicação, mas prática social atravessada por relações de poder, ideologias e disputas simbólicas. As tecnologias digitais, ao reorganizarem os modos de produção e circulação dos discursos, ampliaram significativamente as possibilidades de interação e acesso à informação, mas também intensificaram problemas relacionados à desinformação, aos discursos de ódio, à vigilância digital e às desigualdades sociais e linguísticas.

Os algoritmos e sistemas baseados em inteligência artificial revelaram-se mecanismos capazes de influenciar comportamentos, preferências e percepções de realidade, demonstrando que os ambientes digitais não operam de maneira neutra. Nesse sentido, as discussões sobre ética digital ultrapassam a dimensão técnica e envolvem reflexões relacionadas à responsabilidade social, à privacidade, à manipulação informacional e à democratização do acesso às tecnologias.

Além disso, verificou-se que a sustentabilidade digital deve ser compreendida de forma ampla, envolvendo não apenas aspectos ambientais, mas também dimensões sociais, culturais e linguísticas. Os impactos ambientais produzidos pelas infraestruturas tecnológicas e pelos grandes modelos computacionais evidenciam a necessidade de práticas

tecnológicas mais responsáveis e comprometidas com a justiça social e ecológica.

A inclusão digital e a cidadania linguística também se mostraram elementos fundamentais na construção de uma sociedade tecnologicamente democrática. As discussões relacionadas à comunidade surda e ao reconhecimento da Libras demonstraram que o acesso às tecnologias depende do respeito à diversidade linguística e cultural dos sujeitos. A democratização tecnológica exige políticas públicas e práticas educacionais capazes de promover acessibilidade comunicacional, inclusão social e valorização das identidades culturais.

No campo educacional, constatou-se que a formação crítica para a cidadania digital constitui desafio indispensável na contemporaneidade. A educação precisa ultrapassar perspectivas meramente instrumentais das tecnologias e promover práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da literacia digital, da consciência ética e da capacidade crítica dos sujeitos diante dos discursos digitais e dos sistemas algorítmicos.

A Linguística, nesse contexto, contribui significativamente para compreender as dinâmicas discursivas presentes na sociedade digital, analisando os mecanismos de exclusão simbólica, manipulação discursiva e produção de sentidos que atravessam os ambientes virtuais. A análise crítica da linguagem permite identificar as relações de poder presentes nas práticas comunicacionais contemporâneas e contribui para a construção de formas mais éticas, inclusivas e democráticas de interação social.

Dessa forma, conclui-se que refletir sobre ética, sustentabilidade e cidadania digital implica reconhecer a centralidade da linguagem nos processos sociais contemporâneos. Em meio às rápidas transformações tecnológicas, torna-se indispensável promover uma formação crítica e humanizada, capaz de articular tecnologia, diversidade cultural, responsabilidade social e justiça linguística. A Linguística, ao dialogar com os campos da Educação, da Filosofia, das Ciências Sociais e das Tecnologias Digitais, fortalece-se como área essencial para compreender os desafios da sociedade contemporânea e contribuir para a construção de práticas comunicacionais mais conscientes, sustentáveis e socialmente responsáveis.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BAUMAN, Zygmunt. **Vigilância líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHO, Célia Regina de; GONÇALVES, Josiane Peres. Cidadania digital, democracia e ciberfeminismo no contexto brasileiro. **TraHs – Trayectorias Humanas Trascontinentales**, n. 16, 2023.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- FONSECA, Luciano Freitas; OLIVEIRA, Mateus Maia de Sousa Brum. Surdez e cidadania: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). **Revista Pergaminho**, v. 15, p. 134-149, 2024.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KRAEMER, Graciele Marjana; PONTIN, Bianca; LOPES, Luciane Bresciani. Cidadania linguística e a educação de surdos. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 2, p. 2-20, 2020.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- MARTINS, Scheila Wesley; MARTINS, Joaquim Welley; ALVES, Fernanda Maria Melo. Literacia digital como competência para a cidadania global. In: **Informática na Educação**. Porto Alegre: CEIE-SBC, s.d.
- MENEZES, Janaína; SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo. Educação OnLIFE e cidadania digital: o desenvolvimento do pensamento computacional na cidade em tempos de algoritmização do mundo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, 2024.
- POLINSKI, Patricia Massarute Pereira; SANTOS, Sonia Regina Mendes

dos. Impactos das tecnologias digitais na educação e nas relações sociais contemporâneas. **Revista de Educação à Distância**, Fortaleza, v. 1, n. 2, 2025.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SOUSA, Cláudio Henrique Silva; BRAZ JUNIOR, Geraldo. Tecnologias assistivas e inteligência artificial para tradução e ensino de Libras. **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 2, 2025.

SOUZA, Jorge Abdon Miranda de; PAIVA, Alessandra Macário de O.; GOMES, Cristiane Sena. **A educação digital e formação para cidadania no ensino médio: perspectivas a partir da BNCC**. 2024.

SOUZA, Marlo. Tecnologias da Linguagem, Ética em IA e Regulamentação. **Computação Brasil**, [S. l.], n. 47, p. 32–35, 2022. DOI: 10.5753/compbr.2022.47.4405. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/comp-br/article/view/4405>. Acesso em: 17 mai. 2026.

