



# TEORIAS DA EDUCAÇÃO E ESTUDOS SURDOS

---

## LINGUÍSTICA APLICADA

ANANDA LOIOLA SIMÕES ELIAS  
ADRIANO DE OLIVEIRA GIANOTTO  
GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA  
CARLA BEATRIZ MEDEIROS KLEIN  
(ORGANIZADORES)





ANANDA LOIOLA SIMÕES ELIAS  
ADRIANO DE OLIVEIRA GIANOTTO  
GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA  
CARLA BEATRIZ MEDEIROS KLEIN  
(ORGANIZADORES)

**TEORIAS DA EDUCAÇÃO  
E ESTUDOS SURDOS**  
LINGUÍSTICA APLICADA

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

---

T314 Teorias da educação e estudos surdos [recurso eletrônico] :  
linguística aplicada / organizadores: Ananda Loiola Simões  
Elias ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.  
176 p.

ISBN 978-65-6135-272-7

DOI 10.46550/978-65-6135-272-7

1. Educação de surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais  
(LIBRAS). 3. Educação bilíngue. I. Elias, Ananda Loiola Simões  
(org.).

CDU: 376

---

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



Crossref



E-mail: [eilustracao@gmail.com](mailto:eilustracao@gmail.com)

[www.editorailustracao.com.br](http://www.editorailustracao.com.br)

## Conselho Editorial



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

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



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
Ananda Loiola Simões Elias	
Adriano de Oliveira Gianotto	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Carla Beatriz Medeiros Klein	
Capítulo 1 - AQUISIÇÃO BILÍNGUE LIBRAS-PTB: PROCESSOS LINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SURDA .....	11
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Capítulo 2 - LIBRAS COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO: TEORIAS DE IMERSÃO LINGUÍSTICA.....	27
Greice Kelly Nascimento Santos Costa	
Capítulo 3 - FONOLOGIA VISUAL EM PEDAGOGIA: ESTRUTURAS FONOLÓGICAS DE SINAIS NO APRENDIZADO .....	43
Diego Alexandre Hackl	
Capítulo 4 - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS SURDAS: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS .....	59
Mikael Sousa Silva	
Capítulo 5 - EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	77
Márcia Simone da Silva	
Capítulo 6 - GRAMÁTICA DA LIBRAS EM PERSPECTIVA COGNITIVA: ESTRUTURAS ESPACIAIS E ICONICIDADE .....	93
Carlos Rikison Nunes de Moura	
Capítulo 7 - IDENTIDADE E CULTURA SURDA NA ESCOLA: PERSPECTIVAS SOCIOANTROPOLÓGICAS.....	111
Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte	
Capítulo 8 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS: SABERES DOCENTES E PRÁTICAS INCLUSIVAS .....	127
Priscilla Fonseca Cavalcante	

Capítulo 9 - PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO SURDA: METODOLOGIAS E PERSPECTIVAS..... 143

Luciane Cruz Silveira

Capítulo 10 - TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LIBRAS: ANÁLISE DO PAPEL DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM ..... 161

Anderson Corrêa Pereira

## APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos a obra *Teorias da Educação e Estudos Surdos: Linguística Aplicada*, organizada por Ananda Loiola Simões Elias, Adriano de Oliveira Gianotto, Giovana Cristina de Campos Bezerra e Carla Beatriz Medeiros Klein. Este livro reúne reflexões, pesquisas e análises que dialogam com importantes campos do conhecimento, especialmente aqueles relacionados à Educação, à Linguística Aplicada, aos Estudos Surdos e às políticas linguísticas voltadas à comunidade surda.

A presente coletânea surge em um contexto marcado pela ampliação dos debates acerca dos direitos linguísticos, da educação bilíngue para surdos, da formação docente, das práticas pedagógicas inclusivas e do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como elemento central na constituição das identidades, culturas e experiências educacionais da população surda. Ao reunir pesquisadores, professores e estudiosos comprometidos com essas temáticas, a obra busca contribuir para o fortalecimento da produção científica e para a disseminação de conhecimentos que promovam uma educação mais democrática, acessível e socialmente comprometida.

Os capítulos que compõem este livro abordam diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, contemplando temas como aquisição bilíngue Libras–Português, teorias de imersão linguística, fonologia visual, políticas linguísticas surdas, educação bilíngue, gramática da Libras em perspectiva cognitiva, identidade e cultura surda, formação de professores, pesquisas em Linguística Aplicada à Educação Surda e o papel das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem da Libras. Essa diversidade temática evidencia a riqueza e a complexidade dos fenômenos educacionais e linguísticos relacionados à surdez, oferecendo ao leitor um panorama abrangente das discussões contemporâneas da área.

A obra fundamenta-se no reconhecimento de que a educação de surdos não pode ser compreendida exclusivamente a partir de perspectivas clínicas ou assistencialistas. Ao contrário, os textos aqui reunidos assumem uma abordagem que valoriza a diferença linguística e cultural da comunidade surda, reconhecendo a Libras como língua de instrução, produção de conhecimento e construção identitária. Tal perspectiva

fortalece o entendimento da surdez como experiência sociocultural legítima e contribui para a consolidação de práticas educacionais mais equitativas.

Além de seu caráter acadêmico, este livro apresenta importante relevância social. Em tempos de constantes transformações educacionais e tecnológicas, torna-se fundamental ampliar espaços de reflexão que promovam a valorização da diversidade linguística e cultural. Nesse sentido, os estudos apresentados oferecem subsídios para pesquisadores, professores, estudantes de graduação e pós-graduação, gestores educacionais, intérpretes de Libras e demais profissionais interessados na construção de uma educação comprometida com os princípios da inclusão, da acessibilidade e da justiça social.

Espera-se que esta coletânea contribua para o aprofundamento das discussões científicas sobre Educação e Estudos Surdos, estimulando novas pesquisas, práticas pedagógicas inovadoras e políticas públicas capazes de garantir os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda. Que as reflexões aqui apresentadas inspirem o fortalecimento de uma educação bilíngue de qualidade, pautada no respeito às diferenças, na valorização da Libras e na promoção da cidadania plena.

Desejamos a todos uma excelente leitura e que os conhecimentos compartilhados nesta obra possam fomentar diálogos, aprendizagens e transformações significativas nos diferentes contextos educacionais e sociais.

Ananda Loiola Simões Elias  
Adriano de Oliveira Gianotto  
Giovana Cristina de Campos Bezerra  
Carla Beatriz Medeiros Klein  
(Organizadores)

# AQUISIÇÃO BILÍNGUE LIBRAS-PTB: PROCESSOS LINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SURDA

Giovana Cristina de Campos Bezerra<sup>1</sup>

## 1 Introdução

A discussão acerca da aquisição bilíngue Libras–Português Brasileiro (PTB) tem ocupado posição central nos estudos contemporâneos sobre educação de surdos, especialmente quando se considera a Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural da criança surda. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural das comunidades surdas brasileiras representou um marco para a construção de propostas educacionais fundamentadas no bilinguismo, deslocando perspectivas historicamente centradas na oralização para abordagens que valorizam a experiência visual e a especificidade linguística da surdez.

A literatura especializada evidencia que a aquisição da linguagem constitui elemento indispensável ao desenvolvimento humano, uma vez que é por meio dela que a criança estabelece relações com o meio social, organiza o pensamento e constrói conhecimentos sobre si e sobre o mundo. No caso das crianças surdas, a aquisição linguística apresenta especificidades decorrentes da modalidade visual-espacial da Libras, exigindo ambientes linguísticos acessíveis desde os primeiros anos de vida. Conforme apontam Garrutti e Moreira (2022), a participação da criança surda em contextos educativos bilíngues favorece a apropriação da língua de sinais por meio das interações cotidianas com adultos e pares surdos, fortalecendo processos de comunicação e construção da identidade cultural surda.

A relevância dessa discussão torna-se ainda maior quando se considera que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes. Estudos indicam que aproximadamente 95% das crianças surdas possuem

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos e Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará.

pais ouvintes, condição que frequentemente resulta em acesso tardio à língua de sinais e, conseqüentemente, em atrasos nos processos de desenvolvimento linguístico e cognitivo. Capovilla (2024) destaca que a intensidade e a precocidade do contato com a Libras constituem fatores determinantes para o desenvolvimento da compreensão linguística e para o sucesso posterior na aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal constatação reforça a necessidade de políticas educacionais que assegurem o contato precoce da criança surda com usuários fluentes da Libras e com ambientes linguisticamente acessíveis.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel estratégico na constituição das bases linguísticas da criança surda. Trata-se do período em que se desenvolvem habilidades fundamentais relacionadas à linguagem, à comunicação, à interação social e à construção da identidade. Martins, Albres e Sousa (2015) argumentam que o brincar, as interações entre pares surdos e a presença da língua de sinais como língua de instrução favorecem significativamente a aquisição linguística durante a primeira infância, possibilitando à criança experiências comunicativas autênticas e culturalmente significativas.

Ao abordar o desenvolvimento linguístico infantil, torna-se imprescindível considerar as contribuições da perspectiva histórico-cultural. Segundo Vygotsky (1998, apud Marques; Barroco; Silva, 2013), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem, sendo esta um instrumento essencial para a formação das funções psicológicas superiores. Sob essa ótica, a ausência de acesso pleno a uma língua natural durante os primeiros anos de vida pode comprometer não apenas o desenvolvimento comunicativo, mas também aspectos relacionados à aprendizagem, ao pensamento abstrato e à participação social.

As pesquisas sobre aquisição bilíngue têm demonstrado que crianças expostas precocemente a duas línguas apresentam condições favoráveis para desenvolver competências linguísticas em ambos os sistemas linguísticos. No caso da criança surda, entretanto, essa aquisição ocorre em modalidades distintas: uma língua visual-espacial, a Libras, e uma língua escrita alfabética, o Português Brasileiro. Quadros, Lillo-Martin e Pichler (2013) ressaltam que a aquisição bilíngue envolvendo línguas de sinais e línguas orais apresenta características específicas que desafiam modelos tradicionais de bilinguismo, exigindo novas perspectivas teóricas para compreender os processos linguísticos envolvidos.

Nesse sentido, a proposta bilíngue para surdos fundamenta-se na compreensão de que a Libras deve constituir a primeira língua (L1) da criança surda, enquanto o Português escrito deve ser ensinado como segunda língua (L2). Tal concepção não se limita a uma questão metodológica, mas está relacionada ao reconhecimento dos direitos linguísticos da população surda e ao respeito às suas formas próprias de produção e circulação de conhecimentos. Conforme destacam Souza, Valentini e Pescador (2022), a Libras desempenha papel central na constituição dos processos de alfabetização e letramento, funcionando como base para a aprendizagem da língua portuguesa e para o acesso aos conhecimentos escolares.

A importância da aquisição precoce da Libras é amplamente reconhecida na literatura especializada. Tartuci (2015) observa que o acesso tardio à língua de sinais continua sendo um dos principais desafios enfrentados pelas crianças surdas brasileiras, especialmente devido à escassez de profissionais fluentes em Libras na Educação Infantil e à limitada oferta de contextos educacionais bilíngues. A autora enfatiza que a efetivação da educação bilíngue exige mais do que a simples presença da Libras na escola; requer ambientes linguísticos ricos, professores qualificados e políticas públicas comprometidas com a garantia dos direitos linguísticos da criança surda.

Corroborando essa perspectiva, Zuquinali e Cardoso (2019) evidenciam que crianças surdas que têm acesso à Libras desde a Educação Infantil apresentam desenvolvimento cognitivo compatível com seus pares ouvintes, demonstrando que eventuais dificuldades de aprendizagem não decorrem da surdez em si, mas da privação linguística. Tal compreensão contribui para desconstruir concepções deficitárias historicamente associadas à surdez, deslocando o foco para as condições de acesso à linguagem e à educação.

Conforme afirmam Marques, Barroco e Silva (2013, p. 505),

A Libras oportuniza trocas linguísticas efetivas entre os pares surdos e ouvintes, e às crianças ouvintes oferta o acesso a um universo cultural desconhecido. Estudos apontam a possibilidade de desenvolvimento de crianças ouvintes e surdas no que concerne à linguagem, sendo importante o ensino da Libras como segunda língua, enquanto recurso para crianças ouvintes.

Essa compreensão amplia a discussão sobre aquisição bilíngue ao evidenciar que a Libras não beneficia apenas estudantes surdos, mas também contribui para a construção de práticas educacionais inclusivas e interculturais.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que os processos de aquisição bilíngue Libras-PTB na Educação Infantil constituem fenômeno complexo, envolvendo dimensões linguísticas, cognitivas, culturais, sociais e educacionais. A compreensão desses processos revela-se fundamental para o planejamento de práticas pedagógicas capazes de garantir o desenvolvimento pleno da criança surda e o exercício de seus direitos linguísticos. Assim, o presente estudo propõe discutir os fundamentos da aquisição bilíngue Libras-PTB na Educação Infantil Surda, enfatizando a importância da exposição precoce à língua de sinais, das interações sociais mediadas pela Libras e das condições educacionais necessárias para a construção de trajetórias linguísticas bem-sucedidas.

## **2 A Libras como primeira língua e os processos de aquisição linguística na infância surda**

A compreensão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da criança surda constitui um dos pilares fundamentais das propostas educacionais bilíngues contemporâneas. Tal entendimento decorre do reconhecimento científico de que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, complexidade linguística equivalente às línguas orais e potencial para promover integralmente o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural dos sujeitos surdos. Nesse contexto, a aquisição da Libras durante a primeira infância ultrapassa a dimensão comunicativa, configurando-se como condição essencial para a constituição da subjetividade, da identidade e da inserção da criança nos processos sociais e educacionais.

A literatura especializada demonstra que a aquisição da linguagem ocorre de maneira natural quando a criança está inserida em ambientes linguisticamente acessíveis e interativos. No caso das crianças ouvintes, esse processo geralmente acontece por meio da exposição contínua à língua oral utilizada em seu contexto familiar. Entretanto, para a maioria das crianças surdas brasileiras, a realidade apresenta características distintas, uma vez que grande parte nasce em famílias ouvintes que não dominam a Libras. Tal condição frequentemente produz situações de privação linguística durante os primeiros anos de vida, comprometendo significativamente o desenvolvimento da linguagem.

Segundo Capovilla (2024), aproximadamente 95% das crianças surdas brasileiras possuem pais ouvintes, circunstância que contribui para o

acesso tardio à língua de sinais e para dificuldades posteriores relacionadas ao desenvolvimento linguístico e escolar. O autor observa que a exposição precoce à Libras constitui um dos fatores mais relevantes para a aquisição linguística satisfatória e para o sucesso educacional ao longo da trajetória escolar.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a linguagem desempenha papel central no desenvolvimento humano. Vygotsky (1998, apud Marques; Barroco; Silva, 2013) afirma que as funções psicológicas superiores são construídas nas interações sociais mediadas pela linguagem, sendo esta o principal instrumento de organização do pensamento. Assim, quando a criança surda não possui acesso pleno a uma língua natural durante os primeiros anos de vida, podem ocorrer impactos significativos não apenas na comunicação, mas também na elaboração conceitual, na memória, na atenção e nos processos de aprendizagem.

A aquisição da Libras deve ser compreendida como um fenômeno natural quando a criança surda encontra interlocutores fluentes e ambientes favoráveis à comunicação visual. Estudos realizados com crianças surdas filhas de pais surdos demonstram que elas percorrem estágios de aquisição linguística semelhantes aos observados em crianças ouvintes durante a aquisição da língua oral. Quadros, Lillo-Martin e Pichler (2013) observam que o desenvolvimento linguístico em línguas de sinais segue padrões sistemáticos e previsíveis, evidenciando que a modalidade visual-espacial não constitui obstáculo para a aquisição da linguagem.

Nesse sentido, Quadros (1997, apud Alencar, 2016) argumenta que a criança surda exposta precocemente à língua de sinais apresenta desenvolvimento linguístico compatível com qualquer outra criança em processo de aquisição de sua língua materna. O fator determinante não é a condição auditiva, mas a qualidade e a quantidade de interações linguísticas disponíveis no ambiente social.

Ao discutir a importância da Libras na primeira infância, Martins, Albres e Sousa (2015) destacam que a interação entre crianças surdas e adultos sinalizantes favorece a construção de significados, a apropriação cultural e o desenvolvimento das competências comunicativas. As autoras ressaltam que a Educação Infantil bilíngue oferece oportunidades privilegiadas para a ampliação dessas experiências linguísticas, especialmente por meio das brincadeiras, narrativas visuais e atividades coletivas.

Conforme afirmam Martins, Albres e Sousa (2015, p. 118):

A aquisição da língua de sinais na infância ocorre por meio das relações estabelecidas com outros sujeitos surdos e adultos usuários da língua, em situações de interação significativas e contextualizadas. A criança desenvolve sua competência linguística ao participar ativamente de práticas sociais mediadas pela Libras, construindo conhecimentos sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca.

A linguagem não se desenvolve isoladamente, mas emerge das experiências sociais compartilhadas, sendo a Libras elemento constitutivo dessas relações para a criança surda.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da identidade linguística e cultural na constituição do sujeito surdo. A aquisição da Libras não representa apenas o domínio de um código comunicativo, mas também o acesso à cultura surda e aos modos específicos de produção de conhecimento desenvolvidos por essa comunidade linguística. A criança que cresce em ambientes nos quais a Libras é valorizada tende a desenvolver maior autoestima, sentimento de pertencimento e segurança para participar dos espaços educacionais.

Nesse sentido, Zuquinali e Cardoso (2019) argumentam que a privação linguística constitui um dos principais fatores associados às dificuldades encontradas por estudantes surdos no percurso escolar. As autoras observam que crianças expostas à Libras desde a Educação Infantil apresentam desenvolvimento cognitivo compatível com seus pares ouvintes, demonstrando que as dificuldades frequentemente atribuídas à surdez decorrem, na realidade, da ausência de acesso à língua natural.

Essa compreensão também é compartilhada por Tartuci (2015), ao destacar que a efetivação da educação bilíngue depende da garantia do acesso precoce à Libras. A autora observa que, embora a legislação brasileira reconheça a importância da educação bilíngue para surdos, ainda existem desafios relacionados à formação de professores, à presença de profissionais surdos nas instituições e à criação de ambientes linguísticos adequados para crianças pequenas.

Conforme destaca Tartuci (2015, p. 32):

A meta da educação bilíngue para crianças surdas não se restringe ao ensino da Libras e da língua portuguesa. Trata-se de assegurar contextos de desenvolvimento nos quais a criança possa interagir linguisticamente, construir conhecimentos e participar de experiências culturais significativas por meio de uma língua plenamente acessível.

A reflexão proposta pela autora evidencia que o bilinguismo não deve ser reduzido a uma metodologia de ensino, mas compreendido como

uma política linguística voltada à garantia dos direitos educacionais e culturais da população surda.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, a aquisição precoce da Libras exerce influência direta na formação de conceitos, na resolução de problemas e na organização do pensamento abstrato. A língua de sinais fornece os instrumentos simbólicos necessários para que a criança intérprete experiências, estabeleça relações e atribua significados aos fenômenos observados em seu cotidiano.

Garrutti e Moreira (2022) verificaram que crianças matriculadas em contextos bilíngues adquirem a Libras de maneira rápida quando participam de ambientes linguísticos ricos e interativos. As pesquisadoras observaram que as trocas estabelecidas entre crianças e professores favorecem a ampliação do repertório lexical e a consolidação de estruturas gramaticais complexas.

Segundo Garrutti e Moreira (2022, p. 8):

As situações de interação revelaram que o aprendizado da língua de sinais acontece de modo rápido e em trocas rotineiras no contexto da turma. As interlocuções nessa língua permitem que as crianças compartilhem conceitos, experiências e práticas comuns, fortalecendo os processos de participação e pertencimento ao grupo.

Os resultados apresentados reforçam a importância da convivência entre pares surdos durante a Educação Infantil, uma vez que tais interações ampliam as oportunidades de uso espontâneo da língua e favorecem o desenvolvimento comunicativo.

No âmbito da aquisição linguística, outro aspecto frequentemente discutido refere-se à relação entre Libras e aprendizagem da língua portuguesa escrita. Estudos recentes demonstram que o domínio da primeira língua favorece significativamente a aprendizagem da segunda língua, especialmente quando ambas são trabalhadas de maneira articulada em propostas educacionais bilíngues.

Finau (2014) observa que o desenvolvimento da escrita em português está diretamente relacionado à consolidação da Libras como língua de base. A autora destaca que a aquisição tardia da língua de sinais pode dificultar a organização gramatical da segunda língua, produzindo fenômenos característicos de interlíngua durante o processo de alfabetização.

Nessa direção, Capovilla (2024) afirma que crianças surdas que desenvolvem elevados níveis de compreensão em Libras tendem a apresentar melhor desempenho em leitura e escrita do português. Tal constatação

reforça a importância de compreender a Libras como fundamento para a aprendizagem escolar e não como obstáculo à aquisição da língua majoritária.

De acordo com Capovilla (2024, p. 445):

Quanto mais cedo o contato com Libras e quanto mais intenso e funcional esse contato, melhor será a aquisição e o desenvolvimento da compreensão de sinais em Libras pela criança surda. Outro dado é que, quanto maior for a compreensão de sinais em Libras, melhor será a compreensão de leitura alfabética em Português.

Essa relação evidencia que a aquisição da primeira língua constitui elemento estruturante para o desenvolvimento das habilidades linguísticas subsequentes, corroborando princípios amplamente defendidos pelas teorias do bilinguismo.

Por fim, torna-se evidente que a Libras ocupa posição central nos processos de aquisição linguística da criança surda. Sua presença desde os primeiros anos de vida favorece o desenvolvimento cognitivo, fortalece a identidade cultural, amplia as possibilidades de interação social e cria condições para a aprendizagem do Português Brasileiro como segunda língua. Dessa forma, assegurar ambientes bilíngues acessíveis durante a Educação Infantil representa não apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso ético com os direitos linguísticos, educacionais e culturais da população surda.

### **3 Aquisição bilíngue Libras-PTB na Educação Infantil: desenvolvimento cognitivo, social e linguístico**

A aquisição bilíngue envolvendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Português Brasileiro (PTB) constitui um dos temas mais relevantes nas discussões contemporâneas sobre educação de surdos. A compreensão da Libras como primeira língua (L1) e do Português escrito como segunda língua (L2) fundamenta-se em evidências científicas que demonstram a importância da língua de sinais para o desenvolvimento integral da criança surda. No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva assume papel ainda mais significativo, uma vez que os primeiros anos de vida representam período decisivo para a aquisição da linguagem, a construção da identidade, a formação de conceitos e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

A literatura especializada evidencia que a aquisição linguística não ocorre de maneira isolada, mas está profundamente vinculada às experiências sociais vivenciadas pela criança. A linguagem constitui instrumento mediador das relações humanas e elemento central na organização do pensamento. Dessa forma, a aquisição bilíngue Libras-PTB deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve simultaneamente aspectos linguísticos, cognitivos, sociais, culturais e educacionais.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano resulta das interações estabelecidas entre o sujeito e seu meio social. Vygotsky (1998, apud Marques; Barroco; Silva, 2013) defende que a linguagem é o principal instrumento de mediação entre a criança e o mundo, possibilitando a internalização de conhecimentos culturalmente produzidos. Para a criança surda, a Libras desempenha exatamente essa função, permitindo que experiências sociais sejam transformadas em processos psicológicos internos.

Nesse sentido, a aquisição precoce da Libras favorece significativamente o desenvolvimento cognitivo. Quando inserida em ambientes linguisticamente acessíveis, a criança surda passa a compreender relações causais, formular hipóteses, categorizar objetos e elaborar conceitos de forma semelhante à observada em crianças ouvintes. O acesso à língua de sinais possibilita a organização do pensamento simbólico e a ampliação das capacidades de abstração, fundamentais para a aprendizagem escolar.

Garrutti e Moreira (2022) observaram que crianças surdas matriculadas em contextos bilíngues apresentam desenvolvimento linguístico acelerado quando participam de interações cotidianas mediadas pela Libras. As autoras destacam que o contato constante com professores e colegas usuários da língua de sinais favorece a ampliação do repertório linguístico e a consolidação de competências comunicativas essenciais para o desenvolvimento infantil.

Conforme afirmam Garrutti e Moreira (2022, p. 12):

Os resultados indicaram a importância da organização de ambientes educativos linguísticos de educação infantil, culturalmente preparados para o desenvolvimento de crianças surdas. As situações de interações revelaram que o aprendizado da língua de sinais acontece de modo rápido e em trocas rotineiras no contexto da turma. As interlocuções nessa língua permitem que as crianças compartilhem conceitos e práticas comuns no cotidiano escolar.

A passagem evidencia que o desenvolvimento cognitivo não depende exclusivamente da presença da língua, mas também das oportunidades de interação social oferecidas pelo ambiente educativo. Quanto mais rica for a experiência linguística da criança, maiores serão as possibilidades de construção de conhecimentos.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre aquisição bilíngue e desenvolvimento social. A linguagem constitui o principal meio de participação nos grupos humanos e de construção de vínculos afetivos. Quando a criança surda possui acesso pleno à Libras, torna-se capaz de interagir com seus pares, expressar sentimentos, negociar significados e participar ativamente das atividades coletivas. Tais experiências contribuem para a formação da identidade social e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Martins, Albres e Sousa (2015) ressaltam que o desenvolvimento social da criança surda encontra-se intimamente relacionado à possibilidade de convivência com outros usuários da Libras. As autoras argumentam que a interação entre pares surdos favorece a construção de referências culturais compartilhadas e fortalece a constituição da identidade linguística.

Segundo Martins, Albres e Sousa (2015, p. 120):

A interação dialógica entre crianças surdas, mediada pela língua de sinais, constitui elemento fundamental para a aquisição da linguagem e para a participação social. É por meio dessas relações que a criança amplia seu repertório comunicativo, desenvolve competências discursivas e constrói formas próprias de pertencimento cultural.

A relevância atribuída às interações sociais aproxima-se das reflexões de Bakhtin (2003, apud Martins; Albres; Sousa, 2015), para quem a linguagem é essencialmente dialógica e construída na relação com o outro. Sob essa perspectiva, a aquisição da Libras não ocorre apenas pela exposição à língua, mas pela participação efetiva em práticas sociais significativas.

Além dos aspectos cognitivos e sociais, a aquisição bilíngue Libras-PTB apresenta impactos diretos sobre o desenvolvimento linguístico. As pesquisas contemporâneas têm demonstrado que crianças surdas expostas precocemente à língua de sinais percorrem estágios de desenvolvimento semelhantes aos observados em crianças ouvintes durante a aquisição da língua oral. Isso confirma que a modalidade visual-espacial não limita a aquisição da linguagem, desde que a criança tenha acesso adequado a interlocutores fluentes.

Quadros, Lillo-Martin e Pichler (2013) destacam que o desenvolvimento bilíngue envolvendo línguas de sinais e línguas orais apresenta características específicas, mas segue princípios gerais de aquisição linguística observados em outros contextos bilíngues. As autoras ressaltam que a criança é capaz de construir sistemas linguísticos distintos e utilizá-los de acordo com as demandas comunicativas dos diferentes contextos sociais.

Nessa direção, Alencar (2016) afirma que a exposição precoce à Libras permite o desenvolvimento de estruturas gramaticais complexas, favorecendo posteriormente a aprendizagem da língua portuguesa escrita. O autor observa que a língua de sinais oferece as bases cognitivas e linguísticas necessárias para a compreensão de conceitos abstratos e para a apropriação de novos sistemas simbólicos.

A importância da Libras para o desenvolvimento linguístico também é destacada por Tartuci (2015, p. 28):

A complexidade envolvida na aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua exige que a criança surda tenha acesso precoce a experiências linguísticas significativas. A ausência desse contato pode comprometer a aquisição da linguagem e limitar oportunidades futuras de escolarização.

Essa reflexão evidencia que o desenvolvimento bilíngue não deve ser compreendido como simples aprendizagem simultânea de duas línguas, mas como processo de construção de competências linguísticas articuladas e complementares.

A relação entre Libras e Português escrito constitui um dos principais eixos das propostas educacionais bilíngues. Diferentemente das crianças ouvintes, que geralmente estabelecem relações entre oralidade e escrita, as crianças surdas utilizam a Libras como base para compreender os mecanismos de funcionamento da segunda língua. Nesse processo, a primeira língua assume papel estruturante na construção de conhecimentos sobre leitura e escrita.

