

PROFESSORES INSTITUCIONAIS

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DIDÁTICAS NO
ENSINO DE LIBRAS E
PORTUGUÊS PARA SURDOS



GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA
JOSÉ SINÉSIO GONÇALVES TORRES
DANIEL LOPES ROMEU
MARCELI LÚCIA PAVÉGLIO ROMEU
ADRIANO DE OLIVEIRA GIANOTTO
(ORGANIZADORES)



EDITORA
ILUSTRAÇÃO

GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA
JOSÉ SINÉSIO GONÇALVES TORRES
DANIEL LOPES ROMEU
MARCELI LÚCIA PAVÉGLIO ROMEU
ADRIANO DE OLIVEIRA GIANOTTO
(ORGANIZADORES)

PROFESSORES INSTITUCIONAIS
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DIDÁTICAS NO ENSINO
DE LIBRAS E PORTUGUÊS PARA SURDOS

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

P964 Professores institucionais [recurso eletrônico] : experiências e práticas didáticas no ensino de Libras e Português para surdos / organizadores: Giovana Cristina de Campos Bezerra ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
235 p. : il.

ISBN 978-65-6135-266-6

DOI 10.46550/978-65-6135-266-6

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

CDU: 376

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



Crossref



E-mail: eilustracao@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*.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a todos os professores e professoras que, com suas trajetórias e práticas, tornaram possível a construção deste livro “Professores institucionais: experiências e práticas didáticas no ensino de Libras e português”. Seu compromisso com a educação bilíngue de surdos, em diferentes espaços e redes de ensino, inspira e fortalece a luta por uma escola mais justa, acessível e comprometida com o protagonismo surdo.

Profa. Ma. Giovana Cristina de Campos Bezerra

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
Ana Regina e Souza Campello	
APRESENTAÇÃO	17
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
José Sinésio Gonçalves Torres	
Daniel Lopes Romeu	
Marceli Lúcia Pavéglio Romeu	
Adriano de Oliveira Gianotto	
Capítulo 1 - EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA, EXTENSÃO E BOLSAS DO PIBID COM ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS.....	19
Adriano de Oliveira Gianotto	
Capítulo 2 - DOCÊNCIA SURDA NO IFPA: DESAFIOS, PRÁTICAS E CONQUISTAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L1.....	33
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Capítulo 3 - O IMPACTO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NO ANTIGO CEFET-SC, NO IFSC E NO IFRS: MEMORIAL DESCRITIVO.....	47
Gisele Maciel Monteiro Rangel	
Capítulo 4 - METODOLOGIA E DIDÁTICA PARA A PRÁTICA DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA NA UNIVERSIDADE.....	65
Geraldo Venceslau de Lima Júnior	
Karine Martins Cunha Venceslau	
Capítulo 5 - ENTRE ENSINAR E APRENDER: A EXPERIÊNCIA DOCENTE EM LIBRAS I E II	81
Cássia Lobato Marins	
Carolina Miri	
Katiúscia da Silva Ávila	

Capítulo 6 - MINHA EXPERIÊNCIA AO LONGO DOS ANOS NO ENSINO DE CLASSIFICADORES E LITERATURA EM LIBRAS: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO DOS ALUNOS.....	95
Daniel Lopes Romeu	
Capítulo 7 - IDENTIDADE SURDA EM PRÁTICAS VISUAIS: ENSINO BILÍNGUE EM LIBRAS, SOLETRAÇÃO, SINALIZAÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS COMO L2.....	107
Angelisa Goebel	
Capítulo 8 - DOCÊNCIA SURDA NA UFRA: EXPERIÊNCIAS COM A ESCRITA DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR	125
José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho	
Capítulo 9 - ENSINO DE LIBRAS E FORMAÇÃO EM DANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA), ARTICULADO AO PROJETO DE DANÇA PARA SURDOS DO INSTITUTO FELIPE SMALDONE	137
Uisis Paula da Silva Gomes	
Capítulo 10 - PRIORIDADE AO ESTUDANTE SURDO: VALORIZAÇÃO E PROTAGONISMO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO MÉDIO	151
Márcia Cristina Paulo dos Santos	
Capítulo 11 - ART+SER: ESTRATÉGIAS DE IMPACTO CULTURAL-POLÍTICO-VITAL	167
Carolina Comerlato Sperb	
Capítulo 12 - RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DE LIBRAS NA LEITURA TÁTIL PARA ESTUDANTES CEGOS OUVINTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT/ ARAGUAÍNA-TO)	181
Stefânia Steves da Silva Sena	

Capítulo 13 - PROFESSORES PROFISSIONAIS E A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR, COM ÊNFASE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)	195
Willian da Motta Brum	
Marceli Lucia Pavaglio Romeu	
Cassia Michele Virginio da Silva	
Capítulo 14 - A LITERATURA SURDA COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INES	207
Andreza da Silva Gonçalves Raphael	
PROFESSORES SURDOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO	221
SOBRE OS AUTORES	225
SOBRE OS ORGANIZADORES	235

PREFÁCIO

Leitores,

Organizar e apresentar uma obra intitulada de “Professores Institucionais: Experiências e práticas didáticas no ensino de Libras e Português” que reúne tantas sinalizações dedicadas à Educação Bilíngue de Surdos é, antes de tudo, celebrar o registro de uma transformação histórica e pedagógica. Os textos que compõem este livro não tratam a inclusão como um conceito abstrato ou meramente espacial; pelo contrário, eles dão corpo e sinais a uma práxis que compreende a surdez como diferença linguística e cultural. Ao longo destas páginas, o leitor encontrará relatos e pesquisas estruturados sob a certeza de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ocupar o lugar central como língua de instrução, pensamento e produção de conhecimento.

A tessitura desta coletânea se divide em experiências profundas que cruzam o Brasil, revelando a potência do ensino superior, da educação básica e da arte. Convidamos o leitor a percorrer essa trajetória por meio dos seguintes capítulos:

- Capítulo 1 - Experiências de Pesquisa, Extensão e Bolsas do PIBID com Estudantes Surdos na Educação Bilíngue de Surdos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, de *Adriano de Oliveira Gianotto*: Abre esta obra discutindo a formação docente crítica e o papel das políticas públicas de iniciação à docência (PIBID) no fortalecimento de espaços formativos protegidos por amparo legal, como a Lei nº 10.436 e o Decreto nº 5.626.
- Capítulo 2 - Docência Surda no IFPA: Desafios, Práticas e Conquistas no Ensino de Português como L1, de *Giovana Cristina de Campos Bezerra*: Reposiciona a sala de aula como ambiente bilíngue e discute a centralidade dos profissionais surdos na construção de espaços verdadeiramente inclusivos.
- Capítulo 3 - O Impacto da Minha Experiência de 20 Anos no Antigo CEFET e no Atual IFRS, de *Gisele Maciel Monteiro Rangel*: Traz a riqueza de uma perspectiva longitudinal, acumulada ao longo de duas décadas de transformações na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

- Capítulo 4 - Metodologia e Didática para a Prática da Libras como Segunda Língua na Universidade, de *Geraldo Venceslau de Lima Júnior e Karine Martins Cunha Venceslau*: Propõe uma crucial virada metodológica, defendendo a transição do ensino baseado em memorização estática para uma abordagem comunicativa visual enriquecida pelo teatro.
- Capítulo 5 - Entre Ensinar e Aprender: A Experiência Docente em Libras I e II, de *Cássia Lobato Marins, Carolina Miri e Katiúscia da Silva Ávila*: Analisa o ato político de ensinar Libras no ensino superior como ferramenta essencial para que futuros profissionais repensem as trajetórias da educação do futuro.
- Capítulo 6 - Minha Experiência ao Longo dos Anos no Ensino de Classificadores e Literatura em Libras: Caminhos para o Desenvolvimento da Expressão dos Alunos, de *Daniel Lopes Romeu*: Desvenda a complexidade de um ensino que envolve indissociavelmente o corpo, a linguagem, a cultura e a interação visual.
- Capítulo 7 - Identidade Surda em Práticas Visuais: Ensino Bilíngue em Libras, Soleturação, Sinalização e Produção Escrita em Português como L2, de *Angelisa Goebel*: Alerta para a urgência da formação continuada de professores e reitera que incluir não é apenas ocupar um prédio escolar, mas sim garantir acessibilidade linguística plena e o direito à identidade.
- Capítulo 8 - Docência Surda na UFRA: Experiências com a Escrita de Sinais no Ensino Superior, de *José Sinésio Gonçalves Torres*: Defende a SignWriting (Escrita de Sinais) como uma ferramenta indispensável de registro acadêmico, documentação científica e preservação histórica da Libras.
- Capítulo 9 - Ensino de Libras e Formação em Dança: Relato de Experiência na Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA), Articulado ao Projeto de Dança para Surdos do Instituto Felipe Smaldone, de *Uisis Paula da Silva Gomes*: Demonstra como o corpo e o movimento se aliam aos recursos didáticos visuais na construção de uma pedagogia sensível.
- Capítulo 10 - Prioridade ao Estudante Surdo: Valorização e Protagonismo do 8º Ano do Ensino Fundamental ao Ensino

Médio, de *Márcia Cristina Paulo dos Santos*: Traz o foco para a educação básica, evidenciando os desafios metodológicos diários e a importância de se enxergar a cultura surda como dimensão do desenvolvimento humano.

- Capítulo 11 - ART+SER: Estratégias de Impacto Cultural-Político-Vital, de *Carolina Comerlato Sperb*: Mostra que educar é abrir frestas para que cada sujeito se torne arte de si mesmo, unindo visualidades, traduções e afetos na coragem de florescer coletivamente.
- Capítulo 12 - Relato de Experiência como Professora de LIBRAS na Leitura Tátil para os Alunos Cegos Ouvintes na UFNT/Araguaína-TO, de *Stefânia Steves da Silva Sena*: Expande as fronteiras da inclusão ao narrar as estratégias de ensino da Libras por meio do tato e da exploração sensorial para estudantes cegos e ouvintes.
- Capítulo 13 - Professores Profissionais e a Experiência de Ensino de Libras no Ensino Superior, com Ênfase na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), de *William Brum, Cassia Michele Virginio da Silva e Marceli Lúcia Pavéglia Romeu*: Destaca a potência da extensão universitária através de projetos como “Café com Libras” e “Mateando com Libras” para estreitar os laços entre a academia e a comunidade.
- Capítulo 14 - A Literatura Surda como Espaço de Expressão Infantil: Relato de Experiência no INES, de *Andreza da Silva Gonçalves Raphael*: Fecha a obra compartilhando os surpreendentes e reveladores aprendizados colhidos em 2025 ao trabalhar o universo literário sinalizado com crianças no cotidiano de um ambiente genuinamente bilíngue.

Em suma, as pesquisas aqui reunidas denunciam lacunas ainda existentes, mas, acima de tudo, anunciam caminhos práticos e possíveis. Elas provam que a consolidação de uma educação bilíngue de excelência não beneficia apenas a comunidade surda, mas enriquece a sociedade como um todo ao pluralizar nossas formas de existir e produzir conhecimento.

Desejo que as reflexões aqui compartilhadas sirvam de combustível pedagógico e político para estudantes, pesquisadores e professores. Que cada capítulo funcione como um convite para desconstruir velhos paradigmas

ouvintistas e para semear uma escola e uma universidade verdadeiramente democráticas, onde o direito à língua seja soberano.

Boa leitura!

Profª. Dra. Ana Regina e Souza Campello
Departamento de Educação Superior / Instituto nacional
de Educação de Surdos (RJ)

APRESENTAÇÃO

A obra *Professores Institucionais: Experiências e Práticas Didáticas no Ensino de Libras e Português para Surdos* reúne reflexões teóricas, experiências pedagógicas e relatos de práticas educacionais desenvolvidas por professores, pesquisadores e comprometidos com a educação de surdos e com a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do português como segunda língua (L2). Este livro surge da necessidade de aprofundar e ampliar os debates sobre os processos de ensino e aprendizagem voltados à comunidade surda, em especial diante dos desafios enfrentados nos diferentes espaços institucionais de educação, que vão da educação básica ao ensino superior.

Nessa perspectiva, os capítulos aqui apresentados trazem à tona experiências concretas, metodologias de trabalho, práticas inclusivas, pesquisas acadêmicas e estratégias didáticas que visam fortalecer o acesso linguístico e educacional de estudantes surdos. A Libras configura-se como eixo central da coletânea, não apenas enquanto língua de comunicação, mas como componente constitutivo da identidade, da cultura e da experiência visual da comunidade surda. Paralelamente, o ensino de português escrito como segunda língua é pensado sob uma perspectiva bilíngue, que respeita as especificidades linguísticas dos assuntos surdos e regulamenta os desafios implicados na apropriação da escrita escolar e acadêmica.

Os textos que compõem esta coleção evidenciam diferentes olhares sobre a atuação docente, destacando o papel dos professores institucionais na construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, inclusivas e humanizadas. As experiências narradas ressaltam a importância da formação continuada, da sensibilidade pedagógica, do planejamento didático e do compromisso ético com uma educação que se pretende, de fato, bilíngue.

Além disso, a obra problematiza temas como políticas linguísticas, acessibilidade educacional, presença e atuação de intérpretes de Libras, uso de tecnologias assistivas e escolhas metodológicas que favorecem a participação efetiva de estudantes surdos em diferentes contextos educacionais. Desse modo, os capítulos dialogam com diversas áreas do conhecimento e comentários para o fortalecimento das pesquisas e das práticas em educação de surdos no Brasil.

Um aspecto especialmente relevante desta coleção é a valorização das narrativas e vivências de professores surdos e ouvintes que atuam

diretamente no ensino de Libras e de português para surdos. Essas narrativas revelam desafios cotidianos, conquistas, tensionamentos e possibilidades que ajudam a ressignificar a prática docente como espaço de construção coletiva de conhecimentos, de negociação de sentidos e de transformação das condições de ensino.

A presente obra também se configura como um convite à reflexão sobre a necessidade de romper barreiras comunicacionais e preconceitos historicamente construídos em relação à surdez e às línguas de sinais. Mais do que apresentar metodologias, o livro provoca o leitor a pensar a educação a partir da diferença linguística, cultural e social, registrando os sujeitos surdos como protagonistas de seus processos formativos e de suas trajetórias educacionais.

Esperamos que esta coleção seja fonte de inspiração e subsídio teórico-prático para pesquisadores, docentes, estudantes, intérpretes de Libras, profissionais da educação e demais leitores específicos nas discussões sobre educação bilíngue, inclusão e práticas pedagógicas externas à comunidade surda. Que os textos reunidos neste volume podem fomentar novas pesquisas, suscitar outras práticas e fortalecer diálogos em defesa de uma educação mais acessível, democrática, bilíngue e plural.

Giovana Cristina de Campos Bezerra
José Sinésio Gonçalves Torres
Daniel Lopes Romeu
Marceli Lúcia Pavéglia Romeu
Adriano de Oliveira Gianotto
(Organizadores)

Capítulo 1

EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA, EXTENSÃO E BOLSAS DO PIBID COM ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS

Adriano de Oliveira Gianotto
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Introdução

A educação bilíngue de surdos no Brasil constitui-se como um campo educacional fundamentado no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) da pessoa surda e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Tal reconhecimento foi oficialmente assegurado pela Lei nº 10.436, que legitima a Libras como meio legal de comunicação e expressão, sendo posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 5.626, que estabelece diretrizes para a formação de professores bilíngues e para a garantia do direito linguístico da comunidade surda. Esses dispositivos legais fortalecem o princípio da educação inclusiva previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), consolidando a perspectiva de uma educação que respeita as diferenças linguísticas e culturais.

A abordagem bilíngue rompe com modelos clínico-terapêuticos historicamente impostos às pessoas surdas, assumindo uma concepção sociocultural da surdez. Conforme argumenta Skliar (1998, p. 56), a surdez deve ser compreendida como diferença e não como deficiência, sendo a língua de sinais elemento estruturante da identidade surda. Nessa perspectiva, o processo educativo precisa valorizar a experiência visual, as práticas discursivas em Libras e a construção de conhecimento mediada pela língua natural da comunidade surda.

É nesse contexto que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no ano de 2024, instituiu o Curso de Licenciatura em Educação

Bilíngue de Surdos, representando um marco histórico para o estado de Mato Grosso do Sul. A criação do curso amplia as políticas institucionais voltadas à formação de professores qualificados para atuar em contextos bilíngues, fortalecendo o compromisso social da universidade com a comunidade surda e com a promoção da equidade educacional.

Paralelamente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desempenha papel estratégico na formação inicial docente ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros anos do curso. No âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFMS, o projeto de pesquisa aprovado no PIBID possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo experiências formativas que integram teoria acadêmica e prática pedagógica em escolas que atendem estudantes surdos.

A experiência desenvolvida no projeto contempla uma turma composta majoritariamente por estudantes surdos, consolidando a Libras como língua de instrução e interação acadêmica. Esse cenário favorece a construção de práticas pedagógicas visuais, colaborativas e culturalmente sensíveis, além de possibilitar reflexões críticas sobre aquisição bilíngue, letramento em língua portuguesa como L2 e produção de materiais didáticos acessíveis. Capovilla (2001), o desenvolvimento linguístico pleno da pessoa surda depende do acesso contínuo à língua de sinais, sendo esta condição fundamental para o sucesso acadêmico e social.

As ações de pesquisa e extensão vinculadas ao PIBID fortalecem a identidade profissional dos licenciandos, promovendo planejamento colaborativo, observação participante, intervenções pedagógicas supervisionadas e produção científica na área da educação bilíngue. Tais experiências contribuem não apenas para a formação docente qualificada, mas também para a consolidação do próprio curso recém-criado, ampliando sua inserção social e acadêmica.

Dessa forma, a experiência de pesquisa, extensão e bolsas do PIBID no Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFMS, criado em 2024, configura-se como um espaço formativo inovador e comprometido com a garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições dessas experiências para a formação inicial docente, para o fortalecimento da

educação bilíngue e para a consolidação de políticas públicas educacionais voltadas às pessoas surdas.

Fundamental teórica

A presente pesquisa, intitulada “Experiência de Pesquisa, Extensão e Bolsas do PIBID com Estudantes Surdos na Educação Bilíngue de Surdos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”, desenvolvida no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, criado em 2024 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, fundamenta-se em três eixos teóricos centrais: educação bilíngue de surdos, formação docente crítica e políticas públicas de iniciação à docência.

Educação bilíngue de surdos: perspectiva linguística e cultural

A educação bilíngue de surdos parte do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) da comunidade surda e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa concepção rompe com paradigmas oralistas e clínico-terapêuticos que historicamente marcaram a educação de surdos, deslocando o foco da deficiência para a diferença linguística e cultural. de acordo com Quadros (2004, p.79), o acesso pleno e precoce à língua de sinais é condição essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico da criança surda. A ausência de uma língua natural plenamente acessível compromete processos fundamentais de aprendizagem e constituição identitária. Assim, a educação bilíngue não é apenas uma metodologia, mas uma garantia de direito linguístico. Na mesma direção, Skliar (1998, p. 62) defende que a surdez deve ser compreendida como experiência cultural e não como déficit. Para o autor, a escola precisa assumir uma pedagogia da diferença, reconhecendo as especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

Essa abordagem sustenta a necessidade de práticas pedagógicas visualmente orientadas, mediadas pela Libras e organizadas a partir de referenciais culturais da comunidade surda. O modelo bilíngue, portanto, implica reorganização curricular, metodológica e epistemológica. Não se trata apenas da presença de intérpretes ou da adaptação de conteúdos, mas da construção de um espaço educacional em que a Libras ocupe lugar central como língua de instrução, pensamento e produção de conhecimento.

PIBID como Política Pública de valorização da docência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado pela CAPES, configura-se como política pública estratégica para o fortalecimento das licenciaturas no Brasil. O programa promove a aproximação entre universidade e escola básica, incentivando a permanência dos estudantes na formação docente e qualificando a prática pedagógica desde os primeiros anos do curso. No contexto do curso recém-criado na UFMS, o PIBID assume papel estruturante. Por tratar-se de uma licenciatura nova, a articulação com escolas parceiras possibilita consolidar a identidade do curso, ampliar sua inserção social e validar sua proposta pedagógica na prática. A experiência com estudantes surdos nas escolas evidencia que o PIBID não se limita ao apoio financeiro por meio das bolsas, mas constitui espaço formativo privilegiado. Ao atuar diretamente em contextos bilíngues, os licenciandos desenvolvem competências relacionadas ao planejamento de aulas em Libras, à elaboração de materiais visuais, à adaptação curricular e à reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão

Outro fundamento teórico central é o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, característico da universidade pública brasileira. A experiência relatada demonstra que o projeto aprovado no PIBID não se restringe à prática docente, mas articula investigação acadêmica e ações extensionistas junto à comunidade surda.

A pesquisa permite analisar os impactos das práticas pedagógicas bilíngues e produzir conhecimento científico sobre formação docente e educação de surdos. A extensão amplia o diálogo com escolas, famílias e comunidade surda, fortalecendo a inserção social do curso. O ensino, por sua vez, organiza e sistematiza esses saberes na formação acadêmica.

Essa articulação fortalece o Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFMS, consolidando-o como espaço de produção de conhecimento comprometido com a transformação social e com a efetivação dos direitos linguísticos da comunidade surda.

A educação bilíngue de surdos fundamenta-se no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) da pessoa surda e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua

(L2). Essa perspectiva está assegurada pela Lei nº 10.436 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, que garantem o direito linguístico da comunidade surda e orientam a formação de professores bilíngues. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece princípios de inclusão e atendimento às especificidades educacionais.

A concepção bilíngue rompe com paradigmas clínicos da surdez e adota uma abordagem sociocultural. Conforme destaca Carlos Skliar (1998, p.35), a surdez deve ser compreendida como diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser normalizada. Nessa perspectiva, a experiência visual constitui elemento central no processo de ensino e aprendizagem, exigindo práticas pedagógicas que valorizem recursos visuais, sinalização adequada, materiais bilíngues e metodologias participativas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo fortalecer a formação inicial de professores por meio da inserção dos licenciandos no contexto escolar. No âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), especialmente no Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos criado em 2024, o PIBID assume papel estratégico ao articular pesquisa, extensão e prática docente em contextos reais de educação bilíngue.

A composição da turma 25 estudantes surdos e 5 ouvintes evidencia a centralidade da Libras como língua de instrução e interação acadêmica. Tal configuração demanda práticas pedagógicas que garantam acessibilidade comunicacional, fortalecimento da identidade surda e interação intercultural entre sujeitos surdos e ouvintes. Capovilla (2001), o desenvolvimento linguístico pleno da pessoa surda depende do acesso precoce e contínuo à língua de sinais, sendo esta condição essencial para o sucesso acadêmico e social.

Nesse contexto, a bolsa PIBID possibilita aos licenciandos vivências formativas que integram teoria e prática, promovendo a elaboração de materiais didáticos bilíngues, planejamento colaborativo, observação participante e intervenção pedagógica supervisionada. Essas ações contribuem para a construção da identidade docente, para o aprofundamento dos estudos sobre aquisição bilíngue e para o fortalecimento da educação bilíngue de surdos no estado de Mato Grosso do Sul.

Assim, a fundamentação teórica do projeto apoia-se em bases legais, na perspectiva sociocultural da surdez e nos princípios formativos

do PIBID, consolidando uma proposta comprometida com a qualidade da formação docente e com o direito linguístico dos estudantes surdos.

Formação docente e PIBID

A formação docente no contexto da educação bilíngue de surdos exige uma preparação específica que ultrapasse os modelos tradicionais de licenciatura. Não se trata apenas de formar professores com conhecimentos gerais sobre inclusão, mas de preparar profissionais capazes de compreender a surdez como diferença linguística e cultural, dominando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e reconhecendo a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2) para estudantes surdos. Essa perspectiva está assegurada pela Lei nº 10.436 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, que determinam a formação de profissionais habilitados para atuar na educação bilíngue.

A formação inicial docente, nesse cenário, precisa articular conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais e políticos. Conforme destaca Skliar (1998, p.71), compreender a educação de surdos implica reconhecer a centralidade da diferença e da identidade surda no processo educativo. Isso significa que o professor bilíngue não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador cultural e linguístico, responsável por promover práticas pedagógicas visualmente orientadas e culturalmente sensíveis.

É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume papel estratégico na qualificação da formação inicial. O programa tem como finalidade aproximar universidade e escola básica, inserindo o licenciando no cotidiano escolar desde o início do curso, sob orientação de professores supervisores e coordenadores de área. Essa inserção precoce permite ao futuro docente vivenciar os desafios reais da prática pedagógica, refletir criticamente sobre metodologias e construir sua identidade profissional de forma mais sólida.

No âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), criado em 2024, o PIBID adquire relevância ainda maior, pois contribui para consolidar um curso recém-implantado, fortalecendo sua inserção acadêmica e social. A experiência formativa desenvolvida com uma turma

composta por 25 acadêmicos surdos e 5 ouvintes evidencia a centralidade da Libras como língua de instrução e interação, criando um ambiente acadêmico bilíngue autêntico.

A formação docente mediada pelo PIBID ocorre por meio de múltiplas dimensões. Primeiramente, há o aprofundamento teórico, com estudos sobre educação bilíngue, aquisição da linguagem, letramento em L2 e cultura surda. Em segundo lugar, desenvolvem-se práticas de observação participante em escolas que atendem estudantes surdos, permitindo aos licenciandos analisar estratégias pedagógicas, organização curricular e dinâmicas comunicacionais. Em terceiro lugar, realizam-se intervenções pedagógicas supervisionadas, nas quais os bolsistas planejam e executam atividades bilíngues, produzem materiais visuais e avaliam os resultados obtidos.

Esse processo favorece a construção da identidade docente, entendida como um movimento contínuo de reflexão sobre a prática. A formação não ocorre de maneira linear, mas por meio de experiências, desafios e reconstruções constantes. O PIBID possibilita ao licenciando vivenciar à docência como prática social e política, compreendendo que ensinar em contexto bilíngue exige sensibilidade linguística, compromisso ético e domínio metodológico.

Outro aspecto relevante refere-se à produção de materiais didáticos acessíveis. A educação bilíngue demanda recursos visuais, vídeos em Libras, glossários bilíngues e estratégias que respeitem a experiência visual do estudante surdo. Ao participar da elaboração desses materiais, os licenciandos desenvolvem competências criativas e técnicas essenciais para sua futura atuação profissional.

Além disso, a interação entre acadêmicos surdos e ouvintes no contexto do PIBID promove experiências interculturais significativas. Essa convivência amplia a compreensão sobre diversidade linguística, fortalece o respeito às diferenças e contribui para a construção de práticas pedagógicas colaborativas. A presença majoritária de estudantes surdos também reforça a legitimidade da Libras como língua acadêmica, rompendo com hierarquias linguísticas historicamente estabelecidas.

Do ponto de vista institucional, o PIBID fortalece o compromisso social da universidade, ampliando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo em que contribui para a formação docente, o programa promove impacto direto na qualidade da educação básica, beneficiando estudantes surdos das escolas parceiras.

Portanto, a formação docente no âmbito do PIBID, articulada ao Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFMS, constitui espaço privilegiado de construção profissional e transformação social. Ao integrar teoria, prática e pesquisa, o programa contribui para a consolidação de uma educação bilíngue crítica, inclusiva e comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda.

A pesquisa-ação, conforme concepção clássica de Michel Thiollent, constitui-se como investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Nesse sentido, os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) não atuam apenas como observadores, mas como sujeitos ativos na construção, implementação e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas.

O estudo foi realizado no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), criado em 2024. O contexto investigado envolve uma turma composta por 30 acadêmicos, sendo 25 surdos e 5 ouvintes, consolidando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e interação acadêmica.

Além da pesquisa-ação, o estudo dialoga com princípios da etnografia educacional, pois considera o ambiente acadêmico e escolar como espaço cultural específico. A observação participante permitiu compreender as dinâmicas comunicacionais em Libras, as interações entre surdos e ouvintes e as estratégias visuais utilizadas nas práticas pedagógicas.

A presença majoritária de estudantes surdos proporcionou um ambiente linguístico visualmente estruturado, favorecendo análises sobre identidade surda, cultura e práticas discursivas.

Os bolsistas realizaram acompanhamento contínuo das aulas nas escolas parceiras, registrando: Estratégias didáticas utilizadas; Interações em Libras; Dificuldades relacionadas ao ensino da língua portuguesa como L2; Recursos visuais empregados no processo de ensino.

Reuniões semanais foram promovidas para estudo de referenciais da educação bilíngue, formação docente e cultura surda. Nessas reuniões foram elaborados planos de aula, sequências didáticas e oficinas bilíngues. O planejamento considerou: Centralidade da Libras como L1; Ensino de português escrito como L2; Metodologias visuais; Produção de materiais acessíveis.

Foram respeitados os princípios éticos da pesquisa em educação, garantindo consentimento dos participantes e uso acadêmico dos registros. A identidade dos envolvidos foi preservada nos relatórios e produções científicas.

Os dados produzidos ao longo da experiência no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, articulado ao Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, evidenciam que a integração entre pesquisa, extensão e formação docente constitui um eixo estruturante para o fortalecimento de cursos recém-criados e para a consolidação de sua identidade acadêmica e social.

A articulação dessas três dimensões não ocorreu de forma fragmentada, mas integrada às demandas reais das escolas parceiras e da comunidade surda local. A pesquisa permitiu diagnosticar necessidades pedagógicas, linguísticas e culturais; a extensão promoveu diálogo com a comunidade e devolutiva social; e a formação docente, mediada pelo PIBID, possibilitou que os licenciandos vivenciassem práticas concretas em contextos bilíngues. Essa tríade reforça o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas brasileiras, ao mesmo tempo em que fortalece a inserção social do curso.

A criação do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, em 2024, representa um marco institucional importante. Sendo um curso recente, a experiência com o PIBID contribuiu significativamente para consolidar sua proposta pedagógica, ampliar sua visibilidade e afirmar sua especificidade formativa. Observa-se que a vivência prática dos bolsistas nas escolas possibilitou não apenas a aplicação de conhecimentos teóricos, mas também a construção de saberes experienciais, fundamentais para a docência na educação bilíngue.

Outro aspecto relevante diz respeito à superação de modelos inclusivos genéricos. Historicamente, a educação de surdos foi frequentemente inserida em políticas amplas de inclusão que, embora importantes, não contemplam adequadamente as especificidades linguísticas da comunidade surda. A experiência analisada confirma que a formação específica em educação bilíngue — com ênfase na Libras como primeira língua e no português escrito como segunda língua — é condição essencial para garantir práticas pedagógicas coerentes com a identidade linguística e cultural dos estudantes surdos.

Nesse sentido, os resultados indicam que a atuação dos bolsistas do PIBID contribuiu para qualificar as práticas pedagógicas nas escolas parceiras, sobretudo no planejamento de atividades em Libras, na produção de materiais visuais e na adaptação de conteúdos acadêmicos à perspectiva bilíngue. A presença de licenciandos em formação específica fortaleceu a mediação linguística e favoreceu processos de ensino-aprendizagem mais adequados às demandas dos estudantes surdos.

A experiência também revelou impactos formativos significativos para os próprios bolsistas. Ao vivenciarem o cotidiano escolar desde os primeiros anos da graduação, os licenciandos desenvolveram competências pedagógicas, reflexivas e éticas fundamentais para o exercício profissional. O contato direto com a realidade da educação básica possibilitou compreender desafios concretos, como a escassez de materiais bilíngues, a necessidade de formação continuada de professores e a importância do trabalho colaborativo.

O PIBID demonstrou-se, assim, uma estratégia eficaz de política pública para valorização da docência e qualificação da formação inicial. Ao oferecer bolsas, acompanhamento pedagógico e inserção prática orientada, o programa contribui para reduzir a distância entre universidade e escola, promovendo uma formação mais crítica e contextualizada. Além disso, fortalece o compromisso social da universidade pública com a educação básica e com grupos historicamente marginalizados, como a comunidade surda.

A inserção social ampliada do curso também se manifesta na aproximação com famílias, associações e movimentos da comunidade surda. As ações de extensão vinculadas ao projeto possibilitaram espaços de escuta, diálogo e construção coletiva, reafirmando a centralidade da perspectiva cultural e linguística na educação bilíngue. Tal movimento reforça a compreensão de que a formação docente não pode estar dissociada das realidades socioculturais dos sujeitos envolvidos.

Por fim, a experiência evidencia que cursos específicos de Educação Bilíngue de Surdos, quando articulados a políticas públicas como o PIBID, tornam-se potentes espaços de inovação pedagógica e transformação social. A consolidação do curso recém-criado depende não apenas de sua estrutura curricular formal, mas da vivência concreta de práticas que integrem teoria, pesquisa aplicada e compromisso social.

Desse modo, conclui-se que a articulação entre pesquisa, extensão e formação docente, mediada pelo PIBID, fortalece institucionalmente o

curso, amplia sua inserção social e reafirma a importância de uma formação específica e qualificada para a educação bilíngue de surdos. Trata-se de uma experiência que aponta caminhos para a consolidação de políticas educacionais mais coerentes com os direitos linguísticos e culturais da comunidade surda no contexto brasileiro

Considerações finais

A experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), articulada ao Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, evidencia a potência transformadora da integração entre formação inicial, pesquisa acadêmica e ações de extensão. Ao longo do percurso analisado, tornou-se possível compreender que a consolidação de um curso recém-criado não depende apenas de sua estrutura curricular formal, mas sobretudo da vivência concreta de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e socialmente comprometidas.

Os resultados obtidos confirmam que a articulação entre universidade e escola básica fortalece tanto a formação docente quanto as práticas educacionais voltadas aos estudantes surdos. O PIBID, ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros anos de graduação, promoveu um processo formativo mais reflexivo, crítico e contextualizado. Essa inserção antecipada permitiu aos futuros professores compreender as complexidades da educação bilíngue, os desafios estruturais enfrentados pelas escolas e a importância da mediação linguística adequada.

Outro ponto central evidenciado ao longo da pesquisa foi a relevância de uma formação específica para a educação bilíngue de surdos. A experiência demonstrou que modelos inclusivos generalistas não atendem plenamente às necessidades linguísticas e culturais da comunidade surda. A formação fundamentada na Libras como primeira língua e no português escrito como segunda língua mostrou-se essencial para a construção de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação bilíngue. Nesse sentido, o curso reafirma sua identidade ao defender uma perspectiva que reconhece a surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser compensada.

A atuação dos bolsistas também revelou impactos significativos na dinâmica das escolas parceiras. A produção de materiais visuais, o planejamento de aulas em Libras, o apoio ao desenvolvimento da leitura

e escrita em português como segunda língua e o diálogo com professores da educação básica contribuíram para qualificar as práticas pedagógicas. Observa-se, portanto, que o PIBID não beneficia apenas os licenciandos, mas também amplia as possibilidades de inovação metodológica nas instituições escolares envolvidas.

No âmbito institucional, a experiência contribuiu para consolidar o Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, criado em 2024, fortalecendo sua inserção social e ampliando sua visibilidade acadêmica. A integração entre pesquisa, extensão e formação docente reafirma o papel da universidade pública como espaço de produção de conhecimento comprometido com a transformação social. A presença ativa do curso nas escolas e na comunidade surda demonstra sua relevância social e sua responsabilidade com a efetivação de direitos linguísticos.

Além disso, o PIBID reafirma-se como uma política pública estratégica para valorização da docência. Ao oferecer bolsas e acompanhamento pedagógico sistemático, o programa incentiva a permanência dos estudantes na licenciatura, fortalece sua identidade profissional e contribui para a melhoria da qualidade da educação básica. Em um contexto de constantes desafios educacionais, políticas dessa natureza tornam-se fundamentais para assegurar formação docente sólida e comprometida com a diversidade.

Contudo, a experiência também aponta desafios que demandam continuidade e aprofundamento. A necessidade de ampliação de materiais didáticos bilíngues, de investimentos estruturais nas escolas e de políticas permanentes de formação continuada são aspectos que permanecem como agenda prioritária. A consolidação da educação bilíngue de surdos exige compromisso institucional contínuo, diálogo com a comunidade surda e fortalecimento das políticas públicas existentes.

Em síntese, conclui-se que a experiência de pesquisa, extensão e formação docente no âmbito do PIBID demonstra que a articulação entre teoria e prática é essencial para a construção de uma educação bilíngue de qualidade. O curso recém-criado fortalece-se à medida que assume seu papel social e acadêmico, contribuindo para a formação de professores críticos, conscientes de sua responsabilidade ética e preparados para atuar em contextos bilíngues.

Assim, a experiência analisada não representa apenas uma ação formativa pontual, mas um movimento de consolidação de uma proposta

educacional comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda e com a transformação da realidade educacional brasileira

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

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 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Diário Oficial da União: Brasília, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): regulamento e documentos orientadores. Brasília: CAPES, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

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

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. Campo Grande: UFMS, 2024.

Capítulo 2

DOCÊNCIA SURDA NO IFPA: DESAFIOS, PRÁTICAS E CONQUISTAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L1

Giovana Cristina de Campos Bezerra

Instituto Federal do Pará

Introdução

A experiência relatada refere-se à atuação de uma professora surda, formada em Letras–Libras, no ensino de Língua Portuguesa para alunos ouvintes de cursos técnicos subsequentes do IFPA, campus Óbidos. A partir de 2021, em plena pandemia, a docente assume a disciplina de Língua Portuguesa em razão da ausência de oferta de Libras na matriz curricular, ministrando conteúdos em uma língua que não é sua L2, mas que se configura como L1 em sua trajetória. Essa condição reposiciona a sala de aula como espaço bilíngue, em que a língua de sinais permanece como base cognitiva e identitária da professora, enquanto o português escrito e oral é trabalhado como objeto de ensino para estudantes ouvintes.

O percurso profissional da docente também é atravessado pelo ingresso via concurso público para a carreira EBT/T, realizado em Belém em 2019. No processo de inscrição e realização das provas, foi necessário requerer atendimento especializado, com apoio de intérprete de Libras e tempo adicional na prova escrita, conforme garantias legais de acessibilidade e condições de igualdade para candidatos com deficiência. A partir dessa conquista, o exercício da docência no IFPA passa a exigir da instituição não apenas a nomeação da professora surda, mas a oferta contínua de recursos de acessibilidade — como intérprete de Libras e tecnologias assistivas — que assegurem sua permanência e pleno desempenho das funções. Essa trajetória torna a docência surda um espaço de afirmação política e pedagógica, em que se articulam direito à acessibilidade, valorização da Libras e ressignificação do ensino de português como L1 para ouvintes.

O reconhecimento deverá ser explicitamente reconhecido, nos termos da Lei no 10.436/02, e do Decreto 5.626/05, a Língua Brasileira de

Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, e constituindo sistema linguístico.

A trajetória na docência surda no IFPA tem sido marcada por lutas, tensionamentos e conquistas importantes no campo do ensino de português como primeira língua (L1). O ingresso na instituição ocorreu após a homologação do concurso, que envolveu etapas como prova escrita, prova didática, análise de títulos e critérios de faixa etária. Nesse processo, foi necessário enfrentar concepções ainda restritas sobre o lugar da Libras e da pessoa surda na educação, especialmente no momento da prova didática.

Durante a avaliação didática, optou-se por realizar a aula em Libras, com o entendimento de que, sendo a vaga destinada à área de Letras–Libras, a língua de sinais deveria ser reconhecida como língua de instrução legítima e, portanto, como forma adequada de apresentação perante a banca. No entanto, observou-se que essa perspectiva não era plenamente compartilhada por todos os avaliadores, o que gerou tensões em torno dos critérios de julgamento. Enquanto alguns candidatos realizaram a prova apenas em língua oral, sem uso da Libras, obtendo pontuações favorecidas pelos títulos acadêmicos, a opção pela prova didática em Libras revelou tanto a necessidade de afirmação da docência surda quanto as fragilidades do próprio concurso em garantir coerência entre o perfil da vaga, a modalidade linguística exigida e a forma de avaliação.

Esse cenário evidenciou a importância de discutir publicamente os critérios de concursos na área de Letras–Libras, de modo que a exigência de prova didática em Libras não seja apenas um item formal, mas um reconhecimento efetivo da centralidade dessa língua na formação e na prática docente. Ao insistir em apresentar a prova em Libras, a professora surda assume uma posição política e pedagógica: afirma a legitimidade da língua de sinais, denuncia a assimetria entre candidatos ouvintes e surdos e abre espaço para refletir sobre modelos de avaliação que, muitas vezes, privilegiam a oralidade e o acúmulo de títulos, em detrimento da experiência visual, bilíngue e da própria identidade docente surda.

A trajetória como professora surda inicia-se com a aprovação em concurso para professora substituta de ensino superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Após acompanhar atentamente o edital, realizar a inscrição e preparar a prova didática, fui aprovada em primeiro lugar para a vaga temporária. Nesse período, atuei com turmas de estudantes ouvintes dos cursos de Ciências Biológicas, Química, Letras-

Português e Administração, ministrando a disciplina optativa de Língua Brasileira de Sinais (Libras) durante aproximadamente um ano e meio. Paralelamente, lecionei Libras na Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, atendendo crianças da Educação Infantil, estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conciliando horários entre escola e universidade e deslocandome diariamente entre Santa Rosa e Cerro Largo, no Rio Grande do Sul.

Com o término do contrato na UFFS, permaneci como professora de Libras na escola até 2018, quando pedi desligamento para dedicarme à preparação para o mestrado e para concursos públicos. Nesse contexto, participei do concurso para docente EBTT do IFPA, na área de Letras–Libras/Português. O processo envolveu prova escrita, prova didática e avaliação de títulos, etapas que exigiram intenso estudo, organização de materiais e, sobretudo, a afirmação da identidade surda no espaço acadêmico. Fui aprovada no concurso regido pelo Edital nº 22/2019, que contou com diversos candidatos ouvintes na área de Letras–Libras e apenas uma candidata surda, com direito a tempo adicional na prova escrita e acompanhamento de intérprete de Libras.

Na etapa da prova didática, percebi que muitos candidatos utilizavam majoritariamente a oralidade, e alguns faziam uso de Libras de forma limitada ou incorreta, o que evidenciou a falta de clareza do edital quanto à exigência de proficiência em língua de sinais para a docência na área. Essa experiência reforçou a importância de comissões avaliadoras que contemplem também avaliadores surdos, capazes de analisar com propriedade o uso da Libras e a adequação metodológica das propostas de ensino, evitando que práticas ouvintistas sejam reproduzidas em cursos destinados à formação em Libras.

Em 2020, já durante a pandemia de Covid19, fui convocada para assumir o cargo no IFPA, optando pelo Campus Óbidos. Após os procedimentos de perícia, entrega de documentos e posse, iniciei o exercício em regime de dedicação exclusiva, com suporte de intérprete de Libras em reuniões institucionais realizadas por meio de plataforma online. Ao chegar ao campus, depareime com a ausência da disciplina de Libras na matriz curricular e com a proposta da coordenação para que eu ministrasse Língua Portuguesa a estudantes ouvintes dos cursos técnicos integrados – convite que tornava explícita a tensão entre minha formação em Libras e a expectativa institucional de que a professora surda assumisse, também,

o ensino de português escrito como L1, como se a surdez garantisse automaticamente competência docente nessa área

Figura 1: Posse no cargo de professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico



Fonte: BEZERRA, Giovana (2020)

Nesse contexto, busquei articular minha atuação no IFPA com outras experiências na região. Em parceria com a UFOPA, lecionei a disciplina de Libras no curso de Pedagogia, em ensino remoto, o que possibilitou contato com o sistema acadêmico no **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)**, elaboração de planos de ensino e registros de notas. Paralelamente, participei de uma comissão no Campus Óbidos para criação de um curso de Libras a distância, modalidade FIC, envolvendo servidores, intérpretes e professores de Libras de outros campi, com o objetivo de estruturar um PPC que contemplasse a especificidade da língua de sinais e a realidade amazônica.

O início das atividades no IFPA foi marcado por desafios de comunicação, ausência de intérprete alocado no campus e necessidade de negociar continuamente condições de acessibilidade. Durante o ensino remoto, contei com apoio de intérprete de Libras de outro campus, realizei gravações de aulas com apoio visual, utilizei plataformas digitais e mantive contato com os estudantes por Google Classroom, email e aplicativos de mensagem, construindo, junto com eles, estratégias para superar as barreiras impostas pela pandemia e pela distância geográfica. A chegada a

Óbidos, a adaptação à instituição e a luta pela garantia de intérprete em reuniões e aulas compõem o cenário inicial deste relato, no qual a docência surda se afirma como lugar de resistência, de produção de conhecimento e de reinvenção do ensino de português como L1 na Educação Básica e profissional.

Mediação linguística e práticas pedagógicas: a atuação de docentes e intérpretes de Libras no Instituto Federal

Em 2021, retornei ao Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, para atuar nas aulas presenciais de Língua Portuguesa com alunos ouvintes dos cursos técnicos em Desenvolvimento de Sistemas, Floresta, Agroecologia e Informática – PROEJA. Como professora surda, o ensino de português, que é minha segunda língua, representou um grande desafio, especialmente no trabalho com gêneros textuais e conteúdos gramaticais próprios da disciplina.

Nessa trajetória, o papel do tradutorintérprete de Libras mostrou-se essencial. Seu trabalho não se limita a transmitir mensagens de uma língua para outra; assim como em qualquer profissão, exige estudo, preparo teórico, formação específica e contato constante com a comunidade surda. Apesar da ideia equivocada de que interpretar seria apenas “ouvir e repassar” o conteúdo, a atuação profissional envolve decisões linguísticas, éticas e culturais complexas. A legislação brasileira, por meio da Lei nº 12.319/2010, regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guaiintérprete de Libras, reforçando a necessidade de formação adequada.