TRICHES, Cizelda Aparecida et al. EDUCAÇÃO E CIDADANIA DIGITAL: PRÁTICAS, RISCOS E ESTRATÉGIAS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 75–84, 2023. DOI: 10.46550/ilustracao.v4i5.193. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/193>. Acesso em: 17 mai. 2026.

BOAS PRÁTICAS E ESTUDOS DE CASO: INICIATIVAS EXITOSAS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DIVERSOS

Zanubia Dada¹

1 Introdução

A discussão acerca das boas práticas educacionais e dos estudos de caso relacionados às iniciativas exitosas em contextos educacionais diversos insere-se em um debate contemporâneo que articula inclusão, diversidade, gestão escolar, formação docente e inovação pedagógica. A educação, enquanto prática social e histórica, passou a exigir das instituições escolares novas formas de organização curricular e metodológica capazes de atender às múltiplas demandas oriundas da pluralidade cultural, linguística, social e cognitiva presente nos espaços escolares. Nesse sentido, as boas práticas educacionais surgem como estratégias fundamentais para a promoção de ambientes pedagógicos mais democráticos, acessíveis e comprometidos com a aprendizagem significativa.

A concepção de boas práticas educacionais está relacionada à implementação de ações pedagógicas, administrativas e organizacionais capazes de produzir resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à inclusão escolar e à valorização da diversidade. Tais práticas não podem ser compreendidas apenas como metodologias isoladas, mas como construções coletivas fundamentadas em princípios éticos, sociais e pedagógicos que visam garantir equidade e participação plena dos estudantes no ambiente escolar.

Nesse contexto, a educação inclusiva tornou-se um dos principais referenciais teóricos das práticas pedagógicas contemporâneas. Conforme apontam Sebastián-Herederó e Anache (2020), a inclusão escolar representa um desafio permanente para os sistemas educacionais, sobretudo diante das

1 Graduada em Ciências pela Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso do Sul (FUCMT) foi transformada na atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

dificuldades enfrentadas pelos docentes no desenvolvimento de práticas acessíveis e na construção de ambientes escolares adequados às necessidades dos estudantes. Os autores afirmam que muitos professores demonstram compreender os conceitos relacionados à inclusão, porém evidenciam sentimento de insegurança, falta de apoio institucional e insuficiência de recursos pedagógicos para efetivar práticas inclusivas.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar exige uma ruptura com modelos educacionais tradicionais baseados na homogeneização dos sujeitos e na exclusão das diferenças. A autora defende que a escola inclusiva deve reconhecer as singularidades dos estudantes como elemento constitutivo do processo educativo, promovendo adaptações curriculares e metodológicas que favoreçam a participação de todos. Nesse sentido, a inclusão não se limita ao acesso físico do estudante à escola, mas envolve sua participação efetiva nas atividades pedagógicas e sociais desenvolvidas no espaço escolar.

A discussão sobre boas práticas educacionais também está diretamente associada à formação docente. Para Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, compromisso ético e abertura ao diálogo. O autor destaca que a construção de uma prática pedagógica emancipatória depende da capacidade do educador de compreender os sujeitos em sua totalidade histórica, social e cultural. Dessa forma, a formação continuada dos profissionais da educação torna-se elemento indispensável para o desenvolvimento de práticas inclusivas e inovadoras.

Rodrigues e França (2022) destacam que muitas práticas exitosas desenvolvidas no âmbito da inclusão escolar acabam não sendo socializadas entre os profissionais das instituições, dificultando a construção coletiva do conhecimento pedagógico. Os autores defendem que a sistematização e divulgação dessas experiências podem contribuir significativamente para a formação de multiplicadores de ações inclusivas e para o fortalecimento da cultura escolar inclusiva.

Além da formação docente, a colaboração entre os diferentes profissionais da educação constitui um dos pilares das boas práticas educacionais. Zanata (2004), ao investigar práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos, observou que o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e profissionais da educação especial possibilita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais acessíveis e efetivas. A autora destaca que o planejamento coletivo favorece adaptações

curriculares, flexibilização metodológica e construção de práticas voltadas às necessidades específicas dos estudantes.

De acordo com Zanata (2004), “muitas são as possibilidades quando se estabelece um ambiente colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial”. Essa perspectiva evidencia a importância das relações colaborativas para a promoção da inclusão escolar e para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

As práticas bilíngues mediadas pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) também têm sido apontadas como importantes exemplos de iniciativas exitosas em contextos educacionais diversos. A educação de surdos, historicamente marcada por processos de exclusão e oralização compulsória, passou a reconhecer a Libras como elemento fundamental para o desenvolvimento linguístico, cultural e identitário dos sujeitos surdos após a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005.

Conforme Quadros e Karnopp (2004), a Libras deve ser compreendida não apenas como instrumento comunicacional, mas como língua legítima, dotada de estrutura gramatical própria e responsável pela constituição identitária da comunidade surda. Nesse sentido, práticas pedagógicas mediadas pela Libras contribuem para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e democráticos.