Finau (2014) observa que a aquisição do Português escrito pelos surdos apresenta características próprias relacionadas à condição bilíngue. A autora destaca que o domínio da Libras favorece a compreensão das estruturas linguísticas do Português, reduzindo dificuldades relacionadas à organização sintática e à produção textual.

Conforme afirma Finau (2014, p. 950):

Os resultados indicam a formação da interlíngua no processo de aquisição da segunda língua e evidenciam a influência do período em que os alunos entraram em contato com a Libras para a organização gramatical da língua-alvo. Quanto mais consolidada a primeira língua, maiores são as possibilidades de aprendizagem da modalidade escrita.

Tal constatação reforça a compreensão de que a Libras não representa obstáculo à aprendizagem do Português, mas condição necessária para que essa aprendizagem ocorra de forma significativa.

Outro aspecto importante refere-se ao papel das práticas pedagógicas no fortalecimento do desenvolvimento bilíngue. A Educação Infantil bilíngue exige ambientes nos quais a Libras seja efetivamente utilizada como língua de instrução, interação e construção de conhecimentos. A presença de professores surdos, educadores bilíngues e materiais acessíveis contribui para a ampliação das experiências linguísticas da criança e para a consolidação de sua identidade cultural.

Souza, Valentini e Pescador (2022) observam que as pesquisas brasileiras convergem ao reconhecer a Libras como elemento central nos processos de alfabetização e letramento da criança surda. As autoras destacam que a aprendizagem da língua portuguesa escrita apresenta melhores resultados quando fundamentada em experiências linguísticas sólidas na primeira língua.

Além disso, Capovilla (2024) evidencia que a intensidade e a qualidade do contato com a Libras influenciam diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes surdos. Seus estudos demonstram que crianças expostas precocemente à língua de sinais apresentam melhores índices de compreensão leitora, produção escrita e desenvolvimento linguístico geral.

Diante dessas considerações, torna-se possível afirmar que a aquisição bilíngue Libras-PTB constitui processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da criança surda. A Libras oferece os instrumentos necessários para a construção do pensamento, para a participação social e para a apropriação da cultura, enquanto o Português escrito amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento produzido na sociedade majoritária. Assim, a Educação Infantil bilíngue configura-se como espaço privilegiado para a garantia dos direitos linguísticos da criança surda e para a promoção de seu desenvolvimento integral.

## 4 Considerações finais

A análise dos processos de aquisição bilíngue Libras–Português Brasileiro na Educação Infantil evidencia que o desenvolvimento linguístico da criança surda está diretamente relacionado ao acesso precoce e contínuo à Língua Brasileira de Sinais. A Libras constitui não apenas um instrumento de comunicação, mas também a principal via de construção do pensamento, de interação social, de formação da identidade e de apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos. Dessa forma, a compreensão da língua de sinais como primeira língua da criança surda representa um princípio fundamental para a efetivação de práticas educacionais comprometidas com o desenvolvimento integral desse sujeito.

Os estudos analisados demonstram que a aquisição linguística ocorre de maneira mais consistente quando a criança está inserida em ambientes visualmente acessíveis, nos quais a Libras é utilizada como língua de instrução, interação e produção de conhecimentos. A presença de interlocutores fluentes, especialmente professores surdos, educadores bilíngues e colegas usuários da língua de sinais, favorece a ampliação das experiências comunicativas e contribui para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel estratégico, pois constitui o período em que as bases da linguagem, da aprendizagem e da socialização são estruturadas.

As discussões apresentadas ao longo deste estudo também permitem compreender que as dificuldades frequentemente observadas no percurso escolar de estudantes surdos não decorrem da surdez em si, mas, sobretudo, da privação linguística vivenciada durante os primeiros anos de vida. A ausência de acesso à Libras compromete processos essenciais de desenvolvimento, limitando oportunidades de participação social, aprendizagem e construção de conhecimentos. Em contrapartida, quando a criança surda tem contato precoce com sua língua natural, observa-se desenvolvimento cognitivo, social e linguístico compatível com o de crianças ouvintes, reafirmando o potencial das línguas de sinais para a constituição plena da linguagem humana.

No que se refere à aprendizagem do Português Brasileiro escrito, verificou-se que a consolidação da Libras como primeira língua exerce papel decisivo na aquisição da segunda língua. A língua de sinais funciona como base para a formação de conceitos, para a compreensão dos mecanismos linguísticos e para a construção de estratégias de leitura e escrita. Assim, a

educação bilíngue não deve ser compreendida como simples coexistência de duas línguas no ambiente escolar, mas como uma proposta pedagógica que reconhece a centralidade da Libras nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança surda.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância das interações sociais na constituição da linguagem. As experiências compartilhadas em contextos bilíngues possibilitam que a criança participe ativamente das práticas culturais de sua comunidade linguística, fortalecendo sua identidade surda e ampliando suas possibilidades de atuação social. Nesse sentido, a aquisição bilíngue Libras-PTB ultrapassa os limites da comunicação e assume papel fundamental na formação cidadã, cultural e educacional do sujeito surdo.

Entretanto, apesar dos avanços legais e das contribuições das pesquisas na área, ainda persistem desafios significativos para a consolidação da educação bilíngue na Educação Infantil. Entre eles destacam-se a escassez de profissionais fluentes em Libras, a insuficiência de escolas bilíngues, a limitada presença de professores surdos nos espaços educacionais e a necessidade de ampliação das políticas públicas voltadas à garantia dos direitos linguísticos da população surda. Tais desafios indicam a urgência de investimentos em formação docente, produção de materiais pedagógicos acessíveis e fortalecimento de ambientes educacionais que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Conclui-se, portanto, que a aquisição bilíngue Libras-Português Brasileiro constitui elemento indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da criança surda. A garantia do acesso precoce à Libras, associada à oferta de contextos educacionais bilíngues de qualidade, representa condição essencial para a promoção da aprendizagem, da inclusão e da equidade educacional. Mais do que uma proposta metodológica, a educação bilíngue configura-se como um direito linguístico, cultural e humano, capaz de assegurar às crianças surdas oportunidades efetivas de participação social, desenvolvimento acadêmico e construção de trajetórias educacionais bem-sucedidas.

## Referências

ALENCAR, Aurélio da Silva. **A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

CAPOVILLA, Fernando César. Como fazer avaliação sistemática e compreensiva do desenvolvimento da linguagem do escolar surdo brasileiro. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 126, p. 444-488, 2024.

FINAU, Rossana. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e234024, 2022.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, set./dez. 2015.

QUADROS, Ronice Müller de; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, Deborah Chen. O que bilíngues bimodais têm a nos dizer sobre desenvolvimento bilíngue? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 380-388, jul./set. 2013.

SOUZA, Eduarda Monteiro de; VALENTINI, Carla Beatris; PESCADOR, Cristina Maria. Educação bilíngue para surdos: um olhar para a leitura e a escrita a partir de uma revisão sistemática da literatura. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 6, e29611629237, 2022.

TARTUCI, Dulcéria. A educação bilíngue e o acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 25-44, jul./dez. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUQUINALI, Yasmin de Souza; CARDOSO, Ana Isabel Pereira. A re-

levância do ensino de Libras para a criança surda a partir da Educação Infantil: um estudo de caso. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 3, n. 2, p. 395-411, 2019.

# LIBRAS COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO: TEORIAS DE IMERSÃO LINGUÍSTICA

Greice Kelly Nascimento Santos Costa<sup>1</sup>

## 1 Introdução

A educação de surdos no Brasil tem sido historicamente marcada por disputas epistemológicas, linguísticas e pedagógicas acerca das formas mais adequadas de garantir o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos. Durante décadas, prevaleceram concepções educacionais fundamentadas no oralismo, as quais defendiam a aprendizagem da língua portuguesa oral como principal instrumento de integração social, minimizando ou mesmo proibindo o uso das línguas de sinais nos ambientes escolares. Entretanto, o avanço das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais, especialmente a partir da segunda metade do século XX, possibilitou a consolidação de novos paradigmas educacionais que passaram a reconhecer a especificidade linguística, cultural e identitária das comunidades surdas.

No contexto brasileiro, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) conquistou reconhecimento legal por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esses dispositivos normativos representaram um marco histórico para a comunidade surda ao reconhecerem a Libras como meio legal de comunicação e expressão, assegurando sua presença em diferentes espaços sociais, especialmente no âmbito educacional. A partir desse reconhecimento, intensificaram-se os debates sobre a educação bilíngue de surdos e sobre o papel da Libras não apenas como disciplina curricular, mas, sobretudo, como língua de instrução.

O conceito de língua de instrução ultrapassa a compreensão da língua como simples instrumento de comunicação. Trata-se da língua por meio da qual o conhecimento é produzido, compartilhado, sistematizado e apropriado pelos estudantes durante o processo educativo. Nesse sentido,

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

a discussão sobre a Libras como língua de instrução implica reconhecer que os estudantes surdos necessitam acessar os conteúdos curriculares em sua língua natural, garantindo condições efetivas para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

De acordo com Fernandes e Moreira (2014), as políticas de educação bilíngue para surdos devem assegurar o direito linguístico à Libras desde a infância, compreendendo-a como primeira língua e como elemento central dos processos educacionais. As autoras argumentam que a ausência de políticas linguísticas consistentes compromete significativamente o desenvolvimento escolar dos estudantes surdos, uma vez que a aprendizagem ocorre frequentemente em uma língua que não corresponde à sua experiência linguística primária.

A centralidade da Libras na escolarização dos surdos também é destacada por Nascimento e Costa (2014), ao discutirem os fundamentos das escolas bilíngues de surdos. Segundo os autores, a constituição de ambientes educacionais nos quais a Libras ocupa posição privilegiada possibilita a formação de identidades surdas positivas, além de promover o fortalecimento da cultura surda e a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Tal perspectiva desloca o foco da deficiência para a diferença linguística e cultural, compreendendo os surdos como integrantes de uma comunidade linguística minoritária.

Nesse cenário, emerge o conceito de imersão linguística, amplamente discutido em pesquisas internacionais sobre educação bilíngue. A imersão linguística refere-se à inserção do estudante em ambientes nos quais a língua-alvo é utilizada de forma predominante nas interações sociais, acadêmicas e culturais. No caso da educação de surdos, a imersão em Libras constitui uma estratégia pedagógica voltada para a ampliação da competência linguística dos estudantes, possibilitando experiências comunicativas significativas e o desenvolvimento pleno da linguagem.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem da Libras não se limita ao ensino formal da língua. Pelo contrário, pressupõe a criação de contextos educativos nos quais a língua de sinais seja utilizada de maneira natural e constante nas relações entre professores, estudantes, gestores e demais membros da comunidade escolar. Conforme argumentam Silva e Valério (2025), o acesso restrito à Libras e a predominância de práticas pedagógicas centradas na tradução de conteúdo para o português tendem a reduzir as potencialidades da educação bilíngue, mantendo a língua majoritária em posição de supremacia simbólica e pedagógica.

Essa discussão encontra respaldo nas reflexões de Oliveira e Benite (2015), que analisam os desafios do ensino de ciências para estudantes surdos em contextos inclusivos. As autoras evidenciam que a barreira linguística permanece como um dos principais obstáculos para a aprendizagem, sobretudo quando a Libras não assume efetivamente a função de língua de instrução. Nesses contextos, a presença do intérprete, embora fundamental, não substitui a necessidade de práticas pedagógicas desenvolvidas diretamente em língua de sinais.

Além disso, a literatura especializada tem demonstrado que a aquisição tardia da Libras constitui um dos fatores que impactam negativamente o desempenho acadêmico dos estudantes surdos. Barbosa et al. (2025) identificaram que muitos estudantes surdos ingressam no ensino superior após terem adquirido a Libras somente após os seis anos de idade, evidenciando trajetórias marcadas por privação linguística e dificuldades de acesso à educação bilíngue durante a infância. Esses resultados reforçam a importância da exposição precoce à língua de sinais e da implementação de modelos educacionais baseados na imersão linguística.

A compreensão da Libras como língua de instrução também encontra sustentação nos estudos socioculturais da surdez. Segundo Skliar (1998 apud Nunes et al., 2015), a educação de surdos deve ser concebida a partir do reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais que caracterizam a comunidade surda, rompendo com perspectivas medicalizantes que historicamente orientaram as práticas escolares. Nessa abordagem, a língua de sinais assume papel central na constituição subjetiva, identitária e cognitiva dos sujeitos surdos.

De maneira semelhante, Quadros (2006 apud Fernandes; Moreira, 2014) argumenta que o bilinguismo para surdos não pode ser reduzido à coexistência de duas línguas no ambiente escolar. Trata-se de uma proposta educacional fundamentada no reconhecimento da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua, exigindo reorganizações curriculares, metodológicas e institucionais que garantam a efetiva participação dos estudantes surdos nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, as teorias de imersão linguística oferecem importantes contribuições para a consolidação de práticas educacionais comprometidas com os direitos linguísticos da população surda. Ao enfatizarem a necessidade de ambientes ricos em interações significativas na língua-alvo, essas teorias possibilitam compreender a Libras não apenas

como conteúdo curricular, mas como instrumento de mediação do pensamento, da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Dessa forma, discutir a Libras como língua de instrução implica refletir sobre os fundamentos teóricos da educação bilíngue, os processos de aquisição linguística, as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas voltadas à garantia do direito à educação de qualidade para estudantes surdos. Trata-se de uma discussão que ultrapassa questões metodológicas e alcança dimensões relacionadas à cidadania linguística, à inclusão social e ao reconhecimento da diversidade cultural presente na sociedade contemporânea.

## **2 Libras como língua de instrução na educação bilíngue de surdos**

A discussão sobre a Libras como língua de instrução constitui um dos pilares centrais das políticas linguísticas voltadas à educação de surdos no Brasil. Tal debate ultrapassa a simples inserção da Língua Brasileira de Sinais nos espaços escolares, envolvendo o reconhecimento de seu papel como instrumento fundamental para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento cognitivo e para a efetivação dos direitos linguísticos da população surda. Nesse contexto, a educação bilíngue para surdos tem sido concebida como uma proposta educacional que reconhece a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), garantindo que os processos de ensino e aprendizagem ocorram prioritariamente por meio da língua visual-espacial.

Historicamente, a educação de surdos foi marcada pela predominância de modelos oralistas que buscavam integrar os estudantes surdos à cultura majoritária por meio do desenvolvimento da fala e da leitura labial. Tais perspectivas desconsideravam as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos e produziam significativas barreiras ao acesso ao conhecimento escolar. Conforme apontam Fernandes e Moreira (2014), a emergência dos movimentos surdos brasileiros a partir da década de 1990 impulsionou uma profunda revisão das políticas educacionais, fortalecendo a defesa da Libras como língua materna e elemento estruturante da escolarização dos surdos.

Nesse sentido, a educação bilíngue passa a ser compreendida não apenas como uma metodologia de ensino, mas como uma política linguística fundamentada no reconhecimento da diferença linguística e cultural da

comunidade surda. De acordo com Nascimento e Costa (2014), a escola bilíngue deve constituir-se como um espaço em que a Libras seja utilizada em todas as atividades pedagógicas, administrativas e sociais, favorecendo o desenvolvimento pleno das competências linguísticas e acadêmicas dos estudantes surdos.

A centralidade da Libras na educação de surdos decorre do entendimento de que a linguagem desempenha papel fundamental na constituição do pensamento e da aprendizagem. Sob essa perspectiva, a língua de sinais não é apenas um recurso comunicativo, mas um sistema linguístico completo, dotado de estrutura gramatical própria e capaz de expressar conceitos abstratos, conhecimentos científicos e experiências culturais complexas.

Fernandes e Moreira (2014, p. 61) destacam que:

A complexa situação de bilinguismo dos surdos brasileiros exige políticas educacionais que assegurem o acesso à Libras desde a infância, compreendendo-a como língua materna e condição fundamental para a constituição da subjetividade, da identidade cultural e dos processos de escolarização. A negação desse direito linguístico compromete significativamente o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos e restringe suas possibilidades de participação social.

Essa compreensão aproxima-se das discussões propostas por Skliar (1998 apud Nunes *et al.*, 2015), para quem a educação de surdos deve abandonar perspectivas centradas na deficiência e assumir uma abordagem socioantropológica que reconheça a surdez como diferença linguística e cultural. Segundo essa perspectiva, o acesso à língua de sinais representa uma condição indispensável para a constituição da identidade surda e para a participação efetiva dos sujeitos surdos nos diferentes espaços sociais.

A relevância da Libras como língua de instrução também é evidenciada pelos estudos que analisam os processos de escolarização de estudantes surdos em contextos inclusivos. Oliveira e Benite (2015) observaram que grande parte das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos decorre da ausência de práticas pedagógicas que utilizem a Libras como meio principal de transmissão dos conteúdos curriculares. As autoras argumentam que a mera presença de intérpretes não é suficiente para garantir uma educação efetivamente bilíngue, uma vez que a mediação linguística não substitui a necessidade de professores preparados para ensinar diretamente em língua de sinais.

Nessa direção, Silva e Valério (2025, p. 18) afirmam:

Observou-se que diversos mecanismos presentes na organização escolar contribuem para a manutenção do português como principal objetivo educacional. A Libras frequentemente é concebida como recurso auxiliar para o ensino da língua portuguesa, e não como língua de instrução autônoma capaz de mediar a construção do conhecimento e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos.

Essa constatação revela uma das principais contradições presentes na educação de surdos contemporânea. Embora a legislação brasileira reconheça a Libras como língua oficial da comunidade surda, muitas instituições de ensino ainda reproduzem práticas centradas no português, atribuindo à Libras uma função secundária. Tal cenário evidencia a necessidade de políticas linguísticas mais consistentes e de investimentos na formação de professores surdos e ouvintes para atuação em contextos bilíngues.

Ao abordar a construção das escolas bilíngues de surdos, Nascimento e Costa (2014, p. 171) destacam:

A escola bilíngue surge como espaço de valorização da língua de sinais, da cultura surda e das identidades construídas a partir das experiências visuais. Trata-se de uma instituição em que a Libras ocupa lugar central nos processos educativos, promovendo a participação dos estudantes surdos em condições de igualdade linguística e cultural.

A utilização da Libras como língua de instrução encontra respaldo também nos estudos sobre aquisição da linguagem. Diversas pesquisas demonstram que crianças surdas expostas precocemente à língua de sinais apresentam melhores indicadores de desenvolvimento cognitivo, linguístico e acadêmico quando comparadas àquelas que experimentam privação linguística nos primeiros anos de vida.

Marques, Barroco e Silva (2013) ressaltam que a Libras constitui elemento fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que possibilita a ampliação das interações sociais e a apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos. Segundo as autoras, a presença da língua de sinais nos espaços educacionais não representa privilégio, mas condição essencial para a formação integral dos estudantes surdos.

Nessa mesma perspectiva, Lee e Zuin (2023) argumentam que práticas bilíngues fundamentadas na Libras contribuem significativamente para o desenvolvimento das diferentes linguagens, promovendo avanços motores, cognitivos e comunicativos. Embora o estudo tenha sido realizado com crianças ouvintes, os resultados reforçam a potência da língua de

sinais como instrumento de mediação pedagógica e de construção do conhecimento.

Outra dimensão importante da Libras como língua de instrução refere-se ao fortalecimento da identidade cultural surda. Conforme apontam Silva e Silva (2016), os profissionais da educação reconhecem que a centralidade da Libras favorece o desenvolvimento bicultural dos estudantes surdos, possibilitando a valorização de suas experiências visuais e de seus modos próprios de interação social.

Nesse sentido, Quadros (2006 apud Fernandes; Moreira, 2017) argumenta que a educação bilíngue de surdos deve assegurar condições para que os estudantes desenvolvam proficiência tanto em Libras quanto na língua portuguesa escrita, sem que uma língua seja subordinada à outra. Tal perspectiva pressupõe a construção de currículos, materiais didáticos e metodologias compatíveis com as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Além disso, os estudos recentes evidenciam que a Libras como língua de instrução contribui para o acesso ao conhecimento científico. Oliveira e Benite (2015, p. 469) observam que:

O bilinguismo pressupõe a língua de sinais como primeira língua do surdo. Entretanto, a ausência dessa perspectiva no cotidiano escolar produz barreiras linguísticas significativas, dificultando a aprendizagem dos conhecimentos científicos e limitando a participação efetiva dos estudantes surdos nas atividades educacionais.

A análise das políticas linguísticas brasileiras revela avanços importantes nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005. Contudo, Fernandes e Moreira (2014) observam que ainda existem desafios relacionados à implementação efetiva da educação bilíngue, especialmente no que diz respeito à formação docente, à produção de materiais didáticos em Libras e à ampliação de escolas bilíngues.

De maneira semelhante, Bairros, Leão e Boeira (2025) ressaltam que a consolidação da Libras como língua de instrução depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda. Os autores destacam que a Libras constitui instrumento indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes surdos, devendo ocupar posição central nos processos educativos.

Dessa forma, a compreensão da Libras como língua de instrução representa uma mudança paradigmática na educação de surdos. Trata-se de reconhecer que o acesso ao conhecimento não pode ocorrer de maneira plena quando mediado por uma língua que não corresponde às experiências linguísticas primárias dos estudantes. A efetivação da educação bilíngue exige, portanto, o fortalecimento de ambientes linguísticos visualmente acessíveis, a valorização da cultura surda e a garantia do direito à aprendizagem por meio da língua de sinais, condição essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e socialmente justa.

### **3 Teorias de imersão linguística e o desenvolvimento educacional de estudantes surdos**

As teorias de imersão linguística constituem um importante referencial para a compreensão dos processos de aquisição, desenvolvimento e consolidação das competências linguísticas em contextos bilíngues. Originalmente desenvolvidas em estudos voltados à educação bilíngue de grupos linguísticos minoritários, essas teorias passaram a influenciar significativamente as discussões relacionadas à educação de surdos, sobretudo em virtude da necessidade de garantir ambientes educacionais nos quais a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja utilizada como língua principal de interação, ensino e aprendizagem.

A noção de imersão linguística fundamenta-se na premissa de que a aquisição plena de uma língua ocorre quando o indivíduo é exposto de forma contínua, significativa e contextualizada a situações reais de comunicação. Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente no ensino formal de estruturas gramaticais, a imersão linguística pressupõe a utilização da língua em múltiplos contextos sociais, culturais e educacionais, permitindo que os sujeitos desenvolvam competências comunicativas autênticas e ampliem sua capacidade de participação social.

No campo da educação de surdos, a imersão linguística em Libras representa uma estratégia fundamental para superar os efeitos da privação linguística frequentemente experimentada por crianças surdas filhas de pais ouvintes. Considerando que aproximadamente 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, muitas delas vivenciam os primeiros anos de vida sem acesso efetivo a uma língua plenamente acessível. Tal situação compromete não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também

aspectos cognitivos, sociais e emocionais relacionados à constituição da subjetividade.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a linguagem desempenha papel central na formação das funções psicológicas superiores. Vygotsky (1997 apud Marques; Barroco; Silva, 2013) argumenta que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação simbólica proporcionada pela linguagem, a qual possibilita a organização do pensamento, a internalização de conceitos e a construção de significados culturalmente compartilhados. Nesse sentido, a privação linguística representa um obstáculo significativo ao desenvolvimento global da criança surda.

Ao discutir a importância da Libras para o desenvolvimento infantil, Marques, Barroco e Silva (2013, p. 514) afirmam:

A Libras, ao estar presente nos espaços da educação escolar, não é privilégio, mas constitui-se em conteúdo fundante ao surdo e elemento agregador para o ouvinte em seu processo de formação cultural. Sua presença possibilita o desenvolvimento das capacidades linguísticas, cognitivas e sociais, ampliando as oportunidades de interação e aprendizagem entre sujeitos surdos e ouvintes.

Essa compreensão evidencia que a imersão linguística não se restringe ao ensino da língua em si, mas constitui condição indispensável para o desenvolvimento educacional. Em ambientes educacionais nos quais a Libras ocupa posição central, os estudantes surdos têm acesso a experiências linguísticas significativas que favorecem a construção do conhecimento e a participação ativa nos processos de aprendizagem.

As teorias contemporâneas da educação bilíngue defendem que a aquisição da primeira língua deve ocorrer em ambientes ricos em interações sociais. Segundo Cummins (2000 apud Fernandes; Moreira, 2014), o desenvolvimento da competência linguística em uma primeira língua favorece diretamente a aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que habilidades cognitivas e acadêmicas podem ser transferidas entre os sistemas linguísticos. Essa perspectiva possui grande relevância para a educação de surdos, pois reforça a importância da Libras como base para a aprendizagem da língua portuguesa escrita.

No contexto brasileiro, diversos estudos têm demonstrado que a ausência de ambientes de imersão em Libras compromete significativamente o desempenho escolar dos estudantes surdos. Fernandes e Moreira (2014) argumentam que muitas políticas educacionais historicamente negligenciaram a necessidade de assegurar o acesso precoce à língua de

sinais, resultando em processos de escolarização marcados por dificuldades de leitura, escrita e compreensão conceitual.

A importância dos ambientes linguísticos visuais também é enfatizada por Nascimento e Costa (2014, p. 168), ao afirmarem:

As escolas bilíngues de surdos constituem espaços privilegiados para a construção de identidades surdas e para o fortalecimento da língua de sinais como instrumento de acesso ao conhecimento. Nesses ambientes, a Libras deixa de ocupar posição periférica e passa a constituir elemento central das práticas pedagógicas e das relações sociais estabelecidas na comunidade escolar.

A partir dessa perspectiva, a imersão linguística é compreendida como uma política de garantia de direitos linguísticos. Não se trata apenas de ensinar Libras aos estudantes surdos, mas de criar condições para que toda a dinâmica escolar seja organizada a partir da língua de sinais. Isso inclui a presença de professores surdos, materiais didáticos bilíngues, interações entre pares surdos e a valorização da cultura surda como componente curricular e identitário.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre imersão linguística e desenvolvimento cognitivo. Pesquisas realizadas no campo da neurociência e da linguística aplicada indicam que o acesso precoce à língua de sinais favorece o desenvolvimento das funções executivas, da memória de trabalho, da atenção e da capacidade de resolução de problemas. Tais resultados reforçam a ideia de que a língua de sinais não constitui apenas um meio alternativo de comunicação, mas um instrumento fundamental para a organização do pensamento e para a aprendizagem escolar.

Ao analisar a trajetória de estudantes surdos no ensino superior, Barbosa et al. (2025) identificaram que grande parte dos acadêmicos participantes da pesquisa adquiriu a Libras somente após os seis anos de idade. Segundo os autores, essa aquisição tardia está associada a dificuldades persistentes no processo de escolarização, evidenciando a importância da exposição precoce à língua de sinais e da construção de ambientes educacionais fundamentados na imersão linguística.

Silva e Valério (2025, p. 22) observam que:

A predominância de práticas pedagógicas centradas na correspondência entre sinais e palavras demonstra uma compreensão limitada da Libras enquanto língua de instrução. A educação bilíngue exige a criação de contextos nos quais a língua de sinais seja utilizada para a produção de conhecimento, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a participação ativa dos estudantes nas atividades escolares.

A análise apresentada pelos autores revela que muitas práticas educacionais ainda permanecem vinculadas a modelos de tradução e adaptação linguística, em vez de promoverem experiências autênticas de imersão em Libras. Tal situação contribui para a manutenção de relações assimétricas entre a língua portuguesa e a língua de sinais, reforçando a posição de subordinação historicamente atribuída às línguas minoritárias.

A teoria sociocultural da aprendizagem também oferece importantes contribuições para a compreensão da imersão linguística. De acordo com Lave e Wenger (1991 apud Oliveira; Benite, 2015), o conhecimento é construído por meio da participação em comunidades de prática. Sob essa perspectiva, os estudantes aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas também formas de interação, valores culturais e modos específicos de compreender a realidade.

Aplicada à educação de surdos, essa abordagem sugere que a presença de comunidades linguísticas em Libras favorece a aprendizagem ao proporcionar experiências compartilhadas entre sujeitos que utilizam a mesma língua. A convivência com professores surdos e com outros estudantes surdos possibilita a circulação de conhecimentos, narrativas e referências culturais fundamentais para o fortalecimento da identidade surda.

Oliveira e Benite (2015, p. 469) destacam:

O bilinguismo ainda não permeia plenamente a sala de aula inclusiva, e a barreira linguística permanece como a principal dificuldade encontrada no aprendizado dos conhecimentos científicos pelos estudantes surdos. A ausência de ambientes efetivamente bilíngues compromete a participação desses estudantes nos processos de construção do conhecimento.