Em novembro de 2023, uma intérprete de Libras foi contratada para atuar no IFPA – Campus Óbidos, acompanhando-me em todas as atividades institucionais. Ela é formada em Pedagogia, possui diversos cursos de Libras e formação em tradução e interpretação Libras/Português. Logo no primeiro contato, ficou claro que essa parceria seria uma oportunidade intensa de aprendizagem para ambas as partes: para que haja uma interpretação fluida e coerente, o convívio com pessoas surdas é fundamental. Embora já tivesse feito vários cursos, a intérprete relatava que a falta de contato direto com a comunidade surda resultava em traduções travadas e inseguras. A experiência no IFPA, portanto, tornou-se um espaço de desenvolvimento profissional conjunto, em que docência surda, interpretação e prática bilíngue se articulam na construção de um ensino de português como L1 mais inclusivo e visualmente significativo.

Se desejar, na próxima parte é possível continuar o relato com seções como “Desafios em sala de aula”, “Estratégias visuais e bilíngues” e “Impactos na aprendizagem dos alunos”.

A criança ouvinte desde seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem. (Dizeu et al, 2005).

A docência surda no IFPA, especialmente no ensino de português como primeira língua (L1), tem se constituído para mim como um espaço de desafios, aprendizagens compartilhadas e conquistas coletivas. No início da atuação, havia consciência de que meu léxico em português acadêmico e minhas escolhas tradutórias ainda eram limitadas, o que impactava tanto a elaboração dos materiais quanto o diálogo com a intérprete. A professora Giovana, também surda, identificou rapidamente essas lacunas e passou a colaborar ativamente, discutindo sinais mais adequados, revisando a coerência das frases e oferecendo feedback constante sobre as possibilidades de tradução entre Libras e português.

Figura 2: Alunos do Técnico em Informática – PROEJA - Disciplina: Português



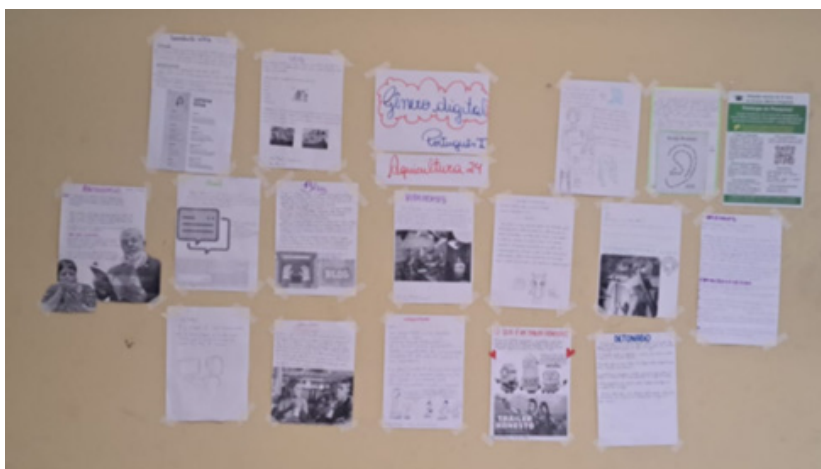
Fonte: BEZERRA, Giovana (2022)

O cotidiano de sala de aula exige um planejamento minucioso. Como professora, elaboro planos de aula, seleciono livros didáticos, organizo conteúdos, produzo slides e defino atividades que articulem Libras e português escrito. Após essa preparação, apresento o conjunto de conteúdos à intérprete, que assume a responsabilidade de estudar previamente, checar sinais desconhecidos, investigar significados e sanar dúvidas em conjunto comigo. Esse trabalho colaborativo fortalece tanto

a qualidade da interpretação quanto a precisão das explicações em ambas as línguas, favorecendo o entendimento dos estudantes ouvintes sobre a estrutura e o funcionamento da Libras e do português.

Desde o início do ano letivo, há um cuidado especial em preparar a turma para compreender o papel da Libras, a importância de ter uma professora surda e a necessidade da presença da intérprete em sala. Nas primeiras semanas, são combinadas regras de convivência e de organização do turno de fala: os estudantes são orientados a esperar a finalização da sinalização antes de fazer perguntas, levantar a mão para serem vistos, evitar circular na frente da intérprete e manter silêncio quando a tradução estiver acontecendo. Esses acordos são retomados ao longo do ano e ajudam a construir um ambiente de respeito à visualidade, no qual o acesso à informação em Libras é priorizado.

Figura 3: Alunos do 1º ano – Técnico em Aquicultura -IFPA Bragança/PA - Disciplina: Português 1: “Gênero digital”



Fonte: BEZERRA, Giovana (2025).

Atuar como intérprete única em muitas situações também tem sido um grande desafio para a profissional que trabalha comigo. A legislação brasileira estabelece que trabalhos de tradução e interpretação com duração superior a uma hora devem ser realizados em regime de revezamento entre, no mínimo, dois profissionais, o que nem sempre é possível devido às limitações de pessoal no campus. Para minimizar o desgaste cognitivo e garantir a qualidade da interpretação, organizo a dinâmica da aula de modo que a intérprete possa fazer pequenas pausas, alternando momentos de

exposição em Libras, atividades escritas silenciosas e discussões mediadas por recursos visuais.

Ao longo do tempo, essa parceria se transformou em uma relação profissional sólida e também em amizade. A intérprete acompanha de perto minhas dificuldades e avanços, funcionando, muitas vezes, como uma espécie de mentora em questões de gramática do português e de adequação textual. Em contrapartida, contribuo com o aperfeiçoamento das traduções Libras–português, apoio em dúvidas sobre parâmetros da Libras e compartilho informações importantes sobre a cultura surda e o contexto institucional. Essa relação de mão dupla reforça a ideia de que o trabalho entre pessoa surda e intérprete não é hierárquico, mas colaborativo, e que a qualidade do ensino de português como L1 depende, em grande medida, desse vínculo ético, afetivo e linguístico.

Figura 3: Acompanhamento da intérprete de Libras no IFPA



Fonte: BEZERRA, Giovana (2022 e 2023)

Como introdução a um relato de experiência, esse texto busca evidenciar que a docência surda no IFPA não se limita à presença de uma professora surda em sala de aula, mas envolve reorganizar tempos, espaços, papéis profissionais e concepções de língua. Ensinar português como L1 para ouvintes, a partir da centralidade da Libras, tem se mostrado uma oportunidade de desconstruir visões ouvintistas, valorizar a diferença linguística e construir práticas pedagógicas mais inclusivas, nas quais tanto alunos quanto professores, surdos e ouvintes, aprendem continuamente uns com os outros.

O ensino de Língua Portuguesa como primeira Língua (L1) no IFPA – Campus Bragança

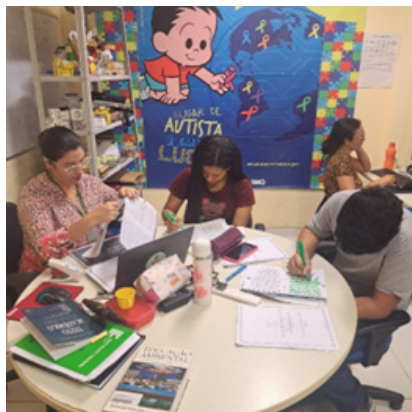
O Ensino de Língua Portuguesa como **primeira língua** (L1) no IFPA – Campus Bragança constitui um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. A partir da minha experiência docente, foi possível perceber que muitos discentes surdos apresentavam dificuldades para compreender textos em diferentes gêneros textuais, bem como para produzir respostas escritas de forma adequada às propostas das atividades.

Essas dificuldades estavam relacionadas, sobretudo, ao processo de leitura e interpretação em português — uma língua que, para eles, não é materna, mas aprendida como L1. Em sala de aula, observou-se que a compreensão textual exigia maior apoio visual, mediação linguística e estratégias que favorecessem a construção de sentido. Diante disso, a prática pedagógica buscou incentivar os estudantes a consultar o dicionário, explorar o significado de palavras e interpretar trechos a partir do contexto, desenvolvendo uma leitura mais ativa e reflexiva.

Os estudantes também demonstraram grande interesse em interagir com a professora surda, valorizando a Libras como sua primeira língua (L1) e reconhecendo seu papel fundamental no processo de aprendizagem. Essa interação cotidiana fortaleceu a relação entre língua, identidade e cultura, oferecendo aos alunos um ambiente bilíngue no qual a Libras funciona como mediação para ampliar vocabulário, aprofundar conhecimentos e favorecer a compreensão textual em português.

Assim, o ensino de português como L1 no IFPA – Bragança revela a importância de metodologias bilíngues, sensíveis à modalidade visual da Libras e à subjetividade cultural e social da comunidade surda. A experiência mostra que, quando respeitadas as especificidades linguísticas dos estudantes, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo, acessível e inclusivo.

Figura 4: Alunos surdos Ensino de língua portuguesa como segunda língua(L2) -
Disciplina: Compreensão e Produção de Texto Acadêmico



Fonte: BEZERRA, Giovana (2024)

Figura 5: Alunos ouvintes do 3º ano – Técnico em Agroecologia - IFPA Óbidos/PA



Fonte: BEZERRA, Giovana (2022)

Figura 6: Alunos ouvintes do 1º ano – Técnico em Aquicultura - IFPA Bragança/PA



Fonte: BEZERRA, Giovana (2024)

Figura 7: Alunos ouvintes da Licenciatura em Geografia 2023 - IFPA Bragança/PA



Fonte: BEZERRA, Giovana (2024)

Figura 8: Alunos ouvintes da Licenciatura em Agroecologia 2024 - IFPA Bragança/PA



Fonte: BEZERRA, Giovana (2024)

Figura 9: Alunos ouvintes e surdos do Curso de Geografia 2024 - Disciplina: Compreensão do texto acadêmico



Fonte: BEZERRA, Giovana (2024)

Apesar dos desafios enfrentados, a experiência mostrou a relevância da oferta de cursos de Libras para estudantes, servidores, interessados na língua e membros da comunidade em geral, uma vez que tais ações ampliam as possibilidades de comunicação entre os diferentes sujeitos da instituição. Ao mesmo tempo, assumir a docência em língua portuguesa constituiu um grande desafio, mas também uma vivência profundamente enriquecedora, que fortaleceu tanto a prática profissional quanto a compreensão do ensino de português como L1 e L2 na modalidade escrita e visual em contextos bilíngues.

Considerações finais

A análise sobre a docência e a interpretação em Libras no Instituto Federal evidencia a centralidade desses profissionais na construção de ambientes verdadeiramente inclusivos e bilíngues. Tanto docentes quanto tradutores e intérpretes de Libras constituem pilares fundamentais para a garantia de acesso ao currículo, a mediação linguística e o fortalecimento de políticas institucionais que asseguram os direitos linguísticos de estudantes surdos.

Os relatos e reflexões apresentados demonstram que a atuação desses profissionais não se restringe ao atendimento educacional especializado, mas atravessa toda a dinâmica pedagógica, contribuindo para transformar práticas de ensino, promover equidade e ampliar as

possibilidades de participação acadêmica. Ao mesmo tempo, emergem desafios importantes, como a necessidade de formação continuada, o reconhecimento institucional das atribuições específicas, a adequação das condições de trabalho e a efetivação de políticas de educação bilíngue.

Constata-se que o trabalho articulado entre professores e intérpretes potencializa a aprendizagem, fortalece o protagonismo estudantil e contribui para a construção de uma cultura escolar que valoriza a Libras, a diversidade linguística e as identidades surdas. Assim, cabe às instituições federais consolidar ações que reconheçam e aprimorem essa parceria, garantindo recursos, formação e diretrizes claras de atuação.

Por fim, reafirma-se que avançar na implementação de práticas bilíngues e na valorização da Libras no contexto educacional significa investir na democratização do ensino e na construção de uma educação mais justa, plural e humanizadora. A docência e a interpretação em Libras, quando compreendidas em sua complexidade e relevância, tornam-se instrumentos indispensáveis para a promoção da acessibilidade linguística e para o fortalecimento da inclusão no Instituto Federal.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

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

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. nº 79, ano CXXXIX, Seção 1, p. 23.

Capítulo 3

O IMPACTO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NO ANTIGO CEFET-SC, NO IFSC E NO IFRS: MEMORIAL DESCRITIVO

Gisele Maciel Monteiro Rangel
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

Neste memorial, apresento uma reflexão detalhada sobre minha caminhada como educadora surda, repleta de obstáculos, vitórias e pela elaboração de metodologias pedagógicas dedicadas à educação bilíngue e inclusiva. Desde meus primeiros dias em sala de aula, ainda durante a graduação em Geografia, meu trabalho esteve intrinsecamente ligado ao ensino de alunos surdos, revelando não somente uma carreira profissional, mas igualmente um comprometimento político e social na defesa do direito a uma educação de excelência para essa população.

A vivência inicial na Escola Concórdia de Surdos — anteriormente chamada Unidade Especial Concórdia da ULBRA, localizada em Porto Alegre — se configurou como um ponto decisivo na formação de minha identidade como professora, ao permitir a imersão em práticas educacionais pensadas para as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Depois, a passagem pela Escola Frei Pacífico expandiu essa jornada, oportunizando a criação de abordagens pedagógicas para o ensino de Geografia e História destinadas a alunos surdos nas séries iniciais. Essas vivências foram determinantes para o estabelecimento de uma prática docente fundamentada na valorização da Língua Brasileira de Sinais e na compreensão da comunidade Surda sob uma ótica socioantropológica, consolidando o empenho com uma educação que honre a diversidade e realize a inclusão de maneira verdadeira.

Durante mais de vinte anos trabalhando na administração pública federal, começando no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC) e depois no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), minha história se entrelaça com a evolução das iniciativas

governamentais voltadas ao ensino de surdos no Brasil. Por isso, tive a oportunidade de acompanhar mudanças relevantes no cenário educacional, principalmente quanto à facilitação do ingresso, permanência e êxito educacional de alunos surdos em variados segmentos do ensino.

A visão da educação enquanto direito social essencial e enquanto arena para a formação de cidadãos conduz este memorial, que procura organizar aprendizados profissionais e analisar de forma reflexiva o trajeto trilhado. Com isso em mente, ressalta-se o valor de abordagens pedagógicas que atentem para as especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos, como indicam as pesquisas nessa área:

A educação de surdos, na perspectiva bilíngue, deve reconhecer a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, garantindo ao sujeito surdo o acesso ao conhecimento, à cultura e à participação social de forma plena. Tal abordagem implica a reorganização das práticas pedagógicas e das políticas educacionais, de modo a valorizar a identidade linguística e cultural da comunidade surda (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 23).

Dessa forma, este memorial descritivo tem como objetivo não apenas registrar uma trajetória profissional, mas também evidenciar as contribuições construídas ao longo desse percurso, destacando os desafios enfrentados, as estratégias desenvolvidas e os avanços alcançados coletivamente no campo da educação de surdos. Ao articular experiência prática e fundamentação teórica, busca-se contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas, equitativas e comprometidas com a diversidade linguística e cultural presente na sociedade brasileira.

Memorial descritivo

Minha carreira como educadora começou ainda durante a licenciatura em Geografia, a partir do segundo semestre de 1995, quando passei a construir gradualmente minha identidade profissional como professora surda. Desde o princípio, meu trabalho concentrou-se na educação de alunos surdos em diferentes escolas públicas e privadas, onde implementei práticas pedagógicas orientadas pelo bilinguismo, priorizando a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e métodos visuais como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Em 1998, recebi um convite para trabalhar na Escola Especial ULBRA Concórdia, em Porto Alegre. Essa instituição, que funciona de forma bilíngue e atende estudantes surdos, é reconhecida há mais de 50

anos nessa área e é mantida pela ULBRA. Foi a primeira a disponibilizar Ensino Médio para surdos no país — conhecido então como segundo grau —, e fui aluna de sua segunda turma. Em 2020, a escola encerrou suas operações educacionais, fechando um capítulo importante para a comunidade surda do Rio Grande do Sul.

Mesmo ainda cursando a graduação, fui contratada oficialmente, o que trouxe tanto uma chance profissional quanto um desafio pessoal significativo. Atuar como professora surda em uma equipe predominantemente de docentes ouvintes causou, a princípio, certa estranheza nos alunos, que não tinham contato com esse tipo de representatividade em sala. Porém, essa vivência mostrou-se extremamente relevante, pois ajudou a criar laços de identificação linguística e cultural entre nós, estabelecendo um espaço mais acolhedor e produtivo para a aprendizagem.

Nessa escola, consegui desenvolver estratégias de ensino inovadoras, focadas na visualidade e no uso adequado da língua de sinais conforme as necessidades dos alunos surdos. A experiência também me mostrou que ter professores surdos na escola não é só uma melhoria pedagógica, mas essencial para que os estudantes construam sua identidade. Dessa forma, o trabalho docente transcendeu a simples transmissão de conhecimento, tornando-se um espaço onde a cultura e identidade surda fossem reconhecidas e valorizadas.

Concomitantemente, expandir meu trabalho para a Escola Especial Frei Pacífico, a instituição mais tradicional do Rio Grande do Sul em educação de surdos, onde ministrei aulas de Geografia e História nas séries iniciais. Essa experiência foi fundamental para consolidar abordagens interdisciplinares e aprofundar meu entendimento sobre como estudantes surdos aprendem em diferentes etapas escolares. Os diversos ambientes e situações que enfrentei nessas duas escolas foram cruciais para melhorar minhas técnicas educacionais, especialmente quanto à adequação de conteúdos e ao uso de materiais visuais e bilíngues.

Em 1999, comecei um contrato temporário na Escola Municipal Especial de Surdos em Gravataí (RS), onde ensinei Estudos Sociais, combinando assuntos de Geografia e História. Essa oportunidade expandiu minha atuação na rede pública municipal, me aproximando de diferentes perspectivas educacionais e formas de trabalho nas escolas especiais. Ali pude entender melhor os obstáculos estruturais e pedagógicos que essas

escolas enfrentam, além da necessidade de capacitação permanente e colaboração entre os profissionais para alcançar uma educação de verdade.

As experiências desse início de carreira demonstram o quanto é crucial uma educação que leve em consideração as características linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Como indicam pesquisas sobre educação bilíngue:

A proposta de educação bilíngue para surdos implica reconhecer a língua de sinais como primeira língua e a língua majoritária, na modalidade escrita, como segunda língua, assegurando ao aluno surdo o acesso ao conhecimento por meio de sua língua natural. Essa perspectiva requer mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na formação de professores e na organização das instituições escolares, de modo a contemplar as necessidades linguísticas e culturais dessa comunidade (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 25).

Dessa forma, as primeiras experiências docentes no Rio Grande do Sul foram fundamentais para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade linguística. Esses momentos iniciais não apenas consolidaram minha escolha profissional, mas também estabeleceram as bases para uma atuação crítica e reflexiva ao longo da carreira, sempre orientada pela defesa dos direitos educacionais da comunidade surda e pela valorização de sua identidade cultural.

Atuação em Santa Catarina

Passei a integrar o quadro do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), em São José (SC), em 2005, após aprovação em concurso público – um momento que consolidou de forma definitiva minha inserção na carreira do serviço público federal. Ali, dediquei-me ao longo de seis anos como docente de Geografia no PROEJA, trabalhando exclusivamente com turmas de estudantes surdos. Aquela experiência funcionou como um espaço genuíno de reelaboração e questionamento de minhas práticas em sala de aula, tendo em vista as singularidades linguísticas, identitárias e pedagógicas que caracterizam esse grupo.

Foi ao longo desse trabalho que percebi com clareza o quanto muitos daqueles alunos carregavam consigo trajetórias marcadas por exclusão, vividas em processos de “inclusão” que nunca chegavam a levar em conta sua realidade linguística de verdade. Essas experiências deixavam marcas – traumas escolares, entaves na aprendizagem, recusa frente à escrita em

Português. A situação exigia que eu construísse caminhos pedagógicos que fossem além da simples transmissão de conteúdos, focando no resgate da autoconfiança, no reconhecimento da identidade linguística própria deles e na reconstrução de sua relação com a educação.

Lembro-me de um caso que me marcou profundamente: um aluno que tinha vivido nas ruas e que comparecia às aulas com entusiasmo genuíno, demonstrando todo o poder transformador que a educação pode ter quando se conecta à vida concreta das pessoas. Essa situação me fez compreender de forma mais aguda que o letramento não é simplesmente uma competência técnica de ler e escrever mecanicamente, mas um fenômeno ancorado socialmente, atravessado por práticas vivas e significativas. A partir daí, minha didática passou a se estruturar a partir das experiências reais dos alunos, costurando seus conhecimentos anteriores ao aprendizado formal.

Essa visão encontra respaldo na compreensão de letramento enquanto prática social, como nos aponta Soares (2002):

Letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais de leitura e escrita, mas o conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em contextos específicos, para objetivos específicos. Trata-se de um fenômeno social e cultural que ultrapassa o domínio da técnica, implicando o uso significativo da linguagem em diferentes situações da vida cotidiana (Soares, 2002, p. 145).

Partindo dessa perspectiva, minha atuação em sala de aula passou a priorizar metodologias visuais enquanto eixo fundamental para trabalhar com alunos surdos. Ferramentas visuais como fotografias, diagramas, produções audiovisuais, cartografias e gráficos tornaram-se instrumentos constantes para tornar acessíveis os conceitos geográficos, principalmente aqueles mais abstratos, tipo localização, noção de território e compreensão do espaço. Simultaneamente, reconhecer e utilizar as narrativas pessoais dos alunos — suas viagens, momentos vividos — se mostrou uma abordagem potente para conectar os temas estudados à realidade deles e intensificar o interesse pela aprendizagem.

Um ponto igualmente importante dessa experiência foi compreender como os próprios alunos surdos criavam maneiras de aprender por conta própria. Ficou claro que vários deles aproveitavam elementos visuais encontrados naturalmente em seus ambientes — placas, sinalizações, imagens em transmissões esportivas — para interpretar e conhecer o que os cercava. Essas atitudes revelam tanto a flexibilidade quanto a inventividade desses estudantes ao construir seus saberes, apesar

dos obstáculos criados por instituições educacionais que ainda carecem de acessibilidade adequada.

Por esse caminho, a vivência no CEFET reafirmou quanto é essencial enxergar estudantes surdos como protagonistas da própria aprendizagem, dotados da capacidade de elaborar estratégias pessoais e significativas para construir conhecimento. Mostrou também o quanto é fundamental uma docência que respeite a vida e o contexto dos alunos, celebrando quem eles são e possibilitando uma educação de verdade inclusiva, problematizadora e enraizada no real.

Portanto, a trajetória em Santa Catarina representou um momento crucial de crescimento e aprendizado profissional, oportunidade em que consegui estabelecer uma prática educativa alicerçada no letramento como fenômeno social, no bilinguismo e na valorização do universo surdo, deixando contribuições concretas para formar estudantes mais independentes, reflexivos e capazes de questionar o mundo.

O início da carreira pública e o mestrado

Ingressar na carreira pública através de um concurso foi um divisor de águas na minha trajetória profissional, pois não se tratava apenas de buscar estabilidade, mas fundamentalmente de conseguir implementar práticas pedagógicas dedicadas à educação bilíngue de surdos dentro de uma instituição formal e bem estruturada. Quando me candidatei a uma posição na área de Educação Especial com foco em Língua Brasileira de Sinais, consegui aprovação e comecei a lecionar no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), hoje conhecido como Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), unidade de São José.

Aquele momento foi histórico para mim: passei a ser a primeira professora surda a trabalhar em uma instituição federal de educação tecnológica brasileira. Mais tarde, quando alcancei a titularidade, essa marca ganhou ainda mais peso, transcendendo os limites dos Institutos Federais e atingindo todo o sistema de ensino superior do país. Porém, é importante frisar que essa conquista não representa apenas um êxito pessoal, mas fruto de uma luta contínua e coletiva da comunidade surda por visibilidade, inclusão e entrada nos espaços acadêmicos e profissionais que historicamente lhe foram vedados.

Quando retornei ao CEFET-SC como professora, experimentei uma redefinição completa da minha jornada tanto profissional quanto

acadêmica. Essa transformação foi fortemente marcada pela minha formação em pós-graduação, particularmente pela conclusão do mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir daí, pude aprofundar meu entendimento sobre os fundamentos teóricos que embasam a educação de surdos, reforçando meu trabalho tanto em sala de aula quanto em pesquisa. Essa formação foi decisiva para consolidar meu perfil como pesquisadora e educadora, tornando possível integrar conhecimento prático e produção científica de forma harmônica.

O ingresso no funcionalismo público abriu portas para eu atuar em diferentes frentes, principalmente na sobreposição entre Educação Especial, ensino de Geografia e Língua Brasileira de Sinais. Essa atuação em múltiplas disciplinas mostrou-se indispensável para desenvolver metodologias mais acolhedoras e que fizessem sentido no contexto dos alunos surdos, respeitando suas particularidades linguísticas e culturais. Além disso, trabalhar em programas de graduação e pós-graduação me permitiu preparar futuros profissionais para essa área, expandindo o debate acerca de educação bilíngue e inclusão nas universidades.

Diante disso, vale mencionar o quanto as ações governamentais em educação impactam a inclusão real e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma língua de instrução legítima e plena. Conforme previsto na legislação do Brasil:

A Língua Brasileira de Sinais — Libras deve ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, devendo ser garantido o seu uso e difusão, bem como a formação de profissionais para atuar na educação de surdos, assegurando o acesso desses sujeitos aos sistemas educacionais em todos os níveis (Brasil, 2005).

A partir dessa perspectiva, a atuação no CEFET-SC/IFSC consolidou-se como um espaço de resistência e transformação, no qual foi possível desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a valorização da diversidade linguística. A estabilidade proporcionada pela carreira pública permitiu não apenas a continuidade dessas ações, mas também o aprofundamento de pesquisas e projetos voltados à educação de surdos, contribuindo para o avanço da área no cenário nacional.

Assim, o início da carreira pública, aliado à formação em nível de mestrado, constituiu-se como um período de fortalecimento profissional e acadêmico, no qual se consolidaram as bases para uma atuação crítica, reflexiva e comprometida com a construção de uma educação mais inclusiva, bilíngue e socialmente justa.

2.4 O Convite e a Mudança para o CEFET-SC/IFSC

O responsável pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) do CEFET-SC convidou-me para proferir uma palestra sobre minha experiência como pessoa surda e minha trajetória profissional. Durante a visita, tive a oportunidade de conhecer os professores bilíngues da instituição. Pouco tempo depois, foi aberto um concurso para a área de Educação Especial. Prestei a prova, fui aprovada e, em 2005, fui nomeada. Meu marido e eu nos mudamos para Santa Catarina para iniciar essa nova etapa de minha carreira.

No primeiro dia no CEFET-SC, senti-me nervosa. Estava acostumada com o ambiente das escolas de surdos, e ingressar em um instituto federal representava um grande desafio no contexto da inclusão. Lecionei para uma turma bilíngue do Ensino Médio, em um projeto piloto composto exclusivamente por alunos surdos. Ministrei aulas de Geografia e Libras, inclusive para a comunidade externa. Também atuei em dois cursos de pós-graduação — Educação de Surdos e Tradução e Interpretação de Libras — orientando trabalhos e participando de bancas examinadoras. Foi uma experiência enriquecedora e fundamental para minha formação.

Crescimento Institucional e Atuação no NEPES

Lembro-me vividamente da assembleia que votou a mudança de denominação do CEFET para “Instituto Federal”. Após longos debates, a proposta foi aprovada, marcando o início de uma significativa expansão dos Institutos Federais por todo o Brasil.

Posteriormente, tornei-me coordenadora do NEPES e também lecionei no PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) no ensino fundamental, em uma turma piloto formada exclusivamente por alunos surdos. Na época, sem o auxílio das redes sociais para divulgação, eu e colegas bilíngues íamos ao terminal central de Florianópolis. Lá, encontrávamos a comunidade surda no final da tarde, fazíamos contatos pessoais e ajudávamos os interessados a preencher as fichas de inscrição para os cursos.

O responsável pelo NEPES foi um grande batalhador pela criação do campus Palhoça Bilíngue, o primeiro campus bilíngue da América Latina em um instituto federal. Inicialmente, funcionávamos em um prédio provisório de uma faculdade municipal, e eu continuei ministrando

aulas de Libras para a capacitação de servidores, a formação de instrutores e o atendimento à comunidade externa.

Transferência para o IFRS e a experiência em Rio Grande

Uma nova mudança se fez necessária quando meu marido foi aprovado em concurso para a Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Transferi-me para o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Rio Grande, e nos mudamos para Pelotas. Na época, o campus de Rio Grande não era totalmente acessível, e o então diretor-geral — e mais tarde reitor do IFRS —, professor Osvaldo Pinto (in memoriam), demonstrou grande preocupação com o meu desempenho na nova função. Iniciei minhas atividades ministrando capacitações em Libras para os servidores e, posteriormente, passei a lecionar Libras no curso técnico de Enfermagem, ensinando sinais específicos da área da saúde. Também ministrei Libras como disciplina optativa no curso superior de Tecnologia em Refrigeração e Climatização e na Licenciatura em Educação Profissional.

Em determinado momento, o diretor Osvaldo fez-me uma proposta inovadora: lecionar Geografia para alunos surdos. Tínhamos três alunos surdos no curso integrado. Enquanto outro professor atendia à turma de ouvintes, eu ficava com a turma de surdos, em uma experiência pedagógica paralela e pioneira. Foi uma ideia brilhante, e a experiência foi inesquecível para todos.

O doutorado e a pesquisa sobre heroísmo surdo

Quando chegou o momento de decidir sobre o doutorado, senti certa hesitação. No entanto, foi o incentivo de meu colega Vilmar Silva, do IFSC, que me motivou a seguir adiante. Após a mudança para o Rio Grande do Sul, prestei a seleção e fui aprovada no doutorado em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Minha pesquisa de doutorado, intitulada *Heróis/Heroínas Surdos(as) Brasileiros(as): busca de significados na comunidade surda gaúcha* (RANGEL, 2016), partiu da questão de como pessoas surdas — anônimas ou conhecidas — tornam-se referências heroicas para sua comunidade por meio de feitos que se perpetuam na memória coletiva. O objetivo geral foi compreender as representações do herói surdo, seus significados e efeitos nas histórias de indivíduos e comunidades surdas do

Rio Grande do Sul. A tese, defendida em 2016, utilizou a metodologia de grupos focais realizados em associações de surdos de Porto Alegre e Pelotas, fundamentando-se nas perspectivas dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos. Os dados evidenciaram que são lembrados como heróis e heroínas as instituições ou os indivíduos que lutaram e deram visibilidade à Língua de Sinais, sendo identificados pela comunidade por seu pioneirismo, protagonismo e pelo empoderamento das pessoas surdas na sociedade.

Enquanto cursava o doutorado, trabalhei por quase três anos no campus Rio Grande, deslocando-me constantemente entre Rio Grande e Pelotas. No IFRS, atuei em colaboração com a colega Carla André, do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas), no atendimento a alunos surdos e na contratação de intérpretes. Organizamos um mural do NAPNE e trocamos constantemente ideias sobre metodologias de ensino acessíveis.

Pioneirismos no IFRS: Processos Seletivos e Criação do TTILS

Iniciei a prática de sinalizar em Libras os editais e vídeos dos processos seletivos do IFRS, assegurando o direito de acesso dos candidatos surdos. Essa iniciativa foi um marco, e desde então, eu e outros colegas continuamos a produzir material acessível em vídeo para todos os editais.

Após algum tempo, fui transferida para o campus Restinga, mas minha atuação principal ocorreu no campus Alvorada, que estava em fase de implantação. Fui a primeira professora deste campus, trabalhando em uma sede provisória de uma escola municipal, ao lado de colegas fundadores como Ademilde Prado (atual diretora-geral do campus Alvorada), o pedagogo Guilherme Brandt, o diretor administrativo Antônio Bueno e o então diretor-geral Fábio Marçal. O acolhimento foi imenso, e passamos a nos comunicar constantemente por sinais, criando um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Ministrei, sem o apoio inicial de intérpretes, um amplo curso de capacitação em Libras para professores das redes estadual e municipal, um desafio logístico e pedagógico considerável. Também lecionei Libras para a comunidade no campus Restinga e como disciplina optativa no curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

O trabalho conjunto resultou em frutos históricos. Junto com colegas e a intérprete Cristina Laguna (atual professora do TTILS), elaboramos e implementamos o curso Técnico em Tradução e Interpretação

de Língua de Sinais (TTILS), o primeiro curso público dessa área no Rio Grande do Sul. Tivemos uma demanda extraordinária, com mais de 600 inscritos para apenas 30 vagas iniciais.

Atuação Docente e Legado

Com a conclusão do mestrado e do doutorado, assumi a disciplina Movimentos Políticos, Sociais e Culturais Surdos, com a qual me identifico profundamente, dado meu histórico como ativista da comunidade surda de Porto Alegre. Publiquei livros e artigos, proferi palestras e participei de diversas bancas examinadoras.

Eu e minha equipe criamos a Comissão de Estudos Surdos do IFRS, com representantes de todos os campi, da qual fui presidente. Continuei ministrando Libras em diversos cursos, entre eles:

- Técnico em Meio Ambiente (Integrado ao Ensino Médio);
- Técnico em Produção de Áudio e Vídeo (Integrado ao Ensino Médio);
- Educação de Jovens e Adultos — PROEJA (Técnico em Cuidados de Idosos Integrado ao Ensino Médio);
- Pós-graduação em Saúde Coletiva (optativa);
- Curso de Pedagogia (optativa).
- Particpei de projetos de extensão, bancas de mestrado e fui conselheira titular do conselho de campus.

Ao longo de minha trajetória no IFRS campus Alvorada, ministrei diversas disciplinas no âmbito do TTILS, incluindo:

- Movimentos Políticos, Sociais e Culturais dos Surdos;
- Libras I, II, III e IV;
- Modalidade Visual I;
- Prática Profissional I e II.

Além disso, ministrei anualmente a disciplina obrigatória de Libras no curso integrado do ensino médio — única disciplina de Libras obrigatória no campus Alvorada. Atualmente, o campus conta com três professoras surdas, concentradas especialmente no curso TTILS.

Minha atuação também se estendeu a outras instituições e modalidades:

- IFSC — campus São José e campus Palhoça;
- IFRS — campus Rio Grande e campus Restinga;
- Curso de pós-graduação na área da saúde no campus Alvorada;
- Curso de Pedagogia, com turmas de cerca de 40 alunos semestralmente, alternando aulas teóricas e práticas com acompanhamento de intérpretes em regime de rodízio.

Trajatória no IFRS e consolidação profissional

Minha chegada ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), que posteriormente se tornaria o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), representou um ponto crucial na minha vida profissional. O convite para apresentar uma palestra junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) me proporcionou visibilidade enquanto educadora surda e, mais importante, abriu portas para que eu pudesse atuar definitivamente naquela instituição. Uma vez aprovada no concurso público em 2005, passei a exercer minhas funções como docente em um espaço que, apesar das dificuldades, mostrou-se extremamente enriquecedor e transformador.

Trabalhar em um instituto federal significou um afastamento do que eu havia experimentado em escolas especializadas para surdos. Ali, num ambiente plural, onde a maioria era composta por alunos ouvintes, precisei refazer minhas estratégias de ensino, reforçar questões identitárias e conquistar meus próprios espaços. Quando atuei nas turmas bilíngues experimentais, ficou claro o quanto a instituição e seus métodos necessitavam se adaptar para responder adequadamente às particularidades linguísticas dos alunos surdos, o que reiterou a relevância da educação bilíngue como base fundamental.

Durante esse período, também trabalhei preparando professores e intérpretes, lecionando disciplinas sobre Libras e contribuindo em programas de especialização. Essa experiência alargou meu entendimento acerca dos caminhos da formação de profissionais e da urgência de se implementar políticas educacionais que fossem realmente inclusivas.

A expansão dos Institutos Federais, com a mudança do CEFET para IFSC, trouxe avanços importantes nas políticas federais voltadas à educação profissional brasileira. Com isso, também cresceram ações dedicadas à inclusão, entre elas o campus Palhoça Bilíngue, que ganhou

reconhecimento internacional na América Latina. Minha participação ativa na divulgação desses cursos, estabelecendo relações diretas com as comunidades surdas, reflete meu compromisso em ampliar e facilitar o acesso de todos à educação.

Depois, minha mudança para o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) marcou o início de um novo capítulo, com seus próprios desafios e êxitos. No começo, dediquei-me a treinar profissionais em Libras e a organizar a instituição para que respondesse às exigências de acessibilidade. Uma proposta que desenvolvi foi criar uma atividade pedagógica dedicada aos alunos surdos, incluindo aulas exclusivas de Geografia, algo inovador que possibilitou uma aprendizagem mais pertinente e conectada com suas necessidades linguísticas.

Enquanto prosseguia com minhas aulas, realizei também meu doutorado em Educação, voltado para entender como heróis e heroínas surdos são construídos simbolicamente no contexto gaúcho. Esse estudo revelou a força que a memória compartilhada e as tradições culturais possuem na formação das identidades surdas, destacando a importância de valorizar histórias que foram deixadas de lado. Os achados indicaram uma conexão profunda entre o poder de agência surdo e a reivindicação por reconhecimento tanto no plano linguístico quanto no social.

Durante meus anos no IFRS, contribuí para iniciativas que rompiam barreiras, como editais acessíveis gravados em Libras e a implantação do curso Técnico em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TTILS), o primeiro público desse tipo no estado. Essas ações demonstram meu empenho em promover acessibilidade e preparar profissionais competentes para atuarem como mediadores linguísticos.

Minha trajetória se consolidou pelo trabalho em múltiplas dimensões: lecionar, pesquisar, realizar ações comunitárias e participar de decisões administrativas. A instituição da Comissão de Estudos Surdos, o envolvimento em iniciativas da instituição e a oferta regular de cursos de Libras em vários estágios demonstram um caminho marcado por um objetivo: transformar a sociedade por intermédio da educação.

Portanto, é essencial compreender a educação de surdos como um campo que envolve tanto política quanto cultura. Conforme salientado por Carlos Skliar:

A educação dos surdos não pode ser pensada apenas como uma adaptação metodológica, mas como uma mudança de paradigma que reconheça a diferença linguística e cultural como constitutiva dos

sujeitos surdos, rompendo com modelos normalizadores e excludentes (Skliar, 1998).

Essa perspectiva reforça que a prática pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de espaços de pertencimento, reconhecimento e empoderamento. Ao longo dessa trajetória, tornou-se evidente que a atuação docente, quando articulada a princípios inclusivos e bilíngues, contribui significativamente para a transformação das realidades educacionais e sociais vivenciadas pela comunidade surda.

Em síntese, minha trajetória nos Institutos Federais evidencia um percurso marcado por pioneirismo, resistência e inovação. As experiências acumuladas ao longo dos anos demonstram que a educação de surdos, quando fundamentada em princípios linguísticos, culturais e sociais, pode promover não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a construção de identidades e a ampliação de direitos.

Aposentadoria e reconhecimento

Depois de quase vinte anos atuando como docente no serviço público, pedi minha aposentadoria no ano passado. Mas isso não significou me afastar das atividades acadêmicas ou da comunidade surda — na verdade, foi uma mudança de rumo, com novas prioridades e obstáculos a enfrentar, e contínuo como servidora ativa. A aposentadoria, em vez de ser um fim, foi um momento para pensar sobre tudo aquilo que construí e nas formas possíveis de seguir colaborando com a educação bilíngue e inclusiva.

Ao longo de minha trajetória profissional, tive a honra de ser homenageada por várias turmas do Técnico em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TTILS), algo que fala muito sobre o empenho que dediquei ao ensino e à preparação de novos tradutores e intérpretes. Ser escolhida como paraninfa e professora homenageada de diferentes turmas foi marcante, pois mostrou o reconhecimento mútuo do que foi feito durante tantos anos ao lado de estudantes e professores.

O TTILS, enquanto iniciativa inovadora, ganhou importância como referência na formação de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais no estado. Começou com apenas 30 vagas e hoje tem procura muito maior, chegando a mais de 600 inscritos por turma. Criar esse curso foi uma das coisas que mais me orgulha — não só porque foi o primeiro

programa público nessa área no Rio Grande do Sul, mas também pelo seu peso social e educacional.

Retomei também a presidência da Comissão de Estudos Surdos do IFRS, responsável por promover discussões e ações para melhorar o atendimento de estudantes surdos dentro e fora da instituição. A comissão vem sendo importante na promoção de eventos anuais com e para a comunidade surda, criando oportunidades para visibilizar a realidade dos surdos e refletir sobre seus direitos e dificuldades na atualidade. Esses encontros, realizados em parceria com alunos, professores e membros da comunidade surda, buscaram viabilizar a troca de experiências, fortalecer a identidade surda e gerar espaços onde haja integração e fortalecimento.

Nesses eventos, abordamos temas como educação, identidade surda, disponibilidade de informação e participação efetiva na sociedade. Essas iniciativas expressam o compromisso em avançar rumo a uma sociedade mais acessível, que veja pessoas surdas não só como público-alvo de políticas inclusivas, mas como protagonistas capazes de transformar a realidade social.

As homenagens que recebi e meu trabalho contínuo na Comissão de Estudos Surdos mostram a relevância que minha atuação teve, tanto na formação de profissionais quanto no reforço de políticas públicas para educandos surdos. O reconhecimento de colegas e alunos, a manutenção de ambientes que promovem aprendizado inclusivo e a valorização da Língua Brasileira de Sinais como expressão cultural são resultados que consolidam aquilo que construí com dedicação e compromisso com a educação e a mudança social.

A aposentadoria não diminuiu meu comprometimento, mas o redirecionou para novos objetivos, como trabalhar ao lado de novas gerações de educadores surdos, conduzir pesquisas e garantir que o curso TTILS e outras propostas na educação de surdos sigam prosperando.

Como bem coloca Skliar (2001), a surdez é uma identidade e não uma deficiência, e durante minha carreira busquei, através da prática em sala de aula e da pesquisa, reforçar essa compreensão. O reconhecimento que tive vem de um trabalho que sempre colocou em primeiro plano o respeito pela diferença, a luta por equidade e a construção de uma educação mais humana e democrática.

Considerações finais

Desde que comecei minha carreira como educadora na Escola Especial Concórdia e depois no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), tive a oportunidade de acompanhar de perto como a educação bilíngue para surdos evoluiu no Brasil. Minha passagem pelo antigo CEFET-SC e posteriormente pelo IFRS me mostrou as transformações profundas que ocorreram nas abordagens pedagógicas destinadas à população surda, revelando tanto as dificuldades quanto as vitórias que marcaram meu caminho como educadora surda.

Trabalhar em diferentes instituições educacionais enriqueceu minha prática pedagógica e me permitiu compreender claramente quanto uma educação realmente inclusiva e acessível faz diferença para alunos surdos. Quando atuei no CEFET-SC (que hoje é IFSC), fui uma das primeiras a desenvolver aulas completamente bilíngues para turmas só de surdos, usando estratégias visuais que se comprovaram muito eficientes no aprendizado. O lançamento do curso Técnico de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TTILS) no IFRS, inédito no estado, representou um ponto de virada que consolidou meu compromisso em formar profissionais qualificados e em fortalecer o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Minha atuação no IFRS foi um marco fundamental, tanto por ampliar o espaço da educação surda dentro dos Institutos Federais, quanto pela conscientização de que era preciso assegurar acesso igualitário e presença visível da comunidade surda em todas as frentes – desde os processos de seleção, até a formação continuada dos docentes e a inserção da Libras como disciplina essencial em todos os programas.

Meu percurso profissional foi além das metodologias em sala de aula, adentrando também o campo da pesquisa científica, particularmente durante o doutorado, quando me dediquei a investigar como figuras de grande relevância marcam e influenciam a comunidade surda, centrando-me na questão da luta pelo reconhecimento e pela valorização da identidade surda. Essa trajetória de pesquisa ecoava minha própria vivência e meu anseio constante em garantir que os surdos ocupem posições de destaque tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade.

Porém, creio sinceramente que a verdadeira contribuição que deixo é o efeito que produzi na vida de cada aluno e colega que conheci. Vai além de simplesmente repassar conteúdos escolares; é criar espaços onde o respeito, a autonomia e a representatividade das pessoas surdas sejam reais. A verdadeira inclusão não brota de decretos e programas governamentais

isolados, mas nasce de gestos simples e rotineiros que reconhecem quem cada aluno é, garantem seu direito de falar e ser ouvido em sua própria língua e dentro de sua cultura.

Mesmo na fase em que me despeço do trabalho formal, mantenho meu empenho em contribuir deixando um rastro positivo – capacitando novos educadores e profissionais surdos, e constantemente repensando quais ações e diretrizes educacionais ainda fazem falta para que, de fato, todas as pessoas, independentemente de qualquer circunstância, tenham oportunidade de acessar uma educação verdadeiramente digna. Este relato representa não somente um inventário do que foi realizado, mas um chamado para que outros retomem essa jornada, com a mesma dedicação e amor pela educação bilíngue e realmente inclusiva.

Este registro é, então, uma homenagem aos que estiveram ao meu lado nessa trajetória e aos que virão, continuando a buscar por uma educação que celebre as singularidades de cada pessoa, assegurando a todos e todas o direito integral a vidas cheias de significado e dignidade.

Referências

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, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CARVALHO, Márcia Monteiro. **Linguística Sistêmico-Funcional e Libras**. 2020.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**. 2024.

LIMA, Karina de Souza Borges. **Conflitos entre intérpretes e surdos: uma análise sobre a mediação em contextos educacionais**. 2023.