Ferreira e Bastos (2025) ressaltam que a mediação pedagógica fundamentada na Libras favorece a participação dos estudantes surdos no ensino regular, especialmente quando associada ao uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e metodologias adaptadas. As autoras destacam, ainda, que a ausência de formação docente em Libras e a escassez de intérpretes continuam sendo importantes obstáculos para a efetivação da inclusão escolar dos surdos.

A perspectiva sociocultural da aprendizagem, defendida por Vygotsky (2008), também contribui significativamente para a compreensão das boas práticas educacionais. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural, sendo a linguagem elemento central na construção do conhecimento. Dessa forma, práticas pedagógicas colaborativas, dialógicas e interativas favorecem o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Nesse contexto, Oliveira e Ferraz (2021), ao investigarem o ensino de Ciências para uma estudante surda em contexto inclusivo, identificaram que os professores recorriam frequentemente a recursos visuais e materiais concretos como estratégias facilitadoras da aprendizagem. Contudo, os

autores observaram dificuldades relacionadas à ausência de articulação entre professor, intérprete e Atendimento Educacional Especializado, evidenciando a necessidade de fortalecimento das práticas colaborativas no ambiente escolar.

A relevância dos estudos de caso na análise das práticas educacionais inclusivas também merece destaque. Yin (2015) afirma que o estudo de caso constitui importante estratégia metodológica para a investigação de fenômenos complexos inseridos em contextos reais, possibilitando análises aprofundadas sobre práticas, relações e experiências institucionais. No campo educacional, os estudos de caso permitem compreender como determinadas práticas pedagógicas são implementadas, quais desafios enfrentam e quais resultados produzem.

Quispe, Rodríguez e Figueiredo (2025), ao realizarem estudo de caso sobre a inclusão de estudantes da educação especial no ensino superior, verificaram que ações institucionais relacionadas à acessibilidade, apoio pedagógico e permanência acadêmica contribuíram significativamente para o êxito dos estudantes. Os autores ressaltam que as instituições de ensino superior possuem papel social fundamental na promoção de uma educação mais justa e inclusiva.

As boas práticas educacionais também se relacionam à gestão escolar democrática e participativa. Libâneo (2013) afirma que a gestão democrática pressupõe participação coletiva, diálogo e construção compartilhada das decisões pedagógicas e administrativas. Nesse sentido, práticas exitosas dependem da articulação entre gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade escolar.

Abrantes, Campos e Ribeiro (2009), ao analisarem casos de inovação e boas práticas em atividades de enriquecimento curricular em Portugal, observaram que o sucesso das experiências estava diretamente relacionado à participação da comunidade educativa, ao planejamento colaborativo e à valorização da formação profissional dos docentes. Os autores destacam que práticas exitosas exigem adaptações organizacionais, curriculares e pedagógicas capazes de responder às demandas específicas de cada contexto escolar.

Além disso, as transformações tecnológicas contemporâneas passaram a influenciar significativamente as práticas educacionais. Moran (2015) argumenta que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação, comunicação e construção do conhecimento, favorecendo metodologias mais participativas e inclusivas. Contudo, o autor ressalta

que a simples inserção da tecnologia não garante inovação pedagógica, sendo necessário repensar as práticas educativas e os processos formativos.

A utilização de recursos tecnológicos e metodologias ativas tem sido apontada como importante estratégia para o fortalecimento das práticas inclusivas, especialmente em contextos marcados pela diversidade linguística, cultural e cognitiva. Nesse sentido, o uso de tecnologias assistivas, materiais visuais e plataformas digitais acessíveis favorece a participação dos estudantes e amplia as possibilidades de aprendizagem.

As discussões contemporâneas sobre inclusão também evidenciam a necessidade de superação das barreiras atitudinais presentes nas instituições escolares. Skliar (1999 apud Lacerda, 2006) argumenta que a inclusão escolar não pode restringir-se à inserção física do estudante na escola, mas deve promover o reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas como elementos legítimos da experiência humana. Para o autor, muitas práticas consideradas inclusivas ainda reproduzem mecanismos de exclusão simbólica ao desconsiderarem as especificidades dos sujeitos.

Nesse sentido, a educação inclusiva exige uma mudança paradigmática que ultrapasse perspectivas assistencialistas e medicalizantes da deficiência. Conforme afirma Carvalho (2012), é necessário compreender a diversidade como condição constitutiva da escola contemporânea, desenvolvendo práticas pedagógicas fundamentadas na equidade, na acessibilidade e no respeito às singularidades dos estudantes.

As iniciativas exitosas em contextos educacionais diversos demonstram que a construção de uma escola inclusiva depende do fortalecimento das políticas públicas, da valorização da formação docente, da implementação de práticas colaborativas e da promoção de ambientes pedagógicos acessíveis e democráticos. As experiências analisadas evidenciam que, apesar das limitações estruturais e institucionais, é possível construir práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem, a participação e a valorização da diversidade humana.

Dessa forma, os estudos de caso e as boas práticas educacionais constituem importantes instrumentos para a reflexão crítica sobre os processos de inclusão escolar, contribuindo para a produção de conhecimentos pedagógicos e para o fortalecimento de práticas educativas transformadoras nos diferentes contextos educacionais.