Além dos aspectos cognitivos e acadêmicos, a imersão linguística exerce papel fundamental na constituição da identidade cultural dos sujeitos surdos. Skliar (1998 apud Nunes et al., 2015) argumenta que a língua de sinais constitui o principal elemento de articulação das experiências culturais surdas, permitindo a construção de sentidos compartilhados e o fortalecimento dos vínculos comunitários.

Nessa perspectiva, a escola assume papel estratégico na promoção de ambientes linguísticos que favoreçam o desenvolvimento da identidade surda. Quando a Libras ocupa posição central nas práticas pedagógicas, os estudantes passam a reconhecer sua língua e sua cultura como legítimas, desenvolvendo maior autoestima, autonomia e participação social.

As pesquisas sobre educação bilíngue demonstram ainda que a imersão linguística contribui para a ampliação do repertório acadêmico dos estudantes surdos. Fernandes e Moreira (2017) observam que o acesso ao conhecimento em Libras favorece a compreensão de conceitos complexos, reduzindo barreiras linguísticas e ampliando as possibilidades de permanência e sucesso escolar em diferentes níveis de ensino.

Assim, as teorias de imersão linguística oferecem fundamentos consistentes para a construção de práticas educacionais comprometidas com os direitos linguísticos da população surda. Ao enfatizarem a importância da exposição contínua à língua de sinais em contextos significativos de interação, essas teorias reforçam a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais, de fortalecimento das escolas bilíngues e de ampliação das políticas públicas voltadas à garantia do acesso precoce à Libras.

A consolidação da Libras como língua de instrução, associada à criação de ambientes de imersão linguística, representa uma condição essencial para o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos. Mais do que uma estratégia pedagógica, a imersão linguística constitui um compromisso ético, político e educacional com a promoção da equidade, da inclusão e do reconhecimento da diversidade linguística e cultural presente na sociedade brasileira.

#### **4 Considerações finais**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a Libras, quando assumida como língua de instrução, constitui elemento fundamental para a efetivação da educação bilíngue de surdos e para a garantia dos direitos linguísticos dessa população. A discussão sobre as teorias de imersão linguística evidenciou que a aprendizagem e o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos estão diretamente relacionados ao acesso precoce e contínuo a ambientes linguísticos visualmente acessíveis, nos quais a língua de sinais ocupe posição central nos processos de ensino e aprendizagem.

Os estudos analisados demonstraram que a aquisição da Libras não pode ser compreendida apenas como uma etapa da escolarização, mas como condição indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e identitário dos sujeitos surdos. Nesse sentido, a língua de sinais desempenha função estruturante na organização do pensamento, na construção dos conhecimentos acadêmicos e na participação ativa dos

estudantes nos diferentes espaços educacionais. A ausência de experiências significativas em Libras durante a infância tende a produzir impactos duradouros na trajetória escolar, comprometendo a aprendizagem e ampliando processos de exclusão educacional.

As teorias de imersão linguística mostraram-se especialmente relevantes para a compreensão da educação de surdos, ao defenderem a necessidade de ambientes nos quais a língua-alvo seja utilizada de forma permanente, natural e contextualizada. No caso dos estudantes surdos, a imersão em Libras possibilita a ampliação das interações sociais, o fortalecimento das identidades surdas e o acesso mais efetivo aos conteúdos curriculares. Dessa forma, a educação bilíngue não deve restringir-se à presença de intérpretes ou à oferta da Libras como componente curricular, mas deve assegurar que a língua de sinais constitua o principal meio de mediação pedagógica.

Os resultados da literatura especializada também evidenciaram que ainda persistem desafios significativos para a consolidação da Libras como língua de instrução no sistema educacional brasileiro. Entre eles, destacam-se a insuficiência de escolas bilíngues, a escassez de materiais didáticos produzidos em Libras, as limitações na formação de professores para atuação em contextos bilíngues e a permanência de práticas pedagógicas fortemente centradas na língua portuguesa. Tais fatores demonstram que os avanços legais conquistados nas últimas décadas ainda não foram plenamente traduzidos em mudanças estruturais capazes de garantir uma educação verdadeiramente bilíngue para os estudantes surdos.

Além disso, constatou-se que a valorização da Libras como língua de instrução está diretamente relacionada ao reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural. Essa perspectiva desloca o foco das limitações auditivas para as potencialidades comunicativas e cognitivas dos sujeitos surdos, promovendo uma compreensão mais ampla da diversidade humana e fortalecendo práticas educacionais pautadas na equidade e no respeito às diferenças.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível o fortalecimento das políticas linguísticas voltadas à educação de surdos, com investimentos na formação de professores surdos e ouvintes, na ampliação das escolas bilíngues, na produção de materiais pedagógicos em Libras e na promoção de ambientes de imersão linguística desde a Educação Infantil. Tais ações representam estratégias fundamentais para assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes surdos e para consolidar uma educação

comprometida com os princípios da inclusão, da acessibilidade e da justiça social.

Conclui-se, portanto, que a Libras como língua de instrução constitui um dos principais pilares da educação bilíngue de surdos e um instrumento indispensável para a promoção do desenvolvimento educacional, da autonomia linguística e da cidadania da população surda. A efetivação desse paradigma educacional demanda não apenas o cumprimento da legislação vigente, mas também o reconhecimento da língua de sinais como patrimônio linguístico e cultural brasileiro, capaz de assegurar aos estudantes surdos condições efetivas de aprendizagem, participação e produção de conhecimento em todos os níveis de ensino.

## Referências

BAIRROS, Luis Eduardo Perroni; LEÃO, Alex Sandro Gomes; BOEIRA, Silvana Peterini. O reconhecimento da Libras como língua de instrução: evidências na literatura científica e implicações para a educação de surdos. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 18, n. 75, p. 1-20, 2025. DOI: 10.55905/rdelosv18.n75-103.

BARBOSA, Eva dos Reis Araújo et al. O perfil dos estudantes surdos do curso de Letras-Libras da UFMG: uma pesquisa de levantamento. **Revista Sinalizar**, Belo Horizonte, p. 5-27, 2025.

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

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

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. DOI: 10.1590/0104-4060.37014.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 3, p. 127-150, 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51048.

LEE, Diany Akiko; ZUIN, Poliana Bruno. Ensino da Língua Brasileira de

Sinais (Libras) para crianças ouvintes: uma proposta bilíngue e inclusiva. **Organon**, Porto Alegre, v. 38, n. 76, p. 1-18, 2023. DOI: 10.22456/2238-8915.134822.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, 2013.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 159-178, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37021.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 537-545, 2015.

OLIVEIRA, Walquíria Dutra de; BENITE, Anna Maria Canavarro. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de Libras e professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 457-472, 2015. DOI: 10.1590/1516-731320150020012.

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

SILVA, Giselli Mara da; VALÉRIO, Wesley Klismann Ferreira. Ensino de Libras como primeira língua em uma turma de estudantes surdos: tensões entre língua de sinais e língua majoritária no cotidiano escolar. **Revista da Abralin**, v. 24, n. 1, p. 1-31, 2025. DOI: 10.25189/rabralin.v24i1.2327.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

YVGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia. Obras escolhidas**. Havana: Pueblo y Educación, 1997.



# FONOLOGIA VISUAL EM PEDAGOGIA: ESTRUTURAS FONOLÓGICAS DE SINAIS NO APRENDIZADO

Diego Alexandre Hackl<sup>1</sup>

## 1 Introdução

A compreensão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural da comunidade surda brasileira representou um marco significativo para os estudos linguísticos, educacionais e culturais relacionados à surdez. Durante décadas, as línguas de sinais foram equivocadamente consideradas sistemas gestuais desprovidos de estrutura linguística própria. Entretanto, pesquisas desenvolvidas a partir dos trabalhos pioneiros de Stokoe (1960) demonstraram que as línguas de sinais possuem organização gramatical complexa, constituída por níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, equiparando-se, em termos linguísticos, às línguas orais.

No contexto brasileiro, os estudos de Ferreira-Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004) e Quadros (2019) contribuíram significativamente para a consolidação da Linguística da Libras, possibilitando a descrição de seus mecanismos estruturais e de suas especificidades fonológicas. Tais investigações evidenciaram que os sinais não são produzidos de forma aleatória, mas organizam-se a partir de parâmetros fonológicos específicos, responsáveis pela constituição e diferenciação dos significados.

A fonologia das línguas de sinais distingue-se da fonologia das línguas orais por operar em uma modalidade visuoespacial. Enquanto as línguas orais organizam-se por meio de unidades sonoras percebidas auditivamente, as línguas de sinais estruturam-se através de elementos

---

1 Professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras. Doutorando em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mestre em Letras pela UFGD, especialista em Libras pela FAEL e graduado em Letras-Libras pela UFGD. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com ênfase em educação de surdos, Libras, políticas linguísticas e formação de professores.

visuais e gestuais percebidos pela visão. Nesse sentido, o conceito de fonologia visual emerge como campo fundamental para a compreensão dos processos linguísticos envolvidos na produção, percepção e aquisição da Libras.

Segundo Benassi e Padilha (2015), a fonologia da Libras compreende a análise dos parâmetros mínimos responsáveis pela distinção dos sinais, permitindo identificar semelhanças e diferenças estruturais que influenciam diretamente a construção de significados. Os autores destacam que os estudos fonológicos nas línguas de sinais ultrapassam a simples descrição dos movimentos corporais, envolvendo uma análise sistemática das unidades linguísticas que constituem os sinais.

Nesse contexto, a pedagogia visual apresenta-se como uma abordagem educacional essencial para o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos. A aprendizagem mediada por recursos visuais possibilita que os processos cognitivos estejam alinhados à modalidade natural de percepção desses sujeitos. Conforme Costa e Gonçalves (2024), a pedagogia visual fundamenta-se na valorização da experiência visual como elemento central da construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos aprendizes surdos.

A relevância da fonologia visual para os processos educacionais decorre do fato de que a aquisição da Libras não ocorre apenas pela exposição à língua, mas também pela compreensão consciente de suas estruturas constitutivas. A percepção dos parâmetros fonológicos possibilita aos aprendizes identificar padrões linguísticos, reconhecer contrastes semânticos e desenvolver competências metalinguísticas fundamentais para o uso eficiente da língua.

Os estudos fonológicos contemporâneos apontam que os sinais são compostos por diferentes parâmetros articulatórios, tradicionalmente descritos como configuração de mão, locação, movimento, orientação da palma e expressões não manuais. A combinação desses elementos constitui a unidade lexical dos sinais, sendo responsável pela produção dos significados linguísticos. Alterações em apenas um desses parâmetros pode resultar em mudanças semânticas significativas, caracterizando fenômenos semelhantes aos pares mínimos observados nas línguas orais.

De acordo com Ferreira e Silva (2024), os parâmetros fonológicos constituem a base estrutural da Libras e desempenham papel fundamental nos processos de ensino e aprendizagem. A ausência de compreensão desses elementos pode comprometer tanto a comunicação quanto o

desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos, evidenciando a necessidade de abordagens pedagógicas que contemplem explicitamente a estrutura fonológica da língua.

A literatura especializada demonstra que a fonologia visual exerce influência direta na aquisição linguística. Guimarães e Campello (2018) observaram que crianças surdas em processo de aquisição da Libras apresentam fenômenos fonológicos semelhantes aos identificados na aquisição das línguas orais, incluindo processos de assimilação, substituição, epêntese e elisão. Tal constatação reforça o entendimento de que a aquisição da linguagem envolve mecanismos cognitivos universais, embora adaptados às especificidades da modalidade linguística utilizada.

Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos de Barreto (2020), ao investigar os efeitos da consciência fonológica na aprendizagem da escrita de sinais. A autora verificou que usuários da Libras que recebem instrução explícita acerca da estrutura fonológica dos sinais desenvolvem maior capacidade de reconhecimento, segmentação e comparação dos elementos constituintes da língua. Tal fenômeno evidencia a importância da consciência fonológica visual como instrumento de fortalecimento das competências linguísticas dos aprendizes surdos.

A noção de consciência fonológica, amplamente discutida no âmbito das línguas orais, refere-se à capacidade de refletir conscientemente sobre a estrutura interna da linguagem. Nas línguas de sinais, essa habilidade manifesta-se por meio da percepção dos parâmetros visuais que compõem os sinais. Barreto (2020, p. 87) argumenta que a consciência fonológica visual possibilita ao sujeito reconhecer unidades sublexicais da Libras, promovendo maior domínio linguístico e favorecendo processos de letramento bilíngue.

A pedagogia visual, nesse cenário, constitui importante estratégia para o desenvolvimento da consciência fonológica. Recursos imagéticos, vídeos, animações, softwares educacionais, sistemas de escrita de sinais e materiais bilíngues ampliam as possibilidades de análise linguística e favorecem a internalização das estruturas fonológicas. Gomes e Souza (2020) destacam que práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade promovem maior compreensão dos conteúdos escolares e fortalecem os processos de construção de significados por estudantes surdos.

Além disso, a fonologia visual contribui para a valorização da identidade linguística da comunidade surda. Ao reconhecer a complexidade estrutural da Libras, rompe-se com concepções reducionistas que

historicamente associaram a surdez à deficiência comunicativa. Fernandes e Moreira (2014) ressaltam que a garantia do acesso à Libras desde a infância constitui condição fundamental para o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos, sendo a política linguística elemento central para a efetivação da educação bilíngue.

Sob essa perspectiva, a compreensão das estruturas fonológicas da Libras ultrapassa os limites da descrição linguística, assumindo papel estratégico na formulação de práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente responsivas. A articulação entre fonologia visual e pedagogia possibilita a construção de ambientes educacionais que respeitam as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, promovendo processos de aprendizagem mais significativos e eficazes.

Conforme observam Farias e Farias Filho (2022), as pesquisas recentes sobre educação de surdos têm enfatizado a necessidade de metodologias que integrem recursos didáticos visuais, práticas bilíngues e conhecimentos linguísticos especializados. Tal movimento evidencia a crescente compreensão de que a qualidade da educação de surdos depende diretamente do reconhecimento da Libras como língua de instrução e da incorporação de suas características estruturais nos processos pedagógicos.

Desse modo, investigar a fonologia visual em pedagogia implica compreender como os parâmetros fonológicos da Libras participam da construção do conhecimento, da aquisição linguística e do desenvolvimento educacional dos estudantes surdos. A análise dessas estruturas permite identificar caminhos para o aprimoramento das práticas de ensino, contribuindo para o fortalecimento da educação bilíngue e para a promoção da equidade linguística no contexto escolar.

## **2 Fundamentos da fonologia visual na Libras**

Os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais consolidaram uma profunda transformação na compreensão da linguagem humana ao demonstrarem que a modalidade visuoespacial possui complexidade estrutural equivalente à observada nas línguas orais. A partir das pesquisas pioneiras desenvolvidas por William Stokoe, na década de 1960, tornou-se possível identificar que os sinais não constituem meros gestos ou representações espontâneas, mas unidades linguísticas organizadas por princípios fonológicos específicos.

Historicamente, a fonologia esteve associada aos aspectos sonoros das línguas orais. Contudo, o avanço das pesquisas linguísticas permitiu compreender que a fonologia não está limitada à produção acústica, mas refere-se à organização abstrata das menores unidades distintivas que compõem uma língua. Nesse sentido, a Libras apresenta um sistema fonológico próprio, fundamentado em elementos visuais e espaciais que exercem funções equivalentes aos fonemas das línguas orais.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a fonologia das línguas de sinais investiga os elementos mínimos responsáveis pela diferenciação dos significados. Esses elementos organizam-se por meio de parâmetros específicos que, quando combinados, constituem os sinais da língua. Assim, a compreensão da fonologia visual torna-se indispensável para a descrição linguística da Libras e para a construção de metodologias pedagógicas voltadas à educação bilíngue de surdos.

De acordo com Benassi e Padilha (2015, p. 98), a fonologia da Libras deve ser compreendida a partir da análise dos contrastes estabelecidos entre os parâmetros constituintes dos sinais. Os autores afirmam que:

A abordagem das questões fonéticas e fonológicas da Libras continua superficial em muitos estudos. Faz parte dos objetivos deste estudo mostrar a relação dos pares mínimos da Libras, que têm sido entendidos de forma equivocada, ou seja, ao contrário das mínimas características que os fazem diferir quanto ao significado, têm sido compreendidos como sendo as mínimas semelhanças (Benassi; Padilha, 2015, p. 98).

Essa compreensão evidencia que a estrutura fonológica da Libras é composta por unidades contrastivas capazes de alterar significados, característica fundamental de qualquer sistema linguístico. Os pares mínimos constituem importante evidência desse fenômeno, uma vez que demonstram como a alteração de apenas um parâmetro pode resultar na modificação completa do sentido de um sinal.

Os estudos contemporâneos reconhecem cinco parâmetros fundamentais na organização fonológica da Libras: configuração de mão, locação, movimento, orientação da palma e expressões não manuais. Esses componentes articulam-se simultaneamente, diferentemente do que ocorre nas línguas orais, cuja organização fonológica apresenta predominância linear.

Ferreira-Brito (1995) destaca que a configuração de mão corresponde à forma assumida pela mão durante a produção do sinal. Trata-se de um dos parâmetros mais produtivos da Libras, sendo responsável por inúmeras

distinções lexicais. Já a locação refere-se ao ponto do espaço ou do corpo onde o sinal é realizado. O movimento, por sua vez, corresponde aos deslocamentos efetuados pelas mãos durante a execução do sinal.

Nesse sentido, Quadros e Karnopp (2004) argumentam que a simultaneidade dos parâmetros constitui uma das principais características estruturais das línguas de sinais. Diferentemente das línguas orais, nas quais os fonemas são produzidos sequencialmente, na Libras vários elementos são articulados ao mesmo tempo, exigindo dos usuários habilidades específicas de percepção visual e processamento linguístico.

Ao analisar os processos fonológicos na aquisição da Libras, Guimarães e Campello (2018, p. 3) verificaram que os fenômenos observados em crianças surdas apresentam características semelhantes aos processos fonológicos identificados nas línguas orais. As autoras afirmam:

Todas as crianças surdas apresentaram produção de sinais com variações linguísticas em relação ao padrão adulto, ou seja, processos fonológicos, confirmando que é um fenômeno natural do desenvolvimento infantil também nas línguas de sinais. O tipo mais frequente foi assimilação, também estando presentes substituição, epêntese, elisão e metátese. O parâmetro configuração de mão foi o mais afetado (Guimarães; Campello, 2018, p. 3).

A observação desses processos demonstra que a aquisição da Libras segue princípios linguísticos universais relacionados ao desenvolvimento da linguagem humana. Embora a modalidade seja visual, os mecanismos cognitivos responsáveis pela aquisição e organização dos sistemas fonológicos apresentam importantes convergências com aqueles identificados nas línguas orais.

A relevância da fonologia visual também pode ser observada nos estudos relacionados à consciência fonológica. Barreto (2020), ao investigar os efeitos da aprendizagem da escrita da Libras sobre a percepção linguística dos usuários, constatou que o conhecimento explícito dos parâmetros fonológicos favorece significativamente o desenvolvimento metalinguístico.

Segundo Barreto (2020, p. 8),

Constatamos que, assim como usuários das línguas orais, surdos usuários da Libras sem acesso a informações linguísticas sobre a estrutura do sinal praticamente não apresentam consciência fonológica explícita a respeito dessa língua. Comprovamos também que a aquisição de um sistema de escrita de Libras possibilita o reconhecimento e a

comparação dos segmentos articulatórios dessa língua (Barreto, 2020, p. 8).

Os resultados apresentados pela autora reforçam a importância da instrução formal sobre a estrutura fonológica da Libras. A consciência fonológica visual permite que os aprendizes identifiquem regularidades linguísticas, segmentem unidades constituintes dos sinais e desenvolvam habilidades fundamentais para o letramento bilíngue.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre fonologia visual e sistemas de escrita das línguas de sinais. O desenvolvimento de sistemas como SignWriting e SEL possibilitou a representação gráfica dos parâmetros fonológicos, favorecendo processos de registro, análise e ensino da Libras.

Ao discutir a escrita de sinais, Gonçalves Filho *et al.* (2025) destacam que os sistemas visuais de escrita representam integralmente os parâmetros fonológicos das línguas de sinais, permitindo maior compreensão da estrutura linguística. Nesse contexto, os autores afirmam:

Os resultados indicam que o SignWriting representa integralmente os parâmetros fonológicos e morfossintáticos da língua de sinais, contribuindo para a alfabetização e valorização da identidade surda. Conclui-se que o sistema constitui instrumento linguístico e social que consolida o direito do surdo à escrita de sua própria língua (Gonçalves Filho et al., 2025, p. 2).

Essa perspectiva amplia o entendimento da fonologia visual para além dos processos articulatórios, incorporando também as possibilidades de representação gráfica dos sinais. Tal avanço possui importantes implicações educacionais, especialmente no contexto da pedagogia visual e da educação bilíngue.

Os fundamentos da fonologia visual encontram respaldo teórico nas formulações de Stokoe (1960), considerado o pioneiro na demonstração científica de que as línguas de sinais possuem estrutura fonológica própria. Conforme relatam Quadros e Karnopp (2004 apud Benassi; Padilha, 2015), as pesquisas de Stokoe revolucionaram os estudos linguísticos ao demonstrar que os sinais podem ser decompostos em unidades mínimas distintivas, equivalentes aos fonemas das línguas orais.

Da mesma forma, Ferreira-Brito (1995 apud Ferreira; Silva, 2024) argumenta que os parâmetros fonológicos constituem os elementos estruturadores da Libras, sendo indispensáveis para a compreensão da gramática da língua. Essa perspectiva contribuiu significativamente para

o reconhecimento científico da Libras como sistema linguístico completo e autônomo.

A partir dessas contribuições, observa-se que a fonologia visual não constitui apenas um campo específico da Linguística, mas também um importante instrumento para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da Libras. O conhecimento dos parâmetros fonológicos favorece a construção de metodologias pedagógicas alinhadas às características linguísticas da comunidade surda, fortalecendo práticas educacionais fundamentadas na experiência visual.

Além disso, a análise fonológica dos sinais permite compreender aspectos relacionados à variação linguística, à aquisição da linguagem, à construção identitária e ao desenvolvimento da competência comunicativa. Tais dimensões reforçam a centralidade da fonologia visual nos estudos contemporâneos sobre Libras e educação de surdos.

Dessa forma, os fundamentos da fonologia visual evidenciam que a Libras apresenta organização estrutural complexa, baseada em parâmetros específicos que atuam simultaneamente na constituição dos sinais. O reconhecimento dessas estruturas não apenas fortalece os estudos linguísticos, mas também contribui para a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e compatíveis com as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos.

### **3 Pedagogia Visual e o Ensino das Estruturas Fonológicas da Libras**

A educação de surdos tem passado por profundas transformações teóricas e metodológicas nas últimas décadas, especialmente em virtude do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural da comunidade surda e da consolidação dos pressupostos da educação bilíngue. Nesse cenário, a pedagogia visual emerge como um dos principais referenciais para a organização das práticas pedagógicas destinadas aos estudantes surdos, uma vez que considera a experiência visual como elemento estruturante dos processos de aprendizagem, comunicação e desenvolvimento cognitivo.

A pedagogia visual fundamenta-se no entendimento de que a surdez não deve ser compreendida apenas sob a perspectiva biomédica da perda auditiva, mas como uma condição sociolinguística que produz formas específicas de interação com o mundo. Dessa maneira, os processos

educativos precisam estar alinhados às características perceptivas e linguísticas dos sujeitos surdos, favorecendo estratégias que privilegiem a visualidade, a espacialidade e a língua de sinais como instrumentos centrais da construção do conhecimento.

Segundo Costa e Gonçalves (2024, p. 2), a pedagogia visual constitui uma abordagem que busca adequar os processos educacionais às formas de percepção predominantes dos estudantes surdos. Os autores afirmam:

Verificou-se que os estudantes surdos enquanto público da educação especial têm suas especificidades de ensino e aprendizagem em relação a outras deficiências, tendo como principal característica a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como principal forma de comunicação, expressão e forma de vida. Evidenciando assim o uso de metodologias e práticas educacionais que o respeitem enquanto indivíduos e também as suas especificidades educacionais (Costa; Gonçalves, 2024, p. 2).

Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a estrutura linguística da Libras e seus componentes fonológicos. O ensino das estruturas fonológicas da língua de sinais torna-se particularmente relevante porque possibilita aos estudantes compreenderem os mecanismos que organizam os sinais, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência linguística.

Os estudos linguísticos demonstram que a fonologia da Libras é constituída por parâmetros específicos, incluindo configuração de mão, locação, movimento, orientação da palma e expressões não manuais. Esses elementos funcionam como unidades mínimas distintivas responsáveis pela construção dos significados. Portanto, o ensino explícito dessas estruturas permite aos aprendizes identificar padrões linguísticos, estabelecer contrastes semânticos e compreender os mecanismos internos de funcionamento da língua.

Nesse contexto, a pedagogia visual oferece condições favoráveis para a exploração didática dos parâmetros fonológicos. Recursos imagéticos, vídeos, animações, softwares educativos, ambientes virtuais e materiais bilíngues possibilitam representar visualmente os componentes estruturais dos sinais, tornando-os mais acessíveis aos estudantes surdos.

Gomes e Souza (2020) destacam que a utilização de recursos visuais favorece significativamente a compreensão dos conteúdos escolares e fortalece os processos de construção de significados. Ao analisarem o uso de materiais didáticos digitais acessíveis em turmas bilíngues, as

autoras observaram que os recursos fundamentados na experiência visual potencializam o aprendizado dos estudantes surdos.

Nesse sentido, afirmam:

O uso de vídeos e ilustrações embasados na pedagogia visual contribuiu para a compreensão do conteúdo pelos alunos. Apesar dos recursos da pedagogia visual presentes no material analisado, as estratégias de mediação entre alunos e professoras foram fundamentais para que os conteúdos ganhassem significado por meio das interações estabelecidas em sala de aula (Gomes; Souza, 2020, p. 100).

A mediação pedagógica assume papel fundamental nesse processo. O ensino das estruturas fonológicas da Libras não pode limitar-se à simples exposição dos parâmetros constituintes dos sinais. É necessário promover situações de análise, comparação e reflexão linguística que permitam aos estudantes desenvolver consciência fonológica visual.

A consciência fonológica visual refere-se à capacidade de identificar, segmentar e manipular conscientemente os componentes que constituem os sinais. Trata-se de uma habilidade metalinguística fundamental para o desenvolvimento linguístico e para o processo de letramento bilíngue. Assim como ocorre nas línguas orais, a consciência fonológica favorece a compreensão da estrutura interna da língua e amplia as possibilidades de uso comunicativo.

Barreto (2020) demonstra que usuários da Libras que recebem instrução explícita acerca da organização fonológica dos sinais apresentam maior capacidade de reconhecer e comparar segmentos linguísticos. A autora destaca que o ensino sistemático dos parâmetros fonológicos favorece o desenvolvimento da percepção linguística e da análise estrutural da língua.

Segundo Barreto (2020, p. 8):

Constatamos que, assim como usuários das línguas orais, surdos usuários da Libras sem acesso a informações linguísticas sobre a estrutura do sinal praticamente não apresentam consciência fonológica explícita a respeito dessa língua. Comprovamos também que a aquisição de um sistema de escrita de Libras possibilita o reconhecimento e a comparação dos segmentos articulatórios dessa língua (Barreto, 2020, p. 8).

Essa constatação possui importantes implicações pedagógicas. O ensino das estruturas fonológicas não deve ser compreendido apenas como conteúdo linguístico, mas como instrumento para o fortalecimento das habilidades cognitivas relacionadas à análise da linguagem. Ao desenvolver

consciência fonológica visual, o estudante amplia sua capacidade de compreender relações linguísticas, identificar padrões estruturais e construir conhecimentos metalinguísticos.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização dos sistemas de escrita das línguas de sinais como recursos pedagógicos. Sistemas como SignWriting e SEL possibilitam a representação gráfica dos parâmetros fonológicos da Libras, permitindo que os estudantes visualizem e analisem as estruturas constituintes dos sinais.

Ao discutir a escrita visual das línguas de sinais, Gonçalves Filho *et al.* (2025, p. 2) observam que:

Os resultados indicam que o SignWriting representa integralmente os parâmetros fonológicos e morfossintáticos da língua de sinais, contribuindo para a alfabetização e valorização da identidade surda. Conclui-se que o sistema constitui instrumento linguístico e social que consolida o direito do surdo à escrita de sua própria língua (Gonçalves Filho *et al.*, 2025, p. 2).