QUADROS, Ronice; SCHMIEDT, Maria Luiza. **Linguística e Educação: o ensino da língua de sinais e a formação de professores de surdos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. **Heróis/Heroínas Surdos(as) Brasileiros(as): busca de significados na comunidade surda gaúcha**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas,

2016.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Capítulo 4

METODOLOGIA E DIDÁTICA PARA A PRÁTICA DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA NA UNIVERSIDADE

Geraldo Venceslau de Lima Júnior
Universidade Federal do Ceará

Karine Martins Cunha Venceslau
Universidade Federal do Ceará

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Desde então, sua inserção no contexto educacional tornou-se um direito linguístico e uma necessidade pedagógica, especialmente no ensino superior, onde o contato com a diversidade e a inclusão é cada vez mais valorizado. Nesse cenário, o ensino de Libras como segunda língua tem ganhado relevância não apenas como disciplina obrigatória em muitos vários cursos de licenciatura outro também curso bacharelado optativo disciplina Libras, mas também como instrumento de promoção da acessibilidade e da comunicação intercultural. No entanto, o ensino de Libras para ouvintes apresenta desafios específicos que exigem metodologias e estratégias didáticas adequadas.

Os primeiros estudos sobre a Língua de Sinais utilizada pelos Surdos no Brasil datam do meio da década de 80 a início da década de 90 (Brito, 1984, 1993,1995; Felipe, 1989; Fernandes, 1990, 1994), foi somente em 2002, por meio de Lei Federal 10.436 (Brasil, 2002), que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como sistema linguístico de expressão de ideias e fatos. A regulamentação desta Lei se deu pelo Decreto Federal 5.626, aprovado em dezembro de 2005 (Brasil, 2005).

A publicação desses documentos teve muitos resultados positivos imediatos, dentre os quais se destacam a divulgação da língua de sinais,

a sua inclusão como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, de Pedagogia e de Fonoaudiologia, a contratação de tradutores intérpretes pelas instituições educacionais, em resposta à busca, por parte dos surdos, de escolaridade em nível superior e o interesse crescente de ouvintes pelo aprendizado da Libras.

A natureza visual-espacial da língua, a ausência de modalidade visual línguas de Sinais e as diferenças estruturais didáticas em relação ao português demandam práticas pedagógicas diferenciadas, que considerem aspectos linguísticos, culturais e sociais da comunidade surda. Assim, compreender e aplicar metodologias eficazes para o ensino de Libras como segunda língua é fundamental para o desenvolvimento de competências comunicativas significativas entre os estudantes universitários.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo discutir as metodologias e estratégias didáticas mais adequadas para o ensino e a prática da Libras como segunda língua no ambiente universitário, analisando suas contribuições para a formação docente e para a construção de uma educação mais inclusiva. A partir dessa análise, busca-se refletir sobre o papel da universidade na valorização da Libras e na promoção de uma cultura de respeito à diferença e à diversidade linguística. Os alunos não conheciam as variações linguísticas em libras, existem estados que têm diferentes línguas regionais, e isso reflete diretamente nas suas comunicações visuais. Portanto as estratégias para explorar a iconicidade, a simultaneidade e as expressões faciais/corporais, que são características gramaticais da Libras e exigem habilidades visuoespaciais específicas dos aprendizes. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o uso dos materiais didáticos no ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L2 para ouvintes em um curso livre de Libras como L2 para ouvintes de nível básico, intermediário e avançado IFCE campus de Limoeiro do Norte e Maranguape. Quanto aos específicos, buscou-se: 1 - descrever a aplicabilidade dos materiais didáticos contextualizados e não contextualizados por professores de curso de Libras, 2- investigar o processo de ensino e aprendizagem da Libras como L2, a partir dos materiais contextualizados e 3-relatar como o uso dos materiais contribui ou não para a fluência do aluno. O ensino de Libras para ouvintes a partir do uso de materiais contextualizados faz com que o aluno seja o papel central da aprendizagem e o material a mediação desse conhecimento, estabelecendo os vínculos entre teoria e prática, aproximando o aluno da realidade e auxiliando-o na atribuição de significados a Língua. Quanto à hipótese, assume-se que nos cursos livres de Libras como L2 para ouvintes não são trabalhados materiais contextualizados para o ensino de

Libras, bem como os estudantes de Libras aprendem a língua de forma descontextualizada, usando o sinal sem relacionar com a gramática.

O currículo ensino línguas de Sinais preparar conteúdo de Libras teoria e práticas, de acordo com as Diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação, ganha novos contornos, pautados pelos princípios pedagógicos da identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Logo, as diversas áreas desse currículo e o tratamento dado aos conteúdos, em cada espaço de ensino atividade Libras, devem preponderar pela oferta de instrumentos necessários ao estudante para que ele, autonomamente, tenha condições de refletir e relacionar o que aprendeu com as práticas sociais em seu cotidiano.

Ensino da Língua Brasileira de Sinais Libras Metodologia Atividade com Alunos para L2 (Prof. Geraldo Venceslau)

Campo Instituto Federal de Ceará - Campus Limoeiro do Norte, tendo como população os alunos ouvintes do Cursos tecnologia, licenciatura e Bacharel e o professor surdo que ministra a disciplina de Libras nos referidos cursos. Cogitar com a pesquisa é pegar processos e procedimentos que assinalam a produção de uma nova informação e não somente reproduzir o que já se sabe sobre um dado em um determinado campo científico. O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua no contexto educacional tem como objetivo principal promover a comunicação entre surdos e ouvintes, valorizando a diversidade linguística e cultural. A metodologia utilizada busca desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e utilizar a Libras em situações reais, por meio de teoria e práticas visuais, interativas e participativas. Gesser (2012), a metodologia para o ensino de língua constitui um conjunto de princípios de práticas pedagógicas presentes aplicáveis no processo de ensino-aprendizagem de línguas, e isso envolve um conjunto de visões e crenças sobre o objeto de ensino, a língua (linguagem), a forma de ensinar e a forma como cada apreende atividade de Libras prática.

As aulas foram planejadas prática atividade de Libras com foco na imersão visual e na participação ativa dos alunos ouvintes, por meio de atividades que estimulam a observação, a expressão corporal, os cinco parâmetros de Libras e a construção de significados através dos sinais.

Entre as estratégias aplicadas, destacam-se:

- *Aulas expositivas dialogadas*, com apoio de vídeos, imagens e recursos visuais;
- *Atividades práticas em grupo*, que favorecem a comunicação e o aprendizado colaborativo;
- *Jogos linguísticos e dramatizações*, que estimulam a memorização e o uso espontâneo dos sinais;
- *Jogos e dinâmicas*, voltados à memorização de sinais e à construção de frases;
- *Contato com instrutores surdos*, promovendo a vivência real da língua e o reconhecimento da identidade surda;
- *Utilização de recursos tecnológicos*, como aplicativos e plataformas digitais voltadas ao ensino da Libras.

Como atividade prática Libras, os alunos participaram de simulações comunicativas representando situações como cumprimentos, apresentações pessoais e conversas no ambiente acadêmico. Essa prática teve o objetivo de desenvolver a fluência, a expressão facial e corporal, os cinco parâmetros de Libras, além da compreensão das estruturas básicas da Libras.

A avaliação escrita de Libras e Avaliação Vídeos Libras ocorreu de forma contínua e formativa, considerando o envolvimento dos alunos, o desempenho nas atividades práticas, o progresso na produção dos sinais e a capacidade de interação em Libras.

Figura 1: Geraldo Atividade


INSTITUTO FEDERAL

Nome: _____ Data: ____/____/____
Prof: _____

ATIVIDADES PRÁTICA PARA DE LIBRAS - 03

01) Complete as frases de acordo com o sinal:



02) Complete as frases de acordo com o sinal:

A) BOM DIA VOCE BURDO?
B) SIM EU BURDO TAMBEM VOCE BURDO?
A) NÃO EU QUANTO INTERPRETE.
B) QUE BOM SEU NOME?
A) MEU NOME _____ SEU NOME?
B) SEU NOME _____ SEU NOME?
A) MEU DINHEIRO _____ SEU DINHEIRO?
B) SEU DINHEIRO _____ SEU DINHEIRO?
A) DESCULPAR EU PRECISAR IR DEPOIS EU VOLTAR, VOCE ESPERAR, Tchau
B) EU ESPERAR, Tchau



03) Escreva o nome do sinal de acordo com as figuras:



Fonte: elaborador pelos autores 2026.

Figura 1: atividade prática com alunos reforça a si mesmo fazendo atividade as pessoas alunos metodologia prática visual imagem sinal cada outros textos adaptados de Libras. Como o ponto de vista apresentado neste trabalho é interessante destacar a preocupação dos linguistas em definir claramente o que é “língua” e “linguagem”.

É importante notar que esta discussão é uma parte central da linguística, e os linguistas estão constantemente buscando compreender as características específicas das línguas naturais em comparação com outros sistemas comunicacionais. De acordo com Lyons (1987) distinção entre «língua» e «linguagem» e a investigação sobre o que é específico das línguas naturais em relação a outros sistemas comunicacionais são questões fundamentais na linguística, e a pesquisa nessa área continua a contribuir para o nosso entendimento da linguagem humana.

Exatamente, a questão de determinar o que é específico das línguas naturais em relação a outros sistemas comunicacionais é uma preocupação fundamental na linguística. Os linguistas buscam identificar as características distintivas das línguas naturais que as diferenciam de outros sistemas de comunicação, sejam eles sistemas humanos não linguísticos (como a linguagem corporal, mímica etc.) ou sistemas não humanos (como a comunicação animal).

Segundo Saussure (1995, p.170):

Língua não se confunde com linguagem”: Isso reforça a ideia de que “língua” se refere a um sistema específico de comunicação, enquanto “linguagem” é uma capacidade inata e mais ampla dos seres humanos de se comunicar. A língua é apenas uma manifestação particular dessa capacidade.

Já Chomsky apud Quadros e Karnopp (2004), afirma que:

Uma linguagem é um conjunto (finito ou infinito) de sentenças”: Isso sugere que uma linguagem é composta por um conjunto de sentenças, que podem ser finitas ou infinitas em número. As sentenças são unidades de comunicação em uma linguagem. A distinção entre língua externa e língua interna, conforme descrita por Chomsky (2004), é um conceito fundamental na teoria da linguagem e na linguística.

A abordagem da língua externa está relacionada com a noção de “langue” de Ferdinand de Saussure e com a concepção de língua como um sistema de signos linguísticos que associa sons e significados. Nessa perspectiva, a língua é vista como uma entidade social e coletiva, um

sistema de convenções compartilhadas por uma comunidade de falantes. Ela é uma língua tal como é usada e percebida por um grupo de pessoas em uma sociedade.

Alunos fazem prova escrita porque visual imagem fácil perceba desenha como diferente vídeo-Libras perguntar visual perceba se conseguiu responder escrita prática. Também trabalha de apresentação slides alunos ouvinte simples resumo se consegue Línguas de Sinais, acompanha traduzir de falar intérprete de Libras.

Ex-servidor docente no Universidade de Federal Campina Grande campus Cajazeiras – PB semelhante IFCE campus Limoeiro do Norte Alunos ouvintes possíveis organizador diálogo de Libras Trabalho Grupos, prova Libras escrita e prova vídeo-Libras aqui mostrar figura youtube.



Fonte: <https://youtu.be/U7UddIemW7M>



Fonte: <https://youtu.be/OxlAfgObGBI>

Adaptação pedagógica para avaliação escrita

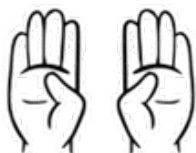
- Use sequências de imagens mostrando os principais movimentos e expressões faciais do sinal.
- Cada questão pode trazer uma ou mais imagens e o aluno deve:
 - * traduzir para o português ou Libras
 - * escolher a opção correta (como em múltipla escolha).

Exemplo:

Mostra-se a imagem de uma pessoa sinalizando o aluno marca a opção correta:

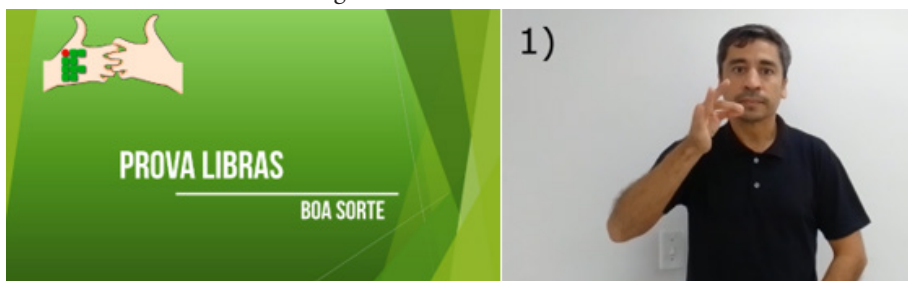
(A) Escola

(B) Cravo



(C) Trabalho

Figura 2: Prova Vídeo Libras



Fonte: elaborado pelos autores 2026.

Figura 2 Prova vídeo Libras a avaliação foi realizada por meio da gravação de vídeos individuais nos quais os alunos ouvintes deveriam utilizar exclusivamente Libras para expressar-se em situações comunicativas. Alunos ouvintes precisam reforçar atividade prova também prática escrita atividade Libras imagem visual cada sinal aprende com eles. As preparam trabalho atividade aqui:

Etapas da Prova

1.Preparação:

O professor apresentou previamente o tema da avaliação e revisou o vocabulário correspondente. Os alunos tiveram tempo para preparar um pequeno roteiro ou diálogo.

2.Produção de Vídeo:

- Cada aluno ou dupla gravou um vídeo curto (de 1 a 3 minutos) realizando uma das seguintes tarefas:

- Apresentação pessoal em Libras (nome, idade, profissão, cidade etc.);

Diálogo simples sobre um tema cotidiano (ex.: família, escola, alimentação, lazer);

- Descrição de imagens, objetos ou pessoas utilizando sinais;

- Simulação de uma situação comunicativa (como pedir informação ou conversar com um colega surdo).

3. Envio e Análise:

Os vídeos foram enviados ao professor, que analisou a fluência, a clareza dos sinais, a estrutura gramatical, o uso correto de expressões faciais e a coerência da comunicação.

Proposta de pesquisa: metodologia de ensino com L1 e L2 em Libras por meio de atividades e exercícios linguísticos

A proposta importante metodologia em ensino aos alunos foi definida a partir de criterioso estudo em publicações referentes ao assunto tratado, sendo possível verificar escassez da literatura quando o surdo é o professor, sobretudo, por ser uma tendência bastante recente no Brasil (Karnopp, 2014). A maior parte das pesquisas encontradas trata da interação entre professor ouvinte e aluno surdo.

A pesquisa realizada por Nascimento e Bezerra (2012) tem como objetivo realizar uma análise descritiva da interação entre professor surdo, professor ouvinte e alunos ouvintes no ensino da língua brasileira de sinais (Libras), em esquema de dupla docência, em uma abordagem teórica e prática, para alunos de um curso de Pedagogia, a partir da perspectiva dialógico-polifônica de ensino de línguas (Bakhtin, 2004). Na ocasião, Nascimento e Bezerra (2012) verificaram que a interação entre professor

surdo e aluno ouvinte ocorre como um convite do professor para interagir por meio da Libras, e a partir disso, o aluno consegue melhor apropriação da linguagem, já que a ausência de mediação permite que ele compreenda a língua em sua dimensão dialógica. Por sua vez, Ferro (2000) objetivou analisar a interação entre professor surdo e aluno ouvinte, a partir de personagens da vida real de uma professora surda com uma história de aprendizagem severa e difícil pelo fato de não ouvir. A autora chegou à conclusão da problemática, que envolve o ensino de Libras como uma forma do surdo falar oralmente, todavia, essa deve ser vista como uma língua qualquer, que permite que o indivíduo se expresse através do pensamento, manifestação de suas opiniões e aspirações, construindo-se como sujeito. Oliveira; Chiote e Xavier (2012), por sua vez, analisaram o processo de apropriação de conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em curso de formação de professores, focando, especialmente, os aspectos que interferem nos processos de ensino em aulas ministradas por professor surdo e nos percursos de aprendizado de estudantes dos cursos de Licenciatura, outro Bacharel optativo disciplina.

Durante a pesquisa os autores puderam verificar a complexidade dessa interação, a partir das concepções e imagens, que os alunos fazem da surdez e da Libras, fator que interfere nos processos interativos, bem como na apropriação do conhecimento sobre a linguagem.

Ensino da Libras como L1

No ensino da Libras como primeira língua, a metodologia adotada prioriza a imersão linguística, a interação visual e a valorização da cultura surda identidade surda, comunidade surdos, associação dos surdos, história do surdo, etc. As atividades são desenvolvidas integralmente em Libras, sem mediação da língua portuguesa, respeitando a estrutura gramatical própria da língua de sinais.

Ensino da Libras como L2

No ensino da Libras como segunda língua para alunos ouvintes, a metodologia baseia-se em abordagens comunicativas e visuais, utilizando comparações linguísticas, recursos imagéticos e práticas graduais. O foco está no desenvolvimento da compreensão, da produção dos sinais e do uso adequado de expressões faciais e corporais.

Desafio estratégico para o ensino de Língua Brasileira de Sinais da Metodologia como L2 para alunos ouvintes (Profa. Karine Cunha)

Este é o desafio estratégico para o ensino da língua brasileira de sinais da metodologia como L2 para alunos ouvintes desenvolverem o pensamento que adquirir conhecimento e se comunicar a língua de sinais diferente a cultura surda compreendeu perspectiva esse contexto para importante do entendimento da cultura surda na inclusão social e o respeito à diversidade humana, dar tempo relacionada adquirir a linguística aplicada.

Os alunos ouvintes apresentam dificuldades ao aprender a datilologia e a língua de sinais, necessitam informar o acesso de conhecimento de linguística da Libras, quando vão entender a mente aberta na sociedade da lei de Libras 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 é obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível fundamental, médio e superior para aprendizagem das disciplinas.

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005 (art. 14):

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Segundo a educação básica é formada pelo ensino fundamental, médio e superior deve ser incluída como disciplina curricular para a evolução da comunidade surda é marcada pela valorização cultural, linguística e protagonismo referente a conquista na educação, no reconhecimento da língua de sinais e no fortalecimento da identidade surda.

A metodologia e didática da Libras para alunos ouvintes (L2)

A metodologia e didática da Libras para alunos ouvintes (L2) foca na comunicação espacial-visual, superando a estrutura oral-auditiva, sendo vontade desafio didático de aprendizagem da valorização da cultura surda, capacidade de aprendizagem é um eficaz com abordagem e convivência prática para contatos da rotina. Os alunos ouvintes despertam a atenção que podem envolver um aumento na compreensão da própria natureza e confortável para comunicação visual na Libras.

Segundo a autora Quadros (1997, p. 45):

A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independente de qualquer fator racial, social ou cultural. (Sanchez, p. 17).

A comunicação visual na Libras apresenta a lei que tem natureza visual-motora e com estrutura gramatical própria para a forma de comunicação e expressão facial, de ideias e fatos, oriundas da comunidade de pessoas surdas do Brasil. Para que a forma de comunidade da Libras que é a informação tem origem nos olhar, nos gestos, expressões faciais e corporais arranjam adquirir uns desafios da aprendizagem para a sala de aulas com alunos ouvintes aprendendo Libras como L2 deve adotar uma abordagem comunicativa e imersiva, focada no uso prático, na interação social e em aspectos culturais, desenvolveram a competência visual e espacial dos alunos despertam a atenção é relevante. Mas também em ouvintes que desejam promover a inclusão, acessibilidade e melhor comunicação.

Adaptação de Provas em Libras como L2

Para aprender o desafio de adaptação da prova em Libras como L2 é primeira vez que a experiência envolveu compreender a mudança de modalidade da língua do português (oral-auditivo) para a Libras (visuo-espacial). Porém a adaptação não é apenas traduzir palavras, contextualizar culturalmente e estruturalmente. Os principais desafios e estratégias baseados na prática educacional:

- A prova deve focar em imagens, vídeos e expressões faciais/corporais, não apenas em texto escrito;
- A prova de marcas com opções a, b, c, d, e são métodos objetivos de avaliação;
- Apresentação de teatro em Libras: integra expressões faciais e corporais e a língua de sinais como protagonista artística.

É a importância da metodologia e estratégias de adaptação de materiais para Libras tem que informar demonstrando os aspectos gerais da adaptação para garantir o aprendizado significativo do visuoespacial tem habilidades podem ser desenvolvidas e fortalecidas com atividades de estimulação cognitiva para alunos ouvintes como L2, conseguiu funcionar o entendimento da cultura surda. Antes os alunos ouvintes L2 tinham

dificuldades enfrentado os aprendizes da Língua de sinais que apresentam diversas dificuldades para sem adaptações de materiais para Libras, tais como: conjugações verbais, ordem das sentenças e concordâncias. A imaginação de ouvintes que não conhecem a Língua Brasileira de Sinais tendo a ser baseada em mitos, falta de comunicação e a comunicação humana depende exclusivamente da fala e da audição.

Figura 3: Atividade de Libras

ATIVIDADE DE DATILOLOGIA I

Traduza as palavras apresentadas em Libras e, em seguida, marque a tradução correta entre as palavras ao lado.

() bolo () bala () bola
 () camo () carta () corpo
 () lata () loto () lote
 () pontão () boião () batom
 () taca () toca () faca
 () dado () dedo () tafa
 () gota () gato () gaço
 () maca () maça () moca
 () fado () prova () prato

3- Enumere as palavras de acordo com os sinais:

1 2 3
 4 5 6
 7

A) () POR QUE D) () PARA QUE G) () O QUE ACONTECER
 B) () O QUE E) () COMO H) () QUANDO
 C) () QUEM F) () DE-QUEM I) () ONDE

4- Observe o sinal abaixo, com a sinalização em Libras. Assinale a correta.

A) CENFIRE
 B) ETERNO
 C) FREQUENTE
 D) HOJE
 E) TESOURA

5- Observe o sinal abaixo, com a sinalização em Libras. Assinale a correta.

Fonte: elaborado pelos autores 2026.

As atividades com figuras para Libras utilizem suporte visual como ilustrações das mãos, animais, números e expressões faciais para facilitar o aprendizado e as realizações de atividades práticas da Libras enfrentam desafios significativos principalmente pela necessidade transição de uma mentalidade oral/auditiva para abordagem visual-espacial, então as funções da visualização e percepção espacial e visuais nas atividades de Libras. É totalmente possível escrever em Libras no papel de atividades.

O papel do aluno ouvinte desafiado de teatro em Libras

Este é o papel do aluno ouvinte desafiado de teatro em Libras é técnico de teatro a interpretação em Libras na sala de aula que representa expressão artística rica e visual, os movimentos da língua de sinais, expressões faciais e corporais, está bastante sentido os ritmos, ações e informações a

história é contada através da Língua Brasileira de Sinais e recursos visuais, sendo frequentemente produzido para a comunidade surda.

As produções visam a inclusão, valorização da cultura surda e a quebra de barreiras de comunidade. Portanto os alunos ouvintes L2 necessitam apresentar a interação em libras já tem mais compreensão das sinalizações da literatura surda.

Demonstrar a lista de contos de histórias contadas em Libras, com foco de produções brasileiras:

- Adaptação em Literatura Infantil Surda
- Cinderela Surda (Hessel; Rosa; Karnopp)
- Rapunzel Surda (Silveira; Rosa; Karnopp)
- O Patinho Surdo (Rosa; Karnopp)
- Adão e Eva (Karnopp; Rosa)
- A Cigarra Surda e as Formigas (Oliveira e Boldo)
- Chapeuzinho Vermelho Surda (Filho)
- Os Três Porquinhos em Libras (Honora e Frizanco)

É a relevância para entender a cultura surda apresentar perspectiva histórica da escola pública e privada para o conhecimento e desenvolvimento das crianças, fazendo parte dos objetivos para toda educação infantil até superior. Os alunos ouvintes L2 estudou têm várias matérias sobre a literatura surda, relacionada a cultura surda e a escola pública e privada, entende que a área de educação de surdos torna um sujeito surdo incluído pela comunicação em sua primeira língua, a Libras sendo aceito a fala no domínio da língua visual. As contribuições culturais das comunidades surdas têm o importante desafio da comunicação visual para os alunos ouvintes L2.



Fonte: (Cinderela Surda) e (Os três porquinhos em Libras)

A equipe de Teatro em Libras da Cinderela Surda e Os três porquinhos em Libras acertou expressar a língua brasileira de sinais pela contação de história, usando os materiais visuais, fantasias e acessórios. Os alunos ouvintes L2 conseguem se esforçar para preservar aberta o peito para a dramatização de língua de sinais adaptando histórias para o teatro em Libras.

Considerações finais

O resultado foi importância do tema é Metodologia e didática para a prática da Libras como segunda língua na Universidade tem que aprender desafio didático focado de uma abordagem baseada em memorização de sinais para a metodologia comunicativa visual. o principal desafio é capacitação docente para promover a interação entre surdos e ouvintes, utilizando recursos visuais, atividades, grupos e provas adaptadas em Libras e Teatro em Libras.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei*

n. 10.436, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n.5626. Regulamenta a Lei n. 10.436 e o artigo 18 da Lei n. 10.098. Brasília, DF, 2005.

FELIPE, T. Bilinguismo e Surdez. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 14 (Painel: Bilinguismo e Surdez), p. 101112, 1989.

FELIPE, T. & MONTEIRO, M. *Libras em contexto: curso básico. Livro do professor/instrutor*. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. MEC, SEESP, 2001.

FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Agir, 1990.

FERNANDES, E. Parecer solicitado pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo sobre a Língua de Sinais usada nos Centros Urbanos do Brasil. *Integração*. Brasília, ano 5, n. 13, p. 1821, 1994.

FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in Two Brazilian Sign Language. *Sign Language Studies*, 42. Silver Spring Linstok Press, Inc., p. 4556. 1984.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERRO, Maria Aparecida. *A relação entre professor surdo e aluno ouvinte: como se constrói a diferença dos papéis*. Campinas: UNICAMP, 2000.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KARNOPP, L. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. 1994. 154 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre. 1994.

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

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista; BEZERRA, Tiago Codogno. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico- polifônica. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti; XAVIER, Keli Simões. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 36, p. 105-131, jul./dez. 2012.

Capítulo 5

ENTRE ENSINAR E APRENDER: A EXPERIÊNCIA DOCENTE EM LIBRAS I E II

Cássia Lobato Marins

Universidade Federal do Rio Grande

Carolina Miri

Universidade Federal do Rio Grande

Katiuscia da Silva Ávila

Universidade Federal do Rio Grande

Abrindo caminhos entre ensinar e aprender...

Mas o que é ensinar? E o que é aprender? Eis as questões que norteiam este capítulo. Essas perguntas suscitam reflexões construídas a partir das vivências e experiências de três docentes surdas no trabalho com os discentes nas disciplinas de Libras I e II, ministradas na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

De onde vêm as trajetórias profissionais de três docentes que se encontraram, compartilharam caminhos e construíram experiências de trabalho conjunto na área de Libras – Língua Brasileira de Sinais, na FURG?

Eu, Cássia, professora efetiva, e Carolina e Katiuscia, professoras substitutas, narramos, neste capítulo, nossas trajetórias e experiências docentes, construídas a partir do trabalho desenvolvido com os discentes nas disciplinas de Libras I e II.

Mergulhando em experiências de ensino e aprendizagem

Antes de iniciarmos o relato de nossas experiências como docentes de Libras, consideramos importante apresentar brevemente a relevância da Lei de Libras e de seu decreto regulamentador.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. Essa legislação define a Libras como uma língua natural, dotada de estrutura gramatical própria, assegurando seu uso, sua difusão e seu ensino. Posteriormente, a lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que detalha sua aplicação em diferentes âmbitos, especialmente no campo educacional.

Nesse contexto, a Libras passa a ser reconhecida como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura própria e distinta da língua portuguesa. No âmbito da educação, sua presença torna-se obrigatória como disciplina curricular nos cursos de formação de professores – como licenciaturas e pedagogia -, bem como nos cursos de Fonoaudiologia.

O capítulo II do Decreto nº 5.626/2005, que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular, estabelece, em seu Art. 3º, que a Libras deve ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, tanto em nível médio quanto superior, além dos cursos de Fonoaudiologia, em instituições de ensino públicas e privadas, abrangendo os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais.

O §1º desse artigo esclarece que todos os cursos de licenciatura, nas diversas áreas do conhecimento, o curso normal superior, os cursos de Pedagogia e de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação.

Já o § 2º determina que a Libras deve constituir-se como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação do referido Decreto.

Aqui, nosso foco principal é a FURG, instituição em que atuamos, na qual são ofertadas as disciplinas de Libras I e Libras II, cada uma com carga horária de 60 horas por semestre. Essas disciplinas são obrigatórias nos cursos de licenciatura e optativas nos cursos de bacharelado.

Assim, retomamos o mergulho nas experiências de ensino e aprendizagem, movidas por inquietações que atravessam a prática docente: qual é, afinal, o objetivo de ensinar? E o de aprender? Qual é o sentido de ser docente? Como se constrói, na prática, esse papel de ser professora?

Essas questões não se respondem de forma simples ou definitiva, mas se constroem no cotidiano da sala de aula, nas interações com os discentes, nas trocas de saberes e nas reflexões sobre a própria prática. Ensinar vai

além da transmissão de conteúdos; trata-se de criar possibilidades para a construção do conhecimento, de provocar o pensamento crítico e de valorizar as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Da mesma forma, aprender não é um ato passivo, mas um movimento ativo, dinâmico e contínuo, que envolve curiosidade, participação e abertura ao novo.

Ser docente, nesse contexto, é assumir uma postura ética, sensível e comprometida com a formação humana. É reconhecer-se também como aprendiz, em constante processo de transformação. Esse papel se constrói, na prática, entre desafios e descobertas, exigindo escuta, diálogo e flexibilidade para acolher as diferenças e potencializar os saberes de cada estudante.

Para nós, ensinar é um ato que vai além da transmissão de conteúdos: é compartilhar conhecimentos, vivências e experiências que possibilitam o aprendizado e favorecem o desenvolvimento da autonomia de cada discente. É, sobretudo, convidar o estudante a olhar para o mundo dos surdos, a compreender sua cultura e a reconhecer uma língua que se constitui de modo diferente, visual e corporal, ampliando formas de pensar e de se relacionar com o outro.

Nesse movimento, aprender assume um sentido igualmente transformador. Compreendemos o aprender como a capacidade de adquirir novos conhecimentos, habilidades e atitudes, mas também de criar significados. Aprender é entender, interagir e se aproximar do mundo dos surdos, é permitir-se conhecer e aprender por meio de uma língua diferente, que provoca deslocamentos, amplia percepções e constrói novos olhares sobre a diversidade linguística e cultural.

O sentido de ser professora vai muito além de ensinar conteúdos; implica adentrar o universo do estudante. Trata-se de uma grande missão: formar sujeitos enquanto se aprende com eles, promovendo a mudança de perspectivas entre dois mundos – o dos ouvintes e o dos surdos – e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e consciente. Mas por que uma sociedade mais justa e consciente? Porque, ao aproximar os mundos dos ouvintes e dos surdos, rompe-se com a lógica da exclusão e da invisibilidade historicamente impostas às pessoas surdas. O ensino de Libras não se limita à aprendizagem de uma língua; ele promove o reconhecimento da diferença, o respeito às identidades linguísticas e culturais e a ampliação do olhar para outras formas de estar e compreender o mundo. Dessa forma, forma-se uma sociedade mais justa, ao garantir o

direito à comunicação e à participação, e mais consciente, ao reconhecer que a diversidade não é um obstáculo, mas uma riqueza coletiva.

O importante papel de ser professora, na prática, exige três qualidades fundamentais: empatia, comunicação eficaz e adaptabilidade. Essas qualidades permitem ao docente conectar-se aos discentes, transmitir o conhecimento de forma clara e diferenciada e ajustar suas estratégias didáticas às necessidades dos estudantes. Dessa maneira, contribui-se para a ampliação de visões de mundo, baseadas no respeito às diferenças, além de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e produtivo.

Mas como construir uma aprendizagem acolhedora e produtiva? Por meio de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as singularidades de cada estudante, respeitando seus tempos, formas de comunicação e experiências de vida. Um ambiente acolhedor se constitui quando o docente promove diálogo, incentiva a participação, estabelece relações de confiança e legitima a diferença como parte do processo educativo. Ao mesmo tempo, torna-se produtivo quando as estratégias didáticas são adaptadas, os conteúdos fazem sentido para os discentes e o aprendizado ocorre de forma significativa, colaborativa e crítica.

Contudo, compreendemos o verdadeiro significado da diferença entre ensinar e aprender. Assim, nós, três docentes, compartilhamos saberes e experiências profissionais, mas também auxiliamos os discentes a descobrirem aquilo que ainda não sabem, atuando como mediadoras no processo de aprendizagem. No subcapítulo a seguir, cada docente narra um pouco de sua experiência ao ministrar as disciplinas de Libras I e II em salas de aulas com discentes universitários.

Aprender ensinando, ensinar aprendendo: reflexões da prática

No início deste subcapítulo, as três docentes compartilham suas experiências ao ministrar as disciplinas de Libras I e II em salas de aula com discentes universitários. A partir dessas vivências, revelam desafios enfrentados, as aprendizagens construídas e as reflexões que emergiram no cotidiano da prática docente.

Cada relato traz marcas singulares de trajetórias, encontros e descobertas que atravessaram o ensinar e o aprender. A seguir, apresentamos os depoimentos das três docentes, que, em primeira pessoa, narram suas

experiências, sentimentos e percepções sobre o exercício de ensinar Libras no contexto universitário.

Minha trajetória docente: 15 anos entre ensinar e aprender

Agora, eu, Cássia Lobato Marins, passo a narrar a minha experiência como docente efetiva há 15 anos. Ao longo dessa trajetória, venho construindo minha identidade profissional entre encontros, desafios e constantes processos de aprendizagem. Ensinar Libras não se resume à transmissão de conteúdos linguísticos; trata-se de promover o contato com a cultura surda, provocar deslocamentos de olhar e possibilitar novas formas de compreender o mundo.

Nesses anos de docência, aprendi que cada turma traz singularidades, histórias e expectativas próprias. Assim, minha prática foi se transformando à medida que eu também me permitia aprender com os discentes, com suas perguntas, inseguranças e descobertas. Ser professora, para mim, tornou-se um exercício permanente de escuta, diálogo e reinvenção.

A frase deste subcapítulo, “Aprender ensinando, ensinar aprendendo: reflexões da prática”, remete-me ao período em que cursei Pedagogia, quando estudávamos Paulo Freire e sua concepção de educação. Essa expressão representa a ideia de que o processo educativo não é uma via de mão única, na qual um sabe tudo e o outro nada sabe, mas sim um movimento contínuo, dialético e compartilhado de construção de conhecimentos.

Nesse sentido, “aprender ensinando” revela que aquele que está na posição de discente não é um sujeito passivo no processo de aprendizagem. Ao fazer perguntas, compartilhar vivências, cometer erros e participar ativamente da construção do conhecimento, o estudante também contribui para a formação do docente, trazendo novas perspectivas, inquietações e modos de compreender o mundo.

Por sua vez, “ensinar aprendendo” manifesta-se quando o docente, ao ensinar, é desafiado a refletir sobre o próprio conhecimento, organizar pensamentos, reformular ideias, esclarecer dúvidas e lidar com questionamentos inesperados. Esse processo aprofunda e ressignifica o saber de quem ensina.

Assim, estabelece-se uma relação em que o docente reconhece que pode aprender com o discente, enquanto o discente percebe que também ensina ao aprender. Trata-se de uma prática educativa fundamentada no

diálogo, na troca e no reconhecimento da incompletude humana, como nos inspira Paulo Freire.

Vou narrar aqui uma das atividades de Libras I e II de que mais gostei. Na disciplina de Libras I, lembro-me de uma conversa com uma colega de trabalho da nossa área. Discutíamos sobre como conduzir as atividades no primeiro dia de aula. Gostei muito da ideia que ela compartilhou e decidi incorporá-la à minha prática.

No primeiro dia de aula, costumo iniciar apresentando quem eu sou, explicando a ementa da disciplina, os planos de aula e os critérios de avaliação. Após concluir minha apresentação, distribuo aos discentes uma folha com quatro perguntas para reflexão:

1. O que é Libras?
2. Como você acredita que devemos nomear as pessoas que não escutam?
3. Você conhece alguma pessoa surda? Quem?
4. Qual é ou foi o seu contato com ela? Você sabe Libras? Se sim, como aprendeu?

Fonte: Professores da área de Libras da FURG (2026).

Essa atividade inicial me permite conhecer as concepções prévias dos estudantes, suas experiências e seus possíveis contatos com a comunidade surda. Ao mesmo tempo, abre espaço para o diálogo e para a construção coletiva do conhecimento desde o primeiro encontro.

Após o primeiro encontro, ministrei aulas teóricas e práticas ao longo de todo o semestre. Busquei sempre articular conceitos, vivências e experiências em sala, para que os discentes não apenas aprendessem conteúdos, mas também refletissem sobre suas próprias concepções.

Ao final do semestre, retomei a proposta inicial e distribuí novamente uma folha com quatro perguntas:

1. O que é Libras?
2. Como nomeamos as pessoas que não escutam?
3. Quais são algumas características dessas pessoas?
4. Como você pode contribuir para tornar o seu espaço de atuação profissional mais acessível para essas pessoas?

Fonte: Professores da área de Libras da FURG (2026).

Nessa atividade final, percebi o quanto o percurso formativo produziu deslocamentos importantes nas concepções dos discentes. As respostas já não se limitavam a definições superficiais. Elas revelavam compreensão da Libras como língua legítima, reconhecimento da identidade e da cultura surda, além de uma postura mais sensível e comprometida com a acessibilidade.

Esse movimento comparativo tornou visível o processo de transformação vivido ao longo da disciplina. Para mim, como docente, foi a confirmação de que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que novos olhares sejam construídos. Ao mesmo tempo em que ensinei, também aprendi – aprendi a escutar, a observar as mudanças e a reconhecer que o conhecimento se constrói na relação.

Assim, essa experiência reafirma o sentido de “aprender ensinando e ensinar aprendendo”, pois o que começou com perguntas simples terminou com reflexões profundas e posicionamentos mais conscientes diante da diversidade.

Desvendando minha nova trajetória profissional: uma nova experiência

Eu sou Kátiuscia, mulher negra e surda. Narro aqui a minha nova experiência ao iniciar essa etapa da minha trajetória profissional como professora substituta, desde novembro de 2025. Paralelamente, sigo atuando há 15 anos como assistente administrativa na empresa Yara Brasil, experiência que também compõe minha identidade profissional e fortalece minha trajetória.

Logo percebi que não se tratava apenas de uma mudança de função ou de espaço de atuação, mas de um verdadeiro deslocamento interno, profundo e transformador. Transitar entre o universo corporativo e o espaço acadêmico exigiu de mim reorganização, coragem e, sobretudo, reconhecimento das múltiplas dimensões que constituem quem eu sou. Cada desafio enfrentado trouxe aprendizagens que ultrapassaram o campo técnico e alcançaram dimensões pessoais, identitárias e formativas, reafirmando minha condição de mulher negra e surda que ocupa e constrói novos espaços.

Essa nova experiência exigiu de mim abertura, escuta sensível – construída também a partir do meu modo próprio de perceber o mundo – e disposição para reconstruir caminhos. Entre inseguranças e descobertas,

fui ressignificando minha prática docente, fortalecendo minha identidade e reafirmando meu lugar de fala. Ao longo desse percurso, compreendi que toda nova trajetória carrega a potência da reinvenção e a possibilidade de ampliar horizontes, tanto profissionais quanto humanos.

No ano de 2018, ingressei no curso de Letras – Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), localizado na cidade de Indaial, na região do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina.

Como resido em Rio Grande, no Rio Grande do Sul, cursei a graduação por meio do polo da Uniasselvi nessa cidade. O curso foi realizado na modalidade de ensino a distância (EAD), com encontros presenciais uma vez por semana, todas as segundas-feiras à noite, ao longo dos quatro anos de duração do curso.

Durante a pandemia de Covid-19, surgiram muitas inquietações: como realizar o estágio? Como observar uma sala de aula em uma escola de surdos? Como coletar dados para a pesquisa? Nada aconteceu como o esperado. As atividades tornaram-se exclusivamente virtuais, sem encontros presenciais, o que tornou o processo formativo ainda mais desafiador.

Eu e minha colega realizamos apenas uma observação em uma escola de surdos, acompanhando uma sala de aula remota. Apenas uma vez? Sim, foi somente isso. Diante desse cenário, foi muito difícil elaborar o relatório final e preparar os slides sobre *dificuldades e perspectivas de alunos surdos usuários de Libras através do ensino remoto*, para apresentar ao término da disciplina de Estágio e do TCC – Trabalho de Conclusão do Curso.

Sofremos para estudar, relatar e pesquisar nessas disciplinas ofertadas de forma remota, pois não podíamos nos encontrar presencialmente para conversar e construir juntas o trabalho de apresentação. Durante o período remoto, tentamos compartilhar nossas conversas em Libras; no entanto, minha colega tinha baixa fluência – um conhecimento ainda muito básico da língua.

Em diversos momentos, enfrentamos falhas de comunicação. Às vezes, ela assumia a escrita do relatório e depois tentava me explicar o conteúdo, ensaiando comigo a sinalização antes da apresentação final. Foi um processo difícil, marcado por nervosismo, desafios comunicacionais e pela necessidade constante de adaptação.

Sinto que aprendi pouco ao longo da graduação, pois havia muitas teorias e pouca prática visual – aspecto fundamental na formação em Libras. Em vários momentos, senti-me perdida e preocupada com o meu

futuro profissional. Questionava-me se estaria, de fato, preparada para atuar como docente após a formação.

Após concluir o curso, fui contratada como professora para ministrar os cursos básico e intermediário de Libras no Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (CELE), vinculado ao Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande -FURG. Ao receber essa oportunidade, novamente fui tomada pela insegurança: como dar aulas sozinha? Não me sentia totalmente segura.

No entanto, fui muito bem acolhida pelos professores efetivos da área de Libras. Compartilhamos informações, experiências e orientações importantes sobre como conduzir as aulas no cursinho. A equipe organizou um cronograma de acompanhamento, uma espécie de tabela de planejamento coletivo, para que eu não estivesse sozinha nesse processo. Cada professor me acompanhava em determinados momentos, e, com eles, aprendi muito.

Esse acompanhamento foi fundamental para o meu crescimento profissional. Sou profundamente grata por essa experiência, pois, por meio do trabalho coletivo e do apoio recebido, fui fortalecendo minha prática docente e construindo a segurança necessária para, no futuro, conduzir minhas aulas de forma autônoma.

Após essa experiência profissional nos cursinhos, fui contratada como professora substituta pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Passei a ministrar aulas para três turmas, assumindo a docência de forma autônoma.

Entre novembro e dezembro de 2025, o período de aulas foi curto. Diante disso, decidi realizar encontros de revisão. Nesses momentos, contei com o apoio de intérprete de Libras, pois havia muitas dúvidas e angústias por parte dos discentes, especialmente em relação às notas finais do semestre. Eles estavam bastante preocupados e, considerando o tempo reduzido, sentiram que aprenderam pouco nas aulas de revisão de Libras.

Já no primeiro semestre de 2026, organizei a dinâmica das aulas de forma mais estruturada: nas aulas teóricas, conto com a presença de intérprete de Libras; nas aulas práticas, porém, não há necessidade de intérprete, pois a comunicação ocorre diretamente em Libras, favorecendo a imersão linguística dos estudantes e fortalecendo a aprendizagem pela experiência direta com a língua.

Sempre que surgem dúvidas em relação aos planos de aula ou às estratégias didáticas, procuro dialogar com os professores efetivos da área

de Libras. Esse apoio continua sendo fundamental para o aprimoramento da minha prática docente, fortalecendo minha segurança e ampliando minhas possibilidades pedagógicas.

Minha trajetória na docência em Libras na FURG

Apresento-me como Carolina Miri. Atuei como professora substituta de Libras na FURG no período de 2016 a 2018, ministrando as disciplinas de Libras I e II. Ao longo desse tempo, tive experiências enriquecedoras ao compartilhar práticas e saberes com docentes da área de Libras. Ensinar Libras a discentes universitários da FURG foi um grande desafio, mas também um processo de intenso aprendizado profissional. Sou formada em Letras – Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no polo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desde 2012.

Meu maior interesse na prática profissional esteve voltado principalmente ao ensino de Libras, com foco na promoção da acessibilidade linguística, no respeito à cultura surda e na construção de um ambiente universitário e educacional mais inclusivo e acolhedor.

Durante esse período, nós, da área de Libras, antes do início das aulas, costumávamos compartilhar experiências relacionadas às atividades teóricas e práticas da disciplina. Também discutíamos a organização das turmas, incluindo a escolha e a troca de horários para atuação nos turnos da manhã, tarde e noite, considerando as preferências de cada docente e a necessidade de horários livres para o desenvolvimento de projetos por parte dos professores efetivos.

Nesse contexto, fui responsável por ministrar aulas de Libras em diferentes cenários educacionais, incluindo disciplinas específicas voltadas ao ensino da língua, bem como atividades que envolviam a mediação comunicativa entre surdos e ouvintes. Trabalhei tanto com discentes das disciplinas de Libras I e II quanto com aqueles que já possuíam conhecimento prévio, adaptando as metodologias de ensino conforme as necessidades e os níveis de aprendizagem de cada turma.

Minha atuação esteve fundamentada em abordagens pedagógicas que valorizam a visualidade, a interação e o uso prático da língua. Utilizei recursos visuais, vídeos, dinâmicas em grupo e atividades interativas como estratégias para facilitar a aquisição da Libras. Além disso, busquei sempre incentivar a participação ativa dos discentes, promovendo situações reais

de comunicação que contribuíssem para o desenvolvimento da fluência e da compreensão linguística em Libras.

Outro aspecto importante da minha experiência foi o compromisso com a valorização da cultura surda. Ao longo das aulas, procurei abordar não apenas os aspectos linguísticos da Libras, mas também elementos culturais, históricos e sociais relacionados à comunidade surda. Isso possibilitou aos discentes uma compreensão mais ampla e respeitosa das especificidades dessa comunidade, contribuindo para a formação de uma consciência inclusiva.