2 Boas práticas educacionais e iniciativas inclusivas no contexto escolar

As boas práticas educacionais configuram-se como ações pedagógicas, metodológicas e institucionais voltadas à promoção da aprendizagem significativa, da equidade e da participação plena dos estudantes no ambiente escolar. No contexto contemporâneo, marcado pela diversidade cultural, linguística, social e cognitiva, a construção de práticas inclusivas passou a representar um dos principais desafios das políticas públicas educacionais e das instituições de ensino. Dessa forma, a inclusão escolar deixou de ser compreendida apenas como acesso físico à escola, passando a envolver dimensões relacionadas à permanência, participação, acessibilidade e aprendizagem efetiva.

A consolidação da educação inclusiva enquanto paradigma educacional está diretamente relacionada às transformações sociais e políticas ocorridas nas últimas décadas, especialmente após a Declaração de Salamanca, em 1994, documento que passou a defender o direito de todos os estudantes à educação em ambientes escolares comuns. Segundo Oliveira e Ferraz (2021), a perspectiva inclusiva compreende a escola regular como principal responsável pelo atendimento às necessidades educacionais dos estudantes, independentemente de suas especificidades físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais.

Nesse contexto, as boas práticas educacionais assumem papel fundamental para a efetivação da inclusão escolar, sobretudo por promoverem adaptações pedagógicas, flexibilizações curriculares e metodologias diferenciadas capazes de atender à heterogeneidade presente nas salas de aula. Mantoan (2015) afirma que a inclusão exige mudanças estruturais e pedagógicas profundas, uma vez que não basta inserir o estudante na escola regular sem garantir condições adequadas para sua aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva pressupõe a valorização das diferenças humanas como elemento constitutivo da prática pedagógica. De acordo com Carvalho (2012), a escola inclusiva precisa reconhecer que os estudantes aprendem de formas distintas e em tempos diferentes, sendo necessário romper com práticas homogeneizadoras historicamente consolidadas no sistema educacional brasileiro. Tal perspectiva demanda uma reorganização curricular e metodológica pautada na acessibilidade e no respeito às singularidades dos sujeitos.

No caso específico da educação de surdos, as boas práticas educacionais envolvem a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto língua legítima da comunidade surda e elemento central na constituição identitária e cultural desses sujeitos. Conforme Quadros e Karnopp (2004), a Libras possui estrutura gramatical própria e deve ocupar papel central no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, especialmente em propostas fundamentadas na educação bilíngue.

Ferreira e Bastos (2025) destacam que a mediação pedagógica realizada por meio da Libras favorece significativamente a inclusão de estudantes surdos no ensino regular, sobretudo quando associada ao uso de recursos visuais, materiais adaptados e metodologias interativas. As autoras afirmam que, apesar dos avanços legais conquistados após a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, ainda persistem obstáculos relacionados à formação docente, à escassez de intérpretes e à ausência de materiais acessíveis.

Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais da educação torna-se indispensável para a consolidação das práticas inclusivas. Freire (1996) ressalta que o educador deve compreender sua prática como espaço permanente de reflexão crítica e transformação social. Para o autor, ensinar exige comprometimento ético, respeito aos saberes dos estudantes e abertura ao diálogo.

Rodrigues e França (2022), ao investigarem boas práticas relacionadas à inclusão escolar em Institutos Federais, observaram que muitas experiências exitosas produzidas nas instituições acabam não sendo compartilhadas entre os profissionais da educação, limitando seu potencial formativo. Os autores ressaltam que a socialização dessas práticas pode contribuir para a formação de multiplicadores de ações inclusivas e para o fortalecimento da cultura escolar inclusiva.

Segundo os autores:

Embora sejam produzidas e aplicadas no âmbito do IFB, muitas práticas exitosas em inclusão escolar são desconhecidas pelos demais profissionais do instituto, que não estiveram envolvidos em sua aplicação, e que tampouco elas são aproveitadas como diretriz formativa (Rodrigues; França, 2022, p. 72183).

A colaboração entre professores do ensino regular, profissionais da educação especial, intérpretes de Libras e gestores escolares também se destaca como importante estratégia de fortalecimento das práticas inclusivas. Zanata (2004), ao analisar práticas pedagógicas inclusivas para

alunos surdos numa perspectiva colaborativa, constatou que o planejamento coletivo favorece adaptações curriculares, flexibilização metodológica e desenvolvimento de estratégias mais acessíveis para os estudantes.

A autora afirma:

Os resultados apontaram que muitas são as possibilidades quando se estabelece um ambiente colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial. As estratégias planejadas foram implementadas na sala de aula e a intervenção proporcionou uma oportunidade de formação para os professores (Zanata, 2004, p. 185).

A citação que as práticas colaborativas ultrapassam a dimensão técnica do planejamento pedagógico, constituindo-se também como espaço de formação profissional e construção coletiva do conhecimento. Nesse aspecto, Libâneo (2013) destaca que a gestão democrática e participativa favorece a construção de ambientes escolares mais acolhedores, dialógicos e comprometidos com a inclusão.