A inserção desses sistemas no contexto escolar amplia as possibilidades de ensino da fonologia visual. Por meio da escrita dos sinais, torna-se possível representar visualmente elementos que, muitas vezes, permanecem implícitos durante a comunicação cotidiana. Dessa forma, os estudantes desenvolvem maior consciência acerca da organização estrutural da língua.

As práticas pedagógicas fundamentadas na pedagogia visual também favorecem a exploração dos pares mínimos da Libras. A comparação entre sinais que diferem em apenas um parâmetro constitui estratégia eficiente para o desenvolvimento da percepção fonológica. Ao identificar contrastes relacionados à configuração de mão, locação ou movimento, os estudantes passam a compreender como pequenas alterações estruturais podem produzir mudanças significativas de sentido.

Benassi e Padilha (2015) ressaltam que a compreensão dos pares mínimos representa importante evidência da organização fonológica das línguas de sinais. Conforme destacam os autores, a análise desses contrastes permite compreender os mecanismos responsáveis pela diferenciação semântica dos sinais e fortalece o conhecimento linguístico dos usuários.

A relevância da pedagogia visual também pode ser observada no contexto da educação infantil. Garrutti e Moreira (2022) argumentam que ambientes linguísticos visualmente organizados favorecem a aquisição da Libras e contribuem para o desenvolvimento das capacidades comunicativas

das crianças surdas. As autoras observam que a aprendizagem da língua de sinais ocorre de maneira intensa quando as interações são mediadas por experiências visuais significativas.

Sob essa perspectiva, a organização dos ambientes educativos assume papel estratégico. A disposição dos recursos visuais, a iluminação adequada, a visibilidade dos interlocutores e a utilização de materiais acessíveis constituem fatores que influenciam diretamente a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, a formação docente representa elemento central para a efetivação da pedagogia visual. Professores que atuam na educação de surdos necessitam compreender não apenas os aspectos linguísticos da Libras, mas também os fundamentos pedagógicos relacionados à visualidade. O domínio dos parâmetros fonológicos possibilita a elaboração de estratégias didáticas mais eficientes e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Ferreira e Silva (2024, p. 1) destacam que:

A integração dos parâmetros fonológicos no ensino gramatical é essencial, pois eles constituem a base estrutural da língua. A ausência de atenção a esses aspectos pode resultar em equívocos tanto na comunicação quanto no processo de aprendizagem, comprometendo a aquisição efetiva da Libras (Ferreira; Silva, 2024, p. 1).

Essa afirmação evidencia que o ensino das estruturas fonológicas não constitui uma dimensão secundária da educação bilíngue, mas elemento central para a consolidação da competência linguística dos estudantes surdos.

A discussão acerca da pedagogia visual também se relaciona às políticas linguísticas voltadas à educação de surdos. Fernandes e Moreira (2014 apud Lima; Faria, 2025) argumentam que o acesso precoce à Libras e a ambientes educacionais visualmente acessíveis constitui condição indispensável para o desenvolvimento linguístico pleno dos sujeitos surdos. Nesse sentido, a pedagogia visual não representa apenas uma metodologia de ensino, mas uma perspectiva educacional comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda.

A articulação entre pedagogia visual e fonologia da Libras contribui para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, favorecendo o desenvolvimento da consciência linguística, da competência comunicativa e do letramento bilíngue. Ao reconhecer a centralidade da experiência visual na aprendizagem, a escola amplia suas possibilidades de promover

uma educação que respeite as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos.

Dessa forma, o ensino das estruturas fonológicas da Libras, fundamentado nos princípios da pedagogia visual, constitui importante instrumento para a promoção da qualidade educacional, da inclusão linguística e do fortalecimento da identidade surda, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas coerentes com os pressupostos da educação bilíngue contemporânea.

#### **4 Considerações finais**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a fonologia visual constitui um dos pilares fundamentais para a descrição linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a organização de práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos. O reconhecimento da Libras como uma língua natural, dotada de estrutura gramatical própria, reforça a necessidade de compreender seus componentes fonológicos e sua relevância para os processos de ensino e aprendizagem.

Os estudos linguísticos contemporâneos evidenciam que os sinais são organizados por parâmetros específicos, tais como configuração de mão, locação, movimento, orientação da palma e expressões não manuais. Esses elementos desempenham funções distintas semelhantes às observadas nos fonemas das línguas orais, constituindo a base estrutural da língua. A compreensão desses parâmetros permite identificar os mecanismos responsáveis pela construção dos significados, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência linguística dos usuários da Libras.

Observou-se que a fonologia visual ultrapassa os limites da descrição teórica da língua, assumindo papel relevante nos processos educacionais. O conhecimento explícito das estruturas fonológicas favorece o desenvolvimento da consciência fonológica visual, possibilitando que os estudantes surdos reconheçam, segmentem e analisem os componentes constituintes dos sinais. Tal habilidade fortalece os processos de aquisição linguística, amplia as capacidades metalinguísticas e contribui significativamente para o letramento bilíngue.

Nesse contexto, a pedagogia visual mostrou-se fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas coerentes com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Ao valorizar a experiência

visual como principal meio de acesso ao conhecimento, essa abordagem favorece a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, inclusivos e alinhados às formas de aprendizagem dos estudantes surdos. Recursos visuais, tecnologias digitais, sistemas de escrita de sinais e materiais bilíngues configuram-se como instrumentos capazes de potencializar a compreensão das estruturas fonológicas da Libras e promover aprendizagens mais significativas.

Também se verificou que a formação docente constitui elemento indispensável para a implementação de práticas fundamentadas na fonologia visual. Professores que atuam na educação de surdos necessitam desenvolver conhecimentos linguísticos específicos sobre a Libras, compreendendo seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Tal formação possibilita a elaboração de estratégias didáticas mais eficazes e contribui para a consolidação de uma educação bilíngue comprometida com os direitos linguísticos da população surda.

Além disso, a utilização de sistemas de escrita das línguas de sinais, como o SignWriting e o Sistema de Escrita para Libras (SEL), revela-se uma importante ferramenta para o fortalecimento da consciência fonológica visual. Esses sistemas permitem a representação gráfica dos parâmetros fonológicos dos sinais, ampliando as possibilidades de análise linguística, registro da língua e desenvolvimento de práticas de alfabetização bilíngue.

Diante das discussões apresentadas, conclui-se que a fonologia visual deve ocupar posição central nos estudos sobre Libras e educação de surdos, uma vez que fornece subsídios teóricos e metodológicos para a compreensão da estrutura da língua e para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas. A articulação entre fonologia visual e pedagogia visual representa um caminho promissor para o fortalecimento da educação bilíngue, favorecendo o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural dos estudantes surdos.

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliação das pesquisas relacionadas à fonologia da Libras, especialmente aquelas voltadas à interface entre Linguística, Educação e Tecnologias Educacionais. Investigações futuras poderão contribuir para o aprimoramento das metodologias de ensino, para a formação de professores e para a consolidação de políticas educacionais que garantam o pleno acesso dos sujeitos surdos a uma educação linguística de qualidade, fundamentada no respeito à sua língua, cultura e identidade.

## Referências

BARRETO, Daniele dos Santos. **Consciência fonológica e escrita da Libras**. 2020. 238 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

BENASSI, Claudio Alves; PADILHA, Simone de Jesus. Fonologia da Libras: os parâmetros e a relação pares mínimos na Libras. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 3, n. 2, p. 94-106, 2015.

COSTA, Walber Christiano Lima da; GONÇALVES, Michelle Alencar Ferreira. A pedagogia visual no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na educação infantil. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, Teresina, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2024.

FARIAS, Rosângela Maria da Silva; FARIAS FILHO, Everaldo Nunes de. Pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e educação de surdos na escola: uma revisão de literatura. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 899-914, 2022.

FERREIRA, Janice de Oliveira; SILVA, Leila Cristina Silva da. Os parâmetros fonológicos da Libras e seu papel no ensino gramatical. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e234024, 2022.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; SOUZA, Flávia Faissal de. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático acessível. **ReDoC – Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 99-120, 2020.

GONÇALVES FILHO, José Sinésio Tôrres et al. A linguística da escrita de sinais (SignWriting): estrutura, uso e representação visual da língua de sinais. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 11, p. 1-20, 2025.

GUIMARÃES, Cristhiane Ferreira; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. “Trocas nos sinais”: caracterização de processos fonológicos ocorridos durante a aquisição de Libras por pré-escolares surdos. **Audiology – Communication Research**, São Paulo, v. 23, e1922, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Gramática de Libras: perspectivas terminológicas sobre a fonologia**. *Revista da ABRALIN*, Curitiba, v. 20, n. esp., 2021.

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

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

# POLÍTICAS LINGUÍSTICAS SURDAS: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Mikael Sousa Silva<sup>1</sup>

## 1 Introdução

As discussões acerca das políticas linguísticas voltadas à população surda no Brasil têm assumido crescente relevância no campo educacional, especialmente em razão das transformações legislativas ocorridas nas últimas décadas. Tais mudanças resultam de um longo processo de mobilização política e social protagonizado pela comunidade surda, por pesquisadores da área e por entidades representativas que reivindicaram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua legítima e elemento constitutivo da identidade cultural surda. Nesse contexto, as políticas linguísticas passaram a ocupar posição estratégica na garantia dos direitos educacionais, culturais e linguísticos das pessoas surdas, contribuindo para a consolidação de novos paradigmas educacionais fundamentados na perspectiva bilíngue.

A compreensão da surdez sofreu profundas alterações ao longo da história. Durante séculos, predominou uma visão médico-clínica que interpretava a surdez como deficiência a ser corrigida ou minimizada por meio de processos de oralização. Essa perspectiva contribuiu para a marginalização das línguas de sinais e para a exclusão dos sujeitos surdos dos processos educacionais em condições de equidade. Conforme observam Silva, Maia e Pedroza (2024), a história da educação de surdos foi marcada por relações de colonialidade linguística que subalternizaram as formas de comunicação da comunidade surda e privilegiaram a língua oral como único instrumento legítimo de escolarização. Tal processo produziu impactos significativos na construção das identidades surdas e no acesso ao conhecimento.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

A emergência dos Estudos Surdos e das pesquisas sobre línguas de sinais possibilitou a reconstrução desse cenário. A partir da segunda metade do século XX, ampliaram-se os estudos que reconhecem a surdez não apenas como condição biológica, mas como experiência sociocultural marcada pela utilização de uma língua visual-espacial e pela participação em comunidades linguísticas específicas. Nessa perspectiva, a Libras passou a ser compreendida como elemento central para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e educacional dos sujeitos surdos.

Segundo Quadros (2006), as políticas linguísticas destinadas à educação de surdos devem ultrapassar a simples regulamentação legal e contemplar mecanismos efetivos que assegurem a presença da língua de sinais em todos os espaços educacionais. A autora destaca que a implementação dessas políticas depende não apenas dos dispositivos normativos, mas também de fatores políticos, econômicos e institucionais que influenciam diretamente sua materialização no cotidiano escolar.

A consolidação das políticas linguísticas surdas no Brasil ganhou novo impulso com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Tal legislação representou uma conquista histórica dos movimentos surdos, uma vez que conferiu legitimidade jurídica à Libras e possibilitou a ampliação de debates acerca dos direitos linguísticos dessa população.

Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei de Libras e estabeleceu diretrizes fundamentais para a implementação de políticas linguísticas e educacionais. Entre suas principais determinações, destacam-se a inserção da Libras nos cursos de formação de professores, a formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português e a garantia do acesso dos estudantes surdos à educação bilíngue. Tais medidas representaram avanços significativos para a institucionalização da Libras nos sistemas educacionais brasileiros.

Nesse sentido, Rodrigues e Beer (2016) afirmam que os direitos linguísticos constituem a base para a efetivação dos demais direitos humanos da população surda, uma vez que o acesso à língua está diretamente relacionado ao exercício da cidadania, da participação política e da inclusão social. Os autores argumentam que a garantia dos direitos linguísticos possibilita o fortalecimento das identidades culturais surdas e favorece a construção de processos educacionais mais democráticos e inclusivos.

A relevância das políticas linguísticas para a educação de surdos também pode ser observada na crescente valorização da educação bilíngue. Essa proposta educacional fundamenta-se na compreensão de que a Libras deve constituir a primeira língua do estudante surdo, enquanto a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua. Tal perspectiva rompe com modelos assimilacionistas e reconhece as especificidades linguísticas da comunidade surda.

Conforme Reis e Lima (2022), a educação bilíngue de surdos configura-se como resultado das lutas históricas do movimento surdo brasileiro pela valorização da cultura, da identidade e dos direitos linguísticos. As autoras destacam que a inserção da educação bilíngue como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa uma das mais importantes conquistas políticas da comunidade surda nas últimas décadas.

A promulgação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, reforçou esse movimento ao instituir oficialmente a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional independente. Tal legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu novos parâmetros para a oferta educacional destinada às pessoas surdas, contemplando desde a educação infantil até o ensino superior.

Ao analisar essa legislação, Ferreira e Chahini (2024) observam que a nova modalidade educacional representa um marco histórico na busca por uma escolarização mais equitativa para estudantes surdos. Segundo as autoras, a criação de escolas, classes e polos bilíngues possibilita a construção de ambientes linguísticos mais adequados ao desenvolvimento acadêmico e cultural dessa população.

Além das transformações legislativas, as práticas educacionais voltadas aos estudantes surdos passaram por importantes reformulações. A presença de professores bilíngues, intérpretes educacionais, materiais didáticos acessíveis e recursos tecnológicos tem contribuído para ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação dos alunos surdos nos diferentes níveis de ensino.

Nesse contexto, Pereira e Freitas-Reis (2023) destacam que o tradutor-intérprete educacional de Libras desempenha papel fundamental nos processos de ensino e aprendizagem. Sua atuação ultrapassa a simples tradução linguística, envolvendo mediações culturais e comunicacionais que favorecem a interação entre estudantes surdos, professores e demais membros da comunidade escolar.

A importância da Libras como elemento estruturante da educação de surdos também é ressaltada por Silva e Silva (2016), que enfatizam a necessidade de reconhecer a língua de sinais como instrumento central para o desenvolvimento bicultural dos estudantes surdos. As autoras argumentam que práticas pedagógicas fundamentadas na Libras favorecem a construção de identidades positivas e fortalecem os processos de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, torna-se pertinente recuperar a reflexão apresentada por Skliar (1998 apud Quadros, 2006), segundo a qual a educação de surdos deve ser compreendida como espaço de valorização das diferenças linguísticas e culturais, e não como mecanismo de normalização baseado em modelos ouvintistas. Essa compreensão contribui para o fortalecimento de propostas pedagógicas comprometidas com a diversidade e com o respeito às especificidades da comunidade surda.

Do mesmo modo, Thoma (2016) argumenta que as políticas educacionais e linguísticas contemporâneas produzem diferentes discursos sobre a educação bilíngue, influenciando a forma como os sujeitos surdos são posicionados nos espaços escolares. Para a autora, a análise crítica dessas políticas permite compreender os avanços conquistados e os desafios ainda presentes na implementação de práticas educacionais efetivamente bilíngues.

Embora os avanços normativos sejam expressivos, a literatura aponta que persistem desafios relacionados à efetivação das políticas linguísticas surdas. A insuficiência de profissionais qualificados, a escassez de materiais didáticos bilíngues, as dificuldades de implementação de escolas bilíngues e as desigualdades regionais constituem obstáculos frequentemente identificados nas pesquisas recentes.

Conforme Stumpf e Quadros (2025), ao analisar os vinte anos do Decreto nº 5.626/2005, verifica-se que importantes conquistas foram alcançadas no reconhecimento da Libras e na ampliação da formação de profissionais. Entretanto, as autoras ressaltam que ainda existem lacunas significativas entre os avanços legais e a realidade vivenciada pela população surda nos sistemas educacionais brasileiros.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível analisar as relações entre políticas linguísticas, legislação e práticas educacionais, compreendendo como os marcos normativos têm influenciado a organização da educação de surdos no Brasil. A investigação dessa temática possibilita refletir sobre os avanços conquistados, os desafios persistentes e as perspectivas futuras

para a consolidação de uma educação verdadeiramente bilíngue, inclusiva e comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda.

## **2 Políticas linguísticas surdas e a consolidação dos direitos linguísticos no Brasil**

As políticas linguísticas constituem um conjunto de ações, normas e estratégias voltadas para a regulação, valorização e promoção das línguas em determinado contexto social. No campo da educação de surdos, essas políticas assumem papel fundamental, uma vez que envolvem o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua legítima da comunidade surda e a garantia dos direitos linguísticos necessários para o pleno exercício da cidadania. No Brasil, a consolidação dessas políticas resulta de um longo processo histórico de mobilização social, resistência cultural e reivindicação de direitos promovido pela comunidade surda organizada.

A educação de surdos esteve submetida a modelos pedagógicos que privilegiavam a língua oral em detrimento das línguas de sinais. Durante décadas, predominou a compreensão da surdez como deficiência a ser corrigida, situação que produziu práticas educacionais excludentes e limitadoras do desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos. Tal cenário esteve associado ao que diversos autores denominam ouvintismo, isto é, um conjunto de concepções que atribui superioridade à cultura e à língua dos ouvintes, desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Segundo Silva, Maia e Pedroza (2024), a história da educação de surdos foi marcada por processos de colonialidade linguística que silenciaram as experiências e as formas de expressão das pessoas surdas. Os autores argumentam que a imposição da língua oral como único modelo legítimo de comunicação produziu impactos significativos sobre a identidade, a cultura e a escolarização dessa população, reforçando mecanismos históricos de exclusão.

Nesse contexto, os movimentos sociais surdos desempenharam papel decisivo na construção de novas perspectivas sobre a surdez e sobre os direitos linguísticos. A partir da década de 1980, ampliaram-se as reivindicações relacionadas ao reconhecimento da Libras, à formação de professores surdos, à presença de intérpretes educacionais e à criação de espaços escolares bilíngues. Essas mobilizações contribuíram para deslocar

o debate da esfera médico-clínica para uma perspectiva sociocultural fundamentada na valorização da diferença linguística.

Conforme Quadros (2006, p. 143), os movimentos surdos brasileiros compreenderam que a luta pelo reconhecimento da língua de sinais representava muito mais do que uma reivindicação comunicacional, constituindo uma demanda política relacionada ao reconhecimento identitário e cultural. A autora destaca que a implementação de políticas linguísticas depende da articulação entre dispositivos legais, ações governamentais e participação ativa da comunidade surda na definição das diretrizes educacionais.

Nesse sentido, merece destaque a seguinte reflexão:

Os movimentos sociais alavancados pelos surdos estabeleceram como uma de suas prioridades o reconhecimento da língua de sinais nos últimos anos. Foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entre elas, citamos os projetos-lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais e a formação de instrutores de língua de sinais em vários estados brasileiros (Quadros, 2006, p. 142).

A consolidação dessas reivindicações alcançou um marco histórico com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Essa legislação reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, representando uma conquista fundamental para a garantia dos direitos linguísticos dessa população. A partir desse reconhecimento, a língua de sinais deixou de ocupar uma posição marginal nos debates educacionais e passou a integrar o conjunto de políticas públicas destinadas à promoção da acessibilidade linguística.

A Lei nº 10.436/2002 também produziu impactos significativos na formulação de novas políticas educacionais. O reconhecimento jurídico da Libras favoreceu o desenvolvimento de programas de formação docente, a ampliação da pesquisa acadêmica sobre educação de surdos e a criação de mecanismos institucionais voltados à promoção da inclusão linguística.

De acordo com Rocha e Pasian (2023), os vinte anos de vigência da Lei de Libras demonstram avanços importantes na ampliação do acesso de estudantes surdos aos diferentes níveis de ensino, bem como na valorização social da língua de sinais. Contudo, os autores ressaltam que ainda persistem desafios relacionados à implementação efetiva dos direitos linguísticos previstos na legislação.

A regulamentação da Lei nº 10.436 ocorreu por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, considerado um dos mais importantes instrumentos normativos para a educação de surdos no Brasil. O decreto estabeleceu diretrizes para a formação de professores, a capacitação de intérpretes, a inclusão da Libras nos currículos de licenciatura e a organização de propostas educacionais bilíngues.

Sobre a relevância desse documento, Stumpf e Quadros (2025, p. 27) afirmam:

O Decreto nº 5.626/2005 representou uma transformação significativa na implementação das políticas linguísticas voltadas à comunidade surda, promovendo avanços na formação de profissionais, no reconhecimento da Libras e na construção de espaços educacionais mais acessíveis para os estudantes surdos (Stumpf; Quadros, 2025, p. 27).

A regulamentação promovida pelo decreto consolidou a compreensão de que o acesso à educação depende diretamente do acesso à língua. Dessa forma, os direitos linguísticos passaram a ser compreendidos como condição indispensável para a efetivação dos demais direitos humanos. Tal entendimento aproxima-se das discussões internacionais acerca dos direitos humanos linguísticos, especialmente aquelas desenvolvidas por Skutnabb-Kangas (2000 apud RODRIGUES; BEER, 2016), segundo as quais o direito à língua materna constitui requisito fundamental para o desenvolvimento educacional e para a participação social dos grupos minoritários.

Ao discutir essa temática, Rodrigues e Beer (2016) argumentam que os direitos linguísticos ocupam posição central na educação de surdos, pois todos os demais direitos civis, sociais e culturais encontram-se diretamente relacionados ao acesso à linguagem. Segundo os autores, a garantia dos direitos linguísticos não deve ser compreendida apenas como oferta de recursos de acessibilidade, mas como reconhecimento da singularidade cultural e linguística da comunidade surda.

Essa perspectiva pode ser observada na seguinte passagem:

Vimos a centralidade da questão linguística para os surdos, já que todos os direitos humanos estão, sem dúvidas, atrelados à língua e, portanto, os direitos humanos linguísticos constituem-se como basilares ao gozo dos direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais (Rodrigues; Beer, 2016, p. 661).

As discussões sobre direitos linguísticos contribuíram significativamente para o fortalecimento da educação bilíngue de surdos.

Nessa proposta, a Libras é reconhecida como primeira língua dos estudantes surdos, enquanto a Língua Portuguesa escrita é ensinada como segunda língua. Essa organização pedagógica busca respeitar os processos naturais de aquisição linguística dos sujeitos surdos e promover melhores condições de aprendizagem.

Segundo Thoma (2016), as políticas educacionais e linguísticas contemporâneas passaram a incorporar o discurso da educação bilíngue como estratégia para atender às demandas da comunidade surda. Entretanto, a autora alerta que diferentes interpretações sobre o conceito de bilinguismo coexistem no cenário educacional brasileiro, gerando disputas acerca da organização dos espaços escolares destinados aos estudantes surdos.

Nesse debate, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) desempenhou papel fundamental ao defender a criação de escolas bilíngues e a ampliação da participação de lideranças surdas na formulação das políticas públicas. Conforme observam Reis e Lima (2022), as ações da FENEIS foram decisivas para a inclusão da educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As autoras destacam:

O texto trata das ações das políticas surdas idealizadas pela Feneis, apresentando os norteamentos da nova conquista do movimento surdo: a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases por meio de lutas em redes sociais com representantes surdos (Reis; Lima, 2022, p. 761).

O resultado dessas mobilizações culminou na aprovação da Lei nº 14.191/2021, que instituiu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade específica de educação escolar. A nova legislação representa um marco histórico ao reconhecer oficialmente a necessidade de espaços educacionais organizados a partir das especificidades linguísticas da comunidade surda.

Ferreira e Chahini (2024) ressaltam que essa conquista decorre de décadas de reivindicações voltadas à construção de um modelo educacional mais adequado às necessidades dos estudantes surdos. Segundo as autoras, a legislação amplia as possibilidades de implementação de escolas bilíngues, classes bilíngues e polos educacionais especializados.

Paralelamente aos avanços legislativos, as políticas linguísticas também influenciaram a organização das práticas educacionais. A formação de professores bilíngues, a presença de tradutores-intérpretes de Libras,

a produção de materiais didáticos acessíveis e a utilização de recursos tecnológicos passaram a integrar o conjunto de estratégias destinadas à promoção da acessibilidade linguística.

Nesse sentido, Pereira e Freitas-Reis (2023) observam que a atuação do tradutor-intérprete educacional extrapola a simples tradução de conteúdos, assumindo funções relacionadas à mediação linguística e cultural no ambiente escolar. Tal atuação contribui para ampliar as oportunidades de participação dos estudantes surdos nos processos de ensino e aprendizagem.

Apesar dos avanços alcançados, a literatura evidencia que a consolidação dos direitos linguísticos ainda enfrenta desafios importantes. Entre eles destacam-se a insuficiência de profissionais qualificados, a concentração de serviços especializados em determinadas regiões, a carência de materiais pedagógicos bilíngues e a necessidade de fortalecimento das escolas bilíngues.

Além disso, a efetivação das políticas linguísticas depende do reconhecimento social da Libras como língua legítima e da valorização da cultura surda nos diferentes espaços institucionais. Conforme afirmam Gomides *et al.* (2022), a implementação da educação bilíngue exige investimentos contínuos em formação docente, participação das comunidades surdas e revisão das práticas educacionais historicamente fundamentadas em perspectivas assimilacionistas.

Dessa forma, observa-se que as políticas linguísticas surdas constituem elemento essencial para a construção de uma educação comprometida com os princípios da diversidade, da inclusão e dos direitos humanos. A consolidação desses direitos representa não apenas uma conquista jurídica, mas também um processo contínuo de transformação social que busca garantir à comunidade surda condições efetivas de participação, aprendizagem e cidadania.

### **3 Legislação brasileira e práticas educacionais na educação bilíngue de surdos**

A construção da educação bilíngue de surdos no Brasil está diretamente relacionada ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos linguísticos e educacionais da população surda. Ao longo das últimas décadas, o ordenamento jurídico brasileiro passou a incorporar dispositivos legais que reconhecem a especificidade linguística

da comunidade surda e asseguram a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Essas transformações representam o resultado de reivindicações históricas dos movimentos surdos e de pesquisadores comprometidos com a defesa de uma educação fundamentada no respeito à diferença linguística e cultural.

A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, constitui um dos principais marcos legais nesse processo. Ao reconhecer oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, essa legislação inaugurou um novo cenário para a educação de surdos. O reconhecimento jurídico da língua de sinais fortaleceu a compreensão de que a acessibilidade linguística é condição indispensável para a efetivação do direito à educação.

Segundo Rocha e Pasian (2023), a Lei de Libras representou uma ruptura com modelos historicamente centrados na oralização e contribuiu para ampliar o reconhecimento social e institucional da língua de sinais. Os autores destacam que, ao longo dos vinte anos posteriores à promulgação da legislação, observou-se crescimento significativo na presença de estudantes surdos nos sistemas educacionais, bem como avanços relacionados à valorização da Libras em diferentes espaços sociais.

Entretanto, a simples existência de uma legislação reconhecendo a língua de sinais não era suficiente para garantir sua implementação efetiva. Por essa razão, tornou-se necessária a regulamentação da Lei nº 10.436/2002 por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esse documento estabeleceu diretrizes detalhadas para a formação de profissionais, a organização dos serviços de acessibilidade e a implementação de práticas educacionais voltadas à comunidade surda.

Sobre a relevância desse marco normativo, Stumpf e Quadros (2025, p. 28) afirmam:

O Decreto nº 5.626/2005 consolidou uma série de direitos linguísticos da comunidade surda, promovendo mudanças significativas na formação de professores, na oferta de cursos de Libras e na institucionalização de práticas educacionais que consideram a língua de sinais como elemento estruturante da escolarização dos estudantes surdos (Stumpf; Quadros, 2025, p. 28).

A regulamentação promovida pelo Decreto nº 5.626/2005 possibilitou avanços importantes na organização das práticas pedagógicas. Entre eles destacam-se a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, a ampliação da formação de tradutores-

intérpretes e o fortalecimento da perspectiva bilíngue nos processos de escolarização. Essas medidas contribuíram para o desenvolvimento de ambientes educacionais mais acessíveis e sensíveis às especificidades linguísticas da população surda.

Nesse contexto, a educação bilíngue passou a ocupar posição central nos debates educacionais. Tal proposta fundamenta-se na compreensão de que a Libras deve constituir a primeira língua dos estudantes surdos, enquanto a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua. Essa organização pedagógica busca respeitar os processos de aquisição linguística e promover melhores condições de aprendizagem.

Conforme Thoma (2016), as políticas educacionais e linguísticas voltadas aos surdos passaram a incorporar diferentes discursos sobre o bilinguismo, produzindo novas formas de organização escolar e novas estratégias de governamento da população surda. A autora ressalta que tais políticas refletem disputas históricas acerca dos modelos educacionais mais adequados para os estudantes surdos.