Essa consciência inclusiva, por sua vez, foi trabalhada de forma prática por meio de estratégias pedagógicas que incentivavam atitudes concretas de respeito e acessibilidade. Promovi atividades que envolviam o uso efetivo da Libras em situações reais de comunicação, reflexões sobre barreiras linguísticas enfrentadas por pessoas surdas e discussões sobre o papel de cada indivíduo na construção de espaços mais acessíveis. Além disso, estimulei o desenvolvimento de uma postura ética e sensível às diferenças, incentivando os discentes a adotarem práticas inclusivas em seus contextos acadêmicos e profissionais, como o uso da Libras sempre que possível, a valorização da presença de sujeitos surdos e o compromisso com a acessibilidade comunicacional.

Uma das atividades que mais aprecio é trabalhar com o livro *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*, de Audrei Gesser. Recordo-me de utilizá-lo frequentemente em minhas aulas, especialmente na realização de pequenos seminários, como forma de compartilhar com os discentes um conhecimento relevante e diferenciado. Trata-se de um material que aborda a Libras e os estigmas historicamente associados à comunidade surda, contribuindo significativamente para a ampliação do olhar crítico e sensível dos estudantes.

Ao longo da obra, Gesser analisa as crenças e os preconceitos que permeiam a surdez e a Libras, evidenciando como ideias equivocadas impactam diretamente a percepção social sobre as pessoas surdas. Além disso, a autora explora a construção da identidade surda, destacando a importância da Língua de Sinais como elemento central para o pertencimento cultural e linguístico dessa comunidade.

No campo educacional, o livro promove reflexões sobre os desafios enfrentados por estudantes surdos, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e do reconhecimento da Libras como uma

língua legítima. Por fim, a autora também discute as políticas linguísticas, comentando a legislação vigente e suas implicações para o uso da Libras e para a garantia dos direitos da comunidade surda no Brasil.

Durante esses dois anos de atuação, enfrentei desafios que contribuíram significativamente para o meu crescimento profissional. Entre eles, destaco a necessidade constante de adaptação às diferentes realidades educacionais, a busca por estratégias eficazes de ensino em contextos diversos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantissem a inclusão de todos os alunos. Esses desafios me motivaram a aprimorar minhas habilidades, buscar formação continuada e refletir constantemente sobre minha prática docente.

Esse aprimoramento ocorreu por meio de diferentes ações, como a participação em cursos de formação continuada, estudos na área da educação de surdos e da linguística da Libras, além da troca de experiências com outros docentes. Também investi na autoavaliação da minha prática pedagógica, analisando o que funcionava em sala de aula e identificando pontos que poderiam ser melhorados. A observação das necessidades dos discentes e a abertura ao diálogo foram fundamentais para ajustar metodologias e tornar o ensino mais eficaz, inclusivo e significativo.

Além das atividades em sala de aula, também participei de momentos de planejamento pedagógico e da elaboração de materiais didáticos – como as apresentações de trabalhos das turmas de Libras I sobre o livro “Libras? Que língua é essa?”, de Audrei Gesser. Na disciplina de Libras II, o foco esteve, em geral, no aprofundamento das estruturas linguísticas, na cultura surda e na prática conversacional em nível intermediário. Também promovi diálogos em Libras e realizei a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Essas experiências foram essenciais para fortalecer minha organização, responsabilidade e compromisso com a qualidade do ensino.

Ser professora de Libras foi uma experiência extremamente enriquecedora, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Essa atuação me permitiu compreender, de forma mais profunda, a importância da inclusão e do respeito às diferenças, além de reforçar meu compromisso com a educação de qualidade para todos.

Por fim, considero que esses dois anos de experiência como professora substituta consolidaram minha identidade como educadora e fortaleceram minha atuação na área da educação de surdos. Sigo motivada

a continuar aprendendo, aprimorando minhas práticas e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, acessível e justa.

Costurando experiências: reflexões finais sobre ensinar e aprender

Resumimos aqui os relatos de três docentes surdas, que compartilharam suas experiências ao ministrar as disciplinas de Libras I e II para discentes da FURG. Suas vivências revelam percursos marcados por encontros, descobertas e pela construção de ensinamentos e aprendizagens, trazendo reflexões importantes sobre a prática docente. Diante disso, decidimos ‘costurar’ nossas experiências compartilhadas, destacando as atividades que mais marcaram cada docente, especialmente aquelas que suscitaram respostas positivas por parte dos discentes.

Também ‘costuramos’ nossas reflexões sobre o ensinar e o aprender, bem como sobre a relação entre docentes e discentes. A partir disso, buscamos discutir e compartilhar ideias para a criação de futuras atividades práticas, alinhadas aos interesses dos discentes, de modo que possam acessar e construir conhecimentos ricos e significativos acerca da cultura surda e de sua língua natural.

Com tudo isso, nós, três docentes, relembramos e dialogamos sobre nossas experiências e, ao aproximarmos as contribuições de Audrei Gesser e Paulo Freire, compreendemos que o ensino de Libras ultrapassa a dimensão linguística, configurando-se como uma prática educativa crítica e emancipadora. Enquanto Gesser desconstrói os preconceitos que marginalizam a língua de sinais e a comunidade surda, Freire nos oferece fundamentos para uma pedagogia baseada no respeito, no diálogo e na valorização dos sujeitos.

Dessa forma, ensinar e aprender Libras torna-se um ato político de reconhecimento, inclusão e construção de autonomia. Nesse sentido, essas obras tornam-se essenciais em nossa prática pedagógica, sendo utilizadas em nossas aulas com discentes universitários, a fim de incentivá-los a pensar e repensar a educação do futuro, buscando uma formação de qualidade, bem como refletir sobre suas futuras trajetórias profissionais.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz & Terra, 2019.

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

MINHA EXPERIÊNCIA AO LONGO DOS ANOS NO ENSINO DE CLASSIFICADORES E LITERATURA EM LIBRAS: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO DOS ALUNOS

Daniel Lopes Romeu
Universidade Federal de Pelotas

Introdução

Minha experiência com os classificadores em Libras começou ainda no contexto familiar, em um ambiente rural. Foi no sítio, por meio da convivência com minha família, que comecei a perceber a importância da comunicação visual e a adquirir os primeiros sinais de forma natural. O contato constante com elementos do cotidiano, como animais, frutas e atividades do campo, facilitou esse processo de aprendizagem, pois os sinais estavam diretamente ligados às experiências vividas.

Nesse ambiente, o uso dos classificadores acontecia de maneira espontânea, sem uma preocupação formal com regras gramaticais. A comunicação era construída a partir da observação, da interação e da necessidade de expressão. Com o tempo, fui me acostumando com essa forma visual de comunicação, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos significados e das possibilidades expressivas da Libras.

Além do contexto familiar, também tive contato com outros surdos em momentos de convivência e conversas informais. Nessas interações, especialmente em bate-papos e visitas à casa de amigos surdos mais velhos, percebi o uso natural e fluido dos classificadores. Esses encontros foram fundamentais para o meu aprendizado, pois me permitiram observar como os classificadores eram utilizados em narrativas, descrições e diálogos do cotidiano.

Ao acompanhar essas conversas, fui ampliando minha capacidade de compreensão visual e aprendendo, de forma contínua, novos sinais e

formas de expressão. Os classificadores apareciam como elementos centrais na construção do discurso, tornando a comunicação mais rica, detalhada e significativa. Assim, o aprendizado não ocorreu apenas de forma individual, mas principalmente por meio da interação social e do contato com a comunidade surda.

Essa vivência pode ser compreendida à luz da teoria sociocultural de Lev Vygotsky, que destaca que “todas as funções no desenvolvimento aparecem primeiro no plano social e depois no plano individual” (Vygotsky, 2007). Da mesma forma, no campo da Libras, Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp (2004) apontam que os classificadores constituem um recurso linguístico essencial para a construção de significados visuais e espaciais, sendo fundamentais para a fluência na língua de sinais.

Ao longo da minha vida, enfrentei muitos desafios para alcançar o objetivo de me tornar professora de Libras. Foi uma trajetória de luta, dedicação e persistência, marcada pelo desejo de aprender cada vez mais e de contribuir com a educação de outros alunos. Meu sonho sempre foi atuar como professora de Libras, possibilitando que estudantes surdos e ouvintes tivessem acesso à língua como segunda língua e pudessem desenvolver suas habilidades comunicativas de forma plena.

Nesse percurso, compreendi também a importância da formação de intérpretes de Libras qualificados, considerando que a presença desse profissional é garantida por lei e é fundamental para assegurar a acessibilidade linguística em diferentes espaços educacionais e sociais. O ensino da Libras, portanto, não se limita à aprendizagem de sinais, mas envolve também o conhecimento das legislações que asseguram os direitos linguísticos da comunidade surda, como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005.

Assim, em minha prática docente, busco não apenas ensinar a língua, mas também conscientizar os alunos sobre a importância dessas políticas públicas, promovendo o respeito à diversidade linguística e cultural. Os estudantes são incentivados a compreender a Libras como uma língua legítima, bem como a reconhecer o papel do intérprete e os direitos das pessoas surdas na sociedade.

Dessa forma, minha trajetória evidencia que o ensino de classificadores e da literatura em Libras está profundamente ligado à experiência, à luta por reconhecimento e ao compromisso com a educação inclusiva. Ser professora de Libras representa não apenas uma conquista

pessoal, mas também uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais acessível, justa e sensível à cultura surda.

Desenvolvimento

Aos 22 anos de idade, iniciei uma participação mais ativa na comunidade surda ao frequentar um seminário de surdos realizado na cidade de Caxias do Sul, no ano de 1996. Nesse momento, fui acompanhada pelo meu pai, que atuava como presidente da APADA Rio Grande. Durante o evento, houve reconhecimento e elogios ao trabalho desenvolvido com os surdos de Rio Grande, especialmente no que se refere à educação bilíngue.

Nesse contexto, tive a oportunidade de observar atentamente palestrantes surdos que abordavam o uso dos classificadores em Libras, bem como aspectos relacionados à configuração de mãos, movimentos e expressões. Essa experiência foi marcante, pois comecei a perceber que havia um perfil próprio em minha forma de sinalizar, especialmente no uso dos classificadores. Senti que aquele conhecimento fazia sentido para mim de maneira natural, como algo que já fazia parte da minha vivência desde a infância.

Ao refletir sobre minha trajetória, compreendo que essa facilidade tem relação direta com minha experiência no sítio, onde cresci em constante contato com a natureza. Desde muito pequena, por volta dos quatro anos de idade, eu já observava os animais, seus movimentos e comportamentos, e buscava reproduzi-los por meio de expressões faciais e corporais. Esse processo de observação e imitação contribuiu significativamente para o desenvolvimento da minha expressividade, elemento essencial no uso dos classificadores em Libras.

Além disso, a comunicação com minha família e com vizinhos também ocorria, muitas vezes, por meio de gestos, que se aproximavam de estruturas visuais semelhantes aos classificadores. Essas interações cotidianas fortaleceram minha percepção visual e corporal, favorecendo a construção de uma base sólida para o uso natural dos classificadores.

Outro momento decisivo na minha formação foi o encontro com o professor surdo Nelson Pimenta, cuja prática linguística evidenciava o uso fluido e expressivo dos classificadores. Ao observá-lo, reconheci uma identificação imediata com essa forma de comunicação. Esse encontro reforçou minha motivação e despertou em mim uma sensação

de pertencimento, como se os classificadores fizessem parte da minha identidade linguística.

Posteriormente, busquei formação mais estruturada ao ingressar no curso de instrutor de Libras oferecido pela FENEIS, em Porto Alegre. Durante o processo seletivo, participei de uma banca de avaliação composta por professores surdos. Nessa avaliação, fui reconhecida pelo meu desempenho, especialmente no uso dos classificadores, recebendo uma avaliação positiva que destacou a coerência e a naturalidade da minha expressão.

Os avaliadores identificaram que minha habilidade com classificadores não era apenas resultado de estudo formal, mas de uma construção ao longo da vida, iniciada na infância e fortalecida pelas experiências visuais, corporais e sociais. Essa validação foi fundamental para consolidar minha identidade como usuária da Libras e fortalecer meu caminho na docência.

Assim, compreendo que o desenvolvimento dos classificadores em minha trajetória não ocorreu de forma isolada, mas como resultado de múltiplas experiências: o ambiente rural, a convivência familiar, a interação com a comunidade surda, a observação de modelos linguísticos e a formação acadêmica. Esses elementos, articulados, contribuíram para a construção de uma expressão rica, natural e significativa em Libras.

Continuidade da formação e atuação profissional

Dando continuidade à minha trajetória acadêmica e profissional, segui investindo na formação como instrutora de Libras, com o objetivo de me qualificar cada vez mais para a docência. Nesse percurso, participei de processos importantes de certificação, como o Prolibras, que contribuiu para validar minhas competências linguísticas e pedagógicas na área.

Posteriormente, ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2007, no curso de Letras/Libras no polo Santa Maria/RS. Esse momento representou a concretização de um sonho: tornar-me professor de Libras e atuar na formação de alunos, tanto surdos quanto ouvintes. A formação acadêmica ampliou meus conhecimentos teóricos e práticos, especialmente no que se refere ao ensino da Libras como segunda língua e ao uso dos classificadores como recurso expressivo e linguístico.

Após a conclusão do curso de Letras/Libras, iniciei minha atuação profissional em diferentes contextos educacionais. Trabalhei em escolas

estaduais e municipais, além de atuar no ensino superior em instituições como a Universidade Católica de Pelotas e como professora substituta na Universidade Federal de Pelotas. Também atuei como professora contratada na Universidade Federal do Rio Grande, onde permaneci por um longo período, desenvolvendo atividades de ensino voltadas à Libras e ao uso de classificadores.

Minha trajetória profissional sempre esteve marcada pelo compromisso com o ensino da Libras, especialmente na valorização dos classificadores como elemento central da expressão linguística. Ao longo dos anos, busquei desenvolver práticas pedagógicas que favorecessem a aprendizagem visual, a expressividade corporal e a construção de narrativas em Libras.

Em 2013, fui aprovada em concurso público federal para atuar na Universidade Federal do Pampa, no campus de Jaguarão. Esse foi um marco importante na minha carreira, consolidando minha atuação como professora de Libras no ensino superior. Permaneci na instituição até o ano de 2017, quando realizei processo de redistribuição para a Universidade Federal de Pelotas, onde atuo atualmente. Na UFPel, além das atividades de ensino, também desenvolvo projetos de pesquisa e extensão voltados à Libras, com foco especial no estudo dos classificadores. Esses projetos envolvem a criação de atividades pedagógicas, formação de alunos e aprofundamento teórico sobre a língua, contribuindo para o fortalecimento da educação bilíngue e da inclusão de pessoas surdas.

Dessa forma, minha trajetória evidencia um percurso contínuo de formação, luta e compromisso com a educação, no qual o ensino da Libras e dos classificadores ocupa um lugar central, tanto na prática docente quanto na produção de conhecimento acadêmico.

Participação em projetos e produção em Libras

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, participei de iniciativas que contribuíram significativamente para o desenvolvimento e a difusão da Libras no contexto universitário. Dentre elas, destaco minha participação no projeto ObaLibras UFPEL, desenvolvido pela área de Libras da Universidade Federal de Pelotas.

O projeto ObaLibras tem como objetivo produzir materiais em vídeo para auxiliar na aprendizagem da Libras, especialmente no contexto acadêmico. Os vídeos apresentam pequenas narrativas que abordam o

cotidiano do estudante universitário, promovendo o desenvolvimento de habilidades comunicativas em situações reais. Como proposta pedagógica, os vídeos não possuem legendas, priorizando a experiência visual e linguística em Libras; no entanto, contam com glossários de apoio para auxiliar na compreensão dos sinais.

Nesse sentido, o ObaLibras constitui uma importante ferramenta pedagógica para o ensino e a aprendizagem da Libras, tanto para alunos surdos quanto ouvintes. Em minha prática docente, utilizo esses materiais como suporte em sala de aula, incentivando os estudantes a observar, compreender e reproduzir narrativas em Libras. Essa abordagem favorece a prática constante da língua em sua modalidade visual.

Os classificadores, nesse contexto, assumem um papel central no processo de aprendizagem. Por meio deles, os alunos conseguem construir significados de forma mais visual, dinâmica e contextualizada. Ao trabalhar com vídeos e narrativas, os estudantes passam a compreender melhor como o corpo, o espaço e o movimento são elementos fundamentais para a comunicação em Libras, ampliando sua expressividade e fluência.

Além disso, a prática contínua com recursos visuais favorece uma aprendizagem mais significativa. Os alunos deixam de apenas memorizar sinais isolados e passam a utilizá-los em contextos reais de comunicação. Dessa forma, o ensino torna-se mais interativo, participativo e alinhado às especificidades da língua de sinais.

No âmbito do projeto, participei da produção de um vídeo no qual utilizei classificadores para construir uma narrativa humorística sobre uma situação de “carona”. Essa experiência foi especialmente importante, pois me permitiu explorar, de maneira criativa e expressiva, o uso dos classificadores, articulando movimento, espaço e expressão corporal na construção do sentido.

O uso dos classificadores nesse tipo de narrativa evidencia seu potencial não apenas na descrição de ações, mas também na produção de efeitos discursivos, como o humor. Além disso, reforça sua relevância no desenvolvimento da fluência em Libras e na construção de narrativas visuais mais ricas e detalhadas.

A participação no projeto também contribuiu para a produção de materiais didáticos acessíveis, que valorizam a Libras em sua modalidade visual e fortalecem práticas pedagógicas voltadas à comunidade surda.

Além disso, destaco a apresentação de dois vídeos produzidos no âmbito do projeto ObaLibras UFPEL, nos quais é possível observar, de forma concreta, a importância dos aspectos visuais na Libras.

Figura: Produção em Libras utilizando classificadores



Fonte: YouTube (2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uPfc3W6yguU>



Fonte: YouTube (2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mkTjYNig7K8>

Além disso, destaco a apresentação de dois vídeos produzidos no âmbito do projeto ObaLibras UFPEL, nos quais é possível observar, de forma concreta, a importância dos aspectos visuais na Libras.

Nesses vídeos, evidencia-se o uso dos classificadores articulado aos movimentos corporais, à expressão facial e ao uso do espaço, elementos fundamentais para a construção de significados na língua de sinais. As narrativas produzidas demonstram que a comunicação em Libras vai além dos sinais isolados, envolvendo uma integração entre corpo, movimento e expressão.

A expressão facial, por exemplo, desempenha um papel essencial na marcação de sentidos, emoções e intenções discursivas, enquanto o corpo e o espaço contribuem para a organização visual da narrativa. Já os classificadores permitem representar ações, formas e deslocamentos de maneira dinâmica, tornando a comunicação mais clara e expressiva.

Dessa forma, os vídeos evidenciam que o desenvolvimento da fluência em Libras está diretamente relacionado à capacidade de integrar esses diferentes elementos visuais. Para os alunos, esse tipo de material contribui significativamente para a compreensão da língua em uso real, favorecendo a aprendizagem prática e o aprimoramento da expressividade.

5 Pesquisa de Mestrado da minha Dissertação: uso de vídeos e QR CODE no Ensino de Classificadores em Libras

No desenvolvimento da minha dissertação de mestrado, direcionei meus estudos para a investigação do ensino de classificadores em Libras por meio de recursos visuais, especialmente vídeos associados ao uso de QR Code. O objetivo principal foi criar estratégias que possibilitassem aos alunos acessar, observar e praticar a Libras de forma autônoma, com foco nos movimentos, na expressão corporal e na fluência.

A utilização de vídeos mostrou-se fundamental nesse processo, pois permite que os estudantes visualizem detalhadamente os elementos que compõem a língua de sinais, como configuração de mãos, movimento, orientação, expressão facial e uso do espaço. Esses aspectos são essenciais para o uso adequado dos classificadores, que dependem diretamente da visualidade e da expressividade do corpo.

O uso do QR Code, por sua vez, foi incorporado como uma ferramenta pedagógica que facilita o acesso rápido aos vídeos. Por meio dessa tecnologia, os alunos podem, a qualquer momento, acessar os materiais utilizando dispositivos móveis, ampliando as possibilidades de estudo para além da sala de aula. Essa estratégia contribui para que

o estudante possa rever os conteúdos quantas vezes forem necessárias, favorecendo a observação atenta e a prática contínua.

Os classificadores de corpo são utilizados para representar ações realizadas por pessoas ou animais, usando o próprio corpo como recurso principal. Nesse tipo de classificador, o sinalizador incorpora o personagem e demonstra visualmente como a ação acontece no espaço.

Quadro 1 - Classificadores em Libras - Comparação: Corpo X Plural

CLASSIFICADORES DE CORPO	CLASSIFICADORES DE PLURAL
Representam ações de seres animados (pessoas/animais)	Representam quantidade de objetos
Uso do corpo inteiro	Uso das mãos no espaço
Mostram movimento e ação	Mostram repetição e organização
Incluem expressão facial (emoção, intensidade)	Foco na quantidade (muitos)
Ex: andar, correr, cair, sentar	Ex: vários objetos, itens alinhados ou espalhados
O corpo “vira” o personagem	A mão “representa vários objetos”

Os classificadores de plural são usados para indicar quantidade, repetição ou distribuição de objetos no espaço. A mão representa o objeto e, por meio de movimentos repetidos ou organizados, mostra a ideia de vários elementos.

Os classificadores de plural indicam quantidade ou repetição de objetos, usando a configuração de mão para representar vários itens organizados ou agrupados no espaço.



Os classificadores de corpo representam ações de seres animados por meio da expressão corporal, destacando movimentos, posturas e interações de forma visual.



A proposta pedagógica desenvolvida na pesquisa incentiva os alunos a assistir aos vídeos, observar cuidadosamente os movimentos e, posteriormente, treinar a reprodução dos sinais, especialmente dos classificadores. Esse processo de observar, imitar e praticar é fundamental para o desenvolvimento da fluência em Libras, pois envolve o corpo como instrumento central da linguagem.

Além disso, a repetição orientada e o treino por meio da cópia dos movimentos contribuem para o aprimoramento da coordenação motora, da expressão facial e da organização espacial da língua. Assim, os alunos passam a compreender que a Libras não é apenas um conjunto de sinais, mas uma língua visual que exige precisão, ritmo e expressividade.

Dessa forma, a pesquisa evidencia que o uso de vídeos associados ao QR Code constitui uma metodologia eficaz para o ensino de classificadores em Libras, promovendo uma aprendizagem mais acessível, visual e significativa, especialmente para alunos surdos e ouvintes em processo de aquisição da língua.

Destaca-se, ainda, que os resultados dessa pesquisa foram publicados em formato de e-book, ampliando o alcance das contribuições acadêmicas e pedagógicas desenvolvidas. A publicação em obra digital reforça a relevância do estudo, permitindo que professores, pesquisadores e alunos tenham acesso aos materiais e às propostas metodológicas apresentadas, favorecendo a disseminação de práticas inovadoras no ensino da Libras.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, busquei apresentar minha trajetória de vida, formação e atuação docente no ensino de Libras, com ênfase no uso dos classificadores como elemento central da expressão linguística. Desde as experiências iniciais no contexto familiar e rural, passando pelo contato com a comunidade surda, até a formação acadêmica e atuação profissional, evidencia-se que o desenvolvimento da Libras está profundamente ligado à vivência, à visualidade e à interação social.

Os classificadores, nesse percurso, destacam-se como recursos fundamentais para a construção de significados, pois articulam movimento, espaço, expressão facial e corporal. Sua aprendizagem não ocorre de forma isolada ou apenas teórica, mas por meio da prática, da observação e da experiência em contextos reais de comunicação, conforme apontam as perspectivas socioculturais da linguagem.

A atuação como professora de Libras reforça a importância de metodologias visuais e dinâmicas, que valorizem o uso da língua em sua totalidade. Nesse sentido, iniciativas como o projeto ObaLibras UFPEL e a pesquisa de mestrado com uso de vídeos e QR Code demonstram que a integração entre tecnologia e ensino potencializa a aprendizagem, favorecendo a autonomia, a prática contínua e o desenvolvimento da fluência dos alunos.

Além disso, destaca-se a relevância da formação de professores e intérpretes de Libras, bem como o conhecimento das políticas públicas que asseguram os direitos linguísticos da comunidade surda. O ensino da Libras, portanto, vai além da transmissão de conteúdos, constituindo-se como um compromisso com a inclusão, a acessibilidade e o reconhecimento da cultura surda.

Dessa forma, conclui-se que o ensino de classificadores em Libras deve ser compreendido como um processo complexo, que envolve corpo, linguagem, cultura e interação. Minha trajetória evidencia que é possível construir práticas pedagógicas significativas a partir da experiência, da pesquisa e do compromisso com a educação. Ser professora de Libras representa, assim, não apenas uma conquista pessoal, mas uma atuação política e social em favor de uma educação mais inclusiva, visual e transformadora.

Referências

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

GESSER, Audrei. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OBALIBRAS UFPEL OFICIAL. OBALIBRAS UFPEL - PIADA SOBRE CARONA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u-PfC3W6ygzU>. Acesso em: 23 abr. 2026.

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

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

IDENTIDADE SURDA EM PRÁTICAS VISUAIS: ENSINO BILÍNGUE EM LIBRAS, SOLETRAÇÃO, SINALIZAÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS COMO L2

Angelisa Goebel

Escola E. Reinaldo Coser

Introdução

A educação de surdos no Brasil constitui um campo marcado por intensas disputas políticas, linguísticas, culturais e pedagógicas, especialmente no que se refere ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua legítima das comunidades surdas e ao direito à educação bilíngue. Durante décadas, os sujeitos surdos foram submetidos a modelos educacionais centrados na oralização e na tentativa de normalização linguística, fundamentados em concepções clínico-terapêuticas da surdez. Tais perspectivas compreendiam a surdez como deficiência a ser corrigida, invisibilizando as especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos sujeitos surdos. Nesse contexto, a língua de sinais foi historicamente marginalizada, proibida em diversos espaços escolares e substituída por metodologias oralistas que desconsideravam as experiências visuais dos estudantes surdos.

A partir das últimas décadas do século XX, sobretudo com o fortalecimento dos movimentos surdos e dos Estudos Surdos, emergiram novas compreensões acerca da surdez, deslocando o foco da deficiência para a diferença linguística e cultural. Fernandes e Moreira (2014, p. 52) afirmam que os anos de 1990 representam um marco na insurgência dos movimentos surdos brasileiros, momento em que se intensificaram os debates relacionados à língua de sinais, ao bilinguismo, às identidades surdas e às políticas educacionais voltadas à escolarização de estudantes surdos. Segundo as autoras, esse movimento possibilitou a organização de um campo epistemológico fundamentado na valorização da cultura surda e no reconhecimento da Libras como língua materna dos sujeitos surdos.

Nesse cenário, a educação bilíngue passou a ser defendida como proposta educacional capaz de assegurar o direito linguístico dos estudantes surdos, considerando a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, prioritariamente na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Tal perspectiva representa um avanço significativo no campo educacional, uma vez que reconhece que os sujeitos surdos aprendem e interagem com o mundo a partir de experiências predominantemente visuais. Dessa forma, práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade, na sinalização, na soletração manual e em recursos imagéticos tornam-se essenciais para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos.

Conforme destaca Fernandes (2003, p. 7), a educação bilíngue para surdos não deve restringir-se às teorizações linguísticas formais, mas precisa ser compreendida em diálogo com áreas como Pedagogia, Antropologia e Estudos Culturais, considerando as múltiplas vozes que atravessam os discursos sobre surdez, identidade e linguagem. A autora enfatiza que as práticas de letramento voltadas aos estudantes surdos precisam reconhecer as especificidades das experiências visuoespaciais e os processos de significação construídos a partir da Libras.

A identidade surda, nesse contexto, constitui-se como categoria central para compreender os processos educativos vivenciados pelos estudantes surdos. Diferentemente de concepções biologizantes que reduzem a surdez à ausência de audição, os Estudos Surdos defendem que a identidade surda é construída social e culturalmente por meio das interações estabelecidas na comunidade surda, da circulação da Libras e das experiências compartilhadas em espaços de pertencimento linguístico e cultural. Gonçalves Careiro (2024, p. 6) argumenta que a educação bilíngue evidencia um dos principais pilares da inclusão: o reconhecimento do direito à língua e à constituição identitária dos sujeitos surdos enquanto grupo culturalmente diferenciado.

Sob essa perspectiva, a Libras deixa de ser entendida apenas como ferramenta de comunicação e passa a ocupar lugar central na constituição da subjetividade surda. A língua de sinais torna-se elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e emocional dos sujeitos surdos, uma vez que é por meio dela que se constroem significados, relações sociais e formas de compreensão do mundo. Nesse sentido, negar o acesso à Libras significa limitar não apenas a comunicação, mas também

os processos de desenvolvimento humano e de participação social dos estudantes surdos.

A problemática que envolve a educação de surdos no contexto brasileiro está diretamente relacionada às dificuldades de implementação de uma educação bilíngue efetiva, capaz de garantir o acesso pleno à Libras e à Língua Portuguesa escrita. Apesar dos avanços legais conquistados por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, observa-se que muitas instituições escolares ainda apresentam práticas pedagógicas centradas em perspectivas ouvintistas, desconsiderando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Em muitos casos, a Libras ocupa posição secundária nos processos educativos, enquanto a oralidade continua sendo privilegiada como modelo hegemônico de aprendizagem.

Cruz e Prado (2020, p. 179) ressaltam que, embora as políticas públicas brasileiras defendam a inclusão escolar e a educação bilíngue, muitas escolas ainda apresentam profissionais em processo de formação para lidar com as especificidades visuais, linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Segundo as autoras, essa realidade fragiliza o desenvolvimento da leitura e da escrita, dificultando a construção de práticas pedagógicas coerentes com as necessidades dos sujeitos surdos.

Além disso, a produção escrita em Língua Portuguesa como L2 representa um dos maiores desafios no processo de escolarização de estudantes surdos. Isso ocorre porque a estrutura gramatical da Libras difere significativamente da estrutura da Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à organização sintática e morfológica. Consequentemente, muitos estudantes surdos apresentam produções textuais influenciadas pela língua de sinais, fenômeno frequentemente interpretado equivocadamente como deficiência linguística.

Streichchen e Krause-Lemke (2014, p. 958) afirmam que as produções escritas dos estudantes surdos revelam particularidades relacionadas à estrutura da Libras, influenciando diretamente a organização sintática da Língua Portuguesa. As autoras destacam que essas especificidades não devem ser compreendidas como erros, mas como marcas linguísticas decorrentes do contato entre duas línguas de modalidades distintas: uma visuoespacial e outra oral-auditiva.

Dessa forma, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita para estudantes surdos, considerando metodologias visuais, recursos imagéticos e estratégias bilíngues que favoreçam os processos de letramento em português como segunda língua.

O ensino da Língua Portuguesa para surdos exige práticas contextualizadas, visuais e culturalmente significativas, respeitando os processos de aquisição linguística próprios dos sujeitos surdos.

Nesse contexto, as práticas visuais assumem papel fundamental na educação bilíngue. Recursos como vídeos em Libras, mapas conceituais, imagens, jogos digitais, materiais multimodais, sinalização e soletração manual potencializam os processos de aprendizagem, favorecendo a construção de sentidos e o acesso ao conhecimento escolar. A pedagogia visual emerge, portanto, como perspectiva metodológica indispensável para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e bilíngues.

As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de São Paulo (2021, p. 5) destacam que a educação bilíngue deve articular três eixos estruturantes: o ensino da Libras como primeira língua, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e a construção de materiais didáticos bilíngues. Tal perspectiva evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as experiências visuais dos estudantes surdos e promovam o fortalecimento de sua identidade linguística e cultural.

Além dos recursos pedagógicos tradicionais, as tecnologias digitais também têm contribuído significativamente para a educação bilíngue de estudantes surdos. Sena, Serra e Schlemmer (2023, p. 2) afirmam que os recursos tecnológicos e os jogos digitais promovem maior engajamento e motivação para a aprendizagem, além de favorecerem a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e culturalmente acessíveis aos sujeitos surdos. Segundo as autoras, os elementos visuais presentes nos ambientes digitais ampliam as possibilidades de interação, participação e desenvolvimento linguístico.

A relevância científica desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de aprofundar os debates relacionados à identidade surda, às práticas visuais e ao ensino bilíngue no contexto da educação de surdos. Apesar dos avanços legislativos e teóricos ocorridos nas últimas décadas, ainda persistem desafios significativos relacionados à efetivação de práticas pedagógicas bilíngues que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Dessa forma, discutir a relação entre Libras, identidade surda, sinalização, soletração e produção escrita em português como L2 torna-se fundamental para compreender os processos de escolarização vivenciados pelos sujeitos surdos e contribuir para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e acessíveis.

A presente pesquisa possui como objetivo analisar a importância das práticas visuais no fortalecimento da identidade surda e no desenvolvimento do ensino bilíngue em Libras e Língua Portuguesa escrita como segunda língua, considerando o papel da sinalização, da soletração manual e dos recursos visuais nos processos de ensino-aprendizagem de estudantes surdos. Busca-se, ainda, refletir sobre os desafios enfrentados na implementação da educação bilíngue no Brasil, especialmente no que se refere à produção escrita em português como L2.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de ampliar as discussões acadêmicas acerca da educação bilíngue para surdos, considerando que muitos estudantes ainda enfrentam processos de exclusão linguística e pedagógica em ambientes escolares que não reconhecem plenamente suas especificidades culturais e visuais. Além disso, torna-se imprescindível produzir reflexões que contribuam para a formação de professores, para a construção de materiais acessíveis e para o fortalecimento de políticas linguísticas comprometidas com os direitos educacionais da comunidade surda.

Portanto, compreender a identidade surda em práticas visuais de ensino bilíngue implica reconhecer que a educação de surdos deve ser construída a partir do respeito à diferença linguística, à cultura surda e às formas visuais de interação e aprendizagem. Mais do que assegurar acesso físico à escola, é necessário garantir o direito à língua, à participação cultural e ao pertencimento identitário dos sujeitos surdos em todos os espaços educacionais.

Identidade surda e práticas visuais no contexto da educação bilíngue

A discussão acerca da identidade surda no contexto da educação bilíngue exige a compreensão de aspectos históricos, culturais, linguísticos e sociais que atravessam a constituição dos sujeitos surdos ao longo do tempo. Durante muitos séculos, a surdez foi interpretada sob uma perspectiva patologizante, marcada pela ideia de incapacidade e pela tentativa de normalização dos sujeitos surdos por meio da oralização compulsória. Nesse modelo, conhecido como oralismo, a língua de sinais era proibida ou desvalorizada, enquanto os estudantes surdos eram submetidos a metodologias centradas na fala e na leitura labial.

Tal concepção produziu profundas consequências na escolarização dos sujeitos surdos, uma vez que desconsiderava suas especificidades linguísticas e suas formas visuais de interação com o mundo. A negação da língua de sinais implicava também a negação da cultura e da identidade surda, produzindo processos de exclusão linguística e social. Segundo Fernandes (2003, p. 34), os discursos historicamente construídos sobre a surdez foram responsáveis pela produção de práticas pedagógicas centradas na tentativa de corrigir a diferença surda, reduzindo os sujeitos surdos a uma lógica clínica de reabilitação.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente com o fortalecimento dos movimentos surdos e dos Estudos Surdos, emergiram novas perspectivas teóricas e políticas que passaram a compreender os surdos como sujeitos pertencentes a uma comunidade linguística minoritária. Nesse contexto, a identidade surda passou a ser entendida como construção social e cultural produzida por meio das experiências compartilhadas na comunidade surda, da circulação da língua de sinais e das formas visuais de percepção da realidade.

Skliar (1998 apud Fernandes, 2003, p. 41) afirma que a surdez não deve ser interpretada como ausência ou deficiência, mas como diferença cultural e linguística, produzida historicamente nas relações sociais estabelecidas entre sujeitos surdos e ouvintes. Essa compreensão rompe com concepções medicalizantes e possibilita o reconhecimento da Libras como elemento central na constituição da subjetividade e da identidade dos sujeitos surdos.

Nessa perspectiva, a identidade surda relaciona-se diretamente à experiência visual. Os sujeitos surdos organizam suas formas de comunicação, interação e aprendizagem prioritariamente por meio da visão, o que torna a visualidade um elemento estruturante das práticas sociais e culturais da comunidade surda. Gonçalves Careiro (2024, p. 7) destaca que a educação bilíngue para surdos evidencia um dos principais pilares da inclusão: o direito à língua, à diferença e à constituição identitária dos sujeitos surdos enquanto grupo culturalmente específico.

A Libras ocupa papel fundamental nesse processo, pois representa não apenas instrumento comunicativo, mas espaço de produção de sentidos, construção cultural e fortalecimento identitário. Conforme afirma Fernandes e Moreira (2014, p. 52), os movimentos surdos brasileiros passaram a reivindicar o reconhecimento político da diferença surda,

defendendo o direito à língua de sinais como língua materna e elemento fundamental para o desenvolvimento humano dos sujeitos surdos.

A educação bilíngue emerge, portanto, como proposta pedagógica comprometida com o reconhecimento da diferença linguística e cultural dos estudantes surdos. Nessa modalidade educacional, a Libras é concebida como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, prioritariamente na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Tal perspectiva fundamenta-se na compreensão de que os estudantes surdos aprendem de forma mais significativa quando o processo educativo ocorre em sua língua natural.

De acordo com as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de São Paulo (2021, p. 5), o ensino bilíngue deve considerar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e organizar-se a partir de três eixos estruturantes: o ensino e aprendizagem da Libras como primeira língua, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e a construção de materiais didáticos bilíngues. Tal orientação evidencia a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade e na acessibilidade linguística.

As práticas visuais constituem elemento essencial na educação de surdos, pois favorecem os processos de aprendizagem e fortalecem o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos. Recursos imagéticos, vídeos em Libras, mapas conceituais, jogos visuais, tecnologias digitais, materiais multimodais e estratégias de sinalização ampliam as possibilidades de compreensão dos conteúdos escolares, permitindo que os estudantes surdos estabeleçam relações significativas entre linguagem, conhecimento e cultura.

Nesse sentido, Cruz e Prado (2020, p. 180) afirmam que o letramento visual deve ocupar posição central na educação bilíngue, uma vez que os sujeitos surdos constroem conhecimentos predominantemente por meio de experiências visuais. As autoras argumentam que muitas escolas ainda apresentam dificuldades para compreender as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos, mantendo práticas pedagógicas centradas em modelos ouvintistas que fragilizam os processos de leitura e escrita.

A valorização das práticas visuais também está relacionada ao reconhecimento da cultura surda como espaço legítimo de produção de conhecimento. A cultura surda compreende valores, tradições, formas de comunicação, experiências compartilhadas e modos específicos de percepção do mundo construídos historicamente pela comunidade surda.

Assim, a escola bilíngue precisa constituir-se como espaço de circulação da Libras e de fortalecimento das identidades surdas.

Fernandes (2003, p. 87) ressalta que os processos educativos voltados aos estudantes surdos precisam romper com perspectivas assimilacionistas que tentam aproximar os sujeitos surdos da cultura ouvinte por meio da negação de suas diferenças linguísticas. Segundo a autora, a educação bilíngue deve reconhecer a alteridade surda e promover práticas pedagógicas que valorizem a diferença como elemento constitutivo da experiência humana.

Nesse contexto, a soletração manual e a sinalização assumem papel importante no processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos. A soletração manual possibilita a relação entre os sinais da Libras e a escrita em Língua Portuguesa, favorecendo processos de ampliação lexical, leitura e produção textual. Já a sinalização permite que o estudante surdo tenha acesso aos conteúdos escolares em sua língua natural, fortalecendo sua participação ativa no processo educativo.

A relação entre Libras e Língua Portuguesa escrita constitui um dos principais desafios da educação bilíngue. Isso ocorre porque ambas pertencem a modalidades linguísticas distintas: a Libras possui natureza visuoespacial, enquanto a Língua Portuguesa fundamenta-se em uma modalidade oral-auditiva representada graficamente na escrita. Sousa (2018, p. 854) afirma que a situação linguística dos sujeitos surdos caracteriza-se como bilinguismo bimodal, envolvendo duas línguas organizadas por estruturas linguísticas diferentes.

Conseqüentemente, os estudantes surdos frequentemente apresentam produções escritas influenciadas pela estrutura da Libras, fenômeno que não deve ser interpretado como erro, mas como manifestação natural do contato entre línguas distintas. Streiechen e Krause-Lemke (2014, p. 958) observam que as produções escritas de estudantes surdos revelam particularidades relacionadas à língua de sinais, especialmente no que se refere à organização sintática da Língua Portuguesa.

Ao discutir as especificidades da escrita de estudantes surdos, as autoras afirmam:

A análise tenta descrever a estrutura da Libras em relação à Língua Portuguesa, com o objetivo de desvelar como se dá o processo de escrita por alunos surdos e, assim, apresentar possíveis estratégias que podem servir de suporte para os profissionais da educação ao lidar com este tipo de produção (Streiechen; Krause-Lemke, 2014, p. 958).

Essa compreensão exige que os professores abandonem práticas avaliativas baseadas exclusivamente em parâmetros normativos da Língua Portuguesa e passem a considerar os processos bilíngues vivenciados pelos estudantes surdos. A escrita do sujeito surdo precisa ser analisada à luz de sua experiência linguística em Libras, respeitando-se os percursos de aquisição da segunda língua.

Outro aspecto importante refere-se à formação docente para atuação em contextos bilíngues. Muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos decorrem da ausência de profissionais capacitados para compreender as especificidades da educação de surdos e utilizar metodologias adequadas às experiências visuais dos aprendizes surdos. Cruz e Prado (2020, p. 181) afirmam que a fragilidade na formação docente compromete diretamente o desenvolvimento das práticas de letramento e da aprendizagem da escrita em português como segunda língua.

Além disso, o uso de recursos tecnológicos e ambientes digitais tem ampliado significativamente as possibilidades de aprendizagem dos estudantes surdos. As tecnologias digitais favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais interativas, visuais e acessíveis, permitindo que os estudantes surdos tenham maior participação nos processos educativos.

Sena, Serra e Schlemmer (2023, p. 2) destacam que os jogos digitais e os recursos tecnológicos promovem maior engajamento e motivação para a aprendizagem, além de contribuírem para a criação de ambientes escolares mais inclusivos. Segundo as autoras, os elementos culturais surdos presentes nas tecnologias educacionais fortalecem os processos de identificação e pertencimento dos estudantes surdos.

A centralidade das práticas visuais na educação bilíngue também exige a construção de materiais didáticos acessíveis e culturalmente significativos. Materiais bilíngues, vídeos em Libras, imagens contextualizadas, recursos multimodais e estratégias visuais de ensino favorecem a compreensão dos conteúdos escolares e ampliam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

Ao analisar a importância da visualidade na educação de surdos, Fernandes (2003, p. 102) argumenta que a escola precisa compreender que os sujeitos surdos não aprendem por ausência, mas por diferença. Assim, as práticas pedagógicas devem ser organizadas a partir das experiências visuais e das formas específicas de interação linguística construídas pelos sujeitos surdos.

Nessa direção, torna-se necessário reconhecer que a educação bilíngue não se resume à presença de duas línguas no ambiente escolar. Trata-se de uma proposta político-pedagógica comprometida com a valorização da cultura surda, da Libras e das identidades surdas. Isso implica garantir espaços de circulação da língua de sinais, formação docente adequada, produção de materiais acessíveis e fortalecimento das práticas visuais nos processos educativos.

Portanto, discutir identidade surda e práticas visuais no contexto da educação bilíngue significa reconhecer o direito dos sujeitos surdos à diferença linguística e cultural. Mais do que assegurar acesso físico à escola, torna-se imprescindível garantir acesso à língua, à participação social, à produção cultural e aos processos de construção identitária mediados pela Libras e pelas experiências visuais.

Produção escrita em Língua Portuguesa como L2 e os desafios da escolarização de estudantes surdos

A produção escrita em Língua Portuguesa como segunda língua (L2) representa um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes surdos no contexto educacional brasileiro. Tal realidade está diretamente relacionada às especificidades linguísticas dos sujeitos surdos, às diferenças estruturais entre a Libras e a Língua Portuguesa, às práticas pedagógicas historicamente centradas na oralidade e às limitações dos modelos educacionais que desconsideram a visualidade como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Historicamente, os processos de alfabetização e letramento dos estudantes surdos foram organizados a partir de perspectivas ouvintistas que buscavam aproximar os sujeitos surdos dos padrões linguísticos da comunidade ouvinte. Nesse modelo, a escrita em Língua Portuguesa era ensinada como primeira língua, desconsiderando-se o fato de que muitos estudantes surdos não possuem acesso pleno à oralidade e constroem sua compreensão de mundo prioritariamente por meio da Libras.

Essa lógica produziu impactos significativos na escolarização dos sujeitos surdos, especialmente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Fernandes (2003, p. 118) argumenta que grande parte das dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos decorre da ausência de práticas pedagógicas que reconheçam a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. Segundo a autora, muitos

processos educacionais ainda operam sob perspectivas assimilacionistas que tentam adequar o estudante surdo às estruturas da língua oral dominante.

Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa para surdos exige a compreensão de que a escrita constitui uma segunda língua aprendida por meio de processos visuais e não auditivos. Diferentemente dos estudantes ouvintes, os estudantes surdos não estabelecem relações fonológicas naturais com a língua escrita, o que exige metodologias específicas e práticas pedagógicas visuais capazes de favorecer a construção de significados textuais.