Outro aspecto relevante das boas práticas educacionais refere-se ao uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos acessíveis. Moran (2015) argumenta que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem, comunicação e interação, favorecendo práticas pedagógicas mais participativas e inclusivas. Contudo, o autor ressalta que a inovação pedagógica não depende apenas da inserção de recursos tecnológicos, mas da capacidade dos professores de reorganizar suas metodologias e estratégias de ensino.

Oliveira e Ferraz (2021), em estudo sobre o ensino de Ciências para estudantes surdos, identificaram que os professores recorriam frequentemente ao uso de materiais concretos, imagens, vídeos e recursos visuais como estratégias facilitadoras da aprendizagem. Entretanto, os autores observaram dificuldades relacionadas à ausência de articulação entre professor, intérprete e Atendimento Educacional Especializado, evidenciando fragilidades na organização das práticas inclusivas.

Os autores destacam:

Os resultados demonstraram que os profissionais recorrem à recursos visuais e materiais concretos como facilitadores para o ensino de Ciências. Contudo, o desconhecimento da Libras dificulta a comunicação entre professor/aluno, direcionando uma sobrecarga de funções ao intérprete (Oliveira; Ferraz, 2021, p. 10).

A problemática relacionada à formação docente em Libras também é discutida por Silva e Silva (2016), que analisaram percepções de profissionais da escola acerca do papel da Libras na educação de surdos. Segundo as autoras, muitos profissionais reconhecem a importância da língua de sinais para o desenvolvimento acadêmico e cultural dos estudantes surdos, porém revelam dificuldades em implementar práticas efetivamente bilíngues devido à ausência de formação adequada.

As discussões sobre práticas inclusivas também envolvem reflexões acerca das barreiras atitudinais presentes nas instituições escolares. Skliar (1999 apud Lacerda, 2006) argumenta que a exclusão escolar frequentemente ocorre de forma simbólica, quando as diferenças culturais e linguísticas dos estudantes não são reconhecidas como legítimas no ambiente educacional. Dessa forma, práticas consideradas inclusivas podem continuar reproduzindo mecanismos de exclusão ao desconsiderarem as especificidades dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2008) contribuiu significativamente para a compreensão das práticas inclusivas ao defender que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. O autor afirma que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e depende da qualidade das experiências sociais vivenciadas pelos estudantes. Assim, práticas pedagógicas dialógicas, colaborativas e acessíveis favorecem o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos.

A importância das adaptações curriculares também é amplamente discutida na literatura sobre inclusão escolar. Segundo Carvalho (2012), adaptar o currículo não significa simplificar conteúdos, mas reorganizar estratégias pedagógicas de forma a garantir acesso ao conhecimento e participação efetiva dos estudantes. Tal perspectiva rompe com concepções tradicionais que associam inclusão à diminuição das exigências acadêmicas.

Nesse sentido, as boas práticas educacionais devem considerar não apenas as necessidades específicas dos estudantes, mas também suas potencialidades, experiências culturais e formas de aprendizagem. Conforme afirma Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia dos sujeitos e compromisso com a construção coletiva do conhecimento.

A relevância das práticas inclusivas também pode ser observada em experiências desenvolvidas no ensino superior. Quispe, Rodríguez e Figueiredo (2025), ao investigarem ações voltadas à inclusão de estudantes da educação especial em uma universidade brasileira, identificaram que as estratégias relacionadas à acessibilidade, apoio pedagógico e permanência

acadêmica favoreceram significativamente o sucesso educacional dos estudantes.

Os autores destacam que:

Os resultados mostraram que a instituição vem se adequando às políticas públicas de inclusão, desenvolvendo ações de apoio à aprendizagem para que estes alunos concluam os cursos com êxito (Quispe; Rodríguez; Figueiredo, 2025, p. 1).

As experiências exitosas desenvolvidas em diferentes níveis de ensino demonstram que a inclusão escolar depende de ações articuladas entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e práticas pedagógicas acessíveis. Além disso, evidenciam que as boas práticas educacionais não se restringem a iniciativas isoladas, mas resultam de processos coletivos de planejamento, reflexão e compromisso institucional com a diversidade.

Abrantes, Campos e Ribeiro (2009), ao analisarem experiências de enriquecimento curricular em Portugal, observaram que o sucesso das práticas estava relacionado ao fortalecimento da participação comunitária, ao planejamento colaborativo e à valorização da formação profissional. Os autores ressaltam que práticas exitosas exigem adaptações organizacionais, curriculares e pedagógicas capazes de responder às especificidades de cada contexto escolar.

Dessa forma, as boas práticas educacionais constituem importantes instrumentos para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, democráticos e comprometidos com a aprendizagem significativa. A valorização da diversidade, o fortalecimento das relações colaborativas, a formação continuada dos profissionais da educação e a implementação de políticas públicas acessíveis representam elementos fundamentais para a consolidação de iniciativas exitosas em contextos educacionais diversos.