A esse respeito, destaca-se a seguinte passagem:

Argumento que tanto a educação bilíngue oferecida na escola comum quanto a educação bilíngue que acontece nas escolas de surdos são estratégias para que as identidades e a diferença surda sejam governadas. São analisados textos das políticas, relatórios e documentos produzidos por especialistas ou líderes surdos sobre a educação bilíngue (Thoma, 2016, p. 755).

A ampliação das discussões sobre educação bilíngue culminou na aprovação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e instituiu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de educação escolar. Tal legislação representa uma das mais importantes conquistas políticas do movimento surdo brasileiro, uma vez que reconhece oficialmente a necessidade de espaços educacionais organizados a partir da Libras.

Segundo Reis e Lima (2022), a aprovação da Lei nº 14.191/2021 resultou de décadas de mobilização da comunidade surda em defesa de seus direitos linguísticos e culturais. As autoras ressaltam que a nova legislação fortalece a perspectiva da educação bilíngue ao estabelecer parâmetros para a criação de escolas, classes e polos bilíngues destinados aos estudantes surdos.

Nesse sentido, afirmam:

Com base nesses pressupostos teóricos, esse artigo apresenta os pontos de negociação e estratégias de fomentar a política educacional e linguística, tendo em vista a implementação da inclusão escolar que viabilize a formação pedagógica dos professores com base na cultura e identidade dos surdos, assim como também o uso linguístico em todo o seu processo de escolarização (Reis; Lima, 2022, p. 761).

A nova legislação reconhece que a educação bilíngue não se limita à presença de intérpretes em salas de aula regulares, mas envolve a construção de ambientes linguísticos capazes de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes surdos. Essa compreensão aproxima-se das reivindicações históricas do movimento surdo, que defende a centralidade da Libras nos processos educativos.

Ferreira e Chahini (2024) observam que a Lei nº 14.191/2021 amplia as possibilidades de implementação de políticas educacionais mais alinhadas às demandas da comunidade surda. As autoras argumentam que o reconhecimento da educação bilíngue como modalidade educacional específica contribui para fortalecer os processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que favorece a valorização da identidade cultural surda.

Além dos marcos legais, as práticas educacionais desempenham papel fundamental na efetivação dos direitos assegurados pela legislação. A presença de professores bilíngues, intérpretes educacionais, materiais didáticos acessíveis e recursos tecnológicos constitui elemento essencial para a construção de ambientes escolares inclusivos e linguisticamente acessíveis.

No âmbito das práticas pedagógicas, a formação docente emerge como um dos principais desafios. O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu diretrizes para a formação de professores capazes de atuar em contextos bilíngues, reconhecendo a necessidade de profissionais qualificados para atender às especificidades dos estudantes surdos. Entretanto, a literatura evidencia que a formação inicial e continuada ainda apresenta lacunas significativas em diferentes regiões do país.

De acordo com Gomides *et al.* (2022), a efetivação da educação bilíngue exige investimentos permanentes na formação de professores, na produção de materiais pedagógicos e na criação de espaços escolares comprometidos com a valorização da Libras. Os autores ressaltam que os avanços legislativos precisam ser acompanhados por ações concretas capazes de transformar a realidade educacional dos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante refere-se à atuação dos tradutores-intérpretes educacionais de Libras. Esses profissionais desempenham papel estratégico na mediação comunicacional entre surdos e ouvintes, contribuindo para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes surdos nos ambientes escolares.

Conforme Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 439):

O tradutor-intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Português é fundamental em um espaço educacional que busca ser inclusivo a surdos, porém sua função vem sendo debatida frente à pluralidade existente quanto às disciplinas e aos contextos nos quais esses profissionais atuam (Pereira; Freitas-Reis, 2023, p. 439).

A atuação desses profissionais, contudo, não substitui a necessidade de construção de ambientes educacionais bilíngues. A educação bilíngue pressupõe a presença da Libras como língua de instrução e interação, possibilitando que os estudantes surdos tenham acesso ao currículo em sua primeira língua. Dessa forma, a presença de intérpretes deve ser compreendida como parte de uma política mais ampla de acessibilidade linguística.

As discussões sobre acessibilidade linguística também alcançam o ensino superior. Nesse nível educacional, observa-se crescente preocupação com a garantia do acesso, da permanência e do sucesso acadêmico dos estudantes surdos. A criação de cursos de Letras-Libras, a ampliação dos serviços de tradução e interpretação e a adoção de recursos tecnológicos têm contribuído para fortalecer os processos de inclusão universitária.

Segundo Paiva e Melo (2021), a acessibilidade linguística constitui elemento central para assegurar condições adequadas de participação dos estudantes surdos na educação superior. Os autores defendem que as instituições de ensino devem desenvolver políticas institucionais capazes de garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes surdos.

Sob essa perspectiva, a educação bilíngue deve ser compreendida como um processo que ultrapassa os limites da sala de aula e envolve a reorganização das práticas institucionais, curriculares e pedagógicas. Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Skliar (1998 apud Quadros, 2006), para quem a educação de surdos deve fundamentar-se na valorização das diferenças linguísticas e culturais, rejeitando perspectivas que busquem normalizar os sujeitos surdos a partir de parâmetros ouvintistas.

Apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, persistem desafios relacionados à implementação efetiva da legislação. Entre eles destacam-se as desigualdades regionais na oferta de serviços especializados, a escassez de profissionais bilíngues, a insuficiência de materiais didáticos adequados e a necessidade de fortalecimento das escolas bilíngues de surdos.

Esses desafios evidenciam que a consolidação da educação bilíngue depende da articulação entre políticas públicas, investimentos institucionais e participação ativa da comunidade surda. A efetivação dos direitos linguísticos previstos na legislação brasileira exige ações permanentes capazes de transformar os avanços normativos em práticas educacionais concretas, assegurando aos estudantes surdos uma escolarização pautada na valorização da Libras, da cultura surda e da diversidade linguística.

#### **4 Considerações finais**

A análise das políticas linguísticas surdas e da legislação brasileira voltada à educação bilíngue evidencia um percurso histórico marcado por lutas, conquistas e desafios permanentes. Ao longo das últimas décadas, a comunidade surda brasileira conquistou importantes avanços no reconhecimento de seus direitos linguísticos, especialmente por meio da oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da construção de marcos normativos que asseguram sua presença nos espaços educacionais. Tais conquistas representam não apenas transformações jurídicas, mas também mudanças significativas na compreensão da surdez, que passou a ser reconhecida sob uma perspectiva linguística, cultural e identitária.

A promulgação da Lei nº 10.436/2002 constituiu um marco fundamental nesse processo ao reconhecer oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 ampliou as possibilidades de implementação das políticas linguísticas ao estabelecer diretrizes para a formação de professores, tradutores-intérpretes e demais profissionais envolvidos na educação de surdos. Esses instrumentos normativos contribuíram para fortalecer a presença da Libras nos sistemas educacionais e ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento por parte da população surda.

A aprovação da Lei nº 14.191/2021 representou outro importante avanço ao instituir a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade específica de educação escolar. Essa conquista resultou de décadas de

mobilização dos movimentos surdos e reafirmou a necessidade de práticas educacionais fundamentadas na centralidade da Libras como primeira língua dos estudantes surdos. Ao reconhecer oficialmente a educação bilíngue, a legislação brasileira passou a contemplar de forma mais consistente as especificidades linguísticas da comunidade surda, favorecendo a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e culturalmente responsivos.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo demonstram que a efetivação dos direitos linguísticos depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas também da implementação de práticas educacionais coerentes com os princípios da educação bilíngue. A formação de professores bilíngues, a atuação qualificada dos tradutores-intérpretes de Libras, a produção de materiais didáticos acessíveis e a ampliação das escolas bilíngues constituem elementos indispensáveis para a consolidação de uma educação comprometida com a diversidade linguística e cultural.

Entretanto, apesar dos avanços alcançados, permanecem desafios significativos relacionados à implementação das políticas linguísticas em diferentes contextos educacionais. A insuficiência de profissionais especializados, as desigualdades regionais na oferta de serviços, a escassez de recursos pedagógicos adequados e a necessidade de fortalecimento das instituições bilíngues demonstram que ainda existe um distanciamento entre os marcos legais e a realidade vivenciada por muitos estudantes surdos brasileiros.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que as políticas públicas avancem para além do reconhecimento formal dos direitos linguísticos, promovendo investimentos permanentes na formação profissional, na pesquisa acadêmica e na criação de ambientes educacionais verdadeiramente bilíngues. A participação ativa da comunidade surda na formulação e avaliação dessas políticas também se apresenta como condição fundamental para garantir que as decisões institucionais estejam alinhadas às necessidades e às demandas desse grupo social.

Conclui-se, portanto, que as políticas linguísticas surdas representam instrumentos essenciais para a promoção da cidadania, da inclusão e da justiça social. A consolidação dos direitos linguísticos da população surda constitui um processo contínuo de transformação social que exige o compromisso do Estado, das instituições educacionais e da sociedade em geral. Somente por meio da valorização da Libras, do reconhecimento da cultura surda e da efetivação da educação bilíngue será possível construir uma educação verdadeiramente democrática, acessível e comprometida

com o respeito às diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade brasileira.

## 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.

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 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021.

FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier; CHAHINI, Thelma Helena Costa. Lei nº 14.191/2021 e suas proposições na/para educação de discentes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, 2024.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; SILVA, Erliandro Felix; FRANCONI, William Velozo. Surdez, educação de surdos e bilinguismo: avanços e contradições na implantação da Lei nº 14.191/2021. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, 2022.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior: reflexões sobre o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, 2021.

PEREIRA, Kevin Lopes; FREITAS-REIS, Ivoni. Discursos sobre o papel do tradutor-intérprete educacional de Libras/Português. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, p. 439-456, 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

REIS, Flaviane; LIMA, Marisa Dias. Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. **ETD – Educação Temática**

**Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 761-780, out./dez. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; PASIAN, Mara Silvia. A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set. 2016.

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

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de. **20 anos do Decreto 5.626: conquistas e desafios**. **Revista Espaço, Rio de Janeiro: INES**, edição especial, 2025.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016.



# EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Márcia Simone da Silva<sup>1</sup>

## 1 Introdução

A educação de surdos no Brasil tem sido marcada por profundas transformações conceituais, políticas e pedagógicas ao longo das últimas décadas. Tais mudanças refletem não apenas avanços no reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda, mas também uma revisão crítica dos modelos educacionais historicamente adotados para esse público. Nesse contexto, a educação bilíngue para surdos emerge como uma proposta educacional que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2), constituindo-se como um paradigma que busca assegurar o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural dos estudantes surdos.

A escolarização das pessoas surdas foi influenciada por concepções clínicas e medicalizantes da surdez, que compreendiam a deficiência auditiva como uma limitação a ser corrigida por meio da oralização. Esse modelo, amplamente difundido após o Congresso de Milão de 1880, priorizou o ensino da fala e a negação das línguas de sinais, produzindo impactos significativos nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento identitário dos sujeitos surdos. Conforme destacam Jesus e Capuzzo (2023), a predominância do oralismo resultou em práticas educacionais que frequentemente desconsideravam as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, dificultando seu acesso pleno ao conhecimento escolar.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente com os avanços dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, novas perspectivas

---

<sup>1</sup> Mestre em Pedagogia pela Universidade Estado do Pará (UEPA). Professor efetiva Assistente em Libras na graduação.

passaram a fundamentar a educação de surdos. As pesquisas demonstraram que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, complexidade linguística e potencial para desempenhar todas as funções comunicativas e cognitivas atribuídas às línguas orais. Esse reconhecimento contribuiu para o fortalecimento da concepção socioantropológica da surdez, segundo a qual os surdos constituem uma minoria linguística e cultural, portadora de formas próprias de interação, produção de conhecimento e construção identitária.

Nessa perspectiva, a Libras deixa de ser compreendida apenas como um recurso de acessibilidade e passa a ocupar posição central nos processos educacionais. Vieira (2017) enfatiza que a presença da Libras como língua de instrução favorece o desenvolvimento das interações sociais, da construção de conhecimentos e do fortalecimento da identidade surda, constituindo elemento fundamental para a efetivação de uma proposta educacional verdadeiramente bilíngue.

No cenário brasileiro, importantes marcos legais contribuíram para consolidar essa mudança de paradigma. A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a referida lei, estabelecendo diretrizes para a formação de professores, intérpretes e demais profissionais envolvidos na educação de surdos. Esses dispositivos legais representaram avanços significativos na garantia dos direitos linguísticos da população surda e impulsionaram debates sobre a implementação de modelos educacionais bilíngues em diferentes níveis de ensino.

Entretanto, a consolidação da educação bilíngue ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles destacam-se a insuficiência de profissionais proficientes em Libras, a escassez de materiais didáticos adequados, as dificuldades na formação docente e as tensões existentes entre os modelos de inclusão escolar e as reivindicações da comunidade surda por espaços educacionais bilíngues específicos. Jesus e Fernandes (2017) observam que, mesmo em contextos que se apresentam como bilíngues, a Libras frequentemente ocupa posição secundária em relação à língua portuguesa, evidenciando contradições entre os discursos legais e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições educacionais.

Além dos desafios estruturais, a educação bilíngue demanda uma compreensão ampliada dos processos de ensino e aprendizagem. Não se trata apenas da presença simultânea de duas línguas no ambiente escolar,

mas da construção de práticas pedagógicas que valorizem a experiência visual dos estudantes surdos, respeitem suas formas de comunicação e promovam condições adequadas para a apropriação dos conhecimentos científicos, culturais e sociais. Nesse sentido, a adoção de metodologias visuais, recursos multimodais, tecnologias assistivas e estratégias didáticas fundamentadas na cultura surda constitui elemento essencial para a efetivação de propostas educacionais inclusivas e de qualidade.

As discussões contemporâneas também têm enfatizado a importância da participação de professores surdos nos processos educativos. A presença desses profissionais favorece a constituição de referências identitárias positivas para os estudantes, fortalece o uso da Libras como língua de instrução e contribui para a valorização dos conhecimentos produzidos pela própria comunidade surda. Conforme argumenta Vieira (2017), o contato sistemático com adultos surdos fluentes em Libras possibilita o fortalecimento do pertencimento cultural e linguístico dos estudantes, favorecendo processos mais consistentes de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Sob essa ótica, a educação bilíngue para surdos deve ser compreendida como uma proposta que ultrapassa a simples adaptação curricular ou a presença de intérpretes em sala de aula. Trata-se de uma concepção educacional fundamentada no reconhecimento da diferença linguística, na valorização da cultura surda e na promoção de práticas pedagógicas que garantam o acesso equitativo ao conhecimento. Como observam Pinto e Santos (2022), os debates sobre inclusão e educação bilíngue revelam a necessidade de repensar concepções, metodologias e políticas educacionais que contemplem efetivamente as especificidades dos estudantes surdos.

Diante desse panorama, torna-se fundamental aprofundar a compreensão dos fundamentos teóricos que sustentam a educação bilíngue para surdos e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nesse campo. Tal discussão contribui para a construção de propostas educacionais mais coerentes com os direitos linguísticos da comunidade surda, fortalecendo a formação integral dos estudantes e promovendo uma educação pautada nos princípios da equidade, da diversidade e do respeito às diferenças.

## 2 Fundamentos teóricos da educação bilíngue para surdos

A educação bilíngue para surdos constitui atualmente uma das principais perspectivas teóricas e metodológicas voltadas à escolarização da população surda. Tal concepção fundamenta-se no reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, afastando-se dos paradigmas clínico-terapêuticos que historicamente orientaram as políticas educacionais destinadas a esse grupo social. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como primeira língua (L1), enquanto a Língua Portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, assume a condição de segunda língua (L2).

Os fundamentos teóricos da educação bilíngue encontram respaldo nos Estudos Surdos, na Linguística das Línguas de Sinais, na Psicologia Histórico-Cultural e nas abordagens socioculturais da linguagem. Essas perspectivas compreendem a língua como elemento central para a constituição do pensamento, da identidade e das relações sociais, tornando imprescindível o acesso precoce da criança surda a uma língua plenamente acessível.

Segundo Vieira (2017), a presença da Libras como língua de instrução favorece a construção de conhecimentos, a participação social e o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes surdos. A autora destaca que o ambiente escolar bilíngue deve possibilitar interações constantes mediadas pela língua de sinais, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Nessa direção, Fernandes (2017) argumenta que a educação bilíngue não pode ser compreendida apenas como a coexistência de duas línguas no ambiente escolar. Trata-se de uma proposta pedagógica fundamentada na valorização da experiência visual dos sujeitos surdos e na garantia do direito ao acesso ao conhecimento por meio de sua língua natural.

A compreensão contemporânea da surdez resulta de um longo processo histórico marcado por diferentes concepções educacionais. Durante séculos predominou a perspectiva oralista, cuja finalidade consistia na reabilitação da fala e na aproximação dos surdos aos padrões linguísticos da população ouvinte. Conforme observam Jesus e Capuzzo (2023), o oralismo produziu efeitos negativos sobre os processos de escolarização dos surdos, uma vez que restringia o uso das línguas de sinais e limitava as possibilidades de aprendizagem.

Sobre esse aspecto, Jesus e Capuzzo (2023, p. 83) afirmam:

O oralismo implantado obrigatoriamente a partir de 1880 propunha a reabilitação dos alunos surdos estritamente por meio da fala, tendo como consequência a exclusão social e o rebaixamento do desenvolvimento cognitivo do aluno. Posteriormente, outras abordagens foram desenvolvidas, culminando no bilinguismo, que propõe o ensino por meio da língua de sinais e o ensino da língua oficial do país como segunda língua.

Essa mudança paradigmática foi impulsionada pelos estudos linguísticos que comprovaram a natureza linguística das línguas de sinais. As pesquisas desenvolvidas por William Stokoe, na década de 1960, demonstraram que as línguas de sinais apresentam estrutura fonológica, morfológica, sintática e semântica próprias, desfazendo a crença de que constituíam apenas sistemas gestuais ou formas simplificadas das línguas orais.

A partir dessas descobertas, fortaleceu-se a concepção socioantropológica da surdez, segundo a qual os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, portadora de identidade cultural específica. Essa perspectiva passou a influenciar significativamente as discussões sobre políticas públicas e modelos educacionais voltados para a população surda.

Conforme apontam Pinto e Santos (2022), a educação bilíngue surge como alternativa capaz de contemplar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, reconhecendo a Libras como língua de instrução e de interação social.

Nesse sentido, observa-se que a aquisição da linguagem desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano. A Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky, compreende a linguagem como instrumento mediador do pensamento e da construção de conhecimentos. Embora Vygotsky não tenha desenvolvido estudos específicos sobre Libras, seus pressupostos têm sido amplamente utilizados na educação de surdos.

De acordo com Rego (1995 apud Vieira, 2017), a linguagem constitui instrumento essencial para a formação das funções psicológicas superiores, sendo responsável pela organização do pensamento e pela mediação das relações sociais. Nessa perspectiva, privar a criança surda do acesso precoce à língua de sinais significa limitar seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

A relevância da Libras para a constituição subjetiva e cultural da pessoa surda é evidenciada por Vieira (2017, p. 8), ao afirmar:

A preponderância do uso da Libras como língua de comunicação e de instrução favorece o empoderamento do surdo e de sua identidade, destacando o papel do interlocutor usuário fluente da Libras e a presença de adultos surdos como modelos possíveis de serem seguidos pelas crianças surdas.

Tal compreensão reforça a necessidade de ambientes educacionais nos quais a Libras esteja presente de forma efetiva e permanente, não apenas como recurso complementar, mas como língua principal dos processos pedagógicos.

Outro fundamento relevante da educação bilíngue refere-se à valorização da cultura surda. A cultura surda compreende um conjunto de práticas, valores, experiências visuais, formas de comunicação e modos específicos de interação construídos historicamente pela comunidade surda. Assim, a educação bilíngue busca promover o reconhecimento dessas particularidades culturais no contexto escolar.

Segundo Silva e Silva (2016), os profissionais da educação reconhecem que a Libras ocupa papel central na constituição da identidade bicultural dos estudantes surdos, uma vez que possibilita o acesso à cultura surda e fortalece os processos de pertencimento comunitário.

Sobre a centralidade da Libras nos processos educativos, Silva e Silva (2016, p. 34) destacam:

A condição bilíngue e bicultural dos alunos surdos exige práticas diferenciadas de ensino que partam da Língua Brasileira de Sinais, reconhecendo-a como elemento fundamental para o desenvolvimento acadêmico, cultural e social dos estudantes.

A educação bilíngue também encontra respaldo nos marcos legais brasileiros. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou essa legislação, estabelecendo diretrizes para a formação de profissionais, a oferta de ensino bilíngue e a garantia de acessibilidade linguística.

Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhecendo oficialmente a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional independente, consolidando reivindicações históricas do movimento surdo brasileiro.

Conforme destacam Argolo e Francisco (2025), os avanços legislativos representam conquistas importantes, mas ainda coexistem com desafios relacionados à implementação efetiva das políticas educacionais.

A respeito dessas dificuldades, Argolo e Francisco (2025, p. 41) afirmam:

A expansão dos programas voltados à formação de professores e ao fortalecimento das escolas bilíngues representa avanço significativo para a educação de surdos. Entretanto, permanecem desigualdades regionais, insuficiência de profissionais especializados e limitações estruturais que comprometem a efetivação do modelo bilíngue em diferentes contextos educacionais.

Além das questões legais, a formação docente constitui um dos pilares da educação bilíngue. O professor que atua com estudantes surdos necessita compreender aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos específicos desse público. A proficiência em Libras, o conhecimento da cultura surda e o domínio de metodologias visuais tornam-se elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2020) ressaltam que a aprendizagem da língua portuguesa escrita por estudantes surdos exige abordagens diferenciadas, uma vez que seu processo de aquisição linguística ocorre em contexto distinto daquele vivenciado por estudantes ouvintes. Por essa razão, a língua portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, respeitando as especificidades linguísticas dos aprendizes surdos.

Segundo Quadros (1997 apud Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2020), a educação bilíngue pressupõe que a criança surda desenvolva inicialmente competências sólidas em sua primeira língua, condição que favorece posteriormente a aprendizagem da segunda língua.

Outro aspecto fundamental refere-se à organização dos espaços escolares. A presença de professores surdos, intérpretes qualificados, materiais visuais, recursos tecnológicos e ambientes linguisticamente acessíveis contribui para a construção de experiências educacionais mais significativas.

Nessa perspectiva, Santos, Mendes e Kodama (2023) observam que as práticas pedagógicas contemporâneas devem superar modelos centrados nas limitações dos estudantes surdos e concentrar-se em suas potencialidades, promovendo autonomia, protagonismo e participação ativa nos processos educativos.

Portanto, os fundamentos teóricos da educação bilíngue para surdos articulam contribuições provenientes dos Estudos Surdos, da Linguística, da Psicologia Histórico-Cultural e das políticas educacionais contemporâneas. Esses referenciais convergem para a compreensão de que a Libras constitui elemento central para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, cultural e social dos sujeitos surdos, legitimando a educação bilíngue como proposta educacional comprometida com a valorização da diferença, a garantia dos direitos linguísticos e a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

### **3 Práticas pedagógicas na educação bilíngue de surdos**

As práticas pedagógicas na educação bilíngue de surdos constituem um dos elementos centrais para a efetivação dos direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda. Mais do que assegurar a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ambiente escolar, a proposta bilíngue exige a construção de metodologias, recursos, estratégias e relações pedagógicas que reconheçam a experiência visual dos estudantes surdos como fundamento dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a organização das práticas pedagógicas deve estar articulada aos pressupostos teóricos que compreendem a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2).

A educação bilíngue fundamenta-se na compreensão de que o acesso ao conhecimento escolar ocorre de maneira mais significativa quando mediado pela língua natural do estudante. Para a criança surda, a Libras desempenha papel essencial na construção de conceitos, no desenvolvimento cognitivo e na interação social. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem privilegiar a utilização da língua de sinais como língua de instrução, garantindo condições adequadas para a apropriação dos conteúdos curriculares.

Segundo Sousa et al. (2016), a efetivação da educação bilíngue depende da implementação de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e promovam sua participação ativa nos processos educativos. Os autores destacam que o planejamento pedagógico deve ser construído a partir das necessidades linguísticas dos estudantes, valorizando a Libras como instrumento de mediação da aprendizagem.

A organização do ambiente escolar constitui um dos primeiros aspectos a serem considerados na construção das práticas pedagógicas bilíngues. Diferentemente das abordagens tradicionais, que privilegiam a comunicação oral-auditiva, a educação bilíngue exige espaços visualmente acessíveis, favorecendo a interação em língua de sinais e a circulação das informações por meio de recursos visuais.

Nessa perspectiva, Vieira (2017) observa que a configuração dos ambientes educacionais influencia diretamente as possibilidades de interação entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar. A autora destaca que a presença da Libras em diferentes espaços institucionais fortalece o sentimento de pertencimento e favorece a constituição de identidades surdas positivas.

Sobre essa questão, Vieira (2017, p. 8) afirma:

A preponderância do uso da Libras como língua de comunicação e de instrução promove o empoderamento dos estudantes surdos e fortalece sua identidade cultural. A presença constante da língua de sinais no ambiente escolar contribui para a consolidação de relações sociais significativas e para a construção de espaços educacionais mais inclusivos e acessíveis.

A centralidade da Libras nas práticas pedagógicas também implica mudanças na atuação docente. O professor que trabalha em contextos bilíngues necessita dominar a língua de sinais e compreender os processos específicos de aprendizagem dos estudantes surdos. Não se trata apenas de traduzir conteúdos previamente elaborados para estudantes ouvintes, mas de construir experiências pedagógicas fundamentadas na visualidade e nas características linguísticas da comunidade surda.

Nesse contexto, Pinto e Santos (2022) ressaltam que a formação docente constitui um dos maiores desafios da educação bilíngue brasileira. Muitos professores ainda apresentam limitações quanto ao domínio da Libras e às metodologias específicas para o ensino de estudantes surdos, comprometendo a qualidade dos processos educativos.

De acordo com Lodi (2013 apud Pinto; Santos, 2022), a formação de professores para a educação bilíngue deve contemplar não apenas aspectos linguísticos, mas também conhecimentos relacionados à cultura surda, às identidades surdas e às especificidades dos processos de ensino e aprendizagem mediados pela língua de sinais.

Outro elemento fundamental refere-se à utilização de recursos visuais e multimodais. Considerando que a experiência perceptiva dos

surdos ocorre predominantemente por meio da visão, as práticas pedagógicas devem incorporar imagens, vídeos, infográficos, objetos concretos, mapas conceituais, softwares educativos e demais recursos capazes de favorecer a construção de significados.

Conforme destacam Santos, Mendes e Kodama (2023), as práticas pedagógicas contemporâneas precisam superar modelos centrados nas dificuldades dos estudantes surdos e concentrar-se em suas potencialidades. Para as autoras, os recursos visuais contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da participação ativa dos estudantes nos processos educativos.

Sobre esse aspecto, Santos, Mendes e Kodama (2023, p. 2) afirmam:

Apesar das transformações ocorridas nas últimas décadas, muitas práticas pedagógicas ainda permanecem centradas nas limitações dos estudantes surdos. Torna-se necessário desenvolver metodologias capazes de valorizar suas potencialidades, promovendo experiências de aprendizagem que respeitem sua condição linguística e cultural.

A utilização das tecnologias digitais também tem ampliado as possibilidades pedagógicas na educação bilíngue. Recursos como plataformas digitais, aplicativos em Libras, ambientes virtuais de aprendizagem, jogos educativos e vídeos sinalizados contribuem para a ampliação do acesso às informações e para a diversificação das estratégias de ensino.

Nesse sentido, Ribeiro (2016) destaca que as tecnologias visuais favorecem a exploração da corporeidade, da iconicidade e dos elementos espaciais característicos das línguas de sinais. Segundo a autora, a combinação entre recursos tecnológicos e práticas pedagógicas bilíngues amplia significativamente as possibilidades de construção do conhecimento pelos estudantes surdos.

Além da Libras como língua de instrução, a educação bilíngue pressupõe o ensino sistemático da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Essa dimensão representa um dos maiores desafios enfrentados pelos profissionais da área, uma vez que os estudantes surdos aprendem o português por meio de uma modalidade distinta daquela utilizada pelos falantes ouvintes.