Sousa (2018, p. 854) afirma que o contexto linguístico dos sujeitos surdos caracteriza-se como bilinguismo bimodal, envolvendo duas línguas organizadas em modalidades distintas: a Libras, de natureza visuoespacial, e a Língua Portuguesa, de modalidade oral-auditiva representada graficamente na escrita. Essa diferença estrutural influencia diretamente os processos de leitura, interpretação textual e produção escrita dos estudantes surdos. Segundo a autora:

Trata-se, portanto, de uma situação de bilinguismo bimodal em nosso país. Diz-se ‘bilinguismo’ devido à participação em contextos cotidianos de interação em duas línguas (Libras e português), e bimodal por suas modalidades distintas, uma visuoespacial (a Libras) e uma oral-auditiva (o português) (Sousa, 2018, p. 854).

A partir dessa compreensão, torna-se necessário reconhecer que os estudantes surdos constroem a escrita em Língua Portuguesa a partir das estruturas linguísticas da Libras. Consequentemente, muitas produções textuais apresentam características específicas decorrentes da influência da língua de sinais, especialmente no que se refere à organização sintática, uso de conectivos, flexões verbais, preposições e estruturação frasal.

Durante muito tempo, essas particularidades foram interpretadas como erros gramaticais ou déficits cognitivos, reforçando estigmas relacionados à capacidade linguística dos sujeitos surdos. No entanto, os Estudos Surdos e as pesquisas sobre educação bilíngue passaram a compreender essas produções como manifestações legítimas do contato entre duas línguas estruturalmente distintas.

Streichchen e Krause-Lemke (2014, p. 958) destacam que as produções escritas de estudantes surdos revelam marcas da estrutura linguística da Libras, influenciando diretamente a sintaxe da Língua Portuguesa. As autoras afirmam que compreender essas especificidades

é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes surdos.

Ao analisar textos produzidos por estudantes surdos alfabetizados em proposta bilíngue, as autoras observam:

A análise tenta descrever a estrutura da Libras em relação à Língua Portuguesa, com o objetivo de desvelar como se dá o processo de escrita por alunos surdos e, assim, apresentar possíveis estratégias que podem servir de suporte para os profissionais da educação ao lidar com este tipo de produção (Streiechen; Krause-Lemke, 2014, p. 958).

Tal compreensão exige uma mudança significativa na forma como a escola avalia a produção textual dos estudantes surdos. Em vez de centrar-se exclusivamente em critérios normativos da Língua Portuguesa, torna-se necessário considerar os percursos linguísticos bilíngues dos sujeitos surdos e as influências naturais da Libras em seus processos de escrita.

Além disso, a produção escrita em português como L2 está profundamente relacionada às experiências linguísticas vivenciadas pelos estudantes surdos ao longo de sua trajetória escolar e familiar. Muitos estudantes surdos ingressam na escola sem acesso precoce à Libras, especialmente aqueles nascidos em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Tal realidade compromete significativamente o desenvolvimento linguístico inicial e impacta diretamente os processos posteriores de alfabetização e letramento.

Fernandes e Moreira (2014, p. 53) afirmam que uma das principais fragilidades das políticas educacionais brasileiras refere-se à ausência de garantia efetiva da Libras como língua materna na infância. Segundo as autoras, embora a legislação brasileira reconheça os direitos linguísticos da comunidade surda, ainda existem dificuldades relacionadas à implementação de práticas bilíngues efetivas nos espaços escolares.

Nesse sentido, a escolarização dos estudantes surdos exige o fortalecimento de ambientes bilíngues capazes de assegurar a circulação da Libras, o contato com pares surdos e o desenvolvimento de experiências visuais significativas. A ausência desses elementos compromete não apenas a aprendizagem da escrita em português, mas também os processos de construção identitária e desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos.

Outro aspecto importante refere-se às metodologias utilizadas no ensino da Língua Portuguesa como L2. Muitos professores ainda utilizam estratégias centradas na oralidade e na memorização gramatical, desconsiderando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Essa realidade contribui para o distanciamento dos estudantes em relação às práticas de leitura e escrita, tornando o processo educativo pouco significativo.

Cruz e Prado (2020, p. 180) argumentam que o letramento visual constitui elemento essencial para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita dos estudantes surdos. Segundo as autoras, os sujeitos surdos constroem conhecimentos predominantemente por meio de experiências visuais, o que exige práticas pedagógicas fundamentadas em imagens, vídeos, sinalização, recursos multimodais e estratégias de visualização textual.

A pedagogia visual, nesse contexto, emerge como perspectiva metodológica fundamental para o ensino da escrita em português como segunda língua. Recursos imagéticos, mapas conceituais, vídeos em Libras, softwares educacionais, jogos digitais, histórias sinalizadas e materiais bilíngues favorecem a compreensão textual e ampliam as possibilidades de construção de significados pelos estudantes surdos.

As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de São Paulo (2021, p. 5) reforçam essa perspectiva ao afirmar que o ensino bilíngue deve organizar-se a partir da Libras como língua de instrução e da construção de materiais didáticos bilíngues adequados às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Tal proposta reconhece a importância da visualidade como eixo estruturante da educação de surdos.

Além dos recursos pedagógicos visuais, as tecnologias digitais têm desempenhado papel importante no processo de ensino-aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa como L2. Ambientes digitais interativos, plataformas multimodais, jogos educativos e aplicativos bilíngues ampliam as possibilidades de acesso à informação e favorecem o desenvolvimento das práticas de letramento.

Sena, Serra e Schlemmer (2023, p. 3) destacam que os jogos digitais promovem maior engajamento, motivação e participação dos estudantes surdos nos processos educativos. Segundo as autoras, os recursos tecnológicos favorecem a aprendizagem significativa ao integrarem elementos visuais e culturais da comunidade surda.

Ao discutir o papel das tecnologias na educação de surdos, as autoras afirmam:

Os múltiplos estímulos visuais dos espaços digitais e possibilidades comunicativas podem ser utilizados positivamente na escolarização e na inclusão de pessoas surdas (Sena; Serra; Schlemmer, 2023, p. 2).

Outro desafio importante refere-se à formação docente para atuação em contextos bilíngues. Muitos professores que trabalham com estudantes surdos não possuem domínio da Libras nem formação específica sobre educação bilíngue, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas acessíveis e culturalmente significativas.

A fragilidade na formação docente contribui para a permanência de práticas pedagógicas centradas na correção gramatical e na perspectiva deficitária da escrita dos estudantes surdos. Em muitos casos, os professores interpretam as produções textuais dos estudantes surdos exclusivamente a partir das normas da Língua Portuguesa padrão, desconsiderando os processos linguísticos bilíngues envolvidos na construção da escrita.

Fernandes (2003, p. 146) afirma que o fracasso escolar frequentemente atribuído aos estudantes surdos decorre, na realidade, da ausência de práticas educacionais comprometidas com suas especificidades linguísticas e culturais. Segundo a autora, a escola historicamente negligenciou a Libras como língua legítima dos sujeitos surdos, impondo práticas pedagógicas incompatíveis com as experiências visuais desses estudantes.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender que a produção escrita em português como L2 não pode ser analisada apenas sob critérios normativos tradicionais. É necessário reconhecer os percursos linguísticos dos estudantes surdos, valorizar suas formas de expressão e construir metodologias bilíngues capazes de favorecer processos significativos de leitura e escrita.

A relação entre Libras e Língua Portuguesa escrita deve ser compreendida como processo contínuo de interação entre línguas distintas, mediado pelas experiências visuais, culturais e sociais dos sujeitos surdos. Isso implica reconhecer que a aprendizagem da escrita não ocorre de maneira homogênea, mas é atravessada pelas condições de acesso à Libras, pelas práticas pedagógicas vivenciadas e pelas oportunidades de participação em contextos bilíngues.

Além disso, a valorização da cultura surda no ambiente escolar constitui elemento indispensável para o fortalecimento dos processos de letramento. Quando a escola reconhece a Libras, promove espaços de circulação da língua de sinais e valoriza as experiências visuais dos estudantes surdos, contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia linguística e da participação social desses sujeitos.

Portanto, os desafios relacionados à produção escrita em Língua Portuguesa como L2 evidenciam a necessidade de fortalecimento das políticas de educação bilíngue, da formação docente em Libras e da construção de práticas pedagógicas visuais, acessíveis e culturalmente significativas. Mais do que ensinar normas gramaticais, a educação bilíngue precisa assegurar aos estudantes surdos o direito à linguagem, à expressão escrita e à participação plena nos espaços sociais e acadêmicos mediados pela Língua Portuguesa.

Considerações finais

Ao longo desta investigação, ficou claro que a educação bilíngue para alunos surdos vai muito além de uma simples metodologia de ensino de duas línguas. Trata-se, na verdade, de uma perspectiva que combina dimensões políticas e pedagógicas, fundamentada no respeito à diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos, onde a Libras funciona como primeira língua e o Português escrito como segunda. Nesse cenário, as práticas visuais emergem como elemento imprescindível para a formação da identidade surda, para potencializar a aprendizagem e para assegurar os direitos linguísticos dessa comunidade.

Historicamente, a educação de sujeitos surdos esteve marcada por práticas excludentes que privilegiaram a fala, deixando de lado a língua de sinais, o que resultou em apagamento linguístico e negação de identidades. O movimento surdo e o desenvolvimento dos Estudos Surdos abriram caminho para novas perspectivas sobre a surdez, deslocando a discussão do paradigma da deficiência para o da diferença cultural e linguística. Essa transformação permitiu que a Libras fosse reconhecida como língua legítima e impulsionou conversas importantes sobre educação bilíngue, identidade surda e metodologias que colocam a visualidade no centro.

Ao observar como se relacionam identidade surda e práticas visuais, evidenciou-se que os sujeitos surdos adquirem conhecimento, estabelecem relações sociais e vivenciam sua cultura primordialmente através da visão. Por isso, imagens, sinalizações, alfabeto manual, materiais que integram ambas as línguas, ferramentas digitais e abordagens multimodais são absolutamente centrais na educação de alunos surdos, criando oportunidades para aprendizagens mais profundas e inclusivas.

A investigação também revelou que a escrita em Português como segunda língua continua sendo um dos principais obstáculos enfrentados por alunos surdos nas escolas brasileiras. Esse desafio emerge das distinções

entre as estruturas da Libras e do Português, além da permanência de abordagens pedagógicas que ignoram as particularidades linguísticas desses estudantes. Com frequência, textos produzidos por surdos ainda são avaliados apenas conforme as regras da norma padrão, sem se levar em conta os processos bilíngues que caracterizam sua escrita.

Compreende-se, portanto, que o português como L2 deve ser ensinado por meio de estratégias visuais e situadas, levando em conta as trajetórias linguísticas de cada aluno surdo e aceitando as influências legítimas da Libras em seus textos. Uma pedagogia fundamentada na visualidade, conjugada com tecnologias e materiais didáticos bilíngues, mostrou-se decisiva para aprimorar leitura e escrita na educação bilíngue.

Um ponto importante diz respeito à urgência de investir em formação continuada de professores para trabalhar em ambientes bilíngues. Grande parte dos docentes ainda encontra dificuldades com a Libras e com as nuances culturais e linguísticas da comunidade surda. Essa situação afeta diretamente a qualidade das metodologias utilizadas e restringe as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

De igual forma, evidenciou-se que incluir alunos surdos na escola não significa apenas colocá-los dentro de prédios escolares. Uma inclusão verdadeira exige acessibilidade linguística garantida, presença da Libras nos ambientes da escola, reconhecimento e respeito à cultura surda e compreensão das experiências visuais como fundamentais para aprender. Logo, oferecer educação bilíngue de excelência é garantir o direito à língua, à participação plena na sociedade e à constituição identitária de sujeitos surdos.

Encerra-se este trabalho afirmando que a educação bilíngue orientada por práticas visuais configura-se como essencial para alcançar equidade educacional e fortalecer a cidadania surda. Valorizar a Libras, as identidades surdas e as formas visuais de se comunicar e aprender impacta profundamente o crescimento linguístico, cognitivo, cultural e social dos alunos surdos, permitindo uma participação mais ativa na vida acadêmica e social.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PRADO, Rosana. Educação bilíngue e letramento visual: reflexões sobre o ensino para surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 179-201, 2020.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

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.

GONÇALVES CAREIRO, Bruno. Língua de sinais, identidades, cultura surda e educação bilíngue. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 17, n. 2, p. 1-13, 2024.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Orientações didáticas do currículo da cidade: **Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa para Surdos.** São Paulo: SME/COPED, 2021.

SENA, Lílian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; SCHLEMMER, Eliane. Recursos tecnológicos na educação bilíngue de estudantes surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120615, 2023.

SOUSA, Aline Nunes de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014.

DOCÊNCIA SURDA NA UFRA: EXPERIÊNCIAS COM A ESCRITA DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho
Universidade Federal Rural da Amazônia

Introdução

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto universitário representa um avanço significativo para a inclusão e valorização da língua de sinais (LS) no espaço acadêmico. No curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), observa-se uma prática singular e relevante: um docente surdo, fluente na Escrita de Sinais (*SignWriting*), que utiliza essa modalidade de registro linguístico como ferramenta pedagógica nas disciplinas que ministra. Essa prática se destaca por integrar a Libras e o *SignWriting* (SW) em um processo de ensino que valoriza a visualidade e o letramento visual como fundamentos da aprendizagem.

O professor, com ampla experiência e domínio da Escrita de Sinais, ministra disciplinas, como Fonética e Fonologia da Libras, Morfologia da Libras, Sintaxe da Libras, Semântica da Libras e Metodologia de Ensino de Libras como L1, entre outras. Em todas essas disciplinas, ele utiliza o *SignWriting* para ensinar, explicar conceitos e desenvolver atividades, registrando sinais no quadro e permitindo que os alunos observem e analisem a composição deles de maneira sistemática.

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 25), “a Libras é uma língua natural, de modalidade gestual-visual, com estrutura gramatical própria e independente da língua portuguesa”. Essa afirmação reforça a importância de considerar as especificidades da Libras também no campo da escrita, legitimando o uso do *SignWriting* como sistema gráfico de registro da língua. Nesse sentido, o trabalho do professor que utiliza a Escrita de Sinais em suas aulas contribui para ampliar o acesso dos discentes a uma forma de registro que respeita a natureza visual da língua.

Durante as aulas, os conteúdos teóricos e práticos são apresentados simultaneamente em Libras e *SignWriting*, permitindo aos discentes compreender a estrutura da língua de forma mais ampla. Stumpf (2013, p. 42) destaca que “a Escrita de Sinais não é apenas uma ferramenta de registro, mas também um meio de reflexão sobre a própria língua de sinais”. Ao registrar cada sinal de forma visual, o docente possibilita que os alunos observem e analisem a composição dos sinais, promovendo um letramento bilíngue consistente e fortalecendo a relação entre a língua sinalizada e sua forma escrita.

De acordo com Stumpf (2013), a presença da Escrita de Sinais nas instituições de ensino, especialmente nas universidades, é fundamental para o desenvolvimento do letramento visual e da autonomia linguística dos estudantes surdos. A autora enfatiza que o SW amplia as possibilidades de ensino da Libras, permitindo ao aprendiz “ver e refletir sobre o próprio sinal”, construindo um conhecimento mais crítico e consciente da língua.

A utilização do SW no ambiente acadêmico também favorece o registro sistemático da Libras, contribuindo para sua preservação e disseminação. Sutton (1995), criadora do sistema SW, afirma que o objetivo central desse método é “tornar visível o movimento e a forma dos sinais, permitindo que qualquer língua de sinais possa ser lida e escrita”. Quando incorporada em contextos educacionais, como o curso de Letras-Libras da UFRA, essa prática amplia as possibilidades de letramento visual e fortalece a identidade linguística da comunidade surda.

Além disso, o uso do SW promove maior engajamento dos discentes, possibilitando que revisitem e estudem os sinais de forma autônoma fora da sala de aula. Ferreira (2010) ressalta que “o ensino de Libras deve sempre valorizar a autonomia dos sujeitos surdos e considerar sua língua como ferramenta de construção de conhecimento”. Dessa forma, a valorização da escrita visual contribui para o fortalecimento da língua de sinais, reconhecendo a importância da representação gráfica da Libras no contexto educacional.

Portanto, compreender a importância do uso da Escrita de Sinais nas disciplinas do curso de Letras-Libras da UFRA é fundamental para refletir sobre metodologias inclusivas e práticas pedagógicas que fortalecem o ensino da Libras no ensino superior.

Assim, para melhor entender como o uso da Escrita de Sinais (*SignWriting*) nas aulas do curso de Licenciatura em Letras-Libras da UFRA contribui para o processo de ensino-aprendizagem e para o fortalecimento

da língua de sinais no contexto acadêmico, propusemo-nos a esta pesquisa, objetivando uma análise da importância do uso da Escrita de Sinais (*Sign Writing*) como recurso pedagógico nas aulas do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Investigando como a Escrita de Sinais é utilizada como recurso didático e interdisciplinar nas disciplinas do curso de Licenciatura em Letras Libras da UFRA; analisando as contribuições da Escrita de Sinais para o desenvolvimento do letramento bilíngue e visual dos alunos; para avaliar o impacto do uso da Escrita de Sinais na valorização da formação de futuros professores de Libras.

Metodologia

Para este artigo a pesquisa teve abordagem qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, fundamentando-se na compreensão das percepções, experiências e significados atribuídos pelo docente ao uso da Escrita de Sinais (*Sign Writing*) no curso de Licenciatura em Letras Libras da UFRA. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação estudada”.

O caráter exploratório busca identificar práticas ainda pouco investigadas no ensino superior, enquanto o caráter explicativo visa analisar de que forma a Escrita de Sinais contribui para o desenvolvimento linguístico e identitário dos alunos. Conforme Severino (2007, p. 122), a pesquisa qualitativa “procura compreender os fenômenos em sua complexidade, considerando o contexto em que ocorrem e o significado que têm para os sujeitos”.

O artigo compreende a história de um docente surdo do curso de Licenciatura em Letras Libras da UFRA, campus Belém. O participante fora selecionado por amostragem intencional, pois ministra várias disciplinas da grade curricular do curso de diferentes períodos. A coleta de dados será realizada por meio de perguntas abertas para compreender como este docente vem trabalhando o SW dentro das disciplinas ministradas na Universidade.

O processo seguirá as seguintes etapas: (1) elaboração do instrumento de coleta; (2) fechamento da coleta. Os dados serão analisados de forma

descritiva e interpretativa, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a partir das respostas.

Fundamentação teórica

A discussão acerca da Escrita de Sinais, especialmente do sistema *SignWriting*, está diretamente relacionada ao reconhecimento da Libras como língua legítima da comunidade surda brasileira e à necessidade de fortalecimento de práticas pedagógicas bilíngues voltadas para sujeitos surdos. Nesse contexto, compreender a importância da escrita das línguas de sinais significa reconhecer que a comunidade surda possui uma língua de modalidade visual-espacial que também necessita de mecanismos próprios de registro, leitura e produção escrita. Assim,

As características da língua de sinais são preservadas nesse sistema, pois este faz o registro preciso de seus parâmetros fonológicos (configuração de mão, locação, movimento, orientação da mão e expressões não manuais) e sintáticos, tais como o uso do espaço de sinalização, referentes dêiticos e anafóricos (Barreto; Barreto, 2012, p. 43).

Com isto, historicamente, os sujeitos surdos enfrentaram processos de exclusão linguística e cultural, marcados principalmente pela negação do uso das línguas de sinais nos espaços escolares. Conforme aponta Gonçalves Filho em sua dissertação sobre o ensino da geometria plana em *SignWriting*, durante muitos anos os surdos foram impedidos de utilizar a língua de sinais em instituições educacionais, predominando práticas oralistas que desconsideravam as especificidades linguísticas da comunidade surda. Esse cenário começou a ser transformado a partir de importantes marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, responsável por regulamentar a referida lei e fortalecer o ensino bilíngue para surdos (Brasil, 2002; 2025).

De acordo com Gonçalves Filho, a pessoa surda interage com o mundo por meio de experiências visuais, sendo a Libras um elemento central na constituição da identidade e da cultura surda. Nessa perspectiva, a escrita de sinais surge como instrumento de valorização linguística e cultural, permitindo que a Libras também seja registrada graficamente. O autor destaca que, assim como as línguas orais possuem sistemas de escrita, as línguas de sinais também necessitam de mecanismos capazes de

representar visualmente seus parâmetros linguísticos, como configuração de mãos, movimento, orientação e ponto de articulação. Neste sentido,

Além da interação com textos e produções textuais, o ensino de L1 também inclui a forma de escrita. As mesmas habilidades cognitivas e linguísticas são necessárias para aprender a ler na L1 e na L2. Os leitores que desenvolvem competência na leitura da L1 irão ter melhores desempenhos na leitura em outras línguas. (Quadros, 2019, p.167).

O sistema *SignWriting*, desenvolvido por Valerie Sutton, constitui atualmente uma das principais formas de registro das línguas de sinais. Segundo Stumpf (2002), o *SignWriting* teve origem a partir do *DanceWriting*, sistema inicialmente criado para registrar movimentos da dança, sendo posteriormente adaptado para representar as línguas de sinais. A proposta de Sutton possibilitou o desenvolvimento de um sistema gráfico capaz de registrar qualquer língua de sinais sem depender da tradução para línguas orais. Como observamos na Foto 1 logo a baixo.

Ao discutir a importância da Escrita de Sinais para a educação de surdos, Gonçalves Filho afirma que o *SignWriting* favorece o desenvolvimento linguístico e cognitivo do estudante surdo, pois possibilita que ele leia e escreva em sua própria língua natural. Para o autor, muitos estudantes surdos encontram dificuldades no processo de escolarização porque, historicamente, lhes é ensinada prioritariamente a língua portuguesa escrita, considerada segunda língua para a maioria dos surdos brasileiros. Nesse sentido, a escrita da Libras representa uma alternativa pedagógica importante para fortalecer o processo de aprendizagem e a autonomia linguística. Stumpf (2005) *apud* Barreto; Barreto (2012, p. 45) afirmam que a escrita de sinais ajuda a desenvolver algumas percepções visuais de surdos quanto a língua de seu país. Demonstrando que crianças tem grande facilidade em desenvolver e apropriar-se do sistema de escrita sem passar pela escrita em português ou outra língua qualquer. Como é possível perceber na foto 2 (a baixo) onde estão escritos os sinais e os nomes de alguns alunos do curso de Letras Libras .

Essa perspectiva também aparece nas reflexões apresentadas pelo professor em sua trajetória acadêmica e docente. Ao relatar seu primeiro contato com o *SignWriting* durante um seminário em Caxias do Sul, em 2001, o professor destaca que compreendeu imediatamente a importância de os surdos possuírem uma forma própria de leitura e escrita dentro da comunidade surda. Segundo ele, a Libras necessitava de um mecanismo de registro capaz de representar visualmente a língua utilizada pelos surdos,

valorizando sua estrutura linguística e fortalecendo a identidade cultural da comunidade surda.

Posteriormente, durante sua formação no curso Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará, especialmente nas disciplinas de Escrita de Sinais 1, 2 e 3, aprofundou seus conhecimentos sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do *SignWriting*. Essa formação contribuiu para que o autor compreendesse a relevância do registro gráfico das línguas de sinais nos contextos educacional, cultural e acadêmico.

Na dissertação “*SignWriting* da Linguagem Matemática para o Ensino de Geometria Plana”, o autor enfatiza que a escrita de sinais possui papel fundamental na produção de glossários terminológicos em Libras, auxiliando estudantes surdos na compreensão de conceitos específicos das diferentes áreas do conhecimento. Em sua pesquisa, desenvolveu a Escrita da Linguagem Matemática em Sinais (ELMaS), destacando que o registro visual dos sinais-termos contribui para a aprendizagem da matemática por alunos surdos, permitindo que estes compreendam conceitos científicos em sua própria língua. “Ler e escrever são habilidades com as quais não nascemos. Nem mesmo viemos ao mundo sabendo falar, andar, gesticular. Não tínhamos o domínio de uma gama enorme de coisas” (Barreto; Barreto, 2025, p. 111). Deste modo o aprendizado da escrita de sinais pode auxiliar no desenvolvimento linguístico de surdos e ouvinte, como vemos na foto 3 (a baixo).

Além da contribuição linguística, a Escrita de Sinais também possui forte dimensão identitária e cultural. Perlin e Strobel (2008) afirmam que a língua de sinais constitui elemento fundamental na construção das identidades surdas, favorecendo processos de interação, pertencimento e fortalecimento cultural. Assim, o *SignWriting* não deve ser compreendido apenas como um recurso técnico de escrita, mas como instrumento político, cultural e educacional de valorização da comunidade surda. Com isto, “a escrita não substitui o discurso oral ou sinalizado e vice-versa, pois cada um preenche necessidades específicas” (Barreto; Barreto, 2025, p. 110).

Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida pelo professor ao longo de sua atuação no SENAC, na UEPA e posteriormente na UFRA demonstra uma preocupação constante em integrar a Escrita de Sinais às metodologias de ensino da Libras. Conforme relatado pelo professor, inicialmente suas atividades estavam centradas na datilologia, nos sinais-batismo e nos vocabulários básicos. Contudo, após sua formação em Letras-Libras, passou a compreender o *SignWriting* como uma ferramenta

de transcrição direta da língua de sinais, sem dependência exclusiva da língua portuguesa.

Ao trabalhar o *Sign Writing* em disciplinas específicas do curso de Letras-Libras, o professor buscou ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem da Libras em contextos acadêmicos, incentivando estudantes a registrarem sinais, conceitos científicos e conteúdos teóricos por meio da escrita visual da língua de sinais. Essa proposta dialoga com as reflexões de Stumpf e Wanderley (2016), quando defendem que, se falantes de línguas orais possuem sistemas próprios de escrita, as línguas de sinais também devem possuir mecanismos gráficos próprios.

As contribuições do professor evidenciam que o *Sign Writing* possui potencial significativo para fortalecer a educação bilíngue, ampliar a autonomia linguística dos estudantes surdos e contribuir para a preservação da Libras. Além disso, a inserção da Escrita de Sinais nos cursos de formação de professores, tradutores e pesquisadores representa um avanço importante para a consolidação da Libras também em sua modalidade escrita.

Resultados

Os resultados indicam que o uso da Escrita de Sinais nas disciplinas do curso tem favorecido significativamente o aprendizado dos discentes. Muitos estudantes relatam que o *Sign Writing* auxilia na fixação dos conteúdos e na compreensão estrutural dos sinais, permitindo uma melhor associação entre a forma visual e o significado linguístico. De acordo com Stumpf (2013, p. 57), “ao aprender a ler e escrever sinais, o sujeito surdo passa a compreender a Libras sob uma nova perspectiva metalinguística, desenvolvendo habilidades cognitivas mais amplas”. A prática pedagógica do professor que utiliza a Escrita de Sinais tem se mostrado um diferencial dentro do curso, despertando o interesse dos alunos em aprofundar seus estudos sobre essa modalidade. Embora a pesquisa tenha sido realizada de modo superficial em entrar na discussão com as falas dos estudantes, os indícios apontam que a Escrita de Sinais contribui para uma aprendizagem mais significativa, promovendo autonomia, engajamento e valorização da língua de sinais.

Evidenciando que a trajetória acadêmica e profissional do professor demonstra um processo contínuo de fortalecimento da Escrita de Sinais como instrumento pedagógico, linguístico e cultural dentro da educação

de surdos. “Caracterizando-se como um processo construído socialmente, que exige exposição, prática, intenção e contexto” (Barreto; Barreto, 2025, p. 111). Como mostra a foto abaixo.



A partir de seu primeiro contato com o *SignWriting*, durante um seminário realizado em Caxias do Sul no ano de 2001, o professor passou a reconhecer a importância de os sujeitos surdos terem acesso a uma forma própria de leitura e escrita vinculada à Libras. Em suas respostas, observa-se que esse contato inicial despertou reflexões sobre a necessidade de registrar visualmente a língua de sinais, fortalecendo não apenas a aprendizagem, mas também a identidade cultural da comunidade surda.

Os relatos revelam que, inicialmente, sua prática pedagógica no SENAC estava fortemente apoiada na utilização da língua portuguesa escrita como recurso de mediação no ensino da Libras. Entretanto, após aprofundar seus estudos no curso Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará, especialmente nas disciplinas de Escrita de Sinais, passou a compreender o *SignWriting* como uma ferramenta mais adequada para o ensino bilíngue.

Essa mudança metodológica evidencia uma transformação significativa em sua concepção de ensino. O professor passou a defender que a Libras não deveria depender exclusivamente da língua portuguesa para ser registrada, mas possuir mecanismos próprios de escrita capazes de representar diretamente os sinais. Tal compreensão dialoga com as discussões teóricas apresentadas em sua dissertação, ao afirmar que o *SignWriting* possibilita registrar os sinais diretamente na modalidade

visual-espacial, favorecendo a aprendizagem do aluno surdo em sua língua natural.

Outro aspecto relevante identificado nas respostas do professor refere-se à utilização do *SignWriting* como instrumento de preservação linguística e cultural. Ao trabalhar com os nomes e sinais-batismo dos alunos no SENAC, buscava demonstrar que os sinais poderiam ser registrados graficamente, evitando seu desaparecimento ao longo do tempo. Essa perspectiva reforça a ideia de que a Escrita de Sinais atua não apenas como recurso pedagógico, mas também como mecanismo de memória e valorização cultural da comunidade surda.

Os resultados também apontam que a inserção do *SignWriting* nas disciplinas específicas do curso de Letras-Libras da UFRA representa uma ampliação das possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto universitário. Segundo o professor, a Escrita de Sinais passou a ser utilizada no registro de vocabulários técnicos, conceitos científicos e conteúdos interdisciplinares, favorecendo o desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico dos estudantes surdos.

Nesse contexto, percebe-se que o *SignWriting* contribui para aproximar os estudantes surdos de sua própria língua, permitindo maior autonomia na leitura e produção escrita em Libras. Além disso, a utilização da Escrita de Sinais nas práticas acadêmicas fortalece o reconhecimento da Libras como língua legítima também em sua modalidade escrita.

Outro resultado importante refere-se aos desafios enfrentados pelo professor ao implementar a Escrita de Sinais no ensino superior. Há a indicação que houve dificuldades relacionadas às práticas interdisciplinares e à necessidade de ampliação das metodologias de ensino. Contudo, tais desafios impulsionaram o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais complexas e integradas às diferentes áreas do conhecimento.

As experiências relatadas demonstram ainda que a formação acadêmica específica na área da Libras e da Escrita de Sinais exerce papel fundamental na atuação docente. A participação em eventos científicos, palestras e pesquisas contribuiu significativamente para ampliar sua compreensão sobre a importância do registro visual da Libras nos espaços educacionais e universitários.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa evidenciam que o trabalho desenvolvido contribui significativamente para o fortalecimento do *SignWriting* na educação de surdos, promovendo práticas pedagógicas bilíngues que valorizam a Libras, a cultura surda e a autonomia linguística

dos estudantes. Além disso, suas contribuições acadêmicas e metodológicas reforçam a necessidade de ampliar os estudos e as práticas relacionadas à Escrita de Sinais nos cursos de formação docente e nas instituições de ensino superior.

Para o docente a escrita de Sinais pode futuramente ser reconhecida oficialmente como sistema de escrita da Libras no Brasil. Entretanto, isso também depende do comprometimento de professores surdos e ouvintes em reconhecerem a importância da *SignWriting* e utilizarem a Escrita de Sinais em suas práticas pedagógicas. É fundamental desenvolver metodologias didáticas que possibilitem aos alunos das escolas públicas, estaduais e instituições de ensino superior terem contato com a Libras em sua modalidade escrita. Ribeiro afirma que, “a escrita é importante para a preservação de uma língua e a cultura de um povo, e a história é um registro vivido disto” (Ribeiro, 2016, p. 75).

Além disso, percebo que o fortalecimento da Escrita de Sinais acontece à medida que aumentam as pesquisas acadêmicas, os projetos educacionais, as produções científicas e sua utilização em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Quanto maior for a presença do *SignWriting* nas universidades, escolas e atividades acadêmicas, maior será o reconhecimento de sua relevância para a comunidade surda.

Também considero que a Escrita de Sinais possui grande importância como forma de registro acadêmico da língua de sinais. Esse registro contribui para ampliar as possibilidades de leitura, produção textual, documentação científica e preservação histórica da Libras. Dessa maneira, o *SignWriting* fortalece a valorização linguística e cultural da comunidade surda, além de favorecer o desenvolvimento da educação bilíngue no Brasil.

Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. Escrita de Sinais mistério. 3ª ed. ver. Atual e ampl., vol. 1, Salvador: Universidade da Libras, 2025.
- BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. Escrita de Sinais sem mistério. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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.

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

FERREIRA, Lucinda. Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos e pedagógicos. São Paulo: Parábola, 2010.

GONÇALVES FILHO, José Sinésio Torres. SignWriting da linguagem matemática para o ensino de geometria plana. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. Libras. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, Sergio Silva. Escrita de Sinais na Educação do Aluno Surdo. Curitiba: Instituto de Memória. Centro de Estudos da Contemporaneidade, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

STUMPF, M. R.; WANDERLEY, D. C. Quem fala português, escreve em português. Quem fala inglês, escreve em inglês. Os surdos: em que língua escrevem?. Letras Raras, v. 5, p. 93-107, 2016.

STUMPF, Marianne Rossi. Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STUMPF, Marianne Rossi. Escrita de Sinais sem mistérios: aprendendo SignWriting. 2. ed. Florianópolis: Editora Arara Azul, 2013.

SUTTON, Valerie. Lessons in SignWriting. La Jolla: Center for Sutton Movement Writing, 1995.

ENSINO DE LIBRAS E FORMAÇÃO EM DANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA), ARTICULADO AO PROJETO DE DANÇA PARA SURDOS DO INSTITUTO FELIPE SMALDONE

Uisis Paula da Silva Gomes
Universidade Federal do Pará

Introdução

Este relato de experiência tem como título “*Ensino de Libras e Formação em Dança: Relato de Experiência na Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA), articulado ao projeto de dança para surdos do Instituto Felipe Smaldone*”, considerado interdisciplinar pela integração entre Libras e a dança. Nesta ótica, esta proposta fundamenta-se nas políticas educacionais brasileiras voltadas à inclusão, à acessibilidade linguística e à educação bilíngue de surdos.

No que diz respeito às políticas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a garantia do atendimento educacional às pessoas com deficiência, incentivando a construção de práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues nos espaços escolares. Essa perspectiva fundamenta-se na Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras), no Decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre escolas bilíngues, inclusão, Libras, professores bilíngues, intérpretes e acessibilidade educacional e na Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB e institui oficialmente a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos no sistema educacional brasileiro.

Em consonância com a LDB que assegura o direito à educação para todos, independentemente de religião, raça, nacionalidade ou deficiência, o ensino de Libras torna-se fundamental na formação de professores, especialmente em áreas artísticas e corporais, como a dança. Assim sendo, esta mesma lei foi alterada pela Lei nº 13.278/2016, “as artes visuais, a

dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Dessa forma, a dança é reconhecida legalmente como uma linguagem artística integrante do componente curricular Arte na Educação Básica, o que contribuiu para a ampliação e fortalecimento dos cursos de formação na área artística, como a Licenciatura em Dança. Desse modo, a consolidação dos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil ocorreu a partir das discussões sobre a valorização da dança como área de conhecimento e linguagem artística no campo educacional, que fortaleceram a necessidade de formação específica de professores para atuação no ensino de Arte.

Recentemente, foi sancionada a Lei nº 15.396/2026, conhecida como Lei da Dança, que regulamenta a profissão de dançarinos e professores de dança no Brasil. Nesse contexto, torna-se fundamental o ensino da dança de forma acessível aos estudantes surdos na Educação Básica, considerando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como importante meio de comunicação, expressão e desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues.

A dança na escola tem como objetivo desenvolver a expressão corporal, a criatividade, a comunicação, a integração social dos estudantes e a sensibilidade artística, contribuindo para a formação integral dos sujeitos por meio de experiências corporais, culturais e educativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que orienta os profissionais da educação no acompanhamento e na organização dos conteúdos e das práticas pedagógicas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse documento, a dança também é reconhecida como uma linguagem artística, possibilitando aos estudantes desenvolver e expressar suas formas de manifestação artística por meio da expressão estética, corporal e da comunicação. De acordo com a BNCC:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética (Brasil, 2018, p. 195).

A dança é importante para o desenvolvimento da expressão e do pensamento corporal. a disciplina de arte, por meio da dança, pode contribuir para que os alunos expressem seus pensamentos através da

linguagem corporal. Então, os alunos precisam aprender essa disciplina por meio de profissionais da arte, como a dança, na escola, para que sejam formados de maneira consciente e desenvolvam sua expressão corporal, artística e cultural.

Desde a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estabelece sua inclusão como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, ampliou-se a demanda por professores surdos e ouvintes de Libras nos concursos do Magistério Superior. Tal medida visa garantir a formação básica dos futuros docentes para atuação em contextos educacionais inclusivos e bilíngues, considerando a presença de estudantes surdos nas escolas.

Além disso, as escolas de educação especial contemplam o ensino das linguagens artísticas, como dança, teatro e música, possibilitando experiências pedagógicas que nem sempre são desenvolvidas de forma efetiva nas escolas regulares. Dessa maneira, o projeto contribui para ampliar as experiências formativas dos universitários e fortalecer práticas inclusivas no ensino da dança para estudantes surdos.

Nesta perspectiva, este relato de experiência justifica-se pela importância do registro da trajetória do processo profissional surdo no ambiente universitário, considerando que a presença e a atuação de profissionais surdos no ensino superior representam conquistas históricas relacionadas à inclusão, à acessibilidade e à valorização da comunidade surda. Registrar essas experiências contribui para dar visibilidade aos desafios, avanços e vivências no contexto acadêmico, além de possibilitar reflexões sobre práticas pedagógicas, políticas de inclusão e construção de espaços mais acessíveis, democráticos e bilíngues na universidade.

Diante disso, levantei o seguinte questionamento: de que maneira as experiências pedagógicas desenvolvidas por universitários da Licenciatura em Dança da UFPA, no Instituto Felipe Smaldone, contribuem para a formação docente inclusiva e bilingue e para o ensino da dança a estudantes surdos?

Nestes termos, o principal objetivo deste trabalho descrever as ações pedagógicas do projeto de pesquisa “A Compreensão nos Estudos de Libras”, vinculado à Faculdade de Dança da Universidade Federal do Pará, em parceria ao projeto social de dança no Instituto Felipe Smaldone, coordenado pela Uisis Paula da Silva Gomes. Especificamente, demonstrar os métodos de comunicação desenvolvidos entre universitários e alunos surdos por meio da Libras e das práticas em dança, a partir da orientação

da coordenadora surda. Relatar as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino da dança para estudantes surdos; refletir sobre as contribuições das experiências práticas no Instituto Felipe Smaldone para a formação acadêmica e profissional dos universitários.

Ensino de Libras e formação em dança: relato de experiência na Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA), articulado ao projeto de dança para surdos do Instituto Felipe Smaldone

Enquanto professora surda de Libras de 12 anos na docência universitária, desenvolvi estratégias de ensino que contribuam para o aperfeiçoamento dos alunos universitários interessados na área de dança, visando à futura atuação profissional desses discentes. Para isso, selecionei conteúdos essenciais de Libras voltados à comunicação e às práticas pedagógicas, considerando que tais conhecimentos serão utilizados futuramente no ensino com alunos surdos em diferentes espaços escolares.

Na trajetória do trabalho docente da autora principal Uisis Gomes, desenvolvida da pesquisa de Mestrado, alunos do curso da Licenciatura em Dança passaram a atuar com estudantes surdos no Instituto Felipe Smaldone. Com essa experiência, consolidou-se uma parceria voltada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues no campo da Libras e da dança.

Atuei como Coordenadora Surda do projeto de pesquisa “A Compreensão dos Estudos de Libras”, vinculada ao ensino de dança no espaço escolar, em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Produção Artística (PIBIPA) do ICA/UFPA. Nesse contexto, alguns universitários participaram das atividades como bolsistas do programa, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, artísticas, inclusivas e bilíngues direcionadas aos estudantes surdos.

A partir da pesquisa de mestrado iniciada em 2018, passei a atuar, no ano de 2019, em práticas desenvolvidas no ambiente escolar com o objetivo de realizar a coleta de dados da pesquisa. Essa experiência possibilitou maior aproximação com a realidade educacional, contribuindo para a compreensão das práticas pedagógicas bilíngues, das vivências das crianças surdas e do desenvolvimento de estratégias voltadas à acessibilidade e ao ensino em Libras.

A parceria iniciada em 2019 fortaleceu-se ao longo dos anos, permanecendo até 2025 e contribuindo significativamente para o desenvolvimento de atividades acadêmicas, pedagógicas e ações voltadas à educação de surdos e à promoção da acessibilidade nos contextos escolar e universitário. Nesse período, diferentes universitários participaram das práticas desenvolvidas no espaço escolar, concluindo essa experiência com maior aprendizado, desenvolvimento profissional e ampliação das vivências na educação de surdos, especialmente no uso da Libras e na produção de recursos didáticos acessíveis.

Inicialmente, a pesquisa aplicada de Mestrado teve início em 2019, com foco na criação de sinais-termo do Ballet Vaganova em Libras, contando com a participação da aluna voluntária do Curso de Licenciatura em Dança, Virginia de Oliveira Ferreira. A estudante já possuía formação em balé e experiência no ensino dessa modalidade para crianças. Além disso, apresentava conhecimentos básicos de Libras, adquiridos na disciplina específica do curso. No desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados sinais-termo (descritos abaixo) do Ballet Vaganova voltados para crianças surdas, bem como, em alguns momentos, o uso de classificadores relacionados à representação de movimentos e passos da dança.

Figura 1: A professora Virginia Ferreira comandou um sinal-termo de Frappé em Libras para aluno surdo.



Fonte: Fotografia de autoria própria (2016).

Além disso, também orientei a aluna citada acima para criar um cartaz didático visual (Figura 2) para fortalecer a compreensão dos alunos a respeito de movimentos de passos diferenciados do ballet Vaganova.

Figura 2: Cartaz didático visual criado por professora Virginia Oliveira.



Fonte: Fotografia de autoria própria (2019).

Nesse processo que acompanhei, foram observados resultados positivos em uma turma que inicialmente apresentava um repertório linguístico limitado. Após oito meses de aplicação das atividades em aula, verificou-se uma ampliação significativa da linguagem e do uso de vocabulário em Libras pelos estudantes.

Figura 3: A professora voluntária de ballet Virginia Oliveira ministrou os passos de ballet as crianças surdas



Fonte: Fotografia de autoria própria (2019).

Uma outra participante e bolsista do PIBIPA, Ana Clara Lira Teixeira (Figura 4), aluna oralizada e com deficiência auditiva, que não se identifica como surda, atuou como bolsista durante os anos de 2020 e 2021. As atividades ocorreram de forma remota, por meio das plataformas Google Meet e Zoom, em função do contexto da pandemia de Covid-19. Durante esse período, ministrava aulas de Ballet utilizando a Libras, com a participação remota de duas alunas surdas, maiores de 18 anos, que não pertenciam à Escola Felipe Smaldone.

Figura 4: A bolsista Ana Clara Teixeira ministrou as aulas de ballet de forma remota via Zoom durante pandemia de Covid 19



Fonte: Fotografia de autoria própria (2021).

Yan Luyd Almeida Martins (Figuras 5 e 6) também atuou como Bolsista do PIBIPA nos anos de 2022 e 2023. Nesse período, ministrava aulas presenciais de Ballet para crianças surdas na Escola Felipe Smaldone, além de desenvolver recursos didáticos voltados ao ensino da dança para estudantes surdos.

Figura 5: O bolsista Yan Martins ministrou as aulas de ballet para crianças surdas do Ensino Fundamental I presencialmente após COVID-19.



Fonte: Fotografia de autoria própria (2023).

Figura 6: O bolsista ministrava aulas de ballet as crianças surdas da educação infantil



Fonte: Fotografia de autoria própria (2023).

Todas essas ações foram desenvolvidas com base nos sinais-termo do Ballet Vaganova, elaborados na pesquisa de Mestrado da autora, concluída em 2020. Esse estudo contribuiu para a ampliação do léxico em Libras na área do ballet, favorecendo a aquisição da linguagem e a comunicação de pessoas surdas em contextos de ensino e aprendizagem da dança. A pesquisa resultou na criação de 47 sinais-termo em Libras correspondentes a movimentos específicos do Método Vaganova. A dissertação encontra-se disponível em https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2021/06/Uisis_Paula_da_Silva_Gomes.pdf.

No período de maio a dezembro de 2024, Pamela Noronha Rodrigues passou a atuar como bolsista no ensino de Carimbó e Quadrilha Junina no ano de 2024. Durante esse processo, também foram criados alguns sinais-termo relacionados aos movimentos, ritmos e elementos culturais dessas manifestações populares, como: Anarriê, Balancê, Túnel e Anavantú. Esses sinais foram desenvolvidos com o objetivo de ampliar o vocabulário em Libras voltado às danças populares e às práticas culturais juninas. O registro dos sinais pode ser visualizado no vídeo disponível na plataforma Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=3Jos&list=PLk8ZWWqej5ounhwsBYYjyZaqyU2tT8uFV>

Figura 8: a bolsista Pamela Noronha se apresentou como se fazer o movimento para aluno surdo autista do Ensino Fundamental I

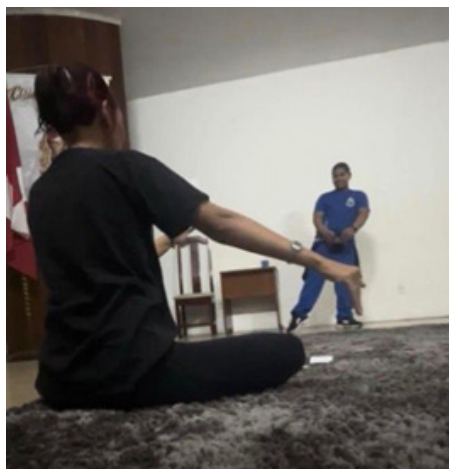


Figura 9: A professora apresentou cartões coloridos, utilizados como recursos didáticos visuais, para representar as ações, estimulando os alunos a reagirem de acordo com os comandos propostos durante o jogo corporal



A Raissa Souza de Rocha ingressou como participante voluntária na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no ano 2025, com o objetivo de investigar estratégias para o ensino de Ballet a estudantes surdos da Escola Felipe Smaldone. Durante a pesquisa, desenvolveu recursos didáticos visuais, como slides e cartilhas, voltados à colaboração no aprendizado dos movimentos corretos do Ballet e ao fortalecimento da comunicação em Libras no contexto do ensino da dança.