3 Estudos de caso e experiências exitosas em contextos educacionais diversos

Os estudos de caso constituem importante estratégia metodológica para a compreensão das práticas educacionais desenvolvidas em diferentes contextos escolares, sobretudo quando o objetivo é analisar experiências pedagógicas, processos de inclusão e iniciativas institucionais voltadas à promoção da aprendizagem e da participação dos estudantes. No campo educacional, os estudos de caso permitem investigar fenômenos complexos inseridos em realidades específicas, possibilitando análises aprofundadas

sobre práticas exitosas, desafios enfrentados pelas instituições e impactos produzidos pelas ações pedagógicas e organizacionais implementadas.

Segundo Yin (2015), o estudo de caso caracteriza-se como uma investigação empírica que analisa fenômenos contemporâneos dentro de seus contextos reais, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Tal abordagem metodológica apresenta grande relevância para a área da educação, uma vez que os processos pedagógicos, sociais e institucionais se encontram profundamente articulados às realidades culturais, econômicas e políticas nas quais estão inseridos.

Nesse sentido, as experiências exitosas identificadas em diferentes contextos educacionais revelam a importância da construção de práticas pedagógicas colaborativas, inclusivas e contextualizadas. A diversidade de realidades escolares exige que as instituições desenvolvam estratégias capazes de atender às especificidades dos estudantes, promovendo equidade, acessibilidade e participação efetiva no processo educativo.

No âmbito da educação inclusiva, os estudos de caso têm demonstrado que a implementação de práticas pedagógicas acessíveis depende não apenas da existência de políticas públicas, mas também da capacidade das instituições escolares de reorganizar seus currículos, metodologias e relações pedagógicas. Sebastián-Heredero e Anache (2020), ao realizarem estudo de caso com professores de escolas públicas do Mato Grosso do Sul, identificaram que muitos docentes reconhecem os princípios da educação inclusiva, porém enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de apoio institucional, falta de recursos pedagógicos e insegurança profissional.

Os autores afirmam:

Embora muitos docentes tenham os conceitos adquiridos, as sensações de descrédito, de falta de apoios e recursos ou de organização trazem implicações em suas construções sobre o tema (Sebastián-Heredero; Anache, 2020, p. 1018).

A análise evidencia que a inclusão escolar não depende exclusivamente do conhecimento teórico dos professores, mas exige condições institucionais adequadas para a implementação das práticas pedagógicas inclusivas. Nesse aspecto, Libâneo (2013) ressalta que a organização escolar e a gestão democrática desempenham papel fundamental na consolidação de ambientes educativos mais acessíveis e participativos.

As experiências relacionadas à educação de surdos também apresentam importantes contribuições para a compreensão das iniciativas

exitosas em contextos educacionais diversos. A trajetória histórica da educação de surdos foi marcada por práticas excludentes fundamentadas no oralismo e na negação da Língua de Sinais, realidade que começou a ser transformada a partir do reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005.

Quadros (2004) afirma que a educação bilíngue constitui importante avanço na educação de surdos, pois reconhece a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Tal perspectiva rompe com modelos educacionais centrados exclusivamente na oralização e na adaptação do surdo à cultura ouvinte.

Ferreira e Bastos (2025), ao discutirem práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras no ensino fundamental, destacam que a utilização de recursos visuais, metodologias bilíngues e estratégias interativas favorece significativamente a aprendizagem e a participação dos estudantes surdos. Contudo, as autoras ressaltam que ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à ausência de intérpretes e à precariedade dos materiais acessíveis.

Segundo as autoras:

A inclusão de alunos surdos no ensino fundamental só será efetiva mediante o investimento em formação continuada de professores, valorização da Libras, ampliação de recursos acessíveis e compromisso da escola com a diversidade linguística e cultural (Ferreira; Bastos, 2025, p. 10).

A importância da Libras no processo educacional dos estudantes surdos também é discutida por Silva e Silva (2016), que investigaram percepções de profissionais da escola acerca da inclusão de surdos em uma instituição de ensino médio do Distrito Federal. As autoras identificaram que os profissionais reconhecem a centralidade da Libras para o desenvolvimento acadêmico e bicultural dos estudantes, embora ainda existam dificuldades relacionadas à implementação efetiva de práticas bilíngues.

Nesse contexto, Skliar (1999 apud Lacerda, 2006) argumenta que a exclusão dos sujeitos surdos frequentemente ocorre por meio da imposição de práticas pedagógicas fundamentadas na cultura ouvinte, desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. O autor defende que a educação inclusiva precisa reconhecer a diferença não como deficiência, mas como elemento legítimo da diversidade humana.

Outro exemplo relevante de experiência exitosa pode ser observado no estudo de caso desenvolvido por Oliveira e Ferraz (2021), que investigaram o ensino de Ciências para uma estudante surda em contexto inclusivo. Os autores identificaram que os professores recorriam ao uso de recursos visuais, materiais concretos e estratégias adaptadas para facilitar a aprendizagem dos conteúdos científicos. Entretanto, observaram dificuldades relacionadas à articulação entre professor, intérprete e Atendimento Educacional Especializado.