Segundo Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2020), o ensino da língua portuguesa para surdos deve considerar as diferenças estruturais existentes entre a Libras e o português. Dessa forma, estratégias baseadas exclusivamente em métodos fonológicos ou oralistas tendem a apresentar

resultados limitados no processo de alfabetização e letramento dos estudantes surdos.

A esse respeito, os autores afirmam:

A busca por metodologias específicas para o ensino da língua portuguesa escrita aos estudantes surdos decorre da necessidade de respeitar suas particularidades linguísticas. O português deve ser compreendido como segunda língua, exigindo abordagens diferenciadas daquelas utilizadas com estudantes ouvintes (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2020, p. 3).

A aprendizagem do português escrito deve ocorrer de forma contextualizada, associando textos, imagens, vídeos e atividades mediadas pela Libras. O objetivo não consiste na substituição da língua de sinais pela língua portuguesa, mas na ampliação das competências linguísticas dos estudantes surdos em diferentes contextos sociais e acadêmicos.

Outro aspecto relevante das práticas pedagógicas bilíngues refere-se à presença de professores surdos no ambiente escolar. A participação desses profissionais contribui para a valorização da cultura surda, fortalece a circulação da Libras e oferece modelos positivos de identificação para os estudantes.

Conforme argumenta Skliar (1998 apud Fernandes, 2017), a presença de adultos surdos em contextos educacionais possibilita que as crianças construam referências identitárias positivas, fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade surda e ampliando suas perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional.

A importância dessa convivência é reforçada por Vieira (2017), ao destacar que os estudantes surdos se beneficiam significativamente do contato com interlocutores fluentes em Libras e com profissionais que compartilham experiências culturais semelhantes.

A educação bilíngue também requer práticas avaliativas compatíveis com suas especificidades linguísticas. Avaliações baseadas exclusivamente na produção escrita em língua portuguesa podem não refletir adequadamente os conhecimentos construídos pelos estudantes surdos. Torna-se necessário adotar instrumentos diversificados, incluindo apresentações em Libras, produções visuais, registros em vídeo, projetos e demais formas de expressão compatíveis com a experiência linguística dos estudantes.

Segundo Jesus e Fernandes (2017), os processos avaliativos devem reconhecer a Libras como língua legítima de produção e demonstração do conhecimento, evitando que dificuldades relacionadas à segunda língua sejam interpretadas como limitações cognitivas ou acadêmicas.

A participação da família também constitui elemento indispensável para o sucesso das práticas pedagógicas bilíngues. Quando os familiares têm acesso à Libras e participam ativamente dos processos educativos, ampliam-se significativamente as oportunidades de desenvolvimento linguístico e social da criança surda.

De acordo com Goldfeld (2002 apud Farias; Farias Filho, 2022), o acesso precoce à língua de sinais favorece a constituição da identidade, o desenvolvimento emocional e a construção de vínculos afetivos mais sólidos entre a criança surda e seus familiares.

Sobre a relevância das práticas pedagógicas voltadas para a educação bilíngue, Sousa et al. (2016, p. 5) destacam:

As práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação bilíngue asseguram ao estudante surdo um ensino acessível, respeitando suas especificidades linguísticas e utilizando a língua de sinais como principal instrumento de instrução e interação no ambiente escolar.

Dessa forma, as práticas pedagógicas na educação bilíngue de surdos devem ser compreendidas como ações intencionalmente planejadas para garantir a participação plena dos estudantes nos processos educativos. Tais práticas envolvem a valorização da Libras, a utilização de metodologias visuais, a formação adequada dos professores, a presença de profissionais surdos, o ensino contextualizado da língua portuguesa escrita e a construção de ambientes escolares linguisticamente acessíveis.

Sob essa perspectiva, a educação bilíngue ultrapassa a simples presença de duas línguas na escola, constituindo-se como projeto pedagógico comprometido com a valorização da diferença, a promoção da equidade e o reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda. As práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto tornam-se instrumentos fundamentais para a construção de trajetórias educacionais mais inclusivas, significativas e socialmente transformadoras.

#### **4 Considerações finais**

A educação bilíngue para surdos consolidou-se, nas últimas décadas, como uma das principais propostas educacionais voltadas à garantia dos direitos linguísticos, culturais e educacionais da comunidade surda. Fundamentada no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, essa perspectiva representa uma ruptura significativa com modelos

historicamente pautados na normalização da surdez e na centralidade da oralização. Ao reconhecer a especificidade linguística dos sujeitos surdos, a educação bilíngue amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, acadêmico, social e cultural, promovendo processos educativos mais coerentes com as características e necessidades desse público.

Os fundamentos teóricos analisados ao longo deste estudo evidenciam que a linguagem ocupa papel central na constituição humana e que o acesso precoce a uma língua plenamente acessível é condição indispensável para o desenvolvimento integral da criança surda. Nesse contexto, a Libras não pode ser compreendida apenas como recurso de acessibilidade, mas como elemento estruturante dos processos de ensino, aprendizagem, interação social e construção identitária. A valorização da língua de sinais constitui, portanto, um dos pilares da educação bilíngue e um requisito essencial para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

As discussões realizadas também demonstraram que a educação bilíngue ultrapassa a simples presença de duas línguas no ambiente escolar. Trata-se de uma proposta pedagógica fundamentada em princípios socioculturais que reconhecem a surdez como diferença linguística e cultural. Nessa perspectiva, a construção de ambientes educacionais visualmente acessíveis, a presença de profissionais proficientes em Libras, a participação de professores surdos e a valorização da cultura surda configuram elementos indispensáveis para a promoção de uma educação de qualidade.

No âmbito das práticas pedagógicas, verificou-se que a utilização de metodologias visuais, recursos tecnológicos, materiais bilíngues e estratégias de ensino contextualizadas favorece significativamente a aprendizagem dos estudantes surdos. Da mesma forma, o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua demanda abordagens específicas que respeitem as diferenças estruturais entre a Libras e o português, evitando práticas pedagógicas baseadas exclusivamente em pressupostos destinados a estudantes ouvintes.

Entretanto, apesar dos avanços observados no campo legal e educacional, permanecem desafios significativos para a consolidação da educação bilíngue no Brasil. Entre eles destacam-se a insuficiência de profissionais qualificados, a necessidade de ampliação da formação docente em Libras, a carência de materiais didáticos bilíngues, as desigualdades regionais na oferta de escolas bilíngues e as dificuldades relacionadas

à implementação efetiva das políticas públicas voltadas à educação de surdos. Tais desafios evidenciam que o reconhecimento legal da educação bilíngue, embora fundamental, não garante por si só sua concretização nos diferentes contextos educacionais.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível fortalecer políticas públicas que assegurem a formação inicial e continuada de professores, ampliem o acesso à Libras desde a educação infantil e promovam condições adequadas para o funcionamento de ambientes educacionais bilíngues. Além disso, é necessário incentivar a produção de pesquisas científicas que contribuam para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a educação da população surda.

Conclui-se, portanto, que a educação bilíngue para surdos constitui uma proposta educacional comprometida com os princípios da equidade, da diversidade e da inclusão linguística. Ao reconhecer a Libras como língua de instrução e elemento central da experiência educacional dos estudantes surdos, essa abordagem contribui para a construção de trajetórias escolares mais significativas, fortalecendo o desenvolvimento acadêmico, a participação social e a valorização das identidades surdas. Assim, a consolidação da educação bilíngue representa não apenas uma demanda educacional, mas também um compromisso ético e social com a garantia dos direitos humanos e linguísticos da comunidade surda.

## Referências

ARGOLO, Mariana Alonso; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes. Avanços e perspectivas da educação bilíngue de surdos no Brasil. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 9, n. 1, p. 41-65, jan./abr. 2025.

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, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei n.º 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 n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Desafios na educação bilíngue de surdos: relações que professores estabelecem com o ensino de língua portuguesa escrita para surdos. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-26, 2020.

FARIAS, Rosângela Maria da Silva; FARIAS FILHO, Everaldo Nunes de. Pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e educação de surdos na escola: uma revisão de literatura. **Revista Educação Pública**, Recife, 2022.

FERNANDES, Sueli; JESUS, Jefferson Diego de. Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1628-1648, jul./set. 2017.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

JESUS, Débora Guedes Leandro de; CAPUZZO, Denise de Barros. Principais abordagens de ensino na educação de surdos. **Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 14, n. 1, p. 81-88, jan./abr. 2023.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n.º 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

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.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. **A linguística cognitiva e construções corpóreas nas narrativas infantis em Libras: uma proposta com foco na formação de TILS**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos; MENDES, Núbia Flávia Oliveira; KODAMA, Queila Pahim. Práticas pedagógicas na educação inclusiva e na educação de surdos: um estudo sobre o incentivo das potenciali-

dades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016.

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

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade et al. Práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação bilíngue de estudantes surdos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2016. Anais [...]. Campina Grande: **Realize Editora**, 2016.

VIEIRA, Claudia Regina. **Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

# GRAMÁTICA DA LIBRAS EM PERSPECTIVA COGNITIVA: ESTRUTURAS ESPACIAIS E ICONICIDADE

Carlos Rikison Nunes de Moura<sup>1</sup>

## 1 Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) consolidou-se, nas últimas décadas, como objeto de investigação científica em diversas áreas do conhecimento, especialmente na Linguística, Educação, Estudos Surdos e Ciências Cognitivas. O reconhecimento oficial da Libras pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, impulsionaram significativamente a produção acadêmica voltada à descrição, análise e compreensão de seus mecanismos estruturais, discursivos e cognitivos. Nesse contexto, os estudos linguísticos passaram a evidenciar que a Libras possui gramática própria, independente da língua portuguesa, organizada por princípios específicos decorrentes de sua modalidade visuo-espacial.

As primeiras descrições linguísticas das línguas de sinais concentraram-se em abordagens estruturalistas e gerativistas, buscando identificar unidades fonológicas, morfológicas e sintáticas que demonstrassem sua condição de línguas naturais. Entretanto, o avanço das pesquisas em Linguística Cognitiva possibilitou novas perspectivas de análise, deslocando o foco das estruturas abstratas para os processos de conceptualização, corporificação e construção de sentidos que emergem da interação entre corpo, mente e experiência social.

Segundo Sessa (2023), os estudos contemporâneos sobre Libras vêm demonstrando que a produção e a interpretação dos sinais não podem ser compreendidas apenas por meio de descrições formais, uma vez que os significados emergem de processos cognitivos complexos relacionados à experiência corporal, aos esquemas imagéticos e à organização espacial da língua. A autora argumenta que os fenômenos linguísticos presentes

---

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

na Libras revelam uma profunda articulação entre cognição, iconicidade e conceptualização, evidenciando a relevância dos pressupostos da Linguística Cognitiva para a compreensão de sua gramática.

Nesse sentido, a Linguística Cognitiva constitui um importante campo teórico para a análise das línguas de sinais, pois compreende a linguagem como parte integrante dos processos cognitivos humanos. Diferentemente das perspectivas formalistas, essa abordagem considera que o significado linguístico está diretamente relacionado às experiências corporificadas dos sujeitos, aos mecanismos de categorização e aos modelos cognitivos construídos socialmente.

De acordo com Lakoff e Johnson (1980), citados por Ribeiro (2021), os processos de significação derivam da experiência corporal dos indivíduos no mundo, de modo que conceitos abstratos são frequentemente estruturados por metáforas conceituais fundamentadas em experiências sensório-motoras. Tal compreensão torna-se especialmente relevante para o estudo da Libras, uma vez que essa língua utiliza o corpo, o movimento e o espaço tridimensional como recursos fundamentais para a construção dos significados (Ribeiro, 2021).

A noção de corporificação (embodiment) constitui um dos pilares centrais da Linguística Cognitiva aplicada às línguas de sinais. Conforme destaca Ribeiro (2016), as línguas sinalizadas apresentam características que evidenciam de maneira singular a relação entre linguagem e corpo, pois os sinais são produzidos mediante configurações manuais, movimentos corporais, expressões faciais e utilização do espaço de sinalização. Para a autora, a Libras configura-se como uma língua visuo-corpórea-espacial, cuja gramática emerge diretamente da experiência perceptiva e motora dos usuários.

Nessa perspectiva, a iconicidade assume papel fundamental na constituição dos significados linguísticos. Durante muito tempo, a presença de elementos icônicos nas línguas de sinais foi interpretada como um indicativo de inferioridade linguística em comparação às línguas orais. Entretanto, estudos recentes demonstram que a iconicidade não representa uma limitação, mas sim um sofisticado mecanismo cognitivo de construção semântica.

Wilcox (2004 apud Sessa, 2023, p. 35) argumenta que a iconicidade deve ser compreendida como um fenômeno cognitivo, no qual determinados aspectos da forma linguística refletem processos de conceptualização compartilhados pelos usuários da língua. Dessa maneira,

a iconicidade não corresponde a uma simples imitação da realidade, mas a uma relação motivada entre forma e significado construída culturalmente.

Ao abordar a relação entre iconicidade e cognição, Sessa (2023) destaca que os sinais da Libras frequentemente mobilizam esquemas imagéticos derivados da experiência corporal dos sujeitos. Tais esquemas funcionam como estruturas cognitivas fundamentais que organizam a percepção e a conceptualização do mundo. Entre eles destacam-se os esquemas de CONTÊINER, TRAJETÓRIA, CENTRO-PERIFERIA, EQUILÍBRIO e FORÇA, amplamente discutidos por Lakoff (1987) e posteriormente incorporados às análises das línguas de sinais.

A organização espacial constitui outro elemento central para a compreensão da gramática da Libras. Diferentemente das línguas orais, cuja linearidade se manifesta predominantemente na sequência temporal dos sons, a Libras permite a utilização simultânea de múltiplos articuladores, possibilitando a construção de estruturas linguísticas complexas por meio da exploração do espaço tridimensional.

Segundo Ribeiro e Lessa-de-Oliveira (2025), a sintaxe espacial da Libras evidencia que linearidade e simultaneidade coexistem na organização das sentenças sinalizadas. As autoras demonstram que o espaço não desempenha apenas função referencial, mas participa ativamente da construção gramatical, permitindo a representação de sujeitos, objetos, eventos e relações semânticas de forma simultânea.

Essa característica reforça a concepção de que a gramática da Libras está intrinsecamente vinculada aos processos cognitivos de organização espacial. O espaço de sinalização transforma-se em um domínio conceptual onde entidades, ações e relações são projetadas e manipuladas linguisticamente. Assim, os usuários da Libras recorrem continuamente a mecanismos cognitivos relacionados à orientação espacial, à percepção visual e à memória imagética para produzir e interpretar enunciados.

Os mecanismos dêiticos também ocupam posição relevante nesse sistema. Conforme Cruz, Carvalho e Marinho (2017), os recursos de apontamento e referenciação espacial constituem estratégias fundamentais para a organização discursiva da Libras. Tais mecanismos permitem que elementos linguísticos sejam recuperados a partir do contexto visual compartilhado pelos interlocutores, ampliando significativamente as possibilidades expressivas da língua.

De acordo com Moreira (2007 apud Cruz; Carvalho; Marinho, 2017, p. 2), a dêixis pode ser compreendida como um processo de indicação

ou apontamento que estabelece relações entre os participantes da interação e os elementos presentes no contexto comunicativo. Na Libras, esses mecanismos assumem importância ainda maior em virtude da natureza visual e espacial da língua.

Além das relações espaciais, estudos recentes têm demonstrado a relevância das construções corporificadas para a compreensão da gramática sinalizada. Ribeiro (2016) observa que narrativas em Libras frequentemente utilizam recursos corporais que transcendem os limites das descrições gramaticais tradicionais, envolvendo mudanças de perspectiva, incorporações de personagens e construções imagéticas complexas.

Nessa direção, a autora propõe o conceito de Gramática de Construções Visuo-Corporificadas, sustentando que os fenômenos linguísticos observados na Libras são melhor compreendidos quando analisados a partir da integração entre cognição, percepção visual e experiência corporal. Essa perspectiva aproxima-se dos pressupostos defendidos por Langacker (2008), para quem a gramática representa um sistema simbólico emergente dos processos cognitivos gerais.

Sob esse enfoque, a Libras revela-se um campo privilegiado para a investigação das relações entre linguagem, cognição e experiência humana. Sua modalidade visuo-espacial permite observar de maneira particularmente evidente fenômenos que, embora presentes em todas as línguas naturais, tornam-se mais visíveis devido à utilização simultânea do corpo, do movimento e do espaço como recursos linguísticos.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar a gramática da Libras sob a perspectiva da Linguística Cognitiva, enfatizando o papel das estruturas espaciais e da iconicidade na construção dos significados linguísticos. Busca-se compreender como os mecanismos de corporificação, conceptualização e organização espacial contribuem para a constituição da gramática dessa língua, evidenciando a complexidade dos processos cognitivos envolvidos na produção e interpretação dos enunciados sinalizados.

## **2 Fundamentos da linguística cognitiva e a gramática da Libras**

A Linguística Cognitiva consolidou-se, a partir da década de 1980, como uma importante corrente teórica voltada à compreensão da linguagem como parte integrante dos processos cognitivos humanos. Diferentemente das abordagens formalistas que compreendem a língua

como um sistema autônomo regido por regras abstratas, a perspectiva cognitiva considera que os fenômenos linguísticos estão profundamente relacionados às experiências corporais, perceptivas, culturais e sociais dos indivíduos. Nessa abordagem, a linguagem não é concebida como uma faculdade isolada da mente, mas como uma manifestação dos mecanismos gerais de cognição que organizam a experiência humana.

Os pressupostos fundamentais da Linguística Cognitiva foram desenvolvidos por autores como Lakoff, Johnson, Langacker, Fauconnier, Turner e Talmy, cujas pesquisas evidenciaram que os significados linguísticos emergem de processos de conceptualização fundamentados na experiência corporal. Segundo essa perspectiva, os seres humanos compreendem o mundo por meio de esquemas cognitivos construídos a partir da interação contínua entre organismo e ambiente. Tal concepção rompe com a ideia de arbitrariedade absoluta dos signos linguísticos, reconhecendo que muitos aspectos da linguagem apresentam motivações cognitivas derivadas da experiência sensorio-motora.

Conforme observam Krebs e Laipelt (2018), a Linguística Cognitiva compreende a categorização como um processo dinâmico, influenciado pelo contexto e pelas experiências dos indivíduos. As autoras destacam que as categorias linguísticas não apresentam limites rígidos e universais, mas estruturas flexíveis organizadas por relações de prototipicidade e semelhança familiar. Tal compreensão torna-se particularmente relevante para os estudos da Libras, uma vez que os significados dos sinais frequentemente emergem de experiências visuais e espaciais compartilhadas pela comunidade surda.

A concepção de corporificação (embodiment) representa um dos pilares centrais da Linguística Cognitiva. Para Lakoff e Johnson (1980), os conceitos humanos são construídos a partir das experiências corporais e perceptivas acumuladas durante a interação com o mundo. Dessa forma, mesmo conceitos abstratos são compreendidos mediante projeções metafóricas fundamentadas em experiências concretas.

Nesse sentido, Ribeiro (2021, p. 192) destaca que:

Os modelos cognitivos desenvolvidos pela Linguística Cognitiva possibilitam compreender em que medida os processos tradutórios e interpretativos em línguas de sinais envolvem mecanismos complexos de conceptualização, imaginação, corporificação e representação espacial, revelando que os significados não estão contidos nas palavras ou sinais, mas emergem da interação entre experiência corporal, cognição e contexto sociocultural.

A relevância desse princípio para a Libras torna-se evidente quando se observa que a produção linguística ocorre por meio do corpo. Diferentemente das línguas orais, nas quais a transmissão da informação é predominantemente auditiva, a Libras utiliza movimentos manuais, expressões faciais, orientações corporais e relações espaciais como elementos constitutivos de sua gramática. Consequentemente, os processos cognitivos relacionados à percepção visual e à experiência corporal assumem papel central na construção dos significados.

De acordo com Ribeiro (2016), as línguas de sinais revelam de maneira particularmente explícita a relação entre cognição e linguagem defendida pela Linguística Cognitiva. A autora argumenta que as produções sinalizadas evidenciam a presença de construções corporificadas que não podem ser explicadas satisfatoriamente por modelos exclusivamente estruturalistas ou gerativistas.

Ao discutir essa questão, Ribeiro (2016, p. 13) afirma que:

As produções sinalizadas que exploram a corporeidade revelam aspectos linguísticos que ultrapassam descrições centradas apenas na estrutura formal da língua. Os significados são construídos por meio de recursos visuais, espaciais e corporais que mobilizam processos cognitivos relacionados à percepção, à imaginação e à experiência sensorio-motora dos sujeitos envolvidos na interação.

Essa compreensão aproxima-se diretamente das formulações de Langacker (2008), para quem a gramática constitui uma rede de unidades simbólicas construídas e convencionalizadas pelos usuários da língua. Assim, as estruturas gramaticais deixam de ser entendidas como mecanismos puramente formais e passam a ser concebidas como representações cognitivas vinculadas à experiência humana.

Nos estudos sobre Libras, essa perspectiva possibilitou avanços significativos na compreensão dos mecanismos linguísticos relacionados ao espaço, à iconicidade e à conceptualização. Conforme Sessa (2023), os sinais da Libras são constituídos por processos cognitivos complexos que articulam aspectos perceptivos, corporais e culturais. A autora demonstra que fenômenos tradicionalmente classificados como puramente linguísticos apresentam estreita relação com esquemas imagéticos, metáforas conceptuais e mecanismos de iconicidade cognitiva.

Segundo Sessa (2023), apoiando-se em Wilcox (2004), a iconicidade deve ser compreendida não como mera semelhança física entre sinal e referente, mas como resultado de processos cognitivos que estabelecem

correspondências entre experiências corporais e estruturas linguísticas. Essa concepção afasta-se das interpretações tradicionais que associavam a iconicidade a formas primitivas de linguagem.

Wilcox (2004 apud Sessa, 2023, p. 37) argumenta que a iconicidade cognitiva consiste em um processo de conceptualização por meio do qual os usuários da língua projetam experiências perceptivas e corporais sobre formas linguísticas convencionais. Assim, a motivação icônica não reside exclusivamente na forma do sinal, mas na maneira como os interlocutores interpretam e organizam cognitivamente suas experiências.

Os esquemas imagéticos constituem outro conceito fundamental para a análise cognitiva da Libras. Desenvolvidos inicialmente por Johnson (1987), esses esquemas correspondem a estruturas cognitivas recorrentes derivadas da experiência corporal humana. Entre os mais frequentemente identificados encontram-se os esquemas de CONTÊINER, TRAJETÓRIA, EQUILÍBRIO, FORÇA, CENTRO-PERIFERIA e PARTE-TODO.

Conforme Sessa (2023), a presença desses esquemas pode ser observada em diversos sinais da Libras, especialmente naqueles relacionados a deslocamentos, localizações espaciais, estados emocionais e relações interpessoais. A autora observa que tais estruturas funcionam como padrões cognitivos que organizam a construção dos significados e orientam os processos interpretativos dos usuários da língua.

A relação entre espaço e cognição constitui igualmente um aspecto central para a compreensão da gramática da Libras. Diferentemente das línguas orais, nas quais o espaço exerce papel predominantemente contextual, a Libras incorpora o espaço à própria estrutura linguística. O espaço de sinalização transforma-se em domínio gramatical capaz de representar entidades, ações, relações temporais e referenciais.

Nesse contexto, Ribeiro e Lessa-de-Oliveira (2025, p. 2) afirmam:

A simultaneidade na Libras manifesta-se por meio de fenômenos específicos que exploram o potencial dos articuladores manuais e não manuais, permitindo que múltiplas informações sejam produzidas simultaneamente. Tal característica evidencia a complexidade da sintaxe espacial da língua e demonstra que a organização gramatical não se restringe à linearidade observada tradicionalmente nas línguas orais.

A sintaxe espacial, portanto, constitui um dos elementos que mais claramente evidenciam a contribuição da Linguística Cognitiva para os estudos gramaticais da Libras. O espaço não funciona apenas como

suporte físico para a realização dos sinais, mas como mecanismo ativo de conceptualização e construção de significados.

Os processos dêiticos ilustram de forma significativa essa característica. Conforme Cruz, Carvalho e Marinho (2017), a referenciação espacial na Libras ocorre mediante mecanismos de apontamento que permitem localizar entidades e estabelecer relações discursivas complexas. Esses recursos são fundamentais para a organização textual e para a manutenção da coesão discursiva.

Segundo Moreira (2007 apud Cruz; Carvalho; Marinho, 2017, p. 2), a dêixis pode ser entendida como a capacidade de indicar, mostrar ou apontar entidades presentes no contexto interacional. Na Libras, esse fenômeno assume relevância ampliada devido à natureza visual da língua, tornando-se um importante mecanismo de organização cognitiva do discurso.

Outro aspecto relevante refere-se à noção de categorização. A Linguística Cognitiva compreende que os indivíduos organizam suas experiências por meio de categorias flexíveis e graduais, estruturadas em torno de protótipos. Essa perspectiva contrapõe-se às classificações rígidas presentes em modelos tradicionais.

Krebs e Laipelt (2018, p. 89) observam que:

A categorização resulta de processos cognitivos complexos que refletem aspectos experienciais, imaginativos e ecológicos da mente humana. As categorias não possuem limites fixos e universais, sendo constantemente influenciadas pelo contexto, pela cultura e pelas experiências individuais dos sujeitos.

Essa concepção apresenta importantes implicações para os estudos lexicais da Libras, uma vez que muitos sinais são construídos a partir de experiências compartilhadas pela comunidade surda e podem sofrer modificações decorrentes de transformações culturais, tecnológicas e sociais.

Além disso, a perspectiva cognitiva contribui significativamente para a compreensão da formação lexical em Libras. Conforme Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025), a criação de sinais-termo em áreas especializadas mobiliza mecanismos cognitivos relacionados à corporeidade, à iconicidade e à conceptualização espacial. Os autores demonstram que a elaboração de novos sinais envolve processos interpretativos complexos fundamentados em experiências socioculturais compartilhadas.

Sob essa ótica, a gramática da Libras revela-se como um sistema dinâmico de construção de significados, no qual aspectos linguísticos e cognitivos encontram-se profundamente interligados. A língua emerge como resultado da interação entre corpo, mente e cultura, evidenciando que os processos gramaticais não podem ser compreendidos isoladamente dos mecanismos cognitivos que lhes dão sustentação.

A Linguística Cognitiva, portanto, oferece um referencial teórico particularmente fecundo para a análise da Libras, pois permite compreender como estruturas espaciais, processos de iconicidade, esquemas imagéticos e construções corporificadas participam da organização gramatical da língua. Ao deslocar o foco das formas abstratas para os processos de conceptualização, essa abordagem amplia significativamente as possibilidades de investigação da gramática das línguas de sinais e contribui para uma compreensão mais abrangente da complexidade linguística da Libras.

### **3 Estruturas espaciais e iconicidade na construção gramatical da Libras**

A compreensão da gramática da Língua Brasileira de Sinais (Libras) exige o reconhecimento de características linguísticas que diferem substancialmente das observadas nas línguas orais-auditivas. Entre essas especificidades destacam-se a exploração do espaço tridimensional de sinalização e a presença de diferentes formas de iconicidade que participam ativamente da construção dos significados. Tais elementos não constituem aspectos periféricos da língua, mas componentes estruturais de seu funcionamento gramatical, influenciando a organização sintática, semântica e discursiva dos enunciados.

A modalidade visuo-espacial da Libras possibilita que os interlocutores utilizem simultaneamente diversos articuladores linguísticos, incluindo mãos, expressões faciais, movimentos corporais e direções espaciais. Essa característica amplia significativamente as possibilidades de representação e conceptualização dos eventos descritos, permitindo a construção de estruturas linguísticas altamente complexas e cognitivamente motivadas.

Conforme Quadros e Karnopp (2004), a utilização do espaço na Libras não se restringe à localização física dos sinais. O espaço assume funções gramaticais específicas, permitindo a referenciação de participantes do discurso, a marcação de relações sintáticas e a representação de eventos

temporais e espaciais. Dessa forma, a espacialidade constitui um dos elementos centrais da arquitetura linguística da Libras.

A organização espacial da língua manifesta-se inicialmente por meio da criação de pontos de referência no espaço de sinalização. Esses pontos podem representar pessoas, objetos, lugares ou conceitos abstratos, sendo posteriormente retomados ao longo do discurso mediante apontamentos ou movimentos direcionais. Tal mecanismo permite que relações complexas sejam estabelecidas sem a necessidade de repetição constante dos referentes.