Figura 10: Após a apresentação das cartilhas com os passos de ballet previamente escolhidos, o aluno realizou a execução dos movimentos de acordo com duas cartilhas selecionadas, enquanto a professora reforçava as orientações por meio dos sinais-termo do ballet.



Fonte: Raissa Rocha (2025)

Figura 11: A professora Raissa conduziu os sinais-termo do Ballet Vaganova em Libras para os alunos surdos, que compreenderam rapidamente os comandos e acompanharam a atividade proposta. Todas as aulas foram ministradas em Libras.



Fonte: Raissa Rocha (2025)

Em todas essas experiências, minha atuação ocorreu de maneira semelhante, na condição de coordenadora e orientadora dos Bolsistas e participantes das pesquisas. Antes da realização das aulas, solicitei a elaboração dos planos de ensino, acompanhando e orientando a organização das atividades pedagógicas. Além disso, acompanhei o uso da Libras durante as práticas educativas, realizando correções quando necessário e explicando formas mais adequadas de comunicação, com o objetivo de aprimorar a clareza linguística e a acessibilidade no ensino da dança para estudantes surdos. Também os orientei na criação de materiais didáticos visuais, como slides, cartilhas e recursos imagéticos, voltados ao fortalecimento da compreensão dos conteúdos, da comunicação em Libras e da aprendizagem dos movimentos da dança pelos estudantes surdos. Em alguns momentos, participei das aulas ministradas pelos bolsistas, auxiliando nas correções pedagógicas, na execução dos movimentos e na mediação comunicacional em Libras. Entretanto, em diversas situações, permiti que os bolsistas desenvolvam as atividades de forma autônoma, sem a minha presença direta, para que adquiram experiência profissional, segurança pedagógica e independência no ensino da dança, considerando sua futura atuação profissional.

Considerações finais

A experiência desta autora enquanto coordenadora e orientadora possibilitou a aquisição de importantes aprendizados acerca do trabalho com universitários do curso de Dança envolvidos em pesquisas com estudantes surdos. Tal vivência contribuiu significativamente para a compreensão de práticas pedagógicas voltadas ao ensino com Libras, bem como para o desenvolvimento e utilização de recursos didáticos visuais acessíveis. Esses recursos favoreceram o processo de aprendizagem dos alunos surdos do Instituto Felipe Smaldone, ampliando as possibilidades de interação, compreensão e participação nas atividades propostas.

Os resultados observados evidenciam avanços significativos na formação dos universitários participantes da pesquisa, especialmente no desenvolvimento de habilidades em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na produção de materiais didáticos acessíveis voltados ao ensino da dança. Além disso, por estarem em processo de formação acadêmica, os universitários demonstraram capacidade de adaptação, aprendizagem e evolução no contato com a comunidade surda e com práticas educacionais inclusivas e bilíngues.

Destaca-se também que a presença de uma orientadora surda no acompanhamento das atividades contribuiu de maneira relevante para o crescimento dos bolsistas e participantes da pesquisa, sobretudo no aprimoramento da fluência em Libras e na construção de estratégias pedagógicas mais visuais e acessíveis. A convivência direta com a língua e com a cultura surda favoreceu não apenas o fortalecimento da comunicação com os estudantes surdos, mas também uma maior sensibilidade quanto às especificidades do ensino inclusivo da dança.

No que se refere à disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, observa-se que, embora esteja presente na matriz curricular, o período de apenas um semestre mostra-se insuficiente para proporcionar fluência linguística aos universitários. Dessa forma, torna-se necessário repensar a organização curricular dessa formação, priorizando conteúdos fundamentais que auxiliem os estudantes tanto na comunicação básica quanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis voltadas ao ensino de alunos surdos.

Nesse sentido, considera-se relevante que o ensino superior amplie a carga formativa em Libras para, no mínimo, dois períodos. No primeiro momento, os universitários deveriam aprofundar conhecimentos

relacionados à cultura surda, à história da educação de surdos, à estrutura linguística da Libras e às legislações voltadas aos direitos da pessoa surda, além da aprendizagem de sinais essenciais para a comunicação cotidiana. Em um segundo momento, a formação poderia enfatizar o aprimoramento da Libras como segunda língua, abrangendo o uso de classificadores mais avançados, expressões faciais e corporais aplicadas aos comandos de dança, metodologias de ensino inclusivas, sinais-termo específicos da dança e práticas de conversação mais complexas.

Por fim, conclui-se que a integração entre Dança, Libras e recursos visuais acessíveis contribui significativamente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, fortalecendo tanto a formação acadêmica dos universitários quanto os processos de ensino e aprendizagem de estudantes surdos.

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 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 15.396, de 28 de abril de 2026. Dispõe sobre o ofício de profissional da dança. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 29 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 14 mai. 2026.

GOMES, Uisis Paula da Silva. A Criação de Sinais-Termo de Ballet Vaganova em Libras Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://proresp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2021/06/Uisis_Paula_da_Silva_Gomes.pdf. Acesso em: 14 mai. 2026.

YOUTUBE. Sinais-termo de Quadrilha Junina em Libras. YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com&list=PLk8ZWWqe-j5ounhwsBYYjyZaqyU2tT8uFV>. Acesso em: 14 mai. 2026.

PRIORIDADE AO ESTUDANTE SURDO: VALORIZAÇÃO E PROTAGONISMO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO MÉDIO

Márcia Cristina Paulo dos Santos
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Introdução

A educação de estudantes surdos no Brasil tem ocupado posição central nos debates contemporâneos acerca da inclusão, da acessibilidade linguística e da garantia dos direitos educacionais. Nas últimas décadas, avanços legislativos importantes contribuíram para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda brasileira, especialmente a partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou o ensino de Libras, a formação de professores e a presença de tradutores e intérpretes no contexto educacional. Entretanto, apesar das conquistas legais, a realidade escolar ainda evidencia inúmeros desafios relacionados à valorização da identidade surda, à efetivação da educação bilíngue e à participação ativa dos estudantes surdos nos processos pedagógicos.

Nesse contexto, a discussão acerca da prioridade ao estudante surdo torna-se fundamental, sobretudo no período correspondente ao 8º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, etapa marcada por intensas transformações cognitivas, sociais, culturais e acadêmicas. Trata-se de um momento em que os estudantes necessitam ampliar suas experiências educacionais, fortalecer sua autonomia e desenvolver habilidades que possibilitem sua inserção social, acadêmica e profissional. Para os estudantes surdos, tais demandas tornam-se ainda mais complexas em razão das barreiras linguísticas e comunicacionais presentes nas instituições escolares.

A inclusão escolar dos estudantes surdos não pode ser reduzida à simples matrícula em escolas regulares. É necessário assegurar condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento humano,

considerando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. De acordo com Miller Junior (2013, p. 10), “é importante acompanhar as ações desenvolvidas em nível estadual e municipal pelas secretarias de educação, de forma a discutir as contribuições da legislação para a educação de sujeitos surdos e os desafios que atravessam as ações desenvolvidas”.

Historicamente, a educação de surdos foi marcada por práticas ouvintistas que desconsideravam a Libras como língua de instrução e negavam a identidade cultural surda. Durante muitos anos, prevaleceram metodologias oralistas que buscavam adaptar o estudante surdo aos padrões da sociedade ouvinte, invisibilizando suas formas próprias de comunicação e interação social. Esse modelo educacional produziu processos de exclusão, silenciamento e limitação da participação dos estudantes surdos nos espaços escolares.

Conforme afirmam Pinto e Santos (2022, p. 2), “a satisfação escolar ainda é pautada apenas na inserção de surdos em escolas, mesmo que essas não promovam transformações efetivas no ensino e que não tenham metodologias e práticas pautadas na Língua Brasileira de Sinais”. Tal realidade evidencia que a inclusão escolar, quando desvinculada da acessibilidade linguística e da valorização cultural, não garante aprendizagem significativa nem participação efetiva dos estudantes surdos.

Além disso, a ausência de práticas pedagógicas bilíngues compromete diretamente o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. A Libras constitui elemento essencial para a constituição subjetiva, cognitiva e identitária da pessoa surda, sendo imprescindível para sua participação ativa nos processos educacionais. Gomes (2016, p. 105) destaca que existe a “necessidade de manifestação e participação da comunidade surda quando da definição de políticas públicas específicas”. Dessa maneira, torna-se indispensável compreender o estudante surdo não como sujeito passivo das políticas educacionais, mas como protagonista de sua trajetória escolar e social.

O protagonismo surdo refere-se à capacidade de participação ativa dos estudantes surdos nos diferentes espaços educativos, sociais e culturais. Trata-se de reconhecer o sujeito surdo como produtor de conhecimento, capaz de exercer autonomia, expressar opiniões, construir identidades e participar das decisões pedagógicas que envolvem sua formação. A valorização do protagonismo surdo rompe com perspectivas assistencialistas e fortalece práticas educacionais democráticas e inclusivas.

Segundo Moret (2024, p. 131), “os estudantes Surdos enfrentaram muitos desafios que poderiam ter sido amenizados se fossem convidados a protagonizar seu processo educacional”. A autora evidencia que a ausência da escuta das experiências e necessidades dos estudantes surdos compromete a construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Assim, torna-se necessário promover metodologias participativas que reconheçam os estudantes surdos como sujeitos centrais no processo educativo.

A relevância científica desta pesquisa está associada à necessidade de ampliar os estudos sobre educação bilíngue, protagonismo surdo e valorização da identidade cultural dos estudantes surdos na Educação Básica. Embora existam avanços teóricos e legislativos relacionados à inclusão, ainda são escassas as pesquisas que discutem especificamente a transição do 8º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio sob a perspectiva do protagonismo estudantil surdo. Essa etapa representa um período decisivo para permanência escolar, construção da autonomia e preparação para os desafios acadêmicos e profissionais futuros.

Ademais, o estudo justifica-se pela necessidade de problematizar práticas educacionais que ainda reproduzem exclusões linguísticas e pedagógicas dentro das escolas brasileiras. A ausência de profissionais qualificados, materiais acessíveis, metodologias visuais e ambientes bilíngues contribui para o baixo desempenho escolar, evasão e invisibilidade social dos estudantes surdos. Muttão e Lodi (2018, p. 49) afirmam que “as especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial”. Tal cenário evidencia a urgência de investimentos em formação docente voltada às especificidades da educação bilíngue de surdos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento das práticas pedagógicas pautadas na visualidade, na interação em Libras e no respeito às experiências culturais da comunidade surda. A educação bilíngue deve possibilitar ao estudante surdo o acesso ao currículo escolar em sua primeira língua, promovendo condições efetivas de aprendizagem e participação social.

No estudo desenvolvido por Bomfim, Dragone e Monteiro (2023, p. 2), observa-se que projetos voltados ao protagonismo do aluno surdo contribuíram para “minimizar barreiras de comunicação, ampliar o vocabulário da língua oral e da língua de sinais, e promover ações educativas para efetivar a inclusão de alunos surdos”. As autoras demonstram que a

valorização da Libras e da participação ativa dos estudantes surdos favorece processos de aprendizagem mais significativos e inclusivos.

A problemática que orienta esta pesquisa fundamenta-se na seguinte questão: de que maneira a valorização da identidade surda e o fortalecimento do protagonismo estudantil podem contribuir para a inclusão e o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos do 8º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio?

Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo consiste em discutir a prioridade ao estudante surdo por meio da valorização de sua identidade, cultura e protagonismo no contexto educacional, analisando os desafios e possibilidades presentes do 8º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Especificamente, busca-se refletir sobre a importância da educação bilíngue, compreender os impactos das práticas pedagógicas inclusivas na aprendizagem dos estudantes surdos e analisar a relevância da participação ativa desses sujeitos na construção de uma escola democrática e acessível.

Portanto, compreender o protagonismo surdo no espaço escolar implica reconhecer que a inclusão educacional ultrapassa adaptações curriculares e presença física em sala de aula. Trata-se de construir práticas pedagógicas que valorizem a Libras, a cultura surda e as experiências visuais como dimensões centrais do processo educativo. A escola inclusiva deve promover acessibilidade linguística, participação social e respeito às diferenças, assegurando ao estudante surdo condições efetivas para exercer autonomia, cidadania e produção de conhecimento.

Protagonismo surdo e valorização da identidade no contexto escolar

A discussão acerca do protagonismo surdo no contexto escolar constitui um dos elementos centrais das pesquisas contemporâneas sobre educação inclusiva e educação bilíngue. Tal debate emerge da necessidade de reconhecer os estudantes surdos como sujeitos históricos, sociais, culturais e linguísticos, capazes de participar ativamente dos processos educativos, da construção do conhecimento e das decisões relacionadas à sua trajetória escolar. Nesse sentido, a valorização da identidade surda representa um movimento de resistência às práticas historicamente excludentes que marcaram a educação de surdos ao longo dos séculos.

Durante muito tempo, os estudantes surdos foram submetidos a modelos educacionais fundamentados em concepções clínico-terapêuticas da surdez. A escola tradicional buscava normalizar o sujeito surdo por meio da oralização compulsória, desconsiderando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as especificidades culturais da comunidade surda. Tal perspectiva reforçou práticas de exclusão linguística e cultural, impedindo que os estudantes surdos fossem reconhecidos em sua singularidade.

Skliar (1998 apud Moret, 2024, p. 132) afirma que a educação dos surdos historicamente esteve associada a mecanismos de normalização que negavam a diferença linguística e cultural da comunidade surda. Nesse contexto, o estudante surdo era frequentemente percebido a partir da ausência da audição e não de suas potencialidades cognitivas, sociais e culturais.

A partir das lutas da comunidade surda e dos avanços dos Estudos Surdos, passou-se a compreender a surdez não como deficiência centrada na falta, mas como diferença linguística e cultural. Essa mudança paradigmática contribuiu significativamente para o fortalecimento das discussões sobre identidade surda, educação bilíngue e protagonismo estudantil. A Libras passou a ocupar posição central no processo educativo, sendo reconhecida como língua natural da comunidade surda e elemento constitutivo de sua identidade.

De acordo com o artigo “Construção do protagonismo surdo: narrativas, identidade e educação bilíngue”, o protagonismo surdo configura-se como dimensão essencial para o fortalecimento da autonomia e da participação dos estudantes surdos nos espaços educativos, culturais e sociais. O estudo destaca que as narrativas surdas representam importantes instrumentos de resistência às práticas ouvintistas ainda presentes na escola contemporânea.

Nesse sentido, a valorização da identidade surda implica reconhecer a Libras como língua de instrução, interação e produção de conhecimento. A escola precisa compreender que os estudantes surdos possuem formas próprias de perceber o mundo, produzir cultura e construir relações sociais, sendo necessário desenvolver práticas pedagógicas pautadas na visualidade e na acessibilidade linguística.

Conforme apontam Pinto e Santos (2022, p. 2), “há falta de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua dos alunos surdos e como a língua de instrução na educação e centralidade no desenvolvimento”. Essa realidade demonstra que muitas instituições

escolares ainda reproduzem práticas pedagógicas ouvintistas, nas quais a Libras ocupa posição secundária ou meramente instrumental.

Além disso, o protagonismo surdo está diretamente relacionado à possibilidade de participação ativa do estudante nos diferentes espaços escolares. A escola inclusiva deve garantir não apenas acesso físico, mas também condições efetivas de interação, comunicação, aprendizagem e expressão cultural. Isso significa criar ambientes em que o estudante surdo possa utilizar sua língua, compartilhar experiências e desenvolver autonomia intelectual e social.

Nesse contexto, Moret (2024, p. 131) afirma que:

Os resultados indicaram que durante a pandemia os estudantes Surdos enfrentaram muitos desafios que poderiam ter sido amenizados se fossem convidados a protagonizar seu processo educacional. Das lições aprendidas, destacamos a necessidade de novas ações de ensino nas quais eles sejam sujeitos ativos.

A citação evidencia que a participação ativa dos estudantes surdos constitui elemento indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas. Quando os estudantes são reconhecidos como sujeitos centrais do processo educativo, há fortalecimento da autonomia, do pertencimento e da construção identitária.

A valorização da identidade surda também envolve o reconhecimento da cultura surda enquanto patrimônio social e linguístico. A comunidade surda possui formas próprias de interação, produção cultural e organização social, marcadas pela experiência visual e pelo uso da língua de sinais. Dessa forma, a escola precisa promover espaços que valorizem tais experiências, rompendo com perspectivas homogêneas e excludentes.

Segundo Strobel (2008 apud Gomes, 2016, p. 107), a cultura surda compreende “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável”. Assim, reconhecer a cultura surda no ambiente escolar significa legitimar as experiências visuais, linguísticas e identitárias dos estudantes surdos.

A invisibilidade da cultura surda dentro da escola contribui para processos de marginalização e enfraquecimento da autoestima dos estudantes. Quando a instituição escolar ignora a Libras, as experiências visuais e as manifestações culturais da comunidade surda, reforça-se a ideia de inferioridade linguística e social dos sujeitos surdos.

Por outro lado, práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas favorecem o fortalecimento do protagonismo estudantil. Projetos educacionais

fundamentados na Libras e na participação ativa dos estudantes possibilitam ampliação da comunicação, interação social e desenvolvimento acadêmico.

Bomfim, Dragone e Monteiro (2023, p. 2) destacam que:

O projeto ofereceu aos alunos surdos a oportunidade de desenvolvimento por meio da Libras durante o período de isolamento social, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade e para o estabelecimento de sua identidade.

O relato evidencia que o protagonismo surdo pode ser fortalecido por meio de práticas pedagógicas que valorizem a Libras e promovam a participação dos estudantes em atividades de produção cultural, comunicação e interação social.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação docente voltada às especificidades da educação bilíngue. Muitos professores ainda apresentam dificuldades para atuar com estudantes surdos devido à ausência de formação adequada em Libras e em metodologias visuais. Tal realidade compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e limita a participação dos estudantes surdos no cotidiano escolar.

Muttão e Lodi (2018, p. 49) afirmam que:

As especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial, ao restringir a formação do professor à disciplina Libras.

Essa limitação formativa contribui para a manutenção de práticas pedagógicas inadequadas às necessidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Assim, torna-se fundamental ampliar investimentos em formação inicial e continuada de professores, considerando as especificidades da educação bilíngue e do protagonismo surdo.

Além da formação docente, a presença de tradutores e intérpretes de Libras constitui importante elemento para promoção da acessibilidade linguística. Entretanto, a inclusão do estudante surdo não pode ser reduzida à presença do intérprete em sala de aula. É necessário repensar currículos, metodologias e práticas pedagógicas capazes de assegurar participação efetiva e aprendizagem significativa.

Miller Junior (2013, p. 10) destaca que os desafios relacionados à inclusão de estudantes surdos no Ensino Médio exigem acompanhamento das políticas públicas educacionais e análise das ações desenvolvidas pelas instituições escolares. O autor evidencia que a inclusão escolar precisa considerar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e promover condições efetivas de aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à construção da autonomia dos estudantes surdos. O protagonismo estudantil envolve participação ativa nas decisões pedagógicas, produção de conhecimentos e desenvolvimento da capacidade crítica. A escola deve criar espaços de escuta, diálogo e valorização das experiências dos estudantes surdos, permitindo-lhes exercer cidadania e participação social.

Nesse contexto, Freire (1996 apud Moret, 2024, p. 133) ressalta que a educação emancipadora deve possibilitar aos sujeitos tornarem-se protagonistas de sua própria história. Tal perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas dialógicas e participativas na educação de estudantes surdos.

A valorização do protagonismo surdo também contribui para o combate ao capacitismo e às práticas discriminatórias presentes na sociedade. Quando o estudante surdo é reconhecido como sujeito capaz de aprender, ensinar, produzir cultura e ocupar espaços sociais, rompe-se com concepções assistencialistas e limitadoras.

Dessa maneira, a escola inclusiva deve assumir compromisso ético e político com a valorização da diversidade linguística e cultural. A promoção do protagonismo surdo implica reconhecer a Libras como língua legítima, garantir acessibilidade linguística, investir na formação docente e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam autonomia, participação e construção identitária.

Portanto, discutir protagonismo surdo e valorização da identidade no contexto escolar significa compreender que a inclusão educacional ultrapassa adaptações curriculares ou presença física na escola. Trata-se de construir ambientes educacionais capazes de respeitar as diferenças, promover participação ativa e assegurar aos estudantes surdos o direito de aprender, comunicar-se e produzir conhecimento em sua própria língua.

Educação bilíngue, inclusão e participação ativa dos estudantes surdos no Ensino Fundamental e Médio

A educação bilíngue para estudantes surdos constitui um dos principais pilares das políticas contemporâneas de inclusão educacional e reconhecimento da diversidade linguística. Fundamentada na compreensão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da comunidade surda e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, a proposta bilíngue busca garantir acessibilidade comunicacional, desenvolvimento

cognitivo e participação social dos estudantes surdos em todos os níveis da educação básica.

No contexto do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a educação bilíngue assume papel ainda mais relevante devido às transformações cognitivas, sociais e acadêmicas vivenciadas pelos estudantes nessa etapa da escolarização. Trata-se de um período em que a construção da autonomia intelectual, da identidade social e da preparação para a vida acadêmica e profissional tornam-se fundamentais. Para os estudantes surdos, tais processos exigem práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades linguísticas e promovam efetiva acessibilidade ao currículo escolar.

Historicamente, a educação dos surdos no Brasil foi marcada por práticas pedagógicas excludentes e ouvintistas que negavam a língua de sinais como instrumento legítimo de comunicação e aprendizagem. Durante muitos anos, prevaleceram metodologias oralistas que buscavam adequar os sujeitos surdos aos padrões linguísticos da sociedade ouvinte, desconsiderando a cultura surda e as experiências visuais da comunidade surda.

Skliar (1997 apud Pinto; Santos, 2022, p. 2) argumenta que os modelos educacionais tradicionais produziram processos de exclusão ao desconsiderarem a diferença linguística dos estudantes surdos e priorizarem exclusivamente práticas centradas na oralidade. Nesse sentido, a emergência da educação bilíngue representa um movimento de resistência e valorização da identidade surda.

A consolidação da educação bilíngue no Brasil ganhou maior visibilidade após a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou o ensino de Libras, a formação de professores e a presença de tradutores e intérpretes de Libras nas instituições educacionais. Tais marcos legais contribuíram significativamente para ampliação das discussões sobre acessibilidade linguística e inclusão escolar dos estudantes surdos.

Entretanto, apesar dos avanços legislativos, ainda persistem inúmeros desafios relacionados à efetivação da educação bilíngue no Ensino Fundamental e Médio. Muitas escolas continuam estruturadas a partir de práticas pedagógicas centradas na oralidade, sem considerar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Além disso, observa-se escassez de profissionais qualificados, ausência de materiais didáticos acessíveis e limitações na formação docente voltada à educação de surdos.

Conforme afirmam Pinto e Santos (2022, p. 2):

Os resultados indicam que a satisfação escolar ainda é pautada apenas na inserção de surdos em escolas, mesmo que essas não promovam transformações efetivas no ensino e que não tenham metodologias e práticas pautadas na Língua Brasileira de Sinais.

A citação evidencia que a inclusão escolar não pode ser reduzida à matrícula do estudante surdo em turmas regulares. É necessário garantir condições efetivas de aprendizagem, participação e interação social por meio da acessibilidade linguística e do reconhecimento da Libras como língua de instrução.

Nesse contexto, a educação bilíngue deve ser compreendida como proposta pedagógica fundamentada na valorização da identidade surda e na promoção de práticas educacionais acessíveis. A Libras ocupa posição central no processo de construção do conhecimento dos estudantes surdos, possibilitando-lhes desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

Segundo Quadros (2006 apud Gomes, 2016, p. 108), a língua de sinais constitui elemento fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores da pessoa surda, sendo indispensável para construção da subjetividade e da identidade cultural. Assim, negar o acesso à Libras significa comprometer diretamente os processos de aprendizagem e participação social dos estudantes surdos.

Além disso, a participação ativa dos estudantes surdos no contexto escolar representa dimensão essencial para efetivação da inclusão educacional. A escola precisa reconhecer os estudantes surdos como sujeitos protagonistas de seu processo educativo, capazes de participar das decisões pedagógicas, produzir conhecimentos e exercer autonomia intelectual.

Moret (2024, p. 132) destaca que os estudantes surdos enfrentaram diversos desafios educacionais durante o período pandêmico, especialmente em razão da ausência de acessibilidade linguística e de práticas pedagógicas participativas. A autora ressalta que a inclusão efetiva exige a escuta das experiências dos próprios estudantes surdos e a valorização de suas demandas educacionais.

A participação ativa dos estudantes surdos torna-se ainda mais importante no Ensino Médio, etapa marcada por maiores exigências acadêmicas e pela preparação para o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho. Nessa fase, muitos estudantes enfrentam dificuldades relacionadas à compreensão de conteúdos abstratos, ausência de materiais visuais acessíveis e limitações comunicacionais no ambiente escolar.

Miller Junior (2013, p. 10) afirma que a inclusão do aluno surdo no Ensino Médio demanda “ações desenvolvidas em nível estadual e municipal pelas secretarias de educação, de forma a discutir as contribuições da legislação para a educação de sujeitos surdos e os desafios que atravessam as ações desenvolvidas”. O autor evidencia que a permanência do estudante surdo na escola depende da implementação de políticas educacionais capazes de garantir acessibilidade linguística e práticas pedagógicas inclusivas.

Outro aspecto relevante refere-se à formação dos professores que atuam na educação básica. Muitos docentes ainda apresentam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes surdos, sobretudo em razão da limitação no domínio da Libras e da ausência de conhecimentos sobre cultura surda e metodologias visuais.

Muttão e Lodi (2018, p. 49) afirmam que:

As especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial, ao restringir a formação do professor à disciplina Libras. Esta realidade tem demandado dos professores a busca por formação continuada.

Tal realidade demonstra que a inclusão dos estudantes surdos exige investimentos contínuos em formação inicial e continuada de professores, considerando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Além da formação docente, a presença do tradutor e intérprete de Libras constitui elemento importante para promoção da acessibilidade no contexto escolar. Entretanto, a inclusão não pode depender exclusivamente desse profissional. É necessário que toda a comunidade escolar esteja comprometida com práticas acessíveis e inclusivas.

Santos e Menezes (2018, p. 1) destacam que os estudantes surdos necessitam “do acompanhamento de um profissional intérprete para auxiliar na compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula e também na comunicação e interação com os colegas”. Contudo, os autores ressaltam que a inclusão efetiva exige também metodologias visuais, materiais acessíveis e valorização da Libras em todos os espaços escolares.

Nesse sentido, a educação bilíngue deve promover ambientes pedagógicos pautados na visualidade, na interação em Libras e no reconhecimento da cultura surda. Recursos imagéticos, vídeos em Libras, tecnologias assistivas, materiais multimodais e práticas colaborativas favorecem significativamente o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes surdos.

Conforme apontam Bomfim, Dragone e Monteiro (2023, p. 2), projetos educacionais fundamentados na Libras contribuíram para “minimizar barreiras de comunicação, ampliar o vocabulário da língua oral e da língua de sinais, e promover ações educativas para efetivar a inclusão de alunos surdos”. O estudo demonstra que práticas pedagógicas inclusivas fortalecem a participação ativa e a construção da identidade dos estudantes surdos.

Outro aspecto fundamental refere-se à construção do sentimento de pertencimento escolar. Muitos estudantes surdos ainda enfrentam isolamento social dentro das escolas devido às dificuldades comunicacionais e à ausência de interações significativas com colegas ouvintes. A educação bilíngue deve promover espaços de convivência, diálogo e valorização da diversidade linguística, favorecendo relações mais inclusivas e democráticas.

Freire (1996 apud Moret, 2024, p. 133) afirma que a educação precisa possibilitar aos sujeitos a condição de serem protagonistas de sua própria história. Tal perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas dialógicas, participativas e emancipadoras no contexto da educação de estudantes surdos.

Além disso, a valorização da participação ativa dos estudantes surdos contribui para fortalecimento da cidadania e combate às práticas discriminatórias presentes na sociedade. Quando a escola reconhece os estudantes surdos como sujeitos produtores de conhecimento, promove-se ruptura com concepções capacitistas e assistencialistas historicamente associadas à surdez.

A educação inclusiva, portanto, não pode ser compreendida apenas como integração física do estudante surdo em espaços escolares regulares. É necessário construir práticas pedagógicas que valorizem a Libras, respeitem a cultura surda e promovam efetiva participação social e acadêmica.

Dessa forma, a educação bilíngue configura-se como importante instrumento de garantia dos direitos linguísticos e educacionais dos estudantes surdos no Ensino Fundamental e Médio. Sua efetivação depende do compromisso das políticas públicas, da formação docente, da acessibilidade linguística e da valorização do protagonismo estudantil surdo.

Portanto, discutir inclusão e participação ativa dos estudantes surdos implica reconhecer que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, da comunicação acessível e da valorização das diferenças culturais e linguísticas. A escola inclusiva deve promover ambientes democráticos,

acessíveis e humanizados, assegurando aos estudantes surdos o direito de aprender, participar e construir conhecimento em sua própria língua.

Considerações finais

A presente discussão evidenciou que a valorização do estudante surdo e o fortalecimento de seu protagonismo constituem elementos fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e bilíngue. Ao longo do estudo, foi possível compreender que a inclusão escolar não pode ser reduzida ao simples acesso físico do estudante surdo à escola regular, mas deve contemplar condições efetivas de aprendizagem, participação social, acessibilidade linguística e valorização da identidade cultural surda.

Observou-se que, historicamente, os estudantes surdos foram submetidos a práticas pedagógicas excludentes, fundamentadas em perspectivas ouvintistas que negavam a Libras e invisibilizavam a cultura surda. Embora importantes avanços legislativos tenham ocorrido nas últimas décadas, especialmente com o reconhecimento oficial da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, ainda persistem inúmeros desafios relacionados à efetivação da educação bilíngue no Ensino Fundamental e Médio.

A análise das produções científicas utilizadas neste estudo demonstrou que muitos ambientes escolares ainda apresentam limitações quanto à acessibilidade linguística, à formação docente e à implementação de práticas pedagógicas adequadas às especificidades dos estudantes surdos. Em muitos casos, a inclusão continua restrita à presença física do estudante em sala de aula, sem garantia de participação ativa, interação significativa ou acesso pleno ao conhecimento.

Conforme apontam Pinto e Santos (2022, p. 2), a inclusão escolar ainda permanece associada apenas à inserção do estudante surdo nas escolas regulares, sem mudanças estruturais efetivas no processo de ensino-aprendizagem. Tal realidade evidencia a necessidade urgente de repensar currículos, metodologias e políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue.

Além disso, verificou-se que o protagonismo surdo constitui dimensão essencial para o fortalecimento da autonomia, da identidade e da participação social dos estudantes surdos. Quando a escola promove espaços de diálogo, utilização da Libras, produção cultural e participação

ativa, os estudantes passam a ocupar posição central no processo educativo, tornando-se sujeitos ativos da construção do conhecimento.

Moret (2024, p. 131) ressalta que muitos desafios educacionais enfrentados pelos estudantes surdos poderiam ser minimizados se eles fossem reconhecidos como protagonistas de seu próprio processo educacional. Nesse sentido, torna-se indispensável promover práticas pedagógicas participativas e inclusivas que respeitem as experiências linguísticas e culturais da comunidade surda.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento da educação bilíngue enquanto proposta pedagógica fundamentada na Libras como primeira língua e na Língua Portuguesa escrita como segunda língua. A valorização da Libras no contexto escolar representa não apenas garantia de acessibilidade comunicacional, mas também reconhecimento da identidade e da cultura surda como dimensões fundamentais do desenvolvimento humano e educacional.

Também se constatou que a formação docente constitui um dos principais desafios para efetivação da inclusão escolar dos estudantes surdos. Muitos professores ainda apresentam dificuldades relacionadas ao domínio da Libras e ao desenvolvimento de metodologias visuais adequadas às especificidades da educação de surdos. Dessa forma, torna-se imprescindível ampliar investimentos em formação inicial e continuada de professores, bem como em políticas públicas que assegurem acessibilidade linguística em todos os níveis da educação básica.

Além disso, destaca-se a importância da construção de ambientes escolares acessíveis, democráticos e humanizados, nos quais os estudantes surdos possam desenvolver autonomia, pertencimento e participação social. A escola inclusiva deve reconhecer a diversidade linguística e cultural como elemento enriquecedor das práticas pedagógicas, promovendo relações baseadas no respeito às diferenças e na equidade educacional.

Portanto, conclui-se que a valorização da identidade surda, o fortalecimento do protagonismo estudantil e a efetivação da educação bilíngue representam caminhos indispensáveis para garantia do direito à educação de qualidade para os estudantes surdos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Mais do que assegurar presença física na escola, é necessário construir condições efetivas para que os estudantes surdos possam aprender, participar, produzir conhecimento e exercer plenamente sua cidadania.

Referências

BOMFIM, Damiana Ramos; DRAGONE, Maria Lúcia Oliveira Suzigan; MONTEIRO, Dirce Charara. Projeto de incentivo ao protagonismo do aluno surdo. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 19, e023009, 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, 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.

GOMES, Ana Paula de Oliveira. Educação inclusiva e protagonismo social. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, Lisboa, ano 2, n. 5, p. 105-125, 2016.

MILLER JUNIOR, Ademar. **A inclusão do aluno surdo no ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MORET, Márcia Cristina Florêncio Fernandes. Realidade e possibilidades para o protagonismo surdo no processo educacional. **Revista Veras**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 131-153, 2024.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações**. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, p. 49-56, 2018.

PINTO, Milena Maria; SANTOS, Lara Ferreira dos. Concepções de professores de alunos surdos sobre inclusão e educação bilíngue. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 27, e225726, 2022.

SANTOS, Letícia do Carmo; MENEZES, Ivanir Olegário de. **A inclusão do aluno surdo na sala de aula**. 2018.

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.

ART+SER: ESTRATÉGIAS DE IMPACTO CULTURAL-POLÍTICO-VITAL

Carolina Comerlato Sperb
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Era uma vez...

Que nasceu o livro e e-book chamado *Art+Ser. Sentir, aprender e criar* (SPERB, 2025). Tem como objetivos fundamentais fazer sentir, aprender de fato e criar ideias, pensamentos, expressões e artes. É um material didático como suporte educacional. Aqui convido o leitor e a leitora a se divertirem por texto científico e literário-artístico. Tomamos como personagens educadores, estudantes, produtores, trabalhadores e criadores culturais no mundo sinalizador de Libras.

Entra a bela Giovana, professora de português cultural, cumprimentando a estudante artística Madalena e piscando para Nina, ativista cultural-energética, em uma mansão institucional onde se encontram em um acolhedor espaço colorido, com cadeiras de meditação e tapetes de yoga.

— Bom dia, ativistas da arte!

— Muito bom dia! — respondeu Nina.

— Ué, mas já é boa tarde — questionou Madalena.

— Ora, ora, ora... lembramos, com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), que montamos percepções e sensações ao criar. O termo “dia” não se refere somente à “manhã”, hein... — Riu a Giovana.

— Boa! Por isso, estamos considerando um “muito bom dia”, que significa o dia inteiro — Se surpreendeu Madalena, admirando ainda mais a educadora, que parecia gêmea de Paulo Freire, admirou ainda mais o sinal dela, como se fosse sinal de “elegante” ou “estilosa” ou “ vaidosa” (no bom sentido).

— Então, tomemos o trabalho de extensão, Nina e Madalena, lembramos junto Paulo Freire, que não é de transmitir conhecimentos, mas promover a produção, temos nossas pesquisas exploradas sobre a

produção de material didático e experimentamos nossos ensinamentos, e agora...
—Intrometeu a Nina com típica TDAH.

— Giovana, fui convidada para palestrar sobre o dia de mulher, aproveitei organizar antes o material de apresentação, surgiu o intuito de sinalizar sobre energias femininas e masculinas...

— Que bacana! Como perceber que nutrimos energia masculina e feminina? — perguntou ousada a Madalena, procurando se conhecer e se perceber.

— As energias feminina e masculina estão presentes em todas as pessoas, sejam homens, mulheres ou pessoas sem gênero. A energia masculina relaciona-se à ação, à direção, à estrutura, ao foco e à racionalidade; já a energia feminina conecta-se à intuição, à sensibilidade, ao acolhimento, à criatividade, à emoção e à conexão com os sentimentos. Essas energias não dependem do sexo biológico, pois fazem parte da constituição e do equilíbrio humano. Quando estão em harmonia, contribuem para decisões mais conscientes, relações mais respeitadas e uma forma de viver com maior equilíbrio entre agir, sentir, pensar e cuidar. Se os homens fossem mais nutridos por aspectos associados ao feminino, talvez pudesse haver uma diminuição significativa da violência contra as mulheres. Da mesma forma, se as mulheres fortalecessem em si qualidades relacionadas ao cuidado, à empatia e à cooperação, poderia haver menos competição e mais apoio mútuo. Assim, podemos compreender o feminino como uma dimensão simbólica de profundo valor, cuja semente pode ser entendida como sagrada. A seguir, apresento o QR Code com acesso ao sinalário:



— Legal conhecer o sinalário holístico, Nina! Vamos aproveitar essa reflexão como uma proposta de aula didática? O termo “holístico” vem da palavra grega *holos*, que significa “todo” ou “inteiro”. A visão holística compreende que o ser humano não é formado apenas pelo corpo físico, mas por diferentes dimensões que se interligam, como emoções, mente,

relações, espiritualidade, cultura e contexto social — sinalizou suavemente Giovana.

— Mas não podemos usar espiritualidade na escola. Sabemos que existem mais de 500 religiões — questionou Madalena.

— A palavra “espiritualidade” vem do “espírito”, mas hoje seu significado vai muito além da religião. Espiritualidade é uma conexão profunda consigo, com a vida e com aquilo que dá sentido à existência. Não se limita à religião; pode estar presente no autoconhecimento, na arte, na natureza, no cuidado, na meditação, na ancestralidade, nos afetos e na forma como escolhemos viver — explicou Giovana, mostrando em Libras, o sinal de *espiritualidade*:



— Pensemos na palavra que deriva de “-dade”. Por exemplo: real → realidade; comum → comunidade. O sufixo “-dade” remete a uma totalidade, a um coletivo. Assim, espírito → espiritualidade. Assim o sinal de espiritualidade faz sentido, indicando o sufixo de “-dade”. — Complementou Nina.

— Sinal interessante, nossa espiritualidade está como? Minha, às vezes desconectada, às vezes conectada, risos... — Refletiu a Madalena.

— Vou citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diz: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10). Isso explica claramente o quanto é importante explorarmos a visão holística, o autoconhecimento, a consciência e a espiritualidade — seja qual for a definição, pois somos infinitos em nomes e possibilidades infinitas! — brincou Giovana com jogos de palavras.

— Além disso, a própria BNCC propõe uma educação integral, valorizando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os

aspectos emocionais, sociais, culturais e éticos dos estudantes. Isso significa reconhecer o sujeito em sua totalidade, considerando suas vivências, identidades, sentimentos, formas de expressão e modos de existir no mundo — complementou Nina.

— Então espiritualidade, nesse contexto, não é ensinar religião, mas abrir espaço para reflexão sobre sentido da vida, cuidado de si, empatia, consciência e respeito às diferentes formas de viver e sentir — acrescentou Madalena, agora mais pensativa.

— Vamos tratar do tema “Art+Ser: Estratégias de impacto cultural, político e vital”, para que possamos nos alinhar e, então, criar o didaticário. Combinado? — sinalizou Giovana, ao observar Nina assentindo com a cabeça em sinal de concordância, enquanto percebia o sorriso de Madalena.

Entre arte e vivências

Arte compreende-se como criação enquanto florescimento. ART+SER expressa o ser que cria, que se manifesta e que semeia. Paddy Ladd (2024), em sinalização disponível no YouTube, chamado *Visoliterária: Bate-papo com Paddy Ladd – Surdidade e Literatura Surda* (min. 38:00), sinaliza que a arte constitui uma estratégia de impacto político. Tal compreensão nos inspira a pensar a arte também como estratégia de impacto cultural e vital. Trata-se, ainda, de uma forma de cultivar a cultura e de formar sujeitos cultivados pela arte. Ao cultivarmos a cultura surda, ampliamos e enriquecemos modos de viver.

A palavra arte vem de onde? Ao explorarmos fontes na internet e consultarmos dicionário, encontramos que, do latim *ars*, significa “técnica”, “habilidade natural ou adquirida” ou “capacidade de fazer algo”. Essa compreensão nos estimula a refletir e a imaginar a arte como prática do ser, técnica do ser e habilidade de ser. Muitas vezes, não sabemos como ser ou o que ser; para isso, recorreremos ao ensino didaticário como espaço de experimentação e produção de nossos próprios modos de ser.

Isso remete à lembrança visual da Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, Patricia Rezende-Curione, que abordou, no YouTube, durante o “Terceiro Campeonato Artístico-Cultural #CasaLibras”, a abordagem triangular de apreciar, contextualizar e produzir, sob a perspectiva de Ana Mae Barbosa. A transmissão ocorreu ao vivo em 16 de outubro de 2024. A seguir, apresenta-se um print da transmissão no tempo 8min47s.



Terceiro Campeonato artístico-cultural #CasaLibras

Fonte: Elaboração da autora a partir de captura de tela da transmissão “Terceiro Campeonato Artístico-Cultural #CasaLibras”, disponível no YouTube, 2024.

Patrícia sinalizava que, ao apreciar uma arte, somos contextualizados em cada cultura, cada história e cada identidade, sendo conduzidos, logo em seguida, ao produzir. Produzimos pensamentos, conceitos, significações e artistagens. Isso me remete ao percurso da minha tese de doutorado, que estudava diversos autores e filósofos que abordavam tríplexes culturais e educacionais. Por exemplo, Deleuze e Guattari discutiam ciência, filosofia e arte; Foucault abordava saber, poder e ética; Barthes trabalhava signo, significado e significação; e Corazza propunha escrita, tradução e transcrição (SPERB, 2017). Ao visualizar a abordagem triangular sinalizada por Patrícia, tudo passou a fazer ainda mais sentido. Foi assim que o livro didático (SPERB, 2025) desenvolveu a tríplex cultural de sentir-aprender-criar. É importante ensinar conteúdos que façam sentido, que promovam um aprendizado significativo e florescente, capaz de impulsionar criações infinitas. Também se destaca a articulação entre pesquisa, ensino e extensão. Pegamos carona teórica a seguir:

Os três planos são tão irredutíveis quanto seus elementos: plano de imanência da filosofia, plano de composição da arte, plano de referência ou de coordenação da ciência; forma do conceito, força da sensação, função do conhecimento; conceitos e personagens conceituais, sensações e figuras estéticas, funções e observadores parciais (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.277).

A pesquisa pode ser compreendida como ciência, enquanto função do conhecimento. O ensino pode ser pensado como filosofia, enquanto forma do conceito; e a extensão, como arte, enquanto força da sensação.

Não definimos rigidamente cada conceito, pois somos infinitamente produtores de conceitos. Pesquisa, ensino e extensão também constituem planos nos quais “as ciências, as artes e as filosofias são igualmente criadoras” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13).

Importante ressaltar que não se trata de uma ordem fixa entre ciência, filosofia e arte, ou entre pesquisa, ensino e extensão. Quando ensinamos, somos estimulados a pesquisar e criar; quando criamos, também somos conduzidos a pesquisar para ensinar. Assim, nenhum plano se sobrepõe ao outro, mas cada um influencia e atravessa o outro.

Pesquisar torna-se essencial para dar sentido ao ato de educar, enquanto a extensão pode ser compreendida como a ampliação desse conhecimento na realidade, favorecendo um crescimento concreto e, sobretudo, o autoconhecimento. Conforme a citação freireana a seguir, que sustenta essa reflexão:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 25).

Vivenciar-ser-culturalizar, uma outra tríplice também possível de criar, o “ser” explora o autoconhecimento; o “vivenciar” promove a imersão em Libras como primeira língua e no português como segunda língua; e o “culturalizar” busca fortalecer as experiências culturais em ambas as línguas. A seguir, alguns prints do livro didático (SPERB, 2025, p. 1 e p. 20).



ART SER

Sentir,
Aprender e
Criar

Material didático interativo para todos

Que ele te leve para dentro. Que...

Aos Surdos, abrimos caminhos no português como trilha de **diversão e sentido**.
Aos ouvintes, oferecemos um convite: aprender Libras como quem aprende a encaixar uma nova alma.
A todos, oferecemos o espelho do autoconhecimento: **para conhecer, se conhecer, se reconhecer e se reconectar**.

Este livro/material é **ponte** - abertura - **portal**.
Que ele te leve para dentro. Que ele te leve além.