Os autores afirmam:

A articulação entre os setores é quase inexistente entre o professor e o intérprete, o que acarreta dificuldades diante da interpretação de conteúdos científicos (Oliveira; Ferraz, 2021, p. 15).

A problemática evidenciada no estudo demonstra que a efetivação da inclusão escolar exige planejamento coletivo, comunicação institucional e fortalecimento das práticas colaborativas entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, Zanata (2004) destaca que o ensino colaborativo constitui importante estratégia para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

Ao analisar práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa, Zanata (2004) observou que a interação entre professores do ensino comum e profissionais da educação especial favorecia adaptações curriculares, flexibilizações metodológicas e desenvolvimento de estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes.

A autora ressalta:

As estratégias planejadas foram implementadas na sala de aula e a intervenção proporcionou uma oportunidade de formação para os professores. Os professores avaliaram que as estratégias implementadas beneficiaram não apenas seus alunos surdos, mas todos os demais (Zanata, 2004, p. 186).

A citação evidencia que práticas inclusivas não beneficiam apenas estudantes pertencentes ao público-alvo da educação especial, mas contribuem para a melhoria da qualidade do ensino de maneira geral. Tal perspectiva dialoga com os princípios defendidos por Freire (1996), ao afirmar que a educação emancipatória deve promover diálogo, participação e valorização das diferenças.

As experiências exitosas também se manifestam no ensino superior. Quispe, Rodríguez e Figueiredo (2025), ao investigarem ações voltadas à inclusão de estudantes da educação especial em uma universidade

brasileira, identificaram importantes avanços relacionados à acessibilidade, permanência acadêmica e apoio pedagógico aos estudantes com deficiência. Os autores ressaltam que as instituições de ensino superior desempenham papel social fundamental na construção de uma educação mais justa e democrática.

Conforme os autores:

Os resultados mostraram que a instituição vem se adequando às políticas públicas de inclusão, desenvolvendo ações de apoio à aprendizagem para que estes alunos concluam os cursos com êxito (Quispe; Rodríguez; Figueiredo, 2025, p. 1).

A experiência demonstra que a inclusão educacional precisa envolver ações institucionais voltadas não apenas ao acesso, mas também à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, as políticas de acessibilidade pedagógica e arquitetônica tornam-se fundamentais para a consolidação da educação inclusiva no ensino superior.

As práticas relacionadas à formação continuada dos profissionais da educação também constituem importantes experiências exitosas em contextos educacionais diversos. Rodrigues e França (2022), ao investigarem boas práticas de inclusão escolar nos Institutos Federais, observaram que muitas experiências positivas desenvolvidas no cotidiano escolar não são compartilhadas entre os profissionais da instituição, dificultando sua utilização como instrumento formativo.

Os autores defendem que:

Esta pesquisa propõe a reflexão sobre o valor das práticas exitosas em inclusão escolar realizadas no instituto federal para formação de multiplicadores de ações inclusivas entre seus profissionais (Rodrigues; França, 2022, p. 72184).

Tal perspectiva reforça a necessidade de sistematização e divulgação das práticas pedagógicas exitosas como forma de fortalecimento da cultura inclusiva nas instituições escolares.

Outro importante exemplo de estudo de caso relacionado às boas práticas educacionais encontra-se no relatório elaborado por Abrantes, Campos e Ribeiro (2009), que analisaram experiências de inovação e enriquecimento curricular em escolas públicas de Portugal. Os autores identificaram que o sucesso das práticas estava relacionado ao fortalecimento da participação comunitária, ao planejamento colaborativo e à valorização da formação profissional dos docentes.

Segundo o relatório:

Os resultados da pesquisa apontam para o facto de esta medida produzir impactos em diversas dimensões da vida escolar, aconselhando, portanto, adaptações no quadro administrativo, organizacional, curricular e pedagógico das escolas e agrupamentos (Abrantes; Campos; Ribeiro, 2009, p. 4).

A análise demonstra que experiências exitosas dependem de mudanças institucionais amplas, envolvendo gestão escolar, currículo, formação docente e participação da comunidade educativa.

Além disso, Teixeira, Dompieri e Silva (2026), ao investigarem desafios e práticas inclusivas na rede municipal de Santo André, observaram avanços relacionados às políticas públicas de inclusão, mas também identificaram limitações estruturais, ausência de profissionais de apoio e dificuldades relacionadas à adaptação curricular.

As autoras destacam que a sobrecarga profissional e a precariedade de recursos ainda constituem importantes obstáculos para a efetivação das práticas inclusivas, evidenciando a necessidade de fortalecimento das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, os estudos de caso e as experiências exitosas em contextos educacionais diversos demonstram que a construção de uma educação inclusiva e democrática depende da articulação entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e práticas pedagógicas acessíveis. As experiências analisadas evidenciam que práticas colaborativas, valorização da diversidade linguística e cultural, flexibilização curricular e fortalecimento das relações institucionais constituem elementos fundamentais para a promoção da aprendizagem, da participação e da equidade no ambiente escolar.