Segundo Cruz, Carvalho e Marinho (2017), os mecanismos espaciais empregados pelos usuários da Libras encontram-se diretamente relacionados aos processos dêiticos de referência. Os autores observam que a língua utiliza o espaço como instrumento de organização discursiva, possibilitando a construção de relações coesivas e coerentes entre diferentes elementos do enunciado.

Nesse contexto, Moreira (2007 apud Cruz; Carvalho; Marinho, 2017, p. 2) afirma que a dêixis corresponde à capacidade de indicar ou apontar entidades presentes em determinado contexto comunicativo. Na Libras, essa capacidade assume papel ampliado, uma vez que o espaço visual se torna parte integrante da própria estrutura linguística.

A importância do espaço para a gramática da Libras pode ser observada também nos chamados verbos direcionais ou verbos espaciais. Esses verbos apresentam movimentos orientados entre pontos específicos do espaço de sinalização, estabelecendo relações sintáticas e semânticas entre sujeito, objeto e ação. Assim, a trajetória do movimento passa a integrar o significado gramatical do sinal.

Ao analisar esse fenômeno, Ribeiro e Lessa-de-Oliveira (2025, p. 4) destacam que:

O espaço tridimensional de sinalização permite que diferentes informações sejam articuladas simultaneamente por meio de movimentos direcionais, orientações manuais e recursos não manuais. Tal característica evidencia uma organização sintática complexa, na qual a espacialidade deixa de ser mero contexto de realização dos sinais e passa a constituir elemento integrante da estrutura gramatical da Libras.

Essa observação demonstra que a gramática da Libras não pode ser compreendida adequadamente mediante modelos exclusivamente lineares de análise. Diferentemente das línguas orais, cuja organização sintática

ocorre predominantemente em sequência temporal, a Libras permite a produção simultânea de múltiplas informações linguísticas.

A simultaneidade constitui um dos aspectos mais relevantes da sintaxe espacial da Libras. Segundo Ribeiro e Lessa-de-Oliveira (2025), a coexistência de elementos lineares e simultâneos revela a complexidade estrutural da língua. Enquanto determinados componentes são produzidos sequencialmente, outros podem ocorrer de forma concomitante, ampliando significativamente a densidade informacional dos enunciados.

Tal característica está diretamente relacionada às capacidades cognitivas dos usuários da língua. A interpretação de estruturas simultâneas exige a integração de diferentes informações visuais em tempo real, mobilizando mecanismos de atenção, memória visual e processamento espacial. Nesse sentido, a gramática da Libras evidencia de maneira particularmente clara a articulação entre linguagem e cognição defendida pela Linguística Cognitiva.

Outro aspecto fundamental para a compreensão da gramática sinalizada refere-se à iconicidade. Durante muito tempo, a iconicidade foi interpretada como uma característica secundária ou até mesmo como um obstáculo ao reconhecimento científico das línguas de sinais. Entretanto, pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas demonstraram que esse fenômeno constitui um importante recurso cognitivo e linguístico.

De acordo com Sessa (2023), a iconicidade presente na Libras deve ser compreendida como resultado de processos cognitivos que estabelecem relações motivadas entre forma e significado. Assim, a iconicidade não corresponde simplesmente à reprodução visual de objetos ou ações, mas à projeção conceptual de experiências corporais sobre estruturas linguísticas convencionais.

Ao discutir essa questão, Sessa (2023, p. 42) afirma:

A iconicidade cognitiva não se limita à semelhança física entre forma linguística e referente. Trata-se de um processo conceptual complexo no qual experiências corporais, percepções visuais e modelos cognitivos são projetados sobre os sinais, produzindo relações motivadas de significado que se tornam compartilhadas pelos membros da comunidade linguística.

Essa perspectiva aproxima-se das formulações propostas por Wilcox (2004), para quem a iconicidade constitui um fenômeno eminentemente cognitivo. Segundo o autor, a interpretação icônica depende da capacidade

dos interlocutores de reconhecer correspondências entre experiências corporais e formas linguísticas convencionais.

Wilcox (2004 apud Sessa, 2023, p. 36) argumenta que a iconicidade emerge dos processos de conceptualização realizados pelos usuários da língua, e não exclusivamente das características formais dos sinais. Consequentemente, a motivação icônica encontra-se relacionada à maneira como os sujeitos organizam cognitivamente suas experiências perceptivas e culturais.

Na Libras, diferentes formas de iconicidade podem ser identificadas. Entre elas destacam-se a iconicidade imagética, a iconicidade diagramática e a iconicidade corporal. A iconicidade imagética ocorre quando determinados aspectos visuais do sinal apresentam correspondência perceptível com características do referente. Já a iconicidade diagramática manifesta-se nas relações estruturais estabelecidas entre diferentes componentes do enunciado. Por sua vez, a iconicidade corporal emerge da utilização do corpo como instrumento de representação conceptual.

Ribeiro (2016) destaca que a iconicidade corporal assume papel especialmente relevante nas narrativas sinalizadas. Nessas situações, os sinalizantes frequentemente incorporam personagens, objetos e eventos por meio de recursos corporais que ampliam as possibilidades expressivas da língua. Tais estratégias revelam a estreita relação entre cognição, imaginação e construção gramatical.

Segundo Ribeiro (2016, p. 14):

As construções corporificadas observadas em narrativas sinalizadas revelam que o corpo não atua apenas como articulador físico da língua. Ele participa diretamente da construção dos significados, funcionando como espaço de conceptualização e representação de experiências que são compartilhadas visualmente pelos interlocutores.

Essa compreensão reforça os pressupostos da Linguística Cognitiva segundo os quais os significados linguísticos derivam da experiência corporal dos indivíduos. Na Libras, essa relação torna-se particularmente evidente devido à natureza visual e espacial da língua.

Além da iconicidade corporal, os esquemas imagéticos desempenham papel fundamental na organização dos significados. Conforme Johnson (1987 apud Sessa, 2023), os esquemas imagéticos correspondem a estruturas cognitivas recorrentes derivadas da experiência corporal humana. Esses esquemas servem como base para a construção de conceitos abstratos e para a organização das representações linguísticas.

Sessa (2023) identifica a presença de diversos esquemas imagéticos na Libras, incluindo CONTÊINER, TRAJETÓRIA, FORÇA, EQUILÍBRIO e CENTRO-PERIFERIA. Tais estruturas cognitivas contribuem para a organização espacial dos sinais e para a interpretação dos significados produzidos pelos interlocutores.

A relação entre espaço e iconicidade torna-se particularmente evidente nos processos de referenciação espacial. Quando um sinalizante estabelece pontos específicos no espaço para representar personagens ou objetos, cria-se uma estrutura conceitual que permite visualizar relações entre diferentes entidades do discurso. Essa visualização não decorre apenas da disposição física dos sinais, mas de processos cognitivos que organizam a informação espacialmente.

Conforme Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025), a construção lexical em Libras frequentemente mobiliza recursos icônicos e espaciais que refletem experiências corporais compartilhadas pela comunidade surda. Os autores observam que a corporeidade e a espacialidade constituem princípios estruturantes da organização semântica e gramatical da língua.

Nesse sentido, a gramática da Libras evidencia que os fenômenos linguísticos não podem ser compreendidos exclusivamente como sistemas abstratos de regras. As estruturas espaciais e os mecanismos de iconicidade revelam a presença de processos cognitivos complexos que articulam percepção, imaginação, experiência corporal e interação social.

A análise das estruturas espaciais e da iconicidade demonstra, portanto, que a Libras constitui um sistema linguístico altamente sofisticado, capaz de integrar simultaneamente múltiplas dimensões de significado. O espaço transforma-se em componente gramatical ativo, enquanto a iconicidade atua como mecanismo cognitivo de conceptualização e construção semântica. Dessa forma, a perspectiva cognitiva oferece importantes contribuições para a compreensão da gramática da Libras, evidenciando que seus processos estruturais estão profundamente vinculados à experiência corporal e aos mecanismos gerais de cognição humana.

#### **4 Considerações finais**

A análise da gramática da Língua Brasileira de Sinais sob a perspectiva da Linguística Cognitiva permitiu compreender que os

fenômenos linguísticos presentes nessa língua ultrapassam descrições centradas exclusivamente em aspectos formais e estruturais. Ao considerar os processos de conceptualização, corporificação, categorização e construção de significados, torna-se possível reconhecer a complexidade dos mecanismos cognitivos que sustentam a organização gramatical da Libras e sua estreita relação com a experiência humana.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a modalidade visuo-espacial da Libras constitui elemento fundamental para a configuração de sua gramática. O espaço de sinalização não atua apenas como suporte físico para a produção dos sinais, mas desempenha funções gramaticais, semânticas e discursivas que participam diretamente da construção dos significados. A referenciação espacial, os mecanismos dêiticos, os verbos direcionais e os processos de simultaneidade demonstram que o espaço integra a própria estrutura linguística da língua, tornando-se um domínio conceptual utilizado para representar relações entre entidades, ações e eventos.

As reflexões desenvolvidas também evidenciaram que a iconicidade ocupa posição central na organização dos significados da Libras. Diferentemente das interpretações tradicionais que compreendiam a iconicidade como uma característica secundária ou pré-linguística, os estudos fundamentados na Linguística Cognitiva demonstram que ela constitui um importante mecanismo de conceptualização. A iconicidade cognitiva revela que os significados linguísticos emergem da interação entre experiências corporais, percepções visuais e processos interpretativos compartilhados socialmente pelos usuários da língua.

A corporeidade mostrou-se igualmente relevante para a compreensão dos fenômenos gramaticais analisados. O corpo não se limita à função de articulador dos sinais, mas participa ativamente da construção dos sentidos, permitindo a representação de experiências, perspectivas e relações espaciais que enriquecem a expressividade linguística. Nesse contexto, as construções visuo-corporificadas evidenciam a profunda articulação entre cognição, linguagem e experiência sensório-motora, aspecto amplamente defendido pelos pressupostos da Linguística Cognitiva.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição dos esquemas imagéticos para a organização semântica e gramatical da Libras. Estruturas cognitivas como trajetória, contêiner, equilíbrio, força e centro-periferia demonstram que os significados não são construídos de forma arbitrária, mas derivam de padrões experienciais recorrentes que orientam a

conceptualização humana. Tais esquemas fornecem suporte para a interpretação dos sinais e para a organização das relações espaciais presentes nos enunciados.

Os resultados das discussões apresentadas reforçam a necessidade de ampliar as investigações sobre a gramática da Libras a partir de abordagens que integrem aspectos linguísticos, cognitivos e culturais. A perspectiva cognitiva oferece instrumentos teóricos capazes de explicar fenômenos que frequentemente permanecem invisibilizados em análises exclusivamente estruturalistas, possibilitando uma compreensão mais abrangente da natureza das línguas de sinais.

Além de contribuir para o avanço dos estudos linguísticos, essa compreensão possui implicações significativas para a formação de professores, tradutores e intérpretes de Libras, bem como para o desenvolvimento de materiais didáticos, propostas curriculares e pesquisas voltadas à educação bilíngue de surdos. O reconhecimento da relação entre espaço, iconicidade e cognição favorece práticas pedagógicas mais alinhadas às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Conclui-se, portanto, que a gramática da Libras constitui um sistema linguístico complexo, dinâmico e cognitivamente motivado, no qual estruturas espaciais, mecanismos de iconicidade e processos de corporificação desempenham papel fundamental na construção dos significados. Sob a ótica da Linguística Cognitiva, a língua revela-se como uma manifestação da capacidade humana de conceptualizar o mundo por meio da experiência corporal e da interação social, reafirmando seu estatuto de língua natural plena e evidenciando a riqueza de seus processos gramaticais e cognitivos.

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

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

CRUZ, Aline da; CARVALHO, Andréa Guimarães; MARINHO, Ellen Sâmila dos Santos. **Análise e percepção visual do uso dos mecanismos**

- espaciais na Libras.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017.
- FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; BOURGUIGNON, Saulo Cabral; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Linguística cognitiva e estudos gramaticais da Libras: sinais técnicos em saúde e biossegurança. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 379-397, 2025.
- JOHNSON, Mark. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason.** Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- KREBS, Luciana Monteiro; LAIPELT, Rita do Carmo Ferreira. Teorias da linguística cognitiva para pensar a categorização no âmbito da Ciência da Informação. **Transinformação, Campinas**, v. 30, n. 1, p. 81-93, jan./abr. 2018.
- LAKOFF, George. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind.** Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by.** Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LANGACKER, Ronald W. **Cognitive grammar: a basic introduction.** New York: Oxford University Press, 2008.
- MOREIRA, Renata Lúcia. **Dêixis e referenciação em línguas de sinais.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RIBEIRO, Danielle Matos Correia; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Simultaneidade e linearidade na Libras: reflexões sobre a estrutura de sentenças na sintaxe espacial. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 23, n. 1, p. 1-25, 2025.
- RIBEIRO, Veridiane Pinto. **A linguística cognitiva e construções corpóreas nas narrativas infantis em Libras: uma proposta com foco na formação de TILS.** 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- RIBEIRO, Veridiane Pinto. Linguística cognitiva e línguas de sinais: por uma tradução visuo-corpórea-espacial. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 191-211, 2021.
- SESSA, Glênia Aguiar Belarmino da Silva. **Processos linguístico-cognitivos em enunciados avaliativos da Libras.** 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

WILCOX, Sherman. Cognitive iconicity: conceptual spaces, meaning and gesture in signed languages. **Cognitive Linguistics**, Berlin, v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004.



# IDENTIDADE E CULTURA SURDA NA ESCOLA: PERSPECTIVAS SOCIOANTROPOLÓGICAS

Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte<sup>1</sup>

## 1 Introdução

A compreensão da surdez tem sido objeto de intensos debates teóricos, políticos, educacionais e culturais ao longo da história. Durante muitos séculos, predominou uma perspectiva médico-clínica que concebia a surdez como uma deficiência a ser corrigida, reabilitada ou minimizada por meio de intervenções terapêuticas e educacionais centradas na oralização. Essa visão reducionista produziu impactos significativos na vida dos sujeitos surdos, uma vez que desconsiderava suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias, submetendo-os a processos de normalização que buscavam aproximá-los dos padrões estabelecidos pela sociedade ouvinte.

Nas últimas décadas, entretanto, o avanço dos Estudos Surdos e das pesquisas fundamentadas na perspectiva socioantropológica possibilitou uma profunda resignificação da compreensão da surdez. Essa mudança paradigmática deslocou o foco da deficiência para a diferença cultural e linguística, reconhecendo os sujeitos surdos como integrantes de uma comunidade cultural específica, caracterizada pelo uso das línguas de sinais, por formas próprias de interação social e por modos singulares de perceber e interpretar o mundo.

Segundo Ribeiro e Carvalho (2024), a constituição das identidades surdas ocorre a partir das experiências vivenciadas nas comunidades surdas, especialmente por meio da participação em práticas culturais compartilhadas e da utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que desempenha papel central na construção dos sentidos de pertencimento e reconhecimento social. As autoras destacam que a surdez não deve

---

1 Professora de Artes e Libras da Rede Municipal de Ensino de Volta Redonda, Rio de Janeiro.

ser compreendida exclusivamente sob o viés biológico, mas como uma experiência cultural que produz formas específicas de existência social.

Nesse contexto, a identidade surda emerge como uma construção social, histórica e cultural, marcada pelas relações estabelecidas entre sujeitos surdos e suas comunidades. Conforme Hall (2006), a identidade não constitui uma essência fixa e imutável, mas um processo contínuo de construção e reconstrução, influenciado pelos contextos sociais, culturais e políticos nos quais os indivíduos estão inseridos. Essa compreensão contribui significativamente para os Estudos Surdos ao possibilitar a análise das múltiplas formas de constituição identitária presentes nas experiências das pessoas surdas.

De acordo com Perlin (2003), a identidade surda desenvolve-se por meio da convivência com outros sujeitos surdos, da apropriação da língua de sinais e da participação em práticas culturais que fortalecem o sentimento de pertencimento à comunidade surda. Nesse sentido, a autora enfatiza que as identidades surdas não são homogêneas, mas plurais, dinâmicas e atravessadas por diferentes experiências sociais, familiares e educacionais.

Corroborando essa perspectiva, Ruzza (2022) afirma que o reconhecimento da diferença surda constitui elemento fundamental para a formação da identidade dos sujeitos surdos, uma vez que possibilita o fortalecimento de processos de empoderamento individual e coletivo. A autora argumenta que a valorização dos aspectos linguísticos e culturais da surdez favorece a construção de uma consciência identitária positiva, capaz de romper com discursos historicamente marcados pela deficiência e pela exclusão.

A escola ocupa posição estratégica nesse processo de construção identitária. Trata-se de um espaço social onde diferentes culturas, linguagens e formas de conhecimento se encontram e interagem. Para os estudantes surdos, o ambiente escolar pode representar tanto um espaço de fortalecimento da identidade cultural quanto um local de invisibilização das diferenças, dependendo das concepções pedagógicas adotadas pela instituição.

Costa (2018) argumenta que a escola deve ser compreendida como um território multicultural, no qual a valorização das diferenças culturais constitui condição indispensável para a construção de práticas educativas inclusivas. No caso da educação de surdos, essa valorização implica o

reconhecimento da cultura surda, da experiência visual e da Libras como elementos centrais do processo educativo.

A perspectiva socioantropológica da surdez fundamenta-se justamente na compreensão de que a língua de sinais, a cultura surda e as experiências visuais constituem elementos estruturantes da subjetividade dos sujeitos surdos. Conforme Abreu (2020), o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico das pessoas surdas está diretamente relacionado ao acesso à Língua de Sinais e à participação em contextos culturais que possibilitem a construção de significados compartilhados. A autora ressalta que a família e a escola representam espaços privilegiados para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, sendo imprescindível que ambos garantam condições adequadas para o acesso à Libras e à cultura surda.

Sob essa perspectiva, a educação bilíngue para surdos tem sido defendida como uma das principais estratégias para assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes surdos. A proposta bilíngue reconhece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, respeitando as especificidades linguísticas da comunidade surda e promovendo condições mais equitativas de acesso ao conhecimento.

Machado (2025) destaca que a educação bilíngue constitui uma conquista histórica dos movimentos surdos brasileiros, consolidando-se como elemento fundamental para a preservação da cultura surda e para o fortalecimento das identidades surdas. Segundo o autor, essa modalidade educacional ultrapassa questões meramente pedagógicas, assumindo também uma dimensão política relacionada ao reconhecimento dos direitos linguísticos e culturais da população surda.

As discussões contemporâneas acerca da identidade e da cultura surda também dialogam com os Estudos Culturais, especialmente no que se refere à crítica das concepções patologizantes da surdez. Souza e Lima (2023) afirmam que a associação da surdez à deficiência reforça processos de marginalização social, enquanto a perspectiva cultural reconhece os sujeitos surdos como integrantes de uma minoria linguística detentora de práticas culturais próprias. As autoras defendem que compreender a surdez como diferença linguística e cultural representa um passo fundamental para a construção de sociedades mais inclusivas e democráticas.

Nesse cenário, torna-se necessário ampliar as reflexões sobre os processos de constituição identitária dos sujeitos surdos no contexto escolar, considerando os desafios e as possibilidades que emergem da convivência entre culturas surdas e ouvintes. A análise dessas questões

permite compreender como a escola pode contribuir para o fortalecimento da identidade surda, para a valorização da cultura surda e para a promoção de práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diferenças linguísticas e culturais.

Assim, o presente estudo parte do pressuposto de que a identidade surda constitui uma construção sociocultural profundamente vinculada às experiências vivenciadas pelos sujeitos surdos em seus diferentes contextos de interação, especialmente na escola. Com base na perspectiva socioantropológica da surdez, busca-se compreender como a cultura surda, a Libras e os processos educacionais participam da formação identitária dos estudantes surdos, contribuindo para a consolidação de práticas educativas mais inclusivas, democráticas e culturalmente sensíveis.

## **2 A perspectiva socioantropológica da surdez e a constituição da identidade surda**

a compreensão da surdez passou por profundas transformações ao longo da história. Durante muitos séculos, predominou uma abordagem clínico-terapêutica que compreendia a surdez como uma deficiência a ser corrigida ou minimizada por meio de intervenções médicas e educacionais voltadas à oralização. Essa concepção influenciou significativamente as políticas educacionais destinadas aos sujeitos surdos, produzindo práticas pedagógicas centradas na normalização linguística e cultural dos indivíduos, em detrimento do reconhecimento de suas especificidades identitárias e culturais.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente com o fortalecimento dos Estudos Surdos, emergiu uma nova perspectiva de análise da surdez, fundamentada em pressupostos sociológicos, antropológicos, linguísticos e culturais. Essa abordagem passou a compreender a surdez não como uma deficiência, mas como uma diferença linguística e cultural, reconhecendo os sujeitos surdos como integrantes de uma comunidade cultural específica, dotada de língua, valores, costumes, formas de interação social e experiências próprias.

Segundo Skliar (1998), a surdez deve ser analisada para além das limitações biológicas da audição, sendo compreendida como uma experiência humana marcada pela diferença cultural e linguística. Nessa perspectiva, os sujeitos surdos deixam de ser vistos como indivíduos incompletos ou incapazes e passam a ser reconhecidos como participantes

ativos de uma comunidade cultural que possui formas próprias de produzir significados e interpretar o mundo.

A perspectiva socioantropológica surge justamente como uma reação às concepções patologizantes da surdez. De acordo com Abreu (2020), essa abordagem defende que o desenvolvimento humano das pessoas surdas está intimamente relacionado ao acesso à Língua de Sinais e à Cultura Surda, elementos fundamentais para a constituição do pensamento, da linguagem e da identidade. A autora destaca que a surdez deve ser compreendida a partir das relações sociais e culturais estabelecidas pelos sujeitos surdos em seus contextos de interação.

Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume papel central na constituição das identidades surdas. Não se trata apenas de um instrumento de comunicação, mas de um elemento estruturante da subjetividade e das experiências sociais dos indivíduos surdos. Conforme Moreira e Silva (2013), a língua de sinais constitui a língua natural dos surdos e representa um dos principais fatores responsáveis pela formação da identidade e da cultura surda.

Santana e Bergamo (2005, p. 566) afirmam que os processos históricos de exclusão vivenciados pelos surdos contribuíram para a formação de movimentos coletivos voltados à valorização da língua de sinais e ao reconhecimento de uma identidade cultural própria. Segundo os autores, a discriminação social experimentada pelos surdos decorreu, em grande medida, da valorização exclusiva da linguagem oral nas sociedades ouvintes, o que produziu mecanismos de marginalização e invisibilidade social.

A identidade surda, nesse contexto, constitui-se a partir das experiências compartilhadas no interior das comunidades surdas, das interações mediadas pela língua de sinais e da participação em práticas culturais específicas. Para Hall (2006), as identidades não são fixas ou essencializadas, mas processos em constante construção, produzidos nas relações sociais e nos contextos históricos em que os sujeitos estão inseridos.

Tal compreensão é especialmente relevante para os Estudos Surdos, uma vez que permite compreender a diversidade existente entre os próprios sujeitos surdos. Perlin (2003) destaca que não existe uma única identidade surda, mas múltiplas identidades construídas a partir das diferentes experiências familiares, educacionais, sociais e culturais vivenciadas pelos indivíduos.

Nesse sentido, Ribeiro e Carvalho (2024) ressaltam que as identidades surdas são complexas e multifacetadas, sendo influenciadas pelas relações estabelecidas com a comunidade surda, pela participação em espaços de convivência cultural e pelo acesso à Libras. As autoras argumentam que a identidade surda está diretamente associada ao sentimento de pertencimento a uma coletividade que compartilha experiências visuais, linguísticas e culturais comuns.

A esse respeito, Strobel (2008, p. 39) afirma:

A cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas.

A cultura surda não se limita à utilização da língua de sinais, abrangendo também formas específicas de percepção, interação e produção de significados. O conceito de experiência visual, amplamente discutido nos Estudos Surdos, refere-se justamente à centralidade da visão na organização das práticas sociais, culturais e educacionais das comunidades surdas.

Nesse contexto, Bernardino (2024) destaca que a cultura surda está intimamente vinculada àquilo que denomina “cultura da visão”, em contraposição à predominância da “cultura da audição” presente nas sociedades ouvintes. Segundo a autora, a experiência visual constitui elemento fundamental para compreender a forma como os sujeitos surdos percebem, interpretam e interagem com o mundo.

A relação entre cultura e identidade também é enfatizada por Cromack (2004), ao afirmar que a aquisição da língua de sinais possibilita aos sujeitos surdos o desenvolvimento de uma identidade cultural específica. A autora destaca que o pertencimento a uma comunidade linguística favorece a construção de sentimentos de reconhecimento, autoestima e valorização pessoal.

Nesse sentido, observa-se que a identidade surda não é determinada exclusivamente pela condição biológica da surdez, mas construída socialmente por meio das experiências culturais compartilhadas. Conforme Souza e Lima (2023), a perspectiva dos Estudos Culturais contribui para compreender a surdez como uma diferença linguística e cultural, afastando-se das interpretações médicas que historicamente classificaram os surdos como deficientes ou incapazes.

Sobre essa questão, as autoras afirmam:

Ao adotar a perspectiva dos Estudos Culturais, a surdez é vista como uma diferença e a pessoa surda é reconhecida como sujeito linguístico minorizado, com culturas próprias ou culturas surdas (Souza; Lima, 2023, p. 297).

A valorização da diferença cultural representa uma das principais contribuições da abordagem socioantropológica para os processos educacionais contemporâneos. Ao reconhecer os surdos como membros de uma comunidade cultural específica, torna-se possível construir práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de respeitar suas singularidades linguísticas e identitárias.

A educação bilíngue surge nesse cenário como um importante conquista dos movimentos surdos. Segundo Machado (2025), a educação bilíngue para surdos fundamenta-se na compreensão de que a Libras constitui a primeira língua dos sujeitos surdos, enquanto o português escrito deve ser aprendido como segunda língua. Essa proposta reconhece a centralidade da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural dos estudantes surdos.

Ruzza (2022) argumenta que o reconhecimento da diferença surda é condição indispensável para a constituição de identidades positivas. A autora destaca que a conscientização acerca das potencialidades de ser surdo ocorre por meio do fortalecimento das comunidades surdas, do protagonismo cultural e da valorização da Libras como patrimônio linguístico da população surda.

A esse respeito, apresenta-se a seguinte citação direta longa:

O reconhecimento da Diferença Surda, que valoriza os aspectos linguísticos e culturais do sujeito surdo, torna-se determinante na constituição da Identidade Surda. A conscientização sobre as potencialidades de ser surdo perpassa pelo empoderamento do sujeito e pela valorização da sua cultura, língua e formas próprias de existência social (Ruzza, 2022, p. 20).

Outro aspecto relevante refere-se à influência dos espaços educacionais na construção identitária. Oliveira, Santos e Negrão (2024) demonstram que os processos de formação da identidade surda são diretamente influenciados pelas experiências vivenciadas nos contextos familiar e escolar. O acesso à Libras, o contato com outros surdos e a valorização da cultura surda constituem fatores decisivos para o fortalecimento das identidades surdas.

Nessa direção, Lima, Moura e Pereira (2023) enfatizam que a escola desempenha papel fundamental na valorização da singularidade

dos estudantes surdos. As autoras defendem que o reconhecimento da língua gesto-visual e das especificidades culturais dos surdos contribui significativamente para os processos de aprendizagem e para a construção da subjetividade.

Conforme Lopes (2007 apud Castaman; Strelin; Portiliotti, 2025, p. 2), “a surdez é entendida como uma invenção quando a vemos como um traço sobre o qual a diferença se estabelece produzindo parte de uma identidade”. Essa reflexão evidencia a importância da surdez como elemento constitutivo das experiências identitárias e culturais dos sujeitos surdos, afastando-se das concepções que a reduzem a uma condição de deficiência.

Por fim, a perspectiva socioantropológica da surdez contribui para a construção de uma compreensão mais ampla e humanizada dos sujeitos surdos, reconhecendo-os como produtores de cultura, linguagem e conhecimento. Essa abordagem possibilita superar paradigmas excludentes historicamente consolidados e fortalece a defesa de políticas educacionais comprometidas com a valorização da diversidade linguística e cultural presente na sociedade contemporânea.

### **3 Escola, Libras e produção de identidades surdas**

A escola constitui um dos principais espaços de socialização, formação humana e produção de conhecimentos na sociedade contemporânea. Para os sujeitos surdos, entretanto, sua importância transcende as funções tradicionalmente atribuídas às instituições educacionais, uma vez que ela se configura também como espaço privilegiado para a construção da identidade, para o fortalecimento da cultura surda e para a consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como instrumento de participação social e exercício da cidadania.