Esse livro e e-book *Art+Ser* foi organizado por uma equipe composta por diagramadores, editores de vídeo, tradutora de escrita de sinais, tradutores de textos escritos e intérpretes de voz, com auxílio financeiro do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, por meio do Edital PROPI nº 18/2024 – Fomento Interno para Projetos de Pesquisa e Inovação, em 2025. Esse auxílio contribuiu apenas para a produção, elaboração e publicação do e-book e do livro físico, com tiragem de 20 unidades. Toda a equipe atuou de forma totalmente voluntária. As 20 unidades foram doadas para escolas bilíngues do Rio Grande do Sul. É possível realizar a compra do livro por meio do site: <https://www.letraria.net/artser-sentir-aprender-e-criar/>.

No ano de 2026, terá continuidade o segundo livro/e-book, ainda sem subtítulo definido. Neste momento, contamos com mais integrantes na equipe e também com a participação de novos autores, contribuindo com temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira, direitos humanos e autoconhecimento.

Questiona-se a quantidade de materiais didáticos adequadamente bilíngues e culturalmente bilíngues? Existem vários, mas apenas “traduzidos” em Libras, existem vários, mas apenas para ouvintes de segunda língua. Existem vários para estudantes Surdos e Surdocegos desde a educação infantil à educação básica?

De volta com educadores e aprendizes vitais



Terminou aula expositiva sinalizada da Giovana, Nina e Madalena se entreolharam e partiram para a discussão:

— Bem legal o sinal de amor-próprio! Quando você sinalizou que tinha feito a convenção com outras pessoas sobre o sinal, a tradução escrita acabou indicando que era apenas uma conversa...

— É verdade. Nós não fizemos um encontro presencial para contextualizar, mas, como o prazo estava apertado, postei mesmo assim, aproveitando também para promover reflexões sobre a importância da tradução coletiva. Não é simplesmente passar o vídeo para tradução e pronto, né? — respondeu Giovana.

— Concordo! Existe alguma teoria sobre convenção? Convenção linguística? — questionou Madalena.

— Sim. Eu sempre cito Ferdinand de Saussure. Vou aproveitar para pegar um trecho do livro *Art+Ser*:

Segundo Saussure (2006), a convenção linguística acontece quando palavras ou sinais ganham sentido a partir da combinação compartilhada em um grupo social. É importante sempre pesquisar em registros ou na internet para verificar se já existe um sinal. Se não houver, pode-se então criar uma convenção (SPERB, 2025, p. 26).

— Tinha uma parte que eu gostaria de compreender melhor sobre os contextos sinalizados de amor-próprio. Como assim?

— Podemos chamar isso de Jogo Contextual Literário-Artístico. A seguir, assistiremos a um exemplo:



— Bacana! Como afirmou Albert Einstein, é muito importante expressarmos nossas imaginações. Quero conhecer mais atividades! O vídeo finaliza sinalizando que haveria propostas de atividades; quais seriam? — perguntou Madalena, de forma entusiasmada.

Giovana sentou-se em um tapete confortável, mantendo a coluna ereta e as pernas cruzadas, pegou algumas folhas impressas e as entregou às parceiras de estudos:

Roteiro I: “Espelho, Espelho Meu”	
Personagens: 1.Nin 2.Visão Interior (gravação de si com expressão e roupa diferentes)	
(Nin está na frente de um espelho, olhando com expressão crítica.) Nin: -Eu não gosto do meu cabelo... nem do meu corpo... nem de mim. Voz Interior: -Quem te ensinou isso? Nin: - As pessoas... as redes... tudo. Voz Interior: -E você? Já se perguntou o que você acha de si? (Pausa. Nin@ olha mais de perto.)	Nin: - Eu... nunca pensei nisso. Voz Interior: - Você não é o olhar dos outros. Você é o seu próprio olhar. (Nin respira fundo.) Nin: - Então... eu posso escolher? Voz Interior: - Pode. Começa agora. (Nin sorri levemente.) Nin: - Eu sou... suficiente. (Luz diminui suavemente.)
Roteiro II: “As mãos que Curam”	
Personagens: Ser, Amargura e Coragem.	
Cena única (Ser está sentado em silêncio. Amargura anda ao redor.) Amargura: Você não é suficiente. Vai errar. Nem tente. (Ser abaixa a cabeça.) (Entra Coragem, firme.) Coragem: Pare. Amargura: Quem é você? Coragem: Sou a expressão que você esqueceu. Amargura: Você não consegue! Coragem: Você aprende. (Ser levanta devagar.)	Ser: Eu posso tentar... Amargura: Você vai falhar! Ser (<i>mais firme</i>): Falhar também faz parte. (Coragem sorri.) Coragem: Agora você está se percebendo. (Ser respira fundo.) Ser: Eu escolho ser meu próprio apoio. (Amargura recua lentamente.) (Luz final.) Pergunta final: Onde se encontra a coragem? No coração? E a amargura, na mente? Fica a reflexão.



Fonte da imagem: SEGAL, Raquel (@aqueleecitaoficial).

Tirinha publicada no Instagram

Humor Consciente no Ambiente Escolar

Para estudantes, costuma funcionar melhor uma piada leve, inteligente e acolhedora, capaz de provocar risos e, ao mesmo tempo, estimular reflexões sobre autoestima, sem humilhar ou desrespeitar ninguém. Algumas ideias podem ser utilizadas como exemplos didáticos e debates sobre amor-próprio, autoconhecimento e convivência social.

“Fui procurar o amor da minha vida... aí abri a câmera frontal.”

“Meu relacionamento mais sério agora é comigo mesma.”

“Antes eu corria atrás dos outros. Agora corro atrás do meu sonho... e às vezes do ônibus.”

“A professora perguntou quem eu mais admiro. O espelho quase respondeu sinalizando sozinho.”

“Status: em um relacionamento saudável comigo mesma.”

“Descobri o amor-próprio. Agora até minha ansiedade ficou com ciúmes.”

— Então, estamos prontas, junto aos nossos estudantes, para produzir encenações teatrais, seguindo esses roteiros e estimulando o estudo do português, do sinalário e do autoconhecimento, aproveitando a imagem para a produção de VV (Visual Vernacular) e explorando a tradução cultural do humor para a Libras — terminou de sinalizar Giovana.

— VV está difícil de fazer... — disse Nina, franzindo as sobrancelhas, como se estivesse preocupada.

— Podemos exercitar o uso de classificadores e também a descrição imagética apreciando a visualidade. Assim, nos contextualizamos com situações atuais e também podemos produzir nossas próprias criações. Talvez seja possível aproveitarmos para olhar o lado bom das coisas, hein? — respondeu Giovana delicadamente.

— Risos... tem razão. Gostei das atividades, achei muito importante esse trabalho para nós e nossos estudantes desenvolvermos a expressão, aproveitando a prática do autoconhecimento e do amor-próprio. É muito significativo perceber que, quando começamos a sentir amor por nós mesmas, a energia passa a fluir e nos abrimos para receber a abundância do amor. Agora, vamos assistir ao próximo vídeo com quiz — disse Nina, retomando a postura.



— Conversei com a Alinny Umeno, líder surdocega, diretora da Coordenadoria Nacional de Juventude Surda (CNJS/Feneis) e professora de tradução e interpretação para surdocegos. Ela nos trouxe uma importante consultoria sobre adequação de vídeos: orientou evitar o uso de vídeos como temporizadores com fundo branco, pois podem machucar os olhos devido à sensibilidade visual. Também destacou a importância do uso de blusas com gola alta, evitando decotes, já que a semelhança entre a pele das mãos e do peito pode atrapalhar a leitura visual. Além disso, recomendou não misturar, lado a lado, a sinalização e as imagens, sendo mais adequado apresentar primeiro o sinalizador e depois a imagem,

ou vice-versa, de forma alternada e organizada. Alinny também informou que poderíamos consultá-la para realizar adaptações de imagens voltadas às pessoas surdocegas. Ressaltou ainda que as legendas também precisam de adequações para favorecer a acessibilidade e o conforto visual. — Relatou Madalena.

— Que contribuições valiosas! Vamos convidá-la para fazer parte do nosso grupo de pesquisa, sim? — sorriu Giovana, percebendo Nina toda cúmplice e contente, enquanto Madalena, serena e agradecida, abanava a cabeça afirmativamente.

— Ainda gostaria de comentar sobre o vídeo que assistimos acerca do amor-próprio. Percebi uma questão relacionada à tradução cultural. Sabemos que cada língua possui sua própria gramática e que toda tradução resulta em uma nova construção de sentidos. Por exemplo, ao sinalizar “amor-próprio”, talvez fosse mais natural para sinalizadores da Libras utilizar a estrutura “próprio amor”. Da mesma forma, em vez de “autoconhecimento”, poderia ser mais culturalmente adequado sinalizar “conhecimento auto”. — refletiu Madalena.

— Muito boa observação, como amo nós como equipe, que compreende que cada ponto de vista é complementação, não existe certo ou errado, complementamos e enriquecemos mais ainda! — Abriu os braços pro alto, toda sorridente Giovana.

— Também fiz uma observação... Ao sinalizar “próprio” ou “própria”, lembrei da expressão “própria Cultura Surda”. A Cultura Surda é “própria” apenas dos surdos? Não. E a própria Comunidade Surda pertence somente aos surdos? Também não. Até mesmo a expressão “surdo ou surdo, tanto faz” me fez refletir: o termo “tanto faz” pode carregar a ideia de liberdade e multiplicidade de possibilidades. Os termos “Cultura Surda” e “Comunidade Surda” indicam, conforme Karin Strobel (2008), artefatos culturais que constituem a Cultura Surda e a experiência visual. Nesse contexto, existem pessoas surdas e não surdas que desenvolvem melhor aspectos visuais e, em outros casos, táteis. Há pesquisas e experiências muito interessantes demonstrando que pessoas não surdas, incluindo ouvintes neurotípicos, pessoas autistas e pessoas com síndrome de Down, entre outras deficiências, podem aprender Libras e se beneficiar significativamente dela. Conforme aponta Bastos (2023), isso desconstrói a ideia de que a Libras “é apenas para surdos”. A Libras é uma língua completa, visual-espacial, com grande potencial pedagógico. Sua modalidade visuo-tátil amplia possibilidades comunicacionais e educativas

para diferentes sujeitos — continuou Nina, tagarela, enquanto Giovana acompanhava atentamente e Madalena mantinha uma expressão reflexiva.

“Tradução, aqui, não quer dizer sentido verdadeiro, mas transcrição ou transpoetização, calcadas nas potências dos originais” (CORAZZA, 2015, p. 111). “Assim, também não só é concebida como interpretação criadora de realidades reais-virtuais-atuais-cristais-imagéticas-tempo, imagéticas-movimento, fantasiadas; além de interpretação, há plena tradução. Daí, cada tradução é cada diferença” (SPERB, 2017, p. 36).

Porque, talvez, educar seja justamente isso: abrir espaços para que cada sujeito possa tornar-se arte de si mesmo. Entre sinais, traduções, visualidades e afetos, permanecemos criando, criando sentidos, culturas, encontros e possibilidades de existir. Talvez a arte esteja justamente nessa coragem de sentir, aprender e florescer coletivamente. E talvez o verdadeiro didaticário seja este: aquele que não apenas ensina conteúdos, mas também cultiva vidas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC, 2018.

CASALIBRAS UFSCar. *Live de informações do 3º Campeonato Artístico-Literário com apoio do MEC*. YouTube, 16 out. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EcjLLEBdf8c>. Acesso em: 13 maio 2026.

CORAZZA, Sandra.. *Discurso do método biografemático*. In: CORAZZA, Sandra; OLIVEIRA, Marcos; ADÓ, Máximo (orgs.). *Biografemática na educação*: Vidarbos. Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2015

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paez e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEGAL, Raquel. *Aquele Eita Oficial*. Instagram, 2026. Disponível em: <https://www.instagram.com/aqueleeitaoficial>. Acesso em: 12 maio 2026.

SPERB, Carolina Comerlato. *Art+ser: sentir, aprender e criar*. Araraquara, SP: Letraria, 2025. Disponível em: <https://www.letraria.net/download/artser-sentir-aprender-e-criar/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SPERB, Carolina Comerlato. *Escola Libriação: biografemática do gesto*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 1. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

BASTOS, Stefanie Veríssimo. *O ensino da Libras e seus efeitos na comunicação com ouvintes autistas*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VISOLITERÁRIA. *Bate-papo com Paddy Ladd: Surdidade e Literatura Surda*. YouTube, 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4zXpSZexTP0>>. Acesso em: 13 maio 2026.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DE LIBRAS NA LEITURA TÁTIL PARA ESTUDANTES CEGOS OUVINTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT/ARAGUAÍNA-TO)

Stefânia Steves da Silva Sena

Universidade Federal do Norte do Tocantins

Introdução

No contexto das políticas de inclusão no ensino superior, as universidades públicas assumem papel estratégico na construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade humana e garantam condições efetivas de participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Tal compromisso exige não apenas o cumprimento de dispositivos legais, mas também a criação de metodologias acessíveis, capazes de responder às singularidades linguísticas, sensoriais e cognitivas dos sujeitos que compõem o espaço universitário. A consolidação de políticas bilíngues para a educação de pessoas surdas no Brasil está diretamente relacionada a um conjunto de marcos legais que redesenham, ainda que de forma incompleta, o lugar da Libras e da acessibilidade no sistema educacional. Entre esses marcos, destacam-se a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que, em conjunto, estabelecem parâmetros jurídicos para o reconhecimento da Libras, para a formação de profissionais e para a garantia de direitos das pessoas com deficiência em contextos educacionais. Esses dispositivos normativos não esgotam o debate sobre educação bilíngue, mas constituem o pano de fundo indispensável para compreender as disputas em torno do protagonismo surdo e da escrita acadêmica na pósgraduação.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representa um marco ao reconhecer oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no país. Ao afirmar

que a Libras integra o conjunto de línguas brasileiras, essa lei rompe, no plano jurídico, com a ideia de que a língua de sinais é apenas um recurso auxiliar ou uma “técnica” de comunicação, conferindo-lhe estatuto de língua em sentido pleno. Esse reconhecimento é fundamental para que se possa defender a presença da Libras não apenas em espaços clínicos ou assistenciais, mas também em contextos de ensino, pesquisa e produção de conhecimento, incluindo a graduação e a pósgraduação.

Regulamentando essa lei, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, detalha as responsabilidades do Estado e das instituições de ensino em relação à oferta de Libras e à formação de profissionais. Entre outros dispositivos, o decreto torna obrigatória a inclusão de Libras nos cursos de formação de professores, em especial nas licenciaturas, e estabelece diretrizes para a formação de tradutores e intérpretes de Libras. Ao prever a presença sistemática da Libras na formação docente, o decreto aponta para a necessidade de que futuros professores – inclusive aqueles que atuarão na educação básica e superior – compreendam a especificidade linguística e cultural das comunidades surdas, condição indispensável para a construção de ambientes educacionais verdadeiramente bilíngues.

Já a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), amplia o horizonte da discussão ao tratar de direitos das pessoas com deficiência em diferentes dimensões da vida social. No Art. 2º, ao definir “pessoa com deficiência” a partir da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras existentes no meio, a LBI inclui a deficiência sensorial e explícita que ela abrange, entre outras, a deficiência visual, como cegueira e baixa visão. Embora não trate exclusivamente da surdez, a LBI consolida uma perspectiva de direitos que desloca o foco da limitação individual para a responsabilidade do Estado e das instituições na eliminação de barreiras, inclusive linguísticas e comunicacionais. Nesse sentido, reforça a compreensão de que a ausência de acessibilidade em Libras, de políticas bilíngues e de reconhecimento da escrita em L2 são formas de violação de direitos e não simples “dificuldades” individuais dos estudantes.

Tomadas em conjunto, essas normativas constituem o arcabouço jurídico que sustenta as reivindicações por uma educação superior bilíngue, com presença efetiva da Libras nos currículos, na formação docente, na interpretação e na produção acadêmica. É nesse contexto legal que se inscreve a discussão desenvolvida nesta pesquisa: ao analisar o protagonismo surdo e a escrita acadêmica na pósgraduação, considerase

que tais experiências não se dão no vazio, mas em diálogo – e, muitas vezes, em tensão – com leis que reconhecem direitos linguísticos e, ao mesmo tempo, com práticas institucionais que nem sempre os concretizam.

É nesse contexto que se insere o presente relato de experiência, que descreve a atuação como professora de Libras na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), campus de

Araguaína-TO, no processo de ensino da leitura tátil para estudantes cegos ouvintes. A experiência surgiu da necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas que favorecessem a aprendizagem da Libras por meio do tato, da percepção corporal e da exploração sensorial, considerando a especificidade de estudantes cuja relação com o mundo se organiza prioritariamente por referências táteis e auditivas.

Ao discutir a natureza linguística da Libras, Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que se trata de uma língua de modalidade visuoespacial, organizada por meio de parâmetros fonológicos, morfológicos e sintáticos próprios, distintos da língua portuguesa oralauditiva. As autoras enfatizam que a Libras possui gramática específica e regras de combinação que estruturam enunciados complexos, o que afasta qualquer compreensão de que se trate apenas de “mímica” ou de código auxiliar. Desse entendimento decorre que o ensino dirigido a sujeitos surdos precisa considerar, de modo central, a dimensão visual da experiência linguística, tanto na organização dos materiais quanto nas metodologias de ensino, sob pena de deslegitimar a língua de sinais e comprometer os processos de escolarização e de letramento desses estudantes

A relevância deste relato reside no fato de que o ensino de Libras para estudantes cegos ouvintes ainda é pouco explorado na literatura acadêmica, especialmente no campo da educação superior. Embora existam estudos e experiências voltados à surdocegueira e ao uso da Libras tátil, ainda são escassas as reflexões sistematizadas sobre práticas docentes desenvolvidas com estudantes cegos ouvintes em contexto universitário. Assim, compartilhar essa vivência contribui para ampliar o repertório de discussões sobre acessibilidade linguística, inovação pedagógica e formação inclusiva.

Desse modo, este texto tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas durante o ensino de Libras para estudantes cegos ouvintes na UFNT/Araguaína-TO, destacando os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas e os resultados observados. Busca-se, ainda, refletir sobre o

papel da docência em Libras na promoção de práticas inclusivas e sobre a importância da universidade como espaço de produção de conhecimentos comprometidos com a equidade e com a valorização das diferenças.

Contexto da experiência

A experiência foi desenvolvida durante aulas de Libras ministradas na Universidade Federal do Norte do Tocantins, campus de Araguaína-TO, envolvendo estudantes cegos ouvintes matriculados em disciplinas relacionadas à formação acadêmica inclusiva. Desde o início, tornou-se evidente que o principal desafio consistia em adaptar uma língua de base visual-espacial a sujeitos cuja percepção se organiza majoritariamente por meio do tato e da audição. Essa constatação exigiu uma reorganização significativa das práticas pedagógicas, das formas de explicação dos sinais e da própria postura docente diante do processo de ensino-aprendizagem.

A inclusão escolar requer a reorganização das práticas pedagógicas, de modo que as diferenças dos estudantes sejam consideradas como parte constitutiva do processo educativo, e não como obstáculos à aprendizagem (Mantoan, 2003, p. 34).

A primeira necessidade foi compreender as especificidades desses estudantes e reconhecer que o acesso à Libras, nesse caso, não poderia seguir os mesmos caminhos metodológicos normalmente utilizados com estudantes ouvintes videntes. Tornou-se indispensável deslocar o centro da aprendizagem do olhar para o toque, da observação visual para a experiência corporal partilhada, da demonstração à distância para o contato direto e mediado entre professora e estudante. Nesse processo, a escuta das necessidades dos alunos e a observação de suas formas de interação com os conteúdos foram essenciais para construir alternativas pedagógicas viáveis.

O conhecimento é construído na interação entre sujeitos e mundo, sendo o corpo um elemento fundamental na experiência humana e nos processos de significação e aprendizagem (Merleau-Ponty, 1999, p. 278).

A experiência também evidenciou que a inclusão não se realiza apenas com a presença do estudante no espaço universitário. Ela depende da capacidade institucional e docente de rever práticas consolidadas, flexibilizar rotinas e acolher outras formas de aprender. Nesse caso, ensinar Libras a estudantes cegos ouvintes implicou reconhecer que a aprendizagem da língua passaria por outros percursos sensoriais e que o trabalho docente

precisaria articular linguagem, tato, corpo, ritmo, repetição, mediação verbal e confiança relacional.

“A educação inclusiva exige do professor uma postura de mediação sensível, capaz de considerar os diferentes modos de aprender e de participar das práticas sociais e linguísticas” (Vygotsky, 1997, p. 56).

Além disso, a experiência revelou que o ensino de Libras em contextos de deficiência visual amplia a compreensão sobre a própria linguagem, pois demonstra que a comunicação humana não se limita à visão, mas pode ser ressignificada por diferentes vias perceptivas e interacionais.

“A linguagem constitui-se na interação social e pode assumir diferentes formas de expressão conforme as condições de participação dos sujeitos” (Bakhtin, 2011, p. 117).

Libras, leitura tátil e acessibilidade

A Libras é uma língua estruturada por parâmetros como configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais. Em sua forma mais conhecida, esses elementos são apreendidos visualmente. No entanto, a experiência com a Libras tátil demonstra que a língua também pode ser acessada por vias táteis, desde que haja mediação adequada e adaptação metodológica cuidadosa.

As línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria e organizam-se por parâmetros linguísticos específicos, constituindo sistemas legítimos de comunicação e interação social (Quadros; Karnopp, 2004, p. 30).

No campo da surdocegueira, a Libras tátil já se configura como importante forma de comunicação, permitindo que a pessoa compreenda os sinais ao colocar as mãos sobre as mãos do sinalizante. Essa modalidade exige o reconhecimento de que a percepção tátil não substitui simplesmente a visão, mas reorganiza a forma como os sinais são sentidos, processados e significados. O toque passa a desempenhar função central não apenas na percepção do movimento, mas também na localização espacial, na intensidade do gesto e na constituição do significado.

Na comunicação tátil, o corpo torna-se espaço de linguagem, interação e produção de sentidos, permitindo que o sujeito surdocego participe ativamente das práticas comunicativas e sociais (Maia, 2011, p. 84).

No caso dos estudantes cegos ouvintes, a leitura tátil da Libras assumiu relevância como forma de aproximação linguística e como prática

de acessibilidade. Ainda que esses estudantes não pertençam à comunidade surda e não utilizem Libras como primeira língua, o contato com a leitura tátil permitiu construir experiências de aprendizagem profundamente marcadas pela corporeidade e pela sensibilidade. A língua deixou de ser apenas conteúdo a ser decorado e passou a ser vivenciada como experiência sensorial compartilhada.

A aprendizagem humana ocorre na interação social e na mediação entre sujeitos, sendo o corpo e a experiência elementos fundamentais para a construção do conhecimento (Vygotsky, 1997, p. 112).

Essa constatação amplia a compreensão de acessibilidade no ensino superior. Em vez de associá-la unicamente à oferta de recursos compensatórios, a experiência mostra que acessibilidade também significa invenção pedagógica, produção de mediações e reconhecimento de que os sujeitos aprendem por diferentes vias. Ensinar Libras nesse contexto não significou simplificar a língua, mas buscar formas eticamente responsáveis e pedagogicamente consistentes de torná-la acessível.

A acessibilidade deve ser compreendida como condição de participação plena dos sujeitos nos espaços sociais e educacionais, exigindo transformação das práticas institucionais e pedagógicas (Sassaki, 2003, p. 41).

Figura 1: Experiência em aula de Libras com professora surda e aluna cega - Curso de Geografia



Fonte: elaboração pela autora.

Estratégias pedagógicas desenvolvidas

A leitura tátil foi realizada, principalmente, por meio da percepção das configurações de mãos, dos movimentos e das expressões corporais utilizadas na Libras. Os estudantes tocavam cuidadosamente as mãos, os braços e, quando necessário, partes superiores do corpo da professora durante a realização dos sinais, de modo a compreender a estrutura linguística por meio da experiência tátil e cinestésica. Essa prática exigiu sensibilidade, respeito aos limites individuais e construção de confiança entre professora e alunos, uma vez que o toque pedagógico demandava segurança relacional e clareza metodológica.

A descrição verbal detalhada dos sinais também se mostrou fundamental. Como determinadas informações, sobretudo as expressões faciais e nuances espaciais, não podiam ser percebidas diretamente apenas pelo toque, tornou-se necessário complementar a experiência tátil com explicações orais minuciosas. Assim, o ensino articulava dois planos simultâneos: o plano tátil, voltado à percepção do gesto, e o plano verbal, voltado à explicação do funcionamento linguístico daquele sinal.

Além da leitura tátil direta, foram utilizados materiais pedagógicos adaptados, como recursos em alto-relevo, atividades corporais, dinâmicas de localização espacial, repetição sistemática de sinais e estratégias associadas à memória tátil. O uso de recursos em relevo possibilitou representar de forma mais concreta alguns elementos da datilologia e dos parâmetros da Libras, funcionando como apoio complementar à prática corporal.

Outro aspecto importante foi a sinalização guiada. Nessa estratégia, o estudante colocava as mãos sobre as da professora para perceber configuração, movimento, orientação e ponto de articulação dos sinais. Esse procedimento permitia transformar o espaço visual da Libras em espaço tátil de aprendizagem. Embora exigisse mais tempo e maior cuidado na execução, a sinalização guiada revelou-se extremamente produtiva, pois oferecia ao estudante uma experiência direta da língua em movimento.

A audiodescrição das expressões faciais e corporais também foi incorporada como recurso de mediação. Como as expressões não manuais são constitutivas da gramática da Libras, não poderiam ser simplesmente ignoradas no processo de ensino. Por isso, elas eram descritas verbalmente, traduzidas em termos compreensíveis ao campo tátil e frequentemente associadas a exercícios corporais que ajudavam o estudante a perceber a relação entre emoção, intenção comunicativa e estrutura linguística.

Desafios enfrentados

O primeiro grande desafio consistiu em transpor uma língua predominantemente visual para um campo perceptivo guiado pelo tato. Isso exigiu, desde o início, criatividade docente, reelaboração constante das metodologias e disposição para aprender com o próprio processo. Nem todos os sinais eram facilmente compreendidos em sua primeira apresentação, especialmente aqueles que envolviam movimentos mais rápidos, mudanças complexas de orientação ou localizações espaciais mais amplas. Em muitos momentos, foi necessário desacelerar os gestos, fragmentar o sinal em etapas, repetir diversas vezes e reorganizar a explicação.

“O trabalho pedagógico inclusivo requer do professor flexibilidade metodológica e capacidade de reorganizar continuamente suas práticas em função das necessidades concretas dos estudantes” (Mantoan, 2003, p. 57).

Outro desafio significativo esteve na escassez de materiais didáticos específicos para o ensino de Libras a estudantes cegos ouvintes. A ausência de recursos prontos demandou produção artesanal, adaptação de materiais existentes e experimentação contínua. Esse cenário revela uma lacuna importante no campo da educação inclusiva: ainda há pouca sistematização de propostas didáticas voltadas a esse público específico, o que aumenta a responsabilidade do professor na criação de alternativas.

A inclusão escolar não depende apenas do acesso físico à instituição, mas da construção de recursos, estratégias e mediações que possibilitem efetiva participação no processo educativo (Sassaki, 2003, p. 69).

Também se destacou a necessidade de flexibilização permanente do planejamento. O tempo de aprendizagem variava de acordo com a trajetória, a sensibilidade tátil, a familiaridade com práticas corporais e o grau de segurança de cada estudante diante da proposta pedagógica. Isso exigia abandonar expectativas rígidas e acolher ritmos diferenciados, respeitando o tempo de elaboração de cada participante.

Os sujeitos aprendem de modos distintos, em tempos diferenciados, sendo papel da mediação pedagógica reconhecer e acolher essas singularidades no processo de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1997, p. 94).

A dimensão ética do toque constituiu outro elemento desafiador. Como a leitura tátil demanda contato físico direto, foi essencial construir um ambiente pautado por respeito, consentimento, escuta e sensibilidade. O toque não podia ser naturalizado de forma ingênua; precisava ser

constantemente situado como mediação pedagógica, realizada com cuidado e em acordo com os limites e o conforto dos estudantes. A confiança mútua foi, nesse sentido, uma condição indispensável para o trabalho.

O corpo não é apenas objeto biológico, mas espaço de experiência, relação e produção de sentidos, sendo atravessado por dimensões éticas, sociais e perceptivas (Merleau-Ponty, 1999, p. 122).

Possibilidades reveladas pela experiência

Apesar das dificuldades, a experiência revelou inúmeras possibilidades pedagógicas. A leitura tátil mostrou-se uma ferramenta potente para a aprendizagem da Libras, favorecendo a participação ativa dos estudantes e ampliando as formas de acesso à comunicação. O contato direto com os sinais contribuiu para o desenvolvimento da percepção corporal, da memória tátil, da atenção ao movimento e da compreensão de que a língua pode ser experienciada para além do canal visual.

A experiência sensorial e corporal participa diretamente da construção do conhecimento, pois é por meio da interação do sujeito com o mundo que os significados são produzidos (Merleau-Ponty, 1999, p. 247).

A experiência também fortaleceu processos de autonomia. À medida que os estudantes se apropriavam de estratégias táteis de leitura dos sinais, tornavam-se mais confiantes para participar das atividades, formular perguntas, repetir os gestos e estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos. O ensino da Libras, nesse caso, deixou de ser apenas um componente curricular e passou a constituir também espaço de reconhecimento de capacidades, de superação de barreiras e de produção de pertencimento acadêmico.

A educação inclusiva deve promover condições para que os sujeitos desenvolvam autonomia, participação social e reconhecimento de suas potencialidades (Sassaki, 2003, p. 52).

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento de vínculos afetivos no processo educativo. O ambiente acolhedor e colaborativo favoreceu maior segurança dos estudantes durante as práticas, o que contribuiu para o engajamento com a disciplina. A afetividade, nesse contexto, não aparece como elemento secundário, mas como dimensão estruturante da aprendizagem, especialmente quando o ensino envolve mediações sensoriais, exposição corporal e necessidade de confiança.

A relação afetiva entre professor e estudante constitui elemento fundamental no processo de aprendizagem, pois o desenvolvimento cognitivo ocorre integrado às experiências emocionais e sociais (Vygotsky, 1998, p. 81).

Além disso, a experiência promoveu reflexões mais amplas sobre inclusão e acessibilidade no ambiente universitário. A convivência entre os estudantes e o contato com práticas pedagógicas adaptadas ampliaram a compreensão acerca dos direitos das pessoas com deficiência, da importância de recursos acessíveis e da necessidade de formação docente comprometida com a diversidade. Desse modo, o impacto da experiência ultrapassou a aprendizagem da Libras e alcançou a cultura institucional da inclusão.

A inclusão implica transformação institucional, revisão de práticas e construção de uma cultura educacional baseada no respeito às diferenças e na participação de todos” (Mantoan, 2003, p. 61).

Docência, formação e inclusão no ensino superior

Atuação docente em contextos inclusivos requer muito mais do que boa vontade. Ela demanda formação, sensibilidade, conhecimento linguístico, disponibilidade para refletir sobre a prática e compromisso com a transformação pedagógica. No caso da docência em Libras para estudantes com deficiência visual, isso se torna ainda mais evidente, uma vez que o trabalho exige adaptação de uma língua visual-espacial a percursos perceptivos alternativos.

A formação docente para a inclusão exige que o professor desenvolva competências pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nos espaços educacionais (Mantoan, 2003, p. 43).

Essa experiência reafirma a importância da formação de professores de Libras voltada à inclusão. Não basta dominar a língua; é preciso compreender seus modos de circulação em contextos diversos, desenvolver estratégias de mediação e reconhecer que a acessibilidade não é um suplemento, mas parte constitutiva do trabalho pedagógico. A universidade, nesse sentido, deve investir em formação continuada, produção de materiais acessíveis e fortalecimento de práticas de pesquisa e extensão que deem visibilidade a experiências como essa.

A acessibilidade no ensino superior envolve não apenas recursos técnicos, mas a construção de práticas institucionais comprometidas com a participação efetiva dos estudantes (Sasaki, 2003, p. 74).

Também se evidencia a relevância de ampliar estudos sobre Libras tátil e ensino superior. Embora haja experiências relacionadas à surdocegueira, ainda são insuficientes as pesquisas que problematizam o ensino de Libras a estudantes cegos ouvintes e os desafios metodológicos implicados nesse processo. Produzir conhecimento sobre tais experiências é essencial para que elas não permaneçam isoladas, dependentes apenas do esforço individual de professores, mas possam se transformar em referência para políticas e práticas institucionais.

A pesquisa em educação inclusiva contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e para o reconhecimento das diferenças como constitutivas dos processos educativos (Glat; Pletsch, 2011, p. 19).

Além disso, a docência inclusiva no ensino superior implica compreender que o processo educativo se constrói na relação entre sujeitos, linguagem e experiência social. Nesse contexto, o professor deixa de ocupar apenas a posição de transmissor de conteúdos e assume também o papel de mediador, articulador de acessibilidade e produtor de possibilidades de participação acadêmica.

O desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais, sendo o professor elemento fundamental na organização das condições de aprendizagem (Vygotsky, 1997, p. 101).

Considerações finais

O relato de experiência como professora de Libras na leitura tátil para estudantes cegos ouvintes na UFNT/Araguaína-TO permitiu compreender a relevância de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação superior. A experiência demonstrou que, mesmo diante dos desafios existentes, é possível desenvolver metodologias acessíveis capazes de promover participação, aprendizagem significativa e ampliação do repertório comunicativo dos estudantes.

A utilização da leitura tátil como estratégia de ensino favoreceu o acesso dos alunos à Libras, possibilitando a construção do conhecimento por meio da percepção sensorial, do contato direto com os sinais e da mediação pedagógica intencional. Ao longo do processo, observou-se que a aprendizagem não dependia apenas de materiais ou técnicas específicas, mas também da qualidade da relação pedagógica, da confiança construída

e da disposição para adaptar continuamente o ensino às necessidades concretas dos estudantes.

Figura 3: O Que Aprendemos: Libras pode ser ensinada também de outras formas. Recursos táteis e orais ajudam muito. O ensino fica mais acessível.



Fonte: elaboração pela autora.

Verificou-se, ainda, que a docência em contextos inclusivos requer planejamento, escuta, criatividade e formação continuada. A adaptação das práticas pedagógicas mostrou-se indispensável para atender às especificidades dos alunos cegos ouvintes, evidenciando que a inclusão depende de um compromisso efetivo com a acessibilidade e com a valorização das diferentes formas de aprender.

Por fim, a experiência reafirma a universidade como espaço de produção de conhecimentos inclusivos e de valorização das diferenças humanas. Espera-se que este relato contribua para futuras reflexões e pesquisas sobre o ensino de Libras para pessoas com deficiência visual, incentivando o desenvolvimento de práticas educacionais cada vez mais acessíveis, sensíveis e humanizadas.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

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

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

.MAIA, Shirley Rodrigues. **Surdocegueira e comunicação: construindo vínculos e sentidos.** São Paulo: Plexus, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PROFESSORES PROFISSIONAIS E A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR, COM ÊNFASE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)

Willian da Motta Brum

Universidade Federal do Pampa

Marceli Lucia Paveglio Romeu

Universidade Federal do Pampa

Cassia Michele Virginio da Silva

Universidade Federal do Pampa

Introdução

Nós, professores de Libras da Universidade Federal do Pampa, desenvolvemos este artigo com o objetivo de refletir sobre a atuação profissional docente e as experiências no ensino de Libras no ensino superior. Destaca-se a importância da prática em Libras como elemento central para que os alunos aprendam a língua de forma significativa, considerando também a obrigatoriedade da disciplina conforme o Decreto nº 5.626/2005.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel fundamental na educação e na construção da identidade da comunidade surda no Brasil. No contexto do ensino superior, a atuação de professores surdos contribui significativamente para o fortalecimento da Libras como língua de instrução, além de favorecer sua valorização no ambiente acadêmico.

Este estudo tem como objetivo analisar a atuação de professores surdos e suas experiências no ensino de Libras no ensino superior, com ênfase na UNIPAMPA. Busca-se refletir sobre a importância da formação,

da prática pedagógica e da experiência desses profissionais no processo de ensino e aprendizagem.

A UNIPAMPA é composta por dez campi, localizados nos municípios de Caçapava do Sul, Itaqui, Bagé, Jaguarão, Uruguaiana, Dom Pedrito, São Borja, São Gabriel, Santana do Livramento e Alegrete. Nesse cenário, a instituição apresenta um contexto relevante para a análise da atuação de professores surdos, contando com aproximadamente dez docentes que atuam no ensino de Libras. Em cada campus, destaca-se o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, que ampliam as possibilidades de aprendizagem e promovem maior participação acadêmica.

Diante desse contexto, este estudo busca responder à seguinte questão: como a atuação de professores surdos contribui para o ensino de Libras no ensino superior e para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas às especificidades linguísticas no ambiente universitário?

O objetivo geral consiste em analisar a atuação de professores surdos e suas experiências no ensino de Libras no ensino superior, com ênfase na UNIPAMPA. A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada em reflexões teóricas e na análise das experiências docentes no contexto acadêmico, especialmente no que se refere às metodologias de ensino de Libras, às práticas didáticas e ao uso da língua em contextos reais.

Além disso, o estudo aborda aspectos relacionados à estrutura linguística da Libras, às suas funções comunicativas, às variações linguísticas e à constituição da identidade surda, considerando também os aspectos sociais e históricos que influenciam sua inserção nos espaços educacionais.

Desenvolvimento: a experiência da UNIPAMPA

A atuação de professores de Libras na Universidade Federal do Pampa tem se consolidado como um elemento relevante no ensino superior, especialmente no que se refere à ampliação do acesso à Língua Brasileira de Sinais e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas às especificidades linguísticas dos estudantes. Além disso, os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos nos diferentes campi contribuem significativamente para a construção de conhecimentos e para a valorização da Libras no contexto acadêmico.

Destaca-se, nesse cenário, o papel dos professores surdos, cuja experiência linguística e cultural fortalece a Libras como língua de instrução. A vivência desses profissionais, desde o nascimento em contextos visuais e sinalizados, contribui para práticas pedagógicas mais naturais, visuais e significativas no processo de ensino e aprendizagem.

No campus de São Borja, a disciplina de Libras foi inserida a partir de 2016, possibilitando a construção de uma trajetória docente marcada pela continuidade e pelo aprimoramento das práticas pedagógicas. Com carga horária de 60 horas, a disciplina exige planejamento cuidadoso, considerando que a maioria dos estudantes não possui contato prévio com a Libras.

Nesse contexto, as aulas são desenvolvidas com base em estratégias visuais, interativas e comunicativas, priorizando o uso da Libras como língua de instrução. O uso de vídeos, atividades práticas e dinâmicas em grupo contribui para o engajamento dos estudantes e para a construção de conhecimentos linguísticos de forma contextualizada e significativa.

Além disso, a disciplina atende estudantes de diferentes cursos de graduação, o que implica lidar com distintos perfis acadêmicos e níveis de conhecimento. Essa diversidade exige do professor flexibilidade pedagógica, sensibilidade linguística e constante adaptação das metodologias de ensino.

No âmbito da Educação a Distância (EaD), a atuação docente amplia o alcance da Libras, permitindo que estudantes de diferentes regiões tenham acesso à aprendizagem da língua. Nessa modalidade, destacam-se atividades como produção e análise de vídeos em Libras, participação em fóruns de discussão e desenvolvimento de trabalhos colaborativos, que incentivam a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

No campus de Jaguarão, a atuação docente no ensino de Libras também apresenta contribuições relevantes, considerando as especificidades do contexto acadêmico local. A disciplina é ofertada a diversos cursos de graduação, possibilitando aos estudantes o contato com aspectos linguísticos, culturais e educacionais da Libras.

As práticas pedagógicas desenvolvidas incluem produção de vídeos em Libras, apresentações em grupo, seminários e discussões temáticas, promovendo o desenvolvimento das habilidades comunicativas e a participação ativa dos estudantes. Essas estratégias reforçam a importância da prática constante da língua e da aprendizagem baseada na experiência.

Além das atividades em sala de aula, a atuação dos professores de Libras nos diferentes campi envolve a participação em projetos de extensão,

que contribuem para o fortalecimento da Libras no ambiente universitário e para sua difusão na comunidade.

No campus de São Borja, destaca-se o projeto de extensão Café com Libras, no qual o professor promove a participação conjunta de alunos surdos e ouvintes em atividades práticas. O projeto tem como objetivo ampliar o uso da Libras em contextos reais de comunicação, favorecendo a interação e o desenvolvimento linguístico dos participantes.

No campus de Jaguarão, as professoras de Libras desenvolvem o projeto de extensão Mateando com Libras, que valoriza a aprendizagem bilíngue. Nesse espaço, alunos surdos e ouvintes participam de atividades práticas que estimulam o uso da Libras e da língua portuguesa, promovendo o desenvolvimento da escrita e da comunicação em ambas as línguas. As atividades contribuem significativamente para o processo de aquisição linguística dos estudantes surdos e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Destaca-se que a Universidade Federal do Pampa reconhece e valoriza esses projetos de extensão, que atendem tanto à comunidade acadêmica quanto ao público externo, fortalecendo a integração entre universidade e sociedade.

Destaca-se que três professores surdos relatam suas experiências nos campi de São Borja e Jaguarão, evidenciando a importância da interação no ensino de conteúdos em Libras, especialmente no trabalho com classificadores. Essas experiências demonstram que o ensino da Libras deve priorizar a prática, a visualidade e a vivência linguística.

Nesse processo, a Libras é compreendida como primeira língua dos sujeitos surdos, enquanto a língua portuguesa ocupa o lugar de segunda língua, sendo ambas fundamentais no contexto educacional. A convivência entre alunos surdos e ouvintes favorece a aprendizagem conjunta, promovendo o desenvolvimento de competências em duas línguas e ampliando o conhecimento sobre as especificidades linguísticas e culturais.

De acordo com Ronice Müller de Quadros (2004), a Libras apresenta estrutura linguística própria, o que reforça a necessidade de seu ensino em contextos formais e acadêmicos, garantindo sua valorização enquanto língua legítima.

Dessa forma, a experiência da UNIPAMPA evidencia que a atuação de professores surdos, aliada a práticas pedagógicas visuais, interativas e bilíngues, contribui significativamente para o desenvolvimento da Libras

no ensino superior, promovendo uma educação mais inclusiva, acessível e alinhada às especificidades da comunidade surda.

O professor de Libras no ensino superior: desafios e contribuições para a prática

O professor de Libras no ensino superior desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos linguísticos, mas também pela mediação de processos comunicativos e pela construção de sentidos no ambiente acadêmico. Nesse contexto, as atividades pedagógicas priorizam a prática, possibilitando que os alunos aprendam de forma visual, por meio da observação, da repetição e da interação.

A atuação do professor surdo destaca-se especialmente pelo uso da expressão facial e corporal, elementos fundamentais na Libras. Esses recursos contribuem para que os alunos compreendam melhor os conteúdos, favorecendo uma aprendizagem mais rápida e significativa. Além disso, o contato direto com professores surdos permite que os estudantes reconheçam a Libras em seu uso natural, fortalecendo a comunicação e o desenvolvimento da fluência.

A prática pedagógica envolve o uso de diferentes estratégias, como vídeos em Libras, slides, atividades interativas e exercícios comunicativos, que auxiliam os alunos no processo de aprendizagem. Esses recursos são essenciais, especialmente porque a maioria dos estudantes inicia a disciplina sem conhecimento prévio da Libras, exigindo metodologias acessíveis e bem estruturadas.

Entre os principais desafios, destacam-se a limitação da carga horária, a diversidade dos perfis dos estudantes e a necessidade de adaptação constante das metodologias de ensino. Esses desafios exigem do professor uma postura reflexiva, flexível e comprometida com a articulação entre teoria e prática.

De acordo com Carlos Skliar (1998), a educação de surdos deve considerar as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, reconhecendo a Libras como língua legítima e essencial no processo educacional. Nesse sentido, o uso de metodologias visuais, atividades práticas e recursos tecnológicos torna-se fundamental para favorecer a aprendizagem.

A utilização de vídeos, práticas comunicativas e atividades interativas contribui para a construção de um ambiente mais dinâmico, participativo e inclusivo. Além disso, conforme Karin Strobel (2008), a compreensão da cultura surda é um elemento essencial no processo educativo, ampliando a visão dos estudantes sobre a língua e suas formas de uso.

Dessa forma, o ensino de Libras no ensino superior contribui significativamente para a formação acadêmica, possibilitando o desenvolvimento de competências comunicativas, pedagógicas e culturais. O professor de Libras, nesse contexto, assume um papel essencial na promoção de uma educação mais inclusiva, visual e alinhada às especificidades linguísticas da comunidade surda.

Contribuições do ensino de Libras para a formação docente

O ensino de Libras contribui de forma significativa para a formação docente, na medida em que possibilita o desenvolvimento de competências relacionadas à acessibilidade e às práticas pedagógicas voltadas às especificidades linguísticas de estudantes surdos e ouvintes no ensino superior, especialmente na Universidade Federal do Pampa.

Além disso, promove a compreensão dos aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, preparando os futuros professores para atuarem de maneira ética, reflexiva e adequada aos diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, de acordo com Karin Strobel (2008), a cultura surda envolve formas específicas de percepção, linguagem e interação, que devem ser consideradas no contexto educacional. Dessa forma, os estudantes ouvintes passam a conhecer e compreender a cultura surda, reconhecendo a importância da interação com professores e estudantes surdos no processo de aprendizagem.

O contato com a Libras também favorece a ampliação dos conhecimentos sobre a organização linguística da língua de sinais. Segundo Ronice Müller de Quadros (2004), as línguas de sinais são línguas naturais, com estrutura gramatical própria e independência em relação às línguas orais.

Ademais, o ensino de Libras estimula a reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre a formação de professores no contexto da educação de surdos. Conforme Carlos Skliar (1998), a educação de surdos deve considerar as especificidades linguísticas dos sujeitos, a fim de orientar práticas pedagógicas mais adequadas.