4 Considerações finais

A análise das boas práticas educacionais e dos estudos de caso apresentados ao longo deste trabalho evidencia que a construção de uma educação inclusiva, democrática e socialmente comprometida depende da articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente e práticas pedagógicas acessíveis. As experiências investigadas demonstram que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como garantia de matrícula ou presença física dos estudantes nos espaços educativos, mas como um processo amplo que envolve participação, aprendizagem significativa, valorização da diversidade e promoção da equidade.

Os estudos analisados revelam que as práticas pedagógicas inclusivas produzem resultados mais efetivos quando fundamentadas em princípios colaborativos, dialógicos e interativos. Nesse sentido, a atuação conjunta entre professores do ensino regular, profissionais da educação especial, intérpretes de Libras, gestores escolares e famílias mostrou-se elemento fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas capazes de atender às especificidades dos estudantes em diferentes contextos educacionais.

As experiências relacionadas à educação de surdos evidenciaram a importância da valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como instrumento de mediação pedagógica, comunicação e constituição identitária. A consolidação das propostas bilíngues representa importante avanço na construção de práticas educacionais mais acessíveis, embora persistam desafios relacionados à formação docente, à ausência de profissionais especializados e à escassez de materiais pedagógicos adaptados.

Os estudos de caso analisados também demonstraram que iniciativas exitosas em contextos educacionais diversos estão diretamente associadas ao fortalecimento da formação continuada dos profissionais da educação, ao planejamento coletivo, à flexibilização curricular e à implementação de recursos pedagógicos acessíveis. Além disso, verificou-se que práticas inclusivas beneficiam não apenas estudantes pertencentes ao público-alvo da educação especial, mas contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e para a construção de ambientes escolares mais democráticos e acolhedores.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superação das barreiras atitudinais ainda presentes nas instituições escolares. Muitas práticas consideradas inclusivas continuam reproduzindo mecanismos de exclusão simbólica ao desconsiderarem as diferenças culturais, linguísticas e cognitivas dos estudantes. Dessa forma, torna-se indispensável promover mudanças paradigmáticas capazes de reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo da escola contemporânea.

Observou-se ainda que a divulgação e sistematização das experiências exitosas representam importantes estratégias para o fortalecimento da cultura inclusiva nas instituições educacionais. O compartilhamento de práticas pedagógicas bem-sucedidas possibilita a construção coletiva do conhecimento, favorece a formação de multiplicadores de ações inclusivas e amplia as possibilidades de transformação das realidades escolares.

Portanto, conclui-se que a efetivação da educação inclusiva exige investimentos contínuos em políticas públicas educacionais, fortalecimento da formação docente, valorização das práticas colaborativas e ampliação das condições de acessibilidade pedagógica, comunicacional e estrutural. As experiências analisadas demonstram que, apesar dos desafios ainda existentes, é possível construir práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a participação e a valorização das diferenças humanas, contribuindo para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e socialmente transformadora.

Referências

ABRANTES, Pedro; CAMPOS, Rita; RIBEIRO, Ana Alves. *Actividades de enriquecimento curricular: casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRA, Maria Concilena de Assunção; BASTOS, Jaqueline Mendes. Práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras: experiências e desafios no ensino fundamental. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 9, p. 1-13, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Juliani Flávia de; FERRAZ, Denise Pereira de Alcantara. Ensino de Ciências ao aluno surdo: um estudo de caso sobre a sala regular, o atendimento educacional especializado e o intérprete educacional. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p. 1-23, 2021.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUISPE, Alana Paula Costa; QUISPE RODRÍGUEZ, Rene; FIGUEIREDO, José Antônio Oliveira de. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos da educação especial no ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 20, e18984, 2025.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Uso de boas práticas para formação continuada dos profissionais em inclusão escolar nos IFs. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 11, p. 72183-72205, 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; ANACHE, Alexandra Ayach. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 15, n. esp. 1, p. 1018-1037, 2020.

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

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

TEIXEIRA, Juliana; DOMPIERI, Danylo; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. Desafios, práticas e políticas da educação inclusiva na rede municipal de Santo André. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 4, 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

A obra *Educação Conectada: Linguística, Tecnologia e Ações Colaborativas no Ensino de Libras como L2 para Ouvintes* reúne reflexões fundamentais sobre os desafios, avanços e possibilidades do ensino da Língua Brasileira de Sinais para sujeitos ouvintes em uma perspectiva crítica, interdisciplinar e inclusiva. Ao longo dos capítulos, o livro evidencia que aprender Libras vai muito além da memorização de sinais, envolvendo processos linguísticos, cognitivos, culturais e sociais que exigem novas formas de perceber, interagir e construir sentidos por meio da visualidade e da espacialidade da língua de sinais. Articulando discussões sobre educação bilíngue, cultura surda, formação docente, metodologias de ensino, tecnologias digitais, avaliação, linguística e práticas colaborativas, a obra reafirma a Libras como língua viva, legítima e historicamente constituída pela comunidade surda brasileira. Com abordagem atual e comprometida com a acessibilidade, a cidadania e a transformação social, este livro constitui importante contribuição para professores, pesquisadores, estudantes, intérpretes e profissionais interessados na educação de surdos e no fortalecimento de práticas pedagógicas conectadas, humanas e socialmente responsáveis.