De acordo com Audrei Gesser (2012), o ensino de Libras e da língua portuguesa envolve processos distintos, exigindo metodologias específicas e contextualizadas.

Nesse contexto, os professores da UNIPAMPA desenvolvem práticas pedagógicas que incluem o ensino da Libras, da cultura surda, da comunidade surda e dos movimentos sociais surdos, proporcionando aos estudantes ouvintes o acesso a novos conhecimentos e experiências. Essas ações contribuem para uma formação mais ampla, crítica e inclusiva.

Dessa forma, o ensino de Libras no ensino superior contribui para a formação docente ao ampliar conhecimentos linguísticos, pedagógicos e educacionais, favorecendo uma atuação mais qualificada no trabalho com estudantes surdos e ouvintes.

Distribuição dos professores de libras nos campi da UNIPAMPA

A presença de professores de Libras nos diferentes campi da Universidade Federal do Pampa evidencia o compromisso institucional com a promoção da acessibilidade linguística e com o fortalecimento da educação bilíngue no ensino superior.

No Rio Grande do Sul, a distribuição desses profissionais ocorre de forma estratégica, atendendo diferentes regiões e ampliando o acesso à Libras em diversos contextos acadêmicos. Ao todo, são nove docentes atuando nos campi da universidade, contribuindo para a extensão.

Essa distribuição permite que a Libras esteja presente em diferentes cursos de graduação, garantindo

O mapa do Rio Grande do Sul apresenta a distribuição de nove professores de Libras da Universidade Federal do Pampa, atuantes em diferentes campi: uma professora em Uruguaiana, uma professora em Dom Pedrito, dois docentes (um professor e uma professora) em São Borja, uma professora em Alegrete, um professor em Bagé, um professor em São Gabriel e duas professoras em Jaguarão.



Fonte: <https://profpetrarca.webnode.com.br/unipampa/>

Destaca-se que os professores surdos possuem formação qualificada e desempenham um papel fundamental no ensino de Libras, contribuindo para a formação acadêmica e para a promoção de práticas educacionais inclusivas no ensino superior.

Projetos de extensão nos Câmpus São Borja e Jaguarão

Os projetos de extensão desenvolvidos no âmbito da Universidade Federal do Pampa constituem espaços relevantes para a ampliação do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em contextos sociais e acadêmicos, promovendo a interação entre pessoas surdas e ouvintes.

No campus de São Borja, destaca-se o projeto de extensão: Café com Libras, que envolve professores e estudantes em atividades voltadas à prática da Libras. O projeto tem como objetivo promover a participação social da pessoa surda por meio do uso da língua em diferentes contextos comunicativos, envolvendo tanto alunos surdos quanto ouvintes.

Os encontros de projetos de extensão: Café com Libras são realizados mensalmente em diversos espaços, como salas de aula, praças, parques e cafeterias, favorecendo a interação, a troca de experiências e o desenvolvimento de práticas comunicativas em Libras de forma natural e contextualizada.



No campus de Jaguarão, desenvolve-se o projeto de extensão: Mateando com Libras, que tem como proposta promover a interação entre a comunidade surda e ouvinte por meio de práticas sociais e culturais. O chimarrão é utilizado como elemento simbólico de integração, criando um ambiente acolhedor para o uso da Libras.



O projeto de extensão Mateando com Libras promove a participação conjunta de alunos surdos e ouvintes em um espaço de aprendizagem colaborativa e inclusiva. Os encontros ocorrem semanalmente, às quintas-feiras à tarde, proporcionando continuidade no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a Libras é ensinada como segunda língua para os ouvintes e os surdos, por meio de práticas visuais, interativas e contextualizadas, enquanto os estudantes surdos assumem um papel central na mediação linguística e cultural. A interação entre Libras e língua portuguesa possibilita o desenvolvimento de competências comunicativas, além de favorecer o respeito às diferenças e a construção de uma educação bilíngue efetiva.

Além disso, o projeto estimula o desenvolvimento da escrita em língua portuguesa pelos estudantes surdos, respeitando suas especificidades linguísticas e contribuindo para o processo de alfabetização bilíngue.

De acordo com Audrei Gesser (2012), o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos exige metodologias específicas, baseadas em práticas interativas e contextualizadas, sendo a interação entre surdos e ouvintes fundamental para o desenvolvimento da comunicação.

Os projetos também contribuem para a ampliação do conhecimento sobre aspectos linguísticos da Libras e sobre a cultura surda, incluindo produções artísticas e práticas expressivas em língua de sinais.

Conforme destaca Ronice Müller de Quadros (2008), a educação bilíngue para surdos, fundamentada na Libras como primeira língua e na língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, é essencial para o desenvolvimento educacional dessa comunidade. A autora também ressalta a importância da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que reconhecem e regulamentam o uso da Libras no Brasil.

Dessa forma, os projetos de extensão desenvolvidos nos diferentes campi da UNIPAMPA evidenciam o papel da universidade na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a ampliação das possibilidades de comunicação e para o fortalecimento da Libras enquanto língua de uso social e acadêmico.

Conclusão

Com base nas discussões apresentadas, compreende-se que o ensino de Libras no ensino superior desempenha um papel fundamental na formação acadêmica e docente, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

A análise evidenciou a importância da atuação de professores surdos no contexto universitário, especialmente no fortalecimento da Libras como língua de instrução e na valorização da cultura surda. A presença desses profissionais possibilita uma aprendizagem mais significativa, centrada na visualidade, na experiência linguística e na interação, aspectos essenciais para o ensino da Libras.

As experiências desenvolvidas na Universidade Federal do Pampa, tanto no ensino quanto nas ações de extensão, demonstram a relevância da articulação entre teoria e prática na promoção da Libras. As práticas

pedagógicas baseadas em metodologias visuais, atividades interativas e uso de recursos tecnológicos contribuem para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, acessível e inclusivo.

Destaca-se, ainda, a importância dos projetos de extensão, como o Café com Libras e o Mateando com Libras, que ampliam o uso da língua em contextos reais, favorecendo a interação entre surdos e ouvintes e promovendo a construção de espaços comunicativos mais acessíveis. Esses projetos fortalecem a relação entre universidade e comunidade, contribuindo para a difusão da Libras e para a formação de sujeitos mais conscientes e preparados para atuar em contextos inclusivos.

Além disso, o ensino de Libras no ensino superior contribui para a consolidação de uma educação bilíngue, na qual a Libras é reconhecida como primeira língua dos surdos e a língua portuguesa como segunda língua, respeitando as especificidades linguísticas e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, o ensino de Libras configura-se como elemento essencial na formação docente, ao possibilitar o desenvolvimento de competências linguísticas, pedagógicas e culturais. Contribui, ainda, para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e comprometida com a diversidade, fortalecendo o papel da universidade na promoção dos direitos linguísticos da comunidade surda.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/le10436.htm. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. STROBEL, Karin. *As imagens do outro*. gov.br. Acesso em: 22 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2005/decreto05626.htm. Acesso em: 22 mar. 2026.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola Editorial, 2009. GESSER, Audrei. *O ouvinte e a sbr e a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da lingua-*

gem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. *Língua de sinais: instrumentos de comunicação e de ensino*. 2008.

A LITERATURA SURDA COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INES

Andreza da Silva Gonçalves Raphael
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Introdução

Ao assumir a disciplina de Literatura Surda no Serviço de Ensino Fundamental 1º Segmento (SEF1) do INES, em 2025 não imaginava os aprendizados e reflexões que emergiriam desse processo pedagógico.. A ideia de trabalhar literatura com crianças surdas em Libras parecia, à primeira vista, algo natural para um ambiente bilíngue como o INES, onde a língua de sinais circula nas aulas, nos corredores e nas relações do cotidiano escolar. Mas foi justamente essa familiaridade aparente que tornou os resultados tão surpreendentes e, ao mesmo tempo, tão reveladores.

O INES, fundado em 1857 e localizado em Laranjeiras, no Rio de Janeiro, é referência nacional na educação bilíngue de surdos. Concursada na instituição desde 2013, a docente conhece bem o ambiente: a Libras é língua de instrução, de convivência, de pensamento. As crianças sinalizam com naturalidade, constroem relações em Libras, aprendem em Libras. Por isso mesmo, a docente esperava que uma disciplina de Literatura Surda, com histórias narradas nessa língua, fosse algo acessível e envolvente para elas desde o início.

O que foi encontrado, no entanto, mostrou uma realidade diferente. As turmas do 4º e 5º anos demonstravam entusiasmo ao assistir histórias em Libras, especialmente quando os personagens sinalizavam e viviam experiências próximas às suas realidades. Porém, no momento de responder às questões sobre a narrativa, identificar personagens e recontar a sequência dos acontecimentos, as dificuldades apareciam de forma clara e recorrente. Essa experiência levou à reflexão de que comunicar-se em

Libras e compreender narrativas literárias sinalizadas são habilidades distintas, exigindo trabalho pedagógico específico e contínuo.

A partir dessas observações, passou-se a documentar o que era observado, refletindo sobre as estratégias que funcionavam e aquelas que precisavam ser repensadas. Este artigo nasce desse movimento: não de uma pesquisa planejada desde o início, mas de uma prática pedagógica que foi se constituindo como objeto de análise à medida que os resultados se apresentavam.

A obra escolhida para essa primeira experiência foi Cinderela Surda, adaptação cultural narrada em Libras, com personagens surdos e elementos da cultura surda. A escolha foi intencional, e os resultados, como será apresentado ao longo do trabalho, mostraram-se reveladores.

O objetivo deste trabalho é relatar e analisar essa experiência, articulando-a ao referencial teórico dos Estudos Surdos e da Literatura Surda. Defendo que a Literatura Surda precisa ter lugar garantido no currículo da educação bilíngue de surdos, não como complemento, mas como espaço central de desenvolvimento linguístico, identitário e cultural das crianças surdas.

Literatura Surda: cultura, identidade e expressão infantil

A experiência pedagógica desenvolvida no INES evidenciou que trabalhar com Literatura Surda nas turmas do 4º e 5º anos vai muito além de apresentar histórias em Libras. Trata-se de oferecer às crianças surdas um espaço onde possam se ver, se reconhecer e se sentir pertencentes a uma cultura que é delas, percepção que encontra respaldo consistente na literatura especializada sobre o tema.

A Literatura Surda é um campo de produção cultural construído pela comunidade surda a partir de sua experiência visual, linguística e identitária. Strobel (2009) a compreende como parte dos artefatos culturais surdos, ou seja, produções que preservam a memória coletiva da comunidade, transmitem saberes entre gerações e fortalecem o sentimento de pertencimento. Não se trata de recurso didático secundário, mas de patrimônio cultural vivo, com valor artístico, político e formativo próprio.

Do ponto de vista linguístico, Karnopp (2008) destaca que as narrativas em língua de sinais possuem estética própria, irreduzível ao português escrito. O espaço, as expressões faciais, os classificadores e os movimentos corporais produzem sentidos específicos da narrativa

sinalizada. Trata-se de uma lógica narrativa visual e espacial que exige do espectador habilidades distintas das exigidas pela leitura escrita, e que precisa ser desenvolvida intencionalmente no contexto escolar.

Essa constatação tem implicações diretas para a prática pedagógica. As crianças surdas precisam desenvolver não apenas a capacidade de se comunicar em Libras no cotidiano, mas também a habilidade de compreender narrativas literárias sinalizadas, com sua estrutura, personagens, sequência temporal e elementos simbólicos. Essa é uma competência específica que precisa ser ensinada e cultivada de forma sistemática.

Mourão (2011, 2016) distingue três modalidades de produção na Literatura Surda: a tradução cultural, a adaptação cultural e a criação original em língua de sinais. As traduções transpõem obras escritas para a Libras; as adaptações reinterpretem histórias conhecidas incorporando elementos da cultura surda; e as criações originais nascem diretamente em língua de sinais, sem obra-fonte escrita. A experiência relatada neste artigo indica que as adaptações culturais, como a Cinderela Surda, despertam maior identificação nas crianças, justamente por colocarem a experiência surda no centro da narrativa.

Perlin (1998) cunhou o conceito de espelhamento cultural para explicar o que ocorre quando crianças surdas assistem a histórias em que a protagonista sinaliza, convive em comunidade surda e compartilha experiências semelhantes às suas. Esse reconhecimento não é apenas estético, mas fundador de autoestima e de identidade. Para crianças que muitas vezes crescem em famílias ouvintes, sem referências culturais surdas em casa, encontrar esse espelho na escola é profundamente significativo, e a Literatura Surda é um dos principais instrumentos para isso.

Quadros e Karnopp (2004) reforçam que o desenvolvimento pleno da criança surda depende do acesso à Libras não apenas como instrumento de comunicação, mas como língua de pensamento, aprendizagem e expressão artística. A Literatura Surda, ao oferecer narrativas ricas e culturalmente situadas em Libras, contribui diretamente para esse desenvolvimento, estimulando a compreensão narrativa, ampliando o vocabulário sinalizado, desenvolvendo a memória visual e despertando o prazer estético nas crianças.

Nesse sentido, incluir a Literatura Surda no currículo do Ensino Fundamental I não é um enriquecimento opcional, mas uma necessidade linguística, cultural e identitária, especialmente em uma instituição como o INES, referência nacional na educação bilíngue de surdos.

Adaptações culturais, compreensão narrativa e o desafio da prática pedagógica

A escolha da *Cinderela Surda* como obra inaugural da disciplina de Literatura Surda nas turmas do 4º e 5º anos não foi aleatória. A docente buscou uma história que as crianças já conhecessem em alguma medida, com personagens claros, sequência bem definida e elementos visuais atrativos, para que o foco pudesse estar na compreensão da versão sinalizada, e não no esforço de assimilar um enredo completamente desconhecido.

A *Cinderela Surda* é uma adaptação cultural que reconfigura o conto clássico europeu sob a perspectiva da comunidade surda. Na versão adaptada, a protagonista é surda, os personagens se comunicam em língua de sinais, e o sapatinho de cristal é substituído por uma luva de pelica, elemento simbólico que remete às mãos e à comunicação em Libras. Mourão (2011) destaca que esse tipo de adaptação tem papel especial na Literatura Surda porque aproxima narrativas universalmente conhecidas da realidade cultural das pessoas surdas, possibilitando identificação não apenas linguística, mas emocional e cultural.

Para avaliar a compreensão das crianças após a exibição do vídeo, a docente elaborou uma atividade com dez questões de múltipla escolha, com alternativas ilustradas por imagens e palavras, escolha deliberada para respeitar o perfil visual das crianças e garantir acessibilidade. As perguntas foram escritas em português e traduzidas em Libras pela própria professora no momento da aplicação, garantindo o caráter bilíngue da atividade. Os resultados, porém, revelaram que muitas crianças não conseguiram acertar a maioria das questões, dado inesperado que se tornou o ponto central deste relato.

A observação que emergiu dessa experiência foi fundamental: as crianças demonstravam fluência comunicativa em Libras no cotidiano, mas compreender uma narrativa estruturada, com sequência temporal, personagens distintos e elementos simbólicos, revelou-se um desafio diferente e mais complexo do que se esperava. A turma do 4º ano apresentou maior dificuldade, com processo de compreensão mais lento; no 5º ano, cerca de metade das crianças conseguiu compreender satisfatoriamente a história.

Essa distinção entre produzir em Libras e compreender narrativas sinalizadas encontra respaldo teórico importante. Sutton-Spence (2021) destaca que a Literatura Surda exige do receptor uma habilidade específica

de leitura visual, que vai além da fluência comunicativa cotidiana. Assim como uma criança ouvinte pode falar bem e ainda assim ter dificuldade para compreender um texto literário, a criança surda pode sinalizar com desenvoltura e ainda precisar desenvolver sistematicamente a capacidade de compreensão narrativa em Libras.

Karnopp (2008) reforça que a compreensão de narrativas sinalizadas pelo público infantil surdo depende de fatores como velocidade e clareza da sinalização, uso adequado de classificadores e adequação do ritmo narrativo à faixa etária, elementos que precisam ser cuidadosamente considerados no planejamento pedagógico. Isso reafirma a importância da mediação ativa da docente: não basta exibir o vídeo, é preciso explicar, retomar e contextualizar a narrativa com as crianças.

A experiência confirmou que a Literatura Surda precisa ser trabalhada de forma contínua, com diferentes obras e atividades progressivamente mais complexas. A Cinderela Surda foi o ponto de partida e os resultados, mesmo surpreendentes, indicaram um caminho: é necessário elaborar outras atividades, explorar outras histórias e desenvolver sistematicamente a habilidade de compreensão narrativa das crianças surdas. Ensinar Literatura Surda é oferecer às crianças as ferramentas para habitar plenamente sua língua e sua cultura, não apenas na comunicação do dia a dia, mas na dimensão mais rica da experiência humana: a narrativa, a arte e a literatura.

O INES como referência da educação de surdos

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em 1857, é referência nacional na educação bilíngue de surdos no Brasil. Localizado em Laranjeiras, no Rio de Janeiro, o instituto possui importante trajetória na valorização da Libras, da cultura surda e da educação de surdos.

O INES oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além de cursos de formação, pesquisa e produção de materiais voltados à educação de surdos. Na instituição, a Libras é utilizada como língua de instrução e convivência, permitindo às crianças surdas vivenciarem um ambiente linguístico e culturalmente acessível.

Além do desenvolvimento linguístico, o instituto contribui para o fortalecimento da identidade surda e do sentimento de pertencimento cultural das crianças. O Serviço de Ensino Fundamental 1º Segmento (SEF1), onde ocorreu a experiência relatada neste artigo, atende crianças do 1º ao 5º ano e desenvolve práticas pedagógicas bilíngues mediadas

pela Libras, incluindo a disciplina de Literatura Surda. É nesse contexto institucional que se insere a experiência pedagógica descrita a seguir.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e descritiva, ancorado na observação da prática pedagógica desenvolvida na disciplina de Literatura Surda com as turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I do INES, ao longo de 2025. Parte-se do entendimento de que a prática docente é também produção de conhecimento, especialmente quando registrada, refletida e articulada ao referencial teórico da área (Lüdke; André, 1986; Tardif, 2002). Não se trata de uma pesquisa experimental, mas de um olhar atento sobre o que aconteceu em sala de aula e sobre o que esse acontecimento revela sobre a educação bilíngue de surdos.

O desenvolvimento das atividades seguiu uma sequência que foi sendo construída e ajustada ao longo das aulas. Primeiro, as crianças assistiam ao vídeo da obra adaptada Cinderela Surda, disponível no YouTube, com narração em Libras e animação visual, material com imagens claras e sinalização adequada ao público infantil. O vídeo utilizado está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J0Eq8eLkEZO>. Durante a exibição, era possível observar o envolvimento das turmas, a atenção às cenas e a identificação com os personagens surdos, algo que dialoga diretamente com o que Campello (2008) e Karnopp (2008) descrevem sobre a centralidade da experiência visual na aprendizagem das crianças surdas. Em seguida, aplicava-se uma atividade avaliativa com dez questões objetivas de múltipla escolha, todas ilustradas com imagens, uma escolha deliberada para respeitar o perfil visual das crianças e garantir que a dificuldade estivesse na compreensão da narrativa, não no acesso às perguntas. As questões foram escritas em português de forma curta e objetiva, e cada uma delas era traduzida para Libras pela docente antes da resposta, assegurando o acesso linguístico pleno durante toda a atividade (Quadros; Karnopp, 2004). Por fim, as respostas eram analisadas considerando a compreensão da sequência narrativa, a identificação dos personagens e a interpretação dos acontecimentos da história, o que permitiu observar, com clareza, onde as dificuldades se concentravam e o que precisava ser retomado nas aulas seguintes.

Relato de experiência

A chegada da Literatura Surda ao SEF1

A inclusão da disciplina de Literatura Surda no currículo do Ensino Fundamental I representou um momento importante para o Serviço de Ensino Fundamental 1º Segmento (SEF1) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Como professora surda da disciplina, minha intenção era proporcionar às crianças surdas maior contato com narrativas em Libras, valorizando a cultura surda, o letramento visual e o desenvolvimento da compreensão narrativa.

A expectativa inicial era de que os estudantes apresentassem facilidade na compreensão das histórias sinalizadas, principalmente por estarem inseridos em um ambiente bilíngue no qual a Libras está presente diariamente na comunicação, nas aulas e na convivência escolar. Considerava-se que o contato constante com a Libras favoreceria naturalmente a compreensão das narrativas literárias em língua de sinais.

Além disso, a disciplina buscava criar momentos de identificação cultural, permitindo que as crianças visualizassem personagens surdos, experiências em Libras e elementos da cultura surda presentes nas histórias.

A experiência com a Cinderela Surda

Para iniciar o trabalho pedagógico, foi escolhida a obra Cinderela Surda, apresentada em vídeo com animação visual e narração em Libras. O material despertou bastante atenção das crianças por utilizar recursos visuais claros e personagens surdos sinalizando ao longo da narrativa.

Durante a exibição do vídeo, a docente observou interesse, curiosidade e entusiasmo nas turmas. As crianças demonstravam envolvimento com a história e identificavam-se com diversos elementos apresentados na narrativa. A presença da Libras e de personagens surdos tornou a experiência mais próxima da realidade cultural das crianças.

Após a exibição, a docente elaborou uma atividade avaliativa composta por 10 questões objetivas ilustradas, com alternativas de A a D. As perguntas foram escritas em português de forma curta e objetiva. Antes da realização de cada questão, realizei a tradução em Libras para garantir maior acessibilidade linguística durante a atividade.

Mesmo com o suporte visual, as imagens e a tradução em Libras, observou-se que muitas crianças apresentaram dificuldades para compreender a sequência narrativa, identificar corretamente os acontecimentos da história e relacionar personagens e situações apresentadas no vídeo.

Os resultados e a descoberta

Os resultados da atividade revelaram uma realidade inesperada. Embora as crianças demonstrassem boa fluência em Libras na comunicação cotidiana, muitas apresentaram dificuldades significativas na compreensão da narrativa literária sinalizada.

A turma do 5º ano apresentou desempenho um pouco melhor em comparação ao 4º ano, demonstrando maior compreensão da história. Ainda assim, em ambas as turmas foram observadas dificuldades relacionadas à interpretação da narrativa, sequência dos acontecimentos e compreensão de detalhes importantes da história.

Essa experiência levou a uma reflexão de que compreender narrativas em Libras envolve habilidades específicas que precisam ser desenvolvidas continuamente no contexto escolar. A fluência comunicativa em Libras, sozinha, não garante a compreensão de narrativas literárias mais estruturadas.

A partir dessa experiência, evidenciou-se ainda mais a importância da Literatura Surda como prática pedagógica permanente na educação bilíngue de surdos. Também foi percebida a necessidade de ampliar atividades voltadas à compreensão narrativa, ao letramento visual e à mediação em Libras, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e cultural das crianças surdas.

Discussão

Os resultados obtidos ao longo desta experiência revelaram algo que a docente não esperava: produzir em Libras e compreender narrativas literárias sinalizadas são habilidades distintas, que não se desenvolvem de forma automática. Muitas crianças que demonstravam boa fluência na comunicação cotidiana em Libras apresentaram dificuldades concretas para acompanhar a sequência narrativa da história, identificar os personagens e interpretar os acontecimentos da Cinderela Surda. Esse dado foi o ponto

de partida para reflexões mais profundas sobre o papel da Literatura Surda na educação bilíngue.

Quadros e Karnopp (2004) ajudam a compreender esse fenômeno ao ressaltarem que a Libras é a língua fundamental para o desenvolvimento cognitivo, cultural e educacional das crianças surdas. No entanto, a fluência comunicativa em Libras, por si só, não garante o desenvolvimento da compreensão literária em língua de sinais. Assim como acontece com crianças ouvintes, que podem falar bem e ainda assim precisar aprender a interpretar textos, as crianças surdas também necessitam de estímulo contínuo, mediação pedagógica qualificada e contato frequente com narrativas sinalizadas para desenvolver essa habilidade.

Nesse sentido, a experiência evidenciou que a Literatura Surda exerce papel fundamental no desenvolvimento da compreensão narrativa, da capacidade interpretativa e do letramento visual das crianças surdas. Campello (2008) contribui com essa reflexão ao destacar que a aprendizagem das pessoas surdas ocorre fortemente por meio de recursos imagéticos, espaciais e visuais, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem essas dimensões desde os primeiros anos escolares.

Um aspecto que chamou atenção durante toda a experiência foi o genuíno interesse das turmas do 4º e 5º anos pela Literatura Surda. As crianças demonstraram envolvimento e entusiasmo ao entrar em contato com histórias adaptadas para a cultura surda, narradas em Libras e com personagens que refletem sua própria realidade linguística e cultural. Esse interesse se manifestou de forma espontânea: as crianças passaram a solicitar à docente que trouxesse mais histórias em Libras, revelando que a Literatura Surda não era apenas uma atividade escolar, mas algo que fazia sentido para elas, que pertencia a elas.

Esse engajamento confirma o que Perlin (1998) descreve como espelhamento cultural: ao se deparar com narrativas que apresentam personagens surdos, comunicação em Libras e elementos da cultura surda, a criança reconhece sua própria experiência representada positivamente. Esse reconhecimento desperta identificação, prazer e sentimento de pertencimento, fatores que motivam o interesse e a participação ativa nas atividades.

Diante desse cenário, a docente adotou uma abordagem metodológica cuidadosa e intencional. Cada obra foi trabalhada de forma individualizada, em dias distintos, sem misturar histórias diferentes na mesma aula. Em um dia, por exemplo, era apresentada apenas a Cinderela

Surda; em outro momento, uma nova obra, como *Os Três Porquinhos Surdos*. Essa escolha foi deliberada: trabalhar uma história por vez evita confusão entre narrativas, personagens e sequências, permitindo que as crianças se dediquem inteiramente à compreensão de cada obra.

Após a exibição de cada história, a docente conduzia uma roda de conversa em Libras, verificando se as crianças haviam compreendido os acontecimentos, os personagens e a sequência narrativa. Em seguida, cada criança tinha a oportunidade de produzir em Libras, recontar partes da história com suas próprias mãos, expressando o que havia compreendido. Somente depois dessas etapas era realizada a atividade avaliativa escrita. Essa sequência, que vai da exibição à conversa, da produção à avaliação, foi pensada para que a compreensão fosse construída gradualmente, respeitando o ritmo de cada criança.

Essa abordagem dialoga com Karnopp (2008), que defende que o trabalho com Literatura Surda precisa ser gradual, sistemático e mediado pedagogicamente. A compreensão não acontece de uma só vez: ela é construída por meio de repetições, retomadas, conversas e produções que vão sedimentando o entendimento da narrativa. O cuidado da docente em não avançar para uma nova história antes que a anterior tivesse sido suficientemente compreendida reflete exatamente essa perspectiva.

A mediação da docente durante toda a atividade também se mostrou decisiva. A tradução das perguntas para Libras, as explicações sobre os acontecimentos da narrativa e a retomada dos personagens auxiliaram as crianças na construção de sentidos. Esse processo confirma o que Quadros e Karnopp (2004) defendem sobre a centralidade do acesso linguístico pleno na aprendizagem das crianças surdas: quando a mediação acontece na língua da criança, as possibilidades de compreensão se ampliam significativamente.

Strobel (2009) complementa essa perspectiva ao compreender a Literatura Surda como artefato cultural da comunidade surda, responsável pela transmissão de valores, memórias e formas de expressão próprias dessa cultura. Ao proporcionar às crianças o contato com narrativas em Libras no ambiente escolar, a escola cumpre também um papel de valorização da identidade linguística e cultural, contribuindo para que cada criança reconheça sua língua como legítima, viva e artisticamente rica.

A experiência como um todo reforça a importância de incluir a Literatura Surda no currículo escolar não como atividade eventual, mas como prática pedagógica sistemática, linguisticamente e culturalmente

significativa. O trabalho com narrativas em Libras, quando conduzido com cuidado, intencionalidade e respeito ao ritmo das crianças, contribui para o desenvolvimento da linguagem, da compreensão narrativa e do letramento visual, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade surda e valoriza a cultura da comunidade no espaço educacional.

Considerações finais

A experiência que deu origem a este artigo me ensinou mais do que eu esperava. Quando planejei a disciplina de Literatura Surda para as turmas do 4º e 5º anos do INES, minha suposição era de que as crianças, inseridas num ambiente bilíngue rico em Libras, teriam facilidade para compreender narrativas sinalizadas. O que encontrei foi diferente, e essa diferença vale ser compartilhada.

As crianças se envolveram com a Cinderela Surda, se identificaram com os personagens surdos, demonstraram prazer em assistir a uma história narrada em Libras. Mas quando chegou o momento de responder às questões sobre a narrativa, ficou claro que compreender uma história sinalizada de forma estruturada é uma habilidade que precisa ser desenvolvida, não apenas vivenciada. Essa descoberta não foi frustrante, foi reveladora: mostrou exatamente onde a disciplina precisava atuar e por que ela é necessária.

O que ficou mais evidente ao longo de todo o processo foi o papel insubstituível da mediação pedagógica em Libras. Traduzir as perguntas, retomar a narrativa, explicar o que ficou confuso, isso fez diferença concreta no desempenho das crianças e no clima das aulas. Sem essa mediação ativa, a atividade seria muito menos significativa. Isso reforça algo que já sabia, mas que a prática confirmou: o acesso linguístico pleno não é detalhe, é condição.

A experiência também me deixou mais convicta de que a Literatura Surda não pode ser tratada como atividade eventual no currículo. Assim como ninguém espera que uma criança ouvinte desenvolva compreensão leitora sem um trabalho sistemático e contínuo, não faz sentido esperar que a criança surda desenvolva compreensão narrativa em Libras sem que essa habilidade seja ensinada, cultivada e valorizada de forma intencional. A Literatura Surda precisa ter lugar garantido nas escolas bilíngues de surdos — não para enriquecer o currículo, mas porque sem ela algo fundamental está faltando: a possibilidade de a criança se

reconhecer, se expressar e habitar plenamente sua língua e sua cultura.

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: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 mai. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina E Souza. Pedagogia visual na educação de surdos. Florianópolis: UFSC, 2008.

CINDERELA SURDA em Libras. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J0Eq8eLkEZO>. Acesso em: 20 mai. 2026.

HESSEL, Carolina; ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir Becker. Cinderela Surda. Canoas: Editora da ULBRA, 2007.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 98–109, 2008. DOI: 10.20396/etd.v7i2.795. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795>. Acesso em: 21 mai. 2026.

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Menga Estela Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. Literatura surda: experiência das mãos literárias. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 79–93.



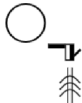







QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
















STROBEL, Karin Lilian. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

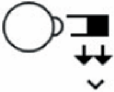

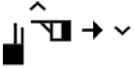












SUTTON-SPENCE, Rachel. Literatura em Libras. São Paulo: Parábola, 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

PROFESSORES SURDOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

PROFESSORES	INSTITUIÇÃO	SINAL-SW
 <p>ADRIANO DE OLIVEIRA GIANOTTO</p>	 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL</p>	
 <p>ANDREZA DA SILVA GONÇALVES RAPHAEL</p>	 <p>Fundado em 1857</p>	
 <p>ANGELISA GOEBEL</p>	 <p>E.E. DR. AMÉRICO FERNANDO COSTA SANTA MARIA</p>	
 <p>CAROLINA MIRI</p>	 <p>FURG UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE</p>	
 <p>CAROLINA COMERLATOS PERB</p>	 <p>INSTITUTO FEDERAL Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre</p>	
 <p>CASSIA LOBATO MARINS</p>	 <p>FURG UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE</p>	

 <p>CASSIA MICHELE VIRGINIO DA SILVA</p>		
 <p>DANIEL LOPES ROMEU</p>		
 <p>GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA</p>	 <p>INSTITUTO FEDERAL Pará Campus Bragança</p>	
 <p>GISELE MACIEL MONTEIRO RANGEL</p>	 <p>INSTITUTO FEDERAL Rio Grande do Sul Campus Alvorada</p>	
 <p>GERALDO VENCESLAU DE LIMA JÚNIOR</p>	 <p>INSTITUTO FEDERAL Ceará Campus Limoeiro do Norte</p>	

 <p>JOSÉ SINÉSIO GONÇALVES TORRES</p>		
 <p>KARINE MARTINS CUNHA VENCESLAU</p>	 <p>INSTITUTO FEDERAL Ceará Campus Maranguape</p>	
 <p>KATIUSCIA DA SILVA ÁVILA</p>	 <p>FURG UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE</p>	
 <p>MARCELI LÚCIA PAVÉGLIO ROMEU</p>	 <p>unipampa Campus Jaguarão Universidade Federal de Pampa</p>	
 <p>MÁRCIA CRISTINA PAULO DOS SANTOS</p>		
 <p>STEFÂNIA STEVES DA SILVA SENA</p>	 <p>UFNT UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS Campus Araguaína</p>	

 <p>UISIS PAULA DA SILVA GOMES</p>		
 <p>WILLIAN DA MOTTA BRUM</p>	 <p>CAMPUS SÃO BORJA</p>	

SOBRE OS AUTORES



ADRIANO DE OLIVEIRA GIANOTTO

Pós-Doutor e Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestre em Desenvolvimento Local pela mesma instituição, Pós-Graduado Lato Sensu em Libras Língua Brasileira de Sinais, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Leonardo da Vinci e Proficiente em Libras pelo Ministério da Educação (MEC). Atua como professor efetivo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na área de Libras e Língua Portuguesa para Surdos, em diversos cursos, bem como no curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da Faculdade de Educação da UFMS. É coordenador de projetos de extensão, orientador de bolsas nos Programas de Iniciação Científica e Tecnológica da UFMS e Pesquisador científico de grupos de pesquisa certificados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Libras, Educação de Surdos e Letramento de Surdos (GEPESLS/UFMS/CNPq). Escritor, com artigos e livros publicados, desenvolve estudos principalmente nas seguintes áreas: protagonismo surdo, visibilidade e invisibilidade, estudos culturais, artes visuais, acessibilidade, tecnologia aplicada a surdos, comunidade surda, sociolinguística, letramento de surdos, educação bilíngue para surdos, políticas públicas e linguística da língua de sinais.



ANGELISA GOEBEL

Possui Pós-Graduação em LIBRAS - pós docência da LIBRAS, possui PROLIBRAS - docência da LIBRAS (2006), graduação em Pedagogia - Educação Especial pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2008), graduação em Pedagogia - Pedagogo da

Sala de Aula pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2008), graduação em Letras - Libras Uniasselvi (2017 2021). O projeto de ensino História de professores surdos do currículo em Libras-2021. Centro Universitário Leonardo da Vinci Indaial, 2 de dezembro de 2022, formado, conclusão do Curso Superior de Licenciatura em Letras Libras pelo UNIASSELVI, Santo Ângelo/RS.



CAROLINA MIRI

Mestra em Educação, na linha dos Estudos Culturais em Educação, na Universidade Federal de Rio Grande do Sul UFRGS, com bolsa CAPES. Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), polo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2012. Especialista em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), em 2014.



CAROLINA COMERLATO SPERB

Professora-artista em/de Libras (Língua de sinais brasileira) e LP (Língua portuguesa). Diretora Regional da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Docente/servidor público do IFRS no campus Porto Alegre. Coordenadora dos Projetos de Extensão e de Pesquisa e Inovação chamados Art+Ser. Doutorada em/de Educação na Linha Filosofias da Diferença e Educação (UFRGS). Graduada em Letras/Português e Literaturas de Língua Portuguesa do Centro Universitário La Salle (2008) e em Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Certificada pelas proficiências: docente de Libras, tradutora de português e leitora de espanhol. Educadora da Diferença. Escritora de conceitos-artes. Transcritora de educação multilíngue e de éticas gestuais-visuais.



CASSIA LOBATO MARINS

Professora Adjunta de Libras – FURG, Doutoranda em Letras – Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Mestra em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Graduada em Letras / Libras – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) / Pólo: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Graduada em Pedagogia - Anos Iniciais – Universidade Federal do Rio Grande (FURG).



CASSIA MICHELE VIRGINIO DA SILVA

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



DANIEL LOPES ROMEU

Mestre profissional em andamento em Educação e Tecnologia no PPGEdu (Programa de Pós-Graduação em Educação) do Instituto Federal Sul Rio-Grandense - Campus Pelotas. Especialização em Pós Graduação Lato Sensu em Libras pela Universidade Cidade de São Paulo (2013). Possui graduação em Licenciatura em Letras (Habilitação Libras) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atualmente, é professor da Universidade Federal de Pelotas, no curso de Letras Libras/ A Relação Visual entre a Libras (L1) e a Escrita da Língua Portuguesa como L2 para Pessoas Surdas 209 Literatura Surda, na área de Libras, no Centro de Letras e Comunicação (CLC). Era

coordenador da Área de Libras do Centro de Letras e Comunicação - CLC da mesma universidade. Atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, Classificadores, expressão facial e corporal, ensino e aprendizagem da Libras na escola.



FRANCISCA MARIA CARVALHO

Possui graduação em LETRAS pela Universidade Federal do Pará (1996), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Pará (1999) e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Atualmente é professor Associado II da Universidade Federal do Pará, Faculdade de Letras, Instituto de Letras e Comunicação. Tem experiência na área de Linguística, subárea psicolinguística experimental, com ênfase no processamento da língua portuguesa como segunda para surdos. Coordenadora do Laboratório de Psicolinguística e Bilinguismo para Surdos; Projeto de Extensão Curso de Língua Portuguesa para Surdos; Projeto de Pesquisa Processamento da Língua Portuguesa Escrita para Surdos.



GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA

Doutoranda em Doutorado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários/PPGLETRAS - UFPA-Belém. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFpel); Especialista em Pós graduação de Especialização Lato Sensu - Docência em LIBRAS na Universidade do Tuiuti do Paraná na mantenedora da Uníntese do polo 210 A Relação Visual entre a Libras (L1) e a Escrita da Língua Portuguesa como L2 para Pessoas Surdas de Horizontina/RS; Especialista em Pós graduação de Especialização Lato Sensu em Letras: Português e Literatura; Linguística e Formação de leitores; Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa; Libras e Educação Especial e Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira na Faceminas; Especialista da Pós graduação Lato Sensu em Letras : Português e Literatura na Faveni. Licenciada em Licenciatura plena de Pedagogia pela Universidade Castelo

Branco no polo de Horizontina do Rio Grande do Sul e Licenciada em Letras /Libras na Universidade Federal de Santa Catarina no Polo de Santa Rosa na Instituto Federal Farroupilha em Santa Rosa no Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras - Língua portuguesa / Literatura Brasileira e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Atualmente, no quadro docente de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA - Campus Bragança/PA).



GISELE MACIEL MONTEIRO RANGEL

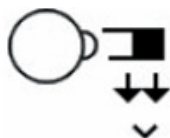
Possui graduação em Geografia pela Universidade Luterana do Brasil (2001), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2016). Atualmente é professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, atuando principalmente nos seguintes temas: libras, educação de surdos, educação de surdos, história dos surdos e Heróis/Heroínas surdos/as.



GERALDO VENCESLAU DE LIMA JÚNIOR

Possui graduação pela UNICE Ensino Superior no curso de Processamento de Dados. Graduação pela Faculdade Integral do Ceará - FIC, no curso de Sistema de Informática, e pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (EaD), licenciatura em Letras Libras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras/ Libras (EaD). Curso de Pós-graduação em LIBRAS pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID - (2010). Professor de Língua Brasileira de Sinais (Temporário) - Instituto Cearense de Educação de Surdos ICES - (2012 a 2014). Exame Nacional para Certificação de Proficiência em Libras (2007). Instrutor de LIBRAS pelo Curso Ótimo (2007 a 2014). Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, Curso de Formação para Instrutores Surdos (2006), Metodologia de ensino de Libras para Instrutores (2008). Já fui ex-funcionário servidor

público docente de Libras no UFCG campus Cajazeiras - PB, vacância para IFCE. Concluído do Mestrado de UNILAB, campus Aurora, no Redenção - CE. Atualizado, docente do IFCE Campus Limoeiro do Norte - CE.



JOSÉ SINÉSIO GONÇALVES TORRES

Doutorado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2023). Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (2018). Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008) e graduação em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atualmente é docente de Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Libras, e SignWriting, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, Escrita de Sinais (SignWriting) e Educação de Surdos.



KARINE MARTINS CUNHA VENCESLAU

Docente do IFCE campus Maranguape. Mestre de Ensino e Formação Docente - UNILAB, Pós A Relação Visual entre a Libras (L1) e a Escrita da Língua Portuguesa como L2 para Pessoas Surdas 211 graduação de Tradução em Libras - UNI7. Licenciatura em Letras Libras - UFSC/UFC.



KATIUSCIA DA SILVA ÁVILA

Graduada em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2022). Atualmente atuo como assistente administrativo - Yara Brasil Fertilizantes. Mestranda em Letras, no Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Federal do Rio Grande (FURG).



MARCELI LÚCIA PAVÉGLIO ROMEU

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa, do Campus Jaguarão/RS, em 2023. Pós-Graduação “Lato Sensu” em Libras, na área de Educação - Barão de Mauá em 2014. Possui graduação em Licenciatura em Letras/Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - SC, no município de PELOTAS/RS, na modalidade de Educação a Distância concluída em 2021. Possui graduação em Administração pela Universidade Católica de Pelotas em 2010. Proficiência em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - POLIBRAS em 2007. Atualmente sou professora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Jaguarão/RS. Tem experiência na área de Administração, linguísticos em Libras, disciplina de libras, educação dos surdos, anos iniciais e finais na escola bilingue dos surdos.



MÁRCIA CRISTINA PAULO DOS SANTOS

Professora de Ensino L1 no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Mestre (2023) e formada em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente no seguinte tema: Libras.



STEFÂNIA STEVES DA SILVA SENA

Possui graduação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010), com especialização em Libras - Formação de Recursos Humanos para o Atendimento Inclusivo (2015). Aprovada no Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

(2007). Atuei como a professora de Libras da Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Com Surdez - CAS (2008 - 2015); a bolsista do programa Universidade Federal Aberta dos Brasil, na Universidade Federal de Goiás (UFG) na função de tutora, nos cursos e períodos (2011 - 2013). Atuou como professora de Libras na Secretária Municipal de Educação e Esporte - SME (2013 - 2015). Atuou como professora substituta na Universidade de Federal de Goiás (UFG - 2015 - 2017). Atualmente é professora do Magistério Superior da Universidade Federal do Tocantins(UFT).Tem experiência na área de Libras, Lingüística e tradução de interpretação, com ênfase em Libras. Atuou estudar em foco de mestrado - UFT(Porto Nacional).



UISIS PAULA DA SILVA GOMES

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2013) e em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Sou Professora Efetiva do Ensino de Libras na Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre pela Universidade do Estado do Pará (2020) em Educação: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. A área do meu conhecimento: linguística em (LIBRAS), Educação de Surdos e Terminologia em língua de sinais. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: A Compreensão nos Estudos de LIBRAS, vinculado a Faculdade de Dança da UFPA desde 2020. Diretora da Faculdade de Dança da UFPA desde junho de 2024 até hoje. Vice presidenta da Associação de Surdos de Belém (ASBEL) no período do ano 2022 a 2024. Doutoranda da Programa de Pós Graduação em Criatividade e Inovações Metodológicas do Ensino Superior no ano 2025.

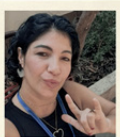


WILLIAN BRUM

Docente de LIBRAS da Universidade Federal do Pampa - Campus São Borja – UNIPAMPA. Mestrando em Políticas Públicas pela Unipampa Campus São Borja.Especialista em Pós graduação Lato Sensu em Os

estudos culturais e os currículos escolares contemporâneos da educação básica da UFRGS. Certificação de Proficiência (PRÓLIBRAS) ensino de Libras Graduação em Educação Física - Licenciatura pela Universidade Luterana do Brasil.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Giovana Cristina de Campos
Bezerra

Giovana Cristina de Campos Bezerra: Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).



José Sinésio Torres
Gonçalves Filho

José Sinésio Torres Gonçalves Filho: Doutor em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA).



Daniel Lopes Romeu

Daniel Lopes Romeu: Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), Campus Pelotas. Mestre em Educação e Tecnologia pelo PPGEdu (Programa de Pós-Graduação em Educação) da mesma instituição.



Marcei Lucia Pavéglia
Romeu

Marcei Lucia Pavéglia Romeu: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa, do Campus Jaguarão/RS em 2023.



Adriano de Oliveira Gianotto: Pós-Doutor e Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestre em Desenvolvimento Local pela mesma instituição.

A educação de surdos constitui um campo de constantes desafios, aprendizagens e transformações. Em meio às demandas por uma educação cada vez mais inclusiva, bilíngue e comprometida com a diversidade linguística e cultural, esta obra reúne experiências, reflexões e práticas desenvolvidas por professores, pesquisadores e profissionais que atuam no ensino de Libras e de português como segunda língua para estudantes surdos. Os capítulos que compõem esta coletânea apresentam relatos de experiências, pesquisas e propostas metodológicas que evidenciam o papel fundamental dos professores institucionais na promoção da acessibilidade linguística e educacional. As discussões abordam temas como educação bilíngue, formação docente, políticas linguísticas, práticas pedagógicas inclusivas, tecnologias assistivas e os desafios da aprendizagem em diferentes níveis de ensino. Mais do que um conjunto de estudos e relatos, este livro valoriza as vozes e as vivências de educadores surdos e ouvintes, destacando a importância da Libras como expressão da identidade e da cultura surda, bem como do ensino do português escrito como instrumento de participação acadêmica e social. Ao reunir diferentes perspectivas e experiências, *Professores Institucionais: Experiências e Práticas Didáticas no Ensino de Libras e Português para Surdos* convida o leitor a refletir sobre os caminhos da educação bilíngue no Brasil, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais acessíveis, democráticas e comprometidas com o direito à educação de qualidade para todos.