As discussões contemporâneas sobre educação de surdos têm enfatizado a necessidade de compreender a escola para além de sua função instrucional. Nessa perspectiva, a instituição escolar passa a ser concebida como um território cultural onde diferentes grupos sociais produzem significados, estabelecem relações de pertencimento e constroem identidades individuais e coletivas. No caso dos estudantes surdos, o ambiente escolar pode representar tanto um espaço de valorização da diferença quanto um local de silenciamento cultural, dependendo das concepções pedagógicas adotadas e das condições de acessibilidade linguística oferecidas.

Segundo Costa (2018), a escola deve ser compreendida como um espaço multicultural, caracterizado pela presença de diferentes sujeitos, culturas, saberes e formas de expressão. Nessa perspectiva, o reconhecimento das especificidades culturais da comunidade surda constitui requisito fundamental para a promoção de práticas educacionais inclusivas e socialmente comprometidas. O autor destaca que a experiência visual e o aspecto linguístico representam elementos centrais da cultura surda e devem ser valorizados nos processos pedagógicos desenvolvidos no ambiente escolar.

A escolarização dos surdos foi marcada pela predominância de modelos educacionais fundamentados na oralização. Durante décadas, a língua de sinais foi proibida ou desvalorizada em diversos contextos educacionais, especialmente após o Congresso de Milão, realizado em 1880, evento que consolidou a hegemonia do oralismo em diferentes países. Como consequência, milhares de estudantes surdos foram privados do acesso à sua língua natural, enfrentando dificuldades significativas nos processos de aprendizagem, socialização e construção identitária.

A superação desse paradigma ocorreu gradativamente a partir das lutas dos movimentos surdos e do avanço das pesquisas linguísticas que comprovaram o status das línguas de sinais como sistemas linguísticos completos e complexos. No Brasil, esse reconhecimento foi fortalecido pela promulgação da Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, marcos legais que garantiram o reconhecimento oficial da Libras e estabeleceram diretrizes para sua difusão no sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, a Libras passou a ocupar posição central nas discussões sobre educação, identidade e cultura surda. Mais do que um instrumento comunicativo, a língua de sinais constitui um elemento estruturante da subjetividade e da produção cultural dos sujeitos surdos. Conforme Moreira e Silva (2013), a Libras representa um dos principais fatores responsáveis pela constituição da identidade surda, uma vez que possibilita a construção de vínculos comunitários, o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de sentimentos de pertencimento cultural.

Ao analisar os processos de formação identitária dos sujeitos surdos, Santana e Bergamo (2005) afirmam que a língua ocupa posição central na constituição dos grupos sociais. Para os autores, a valorização da língua de sinais contribui significativamente para o fortalecimento das identidades

surdas, possibilitando que os indivíduos reconheçam suas singularidades e construam formas próprias de participação social.

Nessa perspectiva, a escola assume papel estratégico na promoção do acesso à Libras desde os primeiros anos de escolarização. A presença da língua de sinais no ambiente escolar possibilita não apenas o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos, mas também a valorização de sua cultura e de sua identidade.

Sobre essa questão, Moreira e Silva (2013, p. 55) afirmam:

A língua de sinais é a língua natural do surdo, base para a sua identidade e cultura. A constituição da identidade e da cultura surda ocorre por meio de diferentes processos sociais, políticos e culturais, dentre os quais a linguagem ocupa papel fundamental.

A construção da identidade surda está diretamente relacionada ao acesso à língua de sinais e às experiências socioculturais proporcionadas pela comunidade surda. Dessa forma, a ausência da Libras nos espaços educacionais pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes surdos, mas também seu desenvolvimento social, emocional e cultural.

A relação entre escola e identidade surda também é abordada por Souza (2021), ao investigar a construção identitária de estudantes surdos em diferentes espaços escolares. A autora conclui que o ambiente educacional exerce influência significativa sobre os processos de formação identitária, especialmente quando oferece oportunidades de interação entre pares surdos e acesso efetivo à Libras.

Segundo a autora:

Constata-se que o elemento caracterizador da identidade de qualquer indivíduo é a língua. É ela quem diz quem somos e de onde somos (Souza, 2021, p. 73).

Essa afirmação reforça a compreensão de que a língua constitui um dos principais mecanismos de construção das identidades sociais. No caso dos sujeitos surdos, a Libras desempenha papel fundamental na constituição de uma identidade cultural positiva, permitindo que os indivíduos se reconheçam como membros de uma comunidade linguística específica.

As discussões acerca da produção de identidades surdas no contexto escolar também encontram respaldo na perspectiva dos Estudos Culturais. Hall (2006) argumenta que as identidades são construções históricas e sociais produzidas nas relações de poder e nos processos culturais. Aplicada

ao campo da educação de surdos, essa concepção permite compreender que a identidade surda não é determinada biologicamente pela perda auditiva, mas construída por meio das experiências vivenciadas pelos sujeitos em seus diferentes contextos de interação.

Nessa direção, Souza e Lima (2023) defendem que os Estudos Surdos e os Estudos Culturais contribuíram para deslocar o entendimento da surdez da esfera médica para o campo das diferenças culturais e linguísticas. As autoras afirmam que a valorização da Libras e da cultura surda representa uma importante estratégia de resistência aos discursos historicamente marcados pelo ouvintismo e pela patologização da surdez.

A esse respeito, destacam:

Ao adotar a perspectiva dos Estudos Culturais, a surdez é vista como uma diferença e a pessoa surda é reconhecida como sujeito linguístico minorizado, com culturas próprias ou culturas surdas (Souza; Lima, 2023, p. 297).

O conceito de ouvintismo ocupa posição central nessas discussões. Skliar (1998 apud Ruzza, 2022) define o ouvintismo como um conjunto de práticas e representações que tomam a experiência ouvinte como referência universal, subordinando os sujeitos surdos aos padrões culturais da maioria ouvinte. Nas instituições escolares, o ouvintismo manifesta-se por meio da negação da Libras, da ausência de professores surdos, da invisibilização da cultura surda e da predominância de metodologias centradas na oralidade.

Em contraposição a essa lógica, a educação bilíngue para surdos tem sido defendida como uma proposta pedagógica capaz de promover o reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais presentes na comunidade surda. Machado (2025) argumenta que a educação bilíngue representa uma conquista histórica dos movimentos surdos brasileiros, constituindo-se como espaço de fortalecimento da identidade surda e de valorização da cultura surda.

Segundo o autor:

A modalidade de educação bilíngue de surdos tornou-se elemento constituidor da identidade surda, propagando-se por toda a trajetória educacional do sujeito surdo (Machado, 2025, p. 3948).

Essa perspectiva evidencia que a educação bilíngue ultrapassa a dimensão metodológica, assumindo também um papel político e cultural. Ao reconhecer a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, essa modalidade educacional cria condições para que os

estudantes surdos desenvolvam competências linguísticas, acadêmicas e identitárias de maneira mais significativa.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da convivência entre pares surdos nos processos de construção identitária. Oliveira, Santos e Negrão (2024) demonstram que o contato com outros sujeitos surdos favorece o fortalecimento da autoestima, do sentimento de pertencimento e do reconhecimento da identidade cultural. Os autores ressaltam que os cursos de Letras/Libras e os espaços educacionais bilíngues desempenham papel relevante na consolidação dessas experiências.

Nesse sentido, Lima, Moura e Pereira (2023) destacam que a escola deve promover práticas pedagógicas fundamentadas no reconhecimento da singularidade dos estudantes surdos. Segundo as autoras:

A aprendizagem da criança e do adolescente surdos depende do reconhecimento e acolhimento de sua singularidade, em razão da sua língua natural gesto-visual. O ambiente escolar deve favorecer relações humanizadas que contribuam para a valorização da identidade surda e para a construção de experiências educativas significativas (Lima; Moura; Pereira, 2023, p. 101).

A valorização da cultura surda no espaço escolar também pode ocorrer por meio da literatura surda, das manifestações artísticas visuais, da presença de profissionais surdos e da incorporação de conteúdos relacionados à história e às lutas políticas da comunidade surda. Tais estratégias contribuem para ampliar a representatividade cultural dos estudantes surdos e fortalecer processos de identificação positiva.

Silva e Agapito (2025) destacam que a literatura surda constitui importante recurso pedagógico para a formação identitária dos estudantes, uma vez que possibilita o acesso a narrativas produzidas por sujeitos surdos e fundamentadas em experiências compartilhadas pela comunidade surda.

Por fim, compreende-se que a escola exerce papel decisivo na produção das identidades surdas. Quando fundamentada nos princípios da educação bilíngue, na valorização da Libras e no reconhecimento da cultura surda, a instituição escolar transforma-se em espaço de empoderamento, pertencimento e construção de subjetividades positivas. Em contrapartida, quando ignora as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, contribui para a reprodução de práticas excludentes que comprometem o pleno desenvolvimento humano desses sujeitos.

Assim, a consolidação de uma educação comprometida com os pressupostos socioantropológicos da surdez exige a valorização da Libras,

o fortalecimento da cultura surda e a construção de ambientes escolares que reconheçam a diferença como elemento constitutivo da diversidade humana, promovendo a formação de sujeitos surdos autônomos, críticos e culturalmente afirmados.

#### **4 Considerações finais**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a surdez, sob a perspectiva socioantropológica, ultrapassa interpretações centradas em limitações biológicas ou diagnósticos clínicos, configurando-se como uma experiência cultural, linguística e social marcada por formas próprias de interação, comunicação e construção de significados. Essa compreensão representa uma mudança paradigmática fundamental no campo da Educação de Surdos, uma vez que desloca o foco da deficiência para a valorização das diferenças culturais e linguísticas que constituem a comunidade surda.

As reflexões apresentadas evidenciaram que a identidade surda não é uma condição natural ou imutável decorrente exclusivamente da ausência da audição, mas uma construção social e histórica produzida por meio das relações estabelecidas pelos sujeitos surdos com seus pares, com a comunidade surda, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e com os diversos contextos socioculturais dos quais participam. Nesse sentido, a identidade surda constitui um processo dinâmico, continuamente ressignificado pelas experiências individuais e coletivas vivenciadas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias.

A pesquisa também permitiu reconhecer a centralidade da Libras na constituição das identidades surdas. Mais do que um instrumento comunicativo, a língua de sinais apresenta-se como elemento estruturante da subjetividade, da cultura e da participação social dos surdos. Por meio dela, os sujeitos têm acesso ao conhecimento, constroem vínculos sociais, compartilham experiências culturais e fortalecem sentimentos de pertencimento à comunidade surda. Dessa forma, o reconhecimento e a valorização da Libras representam condições indispensáveis para o pleno desenvolvimento humano e educacional da população surda.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao papel desempenhado pela escola na produção das identidades surdas. Como espaço de socialização, formação cultural e construção do conhecimento, a instituição escolar possui potencial para promover tanto processos de

valorização quanto de invisibilização das diferenças linguísticas e culturais. Quando fundamentada em práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues, a escola contribui significativamente para o fortalecimento da identidade surda, para o reconhecimento da cultura surda e para a ampliação das oportunidades de participação social dos estudantes. Em contrapartida, quando desconsidera as especificidades linguísticas dos surdos, tende a reproduzir processos históricos de exclusão e marginalização.

Nesse contexto, a educação bilíngue para surdos emerge como uma das principais conquistas dos movimentos sociais surdos e como importante estratégia para a garantia dos direitos linguísticos, culturais e educacionais dessa população. Ao reconhecer a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, essa proposta educacional respeita as particularidades do desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos e fortalece sua identidade cultural, promovendo condições mais equitativas de acesso ao conhecimento.

As discussões realizadas também evidenciaram a importância da cultura surda como elemento constitutivo das experiências identitárias dos sujeitos surdos. A valorização das manifestações culturais, da literatura surda, das narrativas comunitárias, das experiências visuais e da memória coletiva contribui para a construção de uma consciência identitária positiva, capaz de fortalecer o protagonismo dos sujeitos surdos e ampliar o reconhecimento social da diversidade linguística presente na sociedade contemporânea.

Dessa forma, conclui-se que a perspectiva socioantropológica da surdez oferece importantes contribuições para a compreensão dos processos de constituição da identidade surda e para a construção de práticas educacionais mais democráticas, inclusivas e culturalmente sensíveis. Ao reconhecer os surdos como sujeitos de cultura, língua e história próprias, essa abordagem contribui para a superação de concepções reducionistas e para o fortalecimento de políticas educacionais comprometidas com a valorização das diferenças.

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliação das pesquisas voltadas à relação entre escola, identidade e cultura surda, especialmente diante dos desafios contemporâneos relacionados à implementação da educação bilíngue, à formação de professores e à consolidação de ambientes educacionais que respeitem e promovam a diversidade linguística e cultural. Investir na valorização da Libras, da cultura surda e das identidades surdas significa fortalecer os princípios da equidade, da inclusão e dos direitos

humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural, justa e acessível para todos.

## Referências

ABREU, Márcia Cristina Barreto Fernandes de. Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue: uma perspectiva histórica e cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 4, n. 3, p. 711-734, 2020.

BERNARDINO, Elidéa **Lúcia Almeida**. **Cultura surda. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde, v. 4, n. esp. II, p. 304-315, 2024.

CASTAMAN, Ana Sara; STRELIN, Fernanda Santana; PORTILIOTTI, Lidiéli. Educação dos surdos na perspectiva sociocultural. **REVELLI**, Goiânia, v. 17, 2025.

COSTA, Francisauro Fernandes da. Escola, cultura e diferenças culturais: um olhar sobre a pessoa surda. In: ENCONTRO D@S ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 23., 2018, Cametá. Anais eletrônicos [...]. Belém: EXEPEPe, 2018. p. 79-92. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/14543>. Acesso em: 13 jun. 2026.

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

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

LIMA, Albenise de Oliveira; MOURA, Andrea Vaz de; PEREIRA, Maria Verônica. Identidade e subjetividade surdas no espaço escolar: fragmentos de uma experiência interventiva. **Ágora Filosófica**, Recife, v. 23, n. 1, p. 97-114, 2023.

MACHADO, Paulo Cesar. Educação bilíngue de surdos e sua validação pelas comunidades surdas no contexto brasileiro. **Revista Vozes dos Vales e do Conhecimento**, v. 6, n. 1, p. 3948-3965, 2025.

MOREIRA, Carlos José de Melo; SILVA, Tadeu Vasconcelos da. Educação de surdos: reflexões sobre as diferenças culturais e identitárias. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 13, p. 50-58, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Hermínio Tavares Sousa

dos; NEGRÃO, Josué de Souza. A construção de identidades surdas no curso de Letras/Libras: condições para a metamorfose e para a não-metamorfose. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, e024032, 2024.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 51-73.

RIBEIRO, Floriete Assunção; CARVALHO, Márcia Monteiro. **As identidades e culturas nas comunidades surdas: uma visão socioantropológica da surdez**. 2024.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. Língua de sinais, cultura e identidade: o reconhecimento da diferença surda. **Revista Culturas & Fronteiras**, Porto Velho, v. 6, n. 1, p. 20-37, 2022.

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

SILVA, Maria Carolynny Doana Brito Teixeira; AGAPITO, Francisca Melo. O papel da literatura surda no contexto educacional na formação identitária do sujeito surdo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 8, p. 323-337, 2025.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Karlene Ferreira de; LIMA, Claudia de Souza Martins. As contribuições dos estudos culturais nos estudos surdos: (des)construção da identidade surda. **Communitas**, Rio Branco, v. 11, n. 2, p. 297-310, 2023.

SOUZA, Valdenize Gomes de. Escola específica x escola comum: a construção da identidade do aluno surdo em diferentes espaços escolares. **Revista Eletrônica Mutações**, Manaus, v. 14, n. 23, p. 73-88, 2021.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS: SABERES DOCENTES E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Priscilla Fonseca Cavalcante<sup>1</sup>

## 1 Introdução

A formação de professores de Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva e para a garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. O reconhecimento legal da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 representaram marcos históricos que impulsionaram profundas transformações na formação docente brasileira, especialmente no que se refere à preparação de profissionais capazes de atuar em contextos educacionais bilíngues e inclusivos. A partir dessas normativas, a formação de professores de Libras passou a ser compreendida não apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso ético, político e pedagógico voltado à promoção da equidade educacional.

Nesse cenário, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo e multifacetado, que ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos relacionados à língua de sinais. Conforme defendem Lodi e Lacerda (2015), a preparação do professor de Libras exige uma articulação entre conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais e sociais, permitindo ao profissional compreender a complexidade dos processos educativos que envolvem estudantes surdos. As autoras destacam que a predominância de conteúdos linguísticos em muitos cursos de formação pode comprometer o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas indispensáveis à prática docente.

A discussão sobre os saberes docentes encontra respaldo nos estudos de Tardif (2014), que compreende a docência como uma

---

<sup>1</sup> Professora do Magistério Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

profissão fundamentada em diferentes tipos de saberes construídos ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional dos educadores. Segundo o autor, os saberes docentes são constituídos por conhecimentos disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais que se articulam na construção da identidade docente. Nesse sentido, a formação de professores de Libras demanda o desenvolvimento de um conjunto diversificado de conhecimentos capazes de responder às especificidades da educação de surdos.

Ao analisar a formação de professores para a educação de surdos, Muttão e Lodi (2018) evidenciam que grande parte das pesquisas brasileiras aponta fragilidades na formação inicial, sobretudo pela limitação da formação à disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. As autoras afirmam que as especificidades da educação de surdos frequentemente não são contempladas de forma aprofundada nos currículos, o que leva muitos profissionais a buscarem processos de formação continuada para suprir lacunas formativas.

Essa realidade reforça a compreensão de que o ensino de Libras não pode ser reduzido ao aprendizado de sinais ou estruturas gramaticais da língua. Conforme argumentam Ifá e Nascimento (2026), a formação docente em Libras envolve disputas epistemológicas, culturais e políticas relacionadas ao reconhecimento dos saberes produzidos pela comunidade surda. Os autores defendem que a ecologia de saberes proposta por Santos (2020) possibilita reconhecer os conhecimentos surdos como formas legítimas de produção científica e cultural, contribuindo para a construção de uma formação crítica e socialmente comprometida.

Nessa perspectiva, torna-se relevante considerar a contribuição dos saberes experienciais na constituição da prática docente. Corrêa, Brancher e Bortolin (2022) destacam que os professores de Libras constroem seus conhecimentos a partir de múltiplas experiências vivenciadas ao longo da vida, incluindo sua trajetória escolar, acadêmica e profissional. Os autores identificam que os processos de interação com colegas, estudantes e comunidade acadêmica constituem importantes espaços de formação e desenvolvimento profissional.

Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Nóvoa (2009), ao defender que a formação de professores deve estar centrada na valorização da experiência profissional e na construção coletiva dos saberes pedagógicos. Conforme citado por Corrêa, Brancher e Bortolin (2022), o desenvolvimento profissional docente ocorre por meio de processos

reflexivos permanentes, nos quais os educadores analisam criticamente suas práticas e constroem novos conhecimentos a partir das demandas concretas do cotidiano escolar.

No âmbito das práticas inclusivas, a atuação do professor de Libras assume papel fundamental na mediação dos processos de ensino e aprendizagem. A inclusão escolar de estudantes surdos exige a implementação de estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais desses sujeitos, garantindo-lhes condições efetivas de participação e aprendizagem.

Segundo Schiavon (2018), a prática pedagógica inclusiva requer adaptações curriculares, metodológicas e comunicativas capazes de atender às necessidades dos estudantes surdos. A autora destaca que muitos professores enfrentam dificuldades relacionadas à comunicação com esses alunos, evidenciando a necessidade de formação permanente para o desenvolvimento de competências linguísticas e pedagógicas adequadas.

Essas reflexões corroboram os estudos de Santos, Oliveira e Orrico (2025), que ressaltam a importância da acessibilidade linguística como condição essencial para a inclusão educacional. Para os autores, a formação docente deve contemplar conhecimentos relacionados à Libras, à cultura surda e às metodologias bilíngues, possibilitando a construção de práticas pedagógicas que promovam a participação efetiva dos estudantes nos processos educativos.

A relevância da formação continuada também é enfatizada por Souza *et al.* (2015), ao analisarem experiências de formação inicial e continuada de professores voltadas à inclusão de estudantes surdos. Os autores observaram que o uso de metodologias ativas e recursos visuais favorece significativamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a apropriação de conhecimentos relacionados à Libras e ao atendimento educacional de alunos surdos.

Nesse contexto, a utilização de recursos imagéticos, tecnológicos e multimodais emerge como estratégia pedagógica relevante para o ensino de estudantes surdos. Conforme defendem Campello e Rezende (2014, apud Franco *et al.*, 2023), a visualidade constitui elemento central nos processos de aprendizagem da pessoa surda, exigindo que os professores desenvolvam práticas pedagógicas alinhadas às características visuais da Libras e da cultura surda.

A educação bilíngue também ocupa lugar central nas discussões sobre formação docente. Franco *et al.* (2023) destacam que a Libras deve ser

reconhecida como primeira língua (L1) dos estudantes surdos, enquanto a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua (L2). Essa perspectiva fortalece o reconhecimento da diferença linguística e cultural da comunidade surda, afastando concepções baseadas exclusivamente no modelo clínico da deficiência.

De acordo com Fernandes e Moreira (2014, apud Franco et al., 2023), o fortalecimento da educação bilíngue exige investimentos na formação de professores capazes de compreender a surdez sob uma perspectiva sociocultural. Tal compreensão possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam a identidade surda, a Libras e os processos de construção de conhecimento mediados pela experiência visual.

Além das competências pedagógicas e linguísticas, a formação de professores de Libras demanda uma postura ética comprometida com a valorização da diversidade e com a promoção da justiça social. Conforme argumenta Melro (2017), a educação intercultural de surdos requer profissionais preparados para atuar em contextos multilíngues e multiculturais, desenvolvendo currículos capazes de promover o diálogo entre diferentes culturas e formas de conhecimento.

A partir dessa perspectiva, a formação docente passa a ser compreendida como espaço de transformação social. O professor de Libras deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir o papel de mediador cultural, agente de inclusão e promotor de direitos linguísticos. Tal atuação exige processos formativos que articulem teoria e prática, conhecimentos acadêmicos e experiências vividas, saberes científicos e saberes produzidos pela comunidade surda.

Dessa forma, a formação de professores de Libras revela-se elemento indispensável para a consolidação de uma educação inclusiva, bilíngue e socialmente referenciada. Os saberes docentes constituem a base sobre a qual se estruturam práticas pedagógicas capazes de promover a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes surdos, contribuindo para a construção de sistemas educacionais mais democráticos, acessíveis e comprometidos com o respeito às diferenças.

## **2 Saberes docentes na formação do professor de Libras**

A discussão acerca dos saberes docentes na formação do professor de Libras tem assumido crescente relevância no campo da Educação Especial,

dos Estudos Surdos e da formação de professores. Tal importância decorre da necessidade de compreender que a docência em Libras não se limita ao domínio linguístico da língua de sinais, mas envolve um conjunto complexo de conhecimentos pedagógicos, culturais, sociais, políticos e experienciais que orientam a prática educativa em contextos inclusivos e bilíngues.

A formação de professores esteve associada à transmissão de conteúdos disciplinares específicos. Contudo, as transformações ocorridas nas políticas educacionais, especialmente após a oficialização da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, ampliaram a compreensão sobre o papel do professor de Libras, exigindo uma formação mais abrangente e alinhada às demandas da educação contemporânea.

Nesse contexto, os saberes docentes são compreendidos como construções sociais produzidas ao longo da trajetória profissional e pessoal dos educadores. Tardif (2014) afirma que os saberes dos professores não são constituídos exclusivamente durante a formação acadêmica, mas resultam de experiências vividas em diferentes espaços sociais e educacionais. Dessa forma, o professor de Libras constrói seus conhecimentos a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, experiências profissionais e vivências culturais relacionadas à comunidade surda.

Corrêa, Brancher e Bortolin (2022) identificam que os saberes mobilizados pelos professores de Libras possuem origens diversas e são continuamente reconstruídos ao longo da carreira docente. Os autores observaram que as experiências vivenciadas desde a escolarização básica até a atuação profissional contribuem significativamente para a constituição da identidade docente e para a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades dos estudantes surdos.

A compreensão dos saberes docentes também encontra respaldo nas contribuições de Shulman (1987), ao destacar que o conhecimento profissional do professor envolve múltiplas dimensões, incluindo o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular. Segundo Corrêa e Silva (2020), fundamentadas em Shulman (1987 apud Santos; Cavalcante, 2018), a formação do professor que atua com estudantes surdos exige conhecimentos que ultrapassam a simples fluência em Libras, envolvendo capacidades de planejamento, avaliação e adaptação curricular.

Ao analisar os desafios da formação docente para a educação de surdos, Muttão e Lodi (2018) verificam que muitas licenciaturas ainda apresentam fragilidades no tratamento das especificidades da surdez, restringindo a formação à oferta da disciplina de Libras. As autoras argumentam que tal realidade produz lacunas formativas que dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A respeito dessa problemática, Lodi e Lacerda (2015, p. 286) destacam:

Reconhecemos pouco investimento na formação do pedagogo bilíngue; em contrapartida, grande esforço na formação de professores para atuação nos anos finais do ensino fundamental, médio e na educação superior. Questionamos, no entanto, os efeitos desta formação, que enfatiza os conteúdos linguísticos em detrimento dos didático-pedagógicos.

Essa reflexão evidencia que o domínio linguístico da Libras, embora indispensável, não é suficiente para garantir uma atuação pedagógica efetiva. O professor necessita compreender os processos de ensino e aprendizagem, as especificidades do desenvolvimento linguístico do estudante surdo e as metodologias adequadas à educação bilíngue.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização dos saberes experienciais. Tardif (2014) defende que a prática cotidiana constitui uma importante fonte de conhecimento profissional, pois permite ao professor desenvolver estratégias, habilidades e competências que dificilmente são aprendidas exclusivamente nos cursos de formação inicial.

Nessa direção, Corrêa, Brancher e Bortolin (2022, p. 689) afirmam:

Os saberes docentes são produzidos ao longo da trajetória de vida e de formação dos sujeitos, sendo construídos por meio das experiências escolares, acadêmicas e profissionais, bem como pelas relações estabelecidas com seus pares e com os estudantes.

A valorização dos saberes experienciais torna-se especialmente importante na formação de professores de Libras, considerando que muitos docentes surdos constroem sua identidade profissional a partir de suas próprias experiências educacionais e culturais. Essa condição favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam a cultura surda e reconhecem a Libras como elemento central da constituição identitária dos estudantes.

Além dos saberes experienciais, os saberes culturais assumem papel fundamental na formação docente. A educação de surdos não pode ser

compreendida apenas sob uma perspectiva clínica ou terapêutica. Ao contrário, os Estudos Surdos defendem uma abordagem sociocultural que reconhece a surdez como diferença linguística e cultural.

Conforme afirmam Ifa e Nascimento (2026), a formação do professor de Libras deve incorporar conhecimentos relacionados às epistemologias surdas, possibilitando a valorização dos saberes produzidos historicamente pela comunidade surda. Para os autores, a ecologia de saberes proposta por Santos (2020) oferece subsídios teóricos para a construção de práticas pedagógicas críticas e socialmente comprometidas.

Nesse sentido, destacam:

O ensino de Libras e a formação dos seus professores não podem ser reduzidos a um campo estritamente linguístico, pois envolvem disputas epistemológicas, políticas e culturais (Ifa; Nascimento, 2026, p. 465).

Os saberes docentes relacionados à Libras transcendem os conhecimentos técnicos da língua, abrangendo dimensões políticas, identitárias e culturais que influenciam diretamente a prática educativa.

Outro elemento central na formação docente refere-se aos saberes pedagógicos. Esses conhecimentos possibilitam ao professor selecionar metodologias adequadas, elaborar recursos didáticos acessíveis e promover ambientes inclusivos de aprendizagem.

Ao investigarem experiências de formação inicial e continuada, Souza *et al.* (2015) observaram que o uso de metodologias ativas, recursos visuais e estratégias multimodais favorece significativamente a aprendizagem dos estudantes surdos. Segundo os autores, a construção desses saberes ocorre por meio da reflexão crítica sobre a prática e da interação entre teoria e experiência profissional.

A esse respeito, Souza *et al.* (2015, p. 18) afirmam:

Os participantes apropriaram-se de conhecimentos advindos da articulação da Libras nas atividades do projeto, mediados por recursos multimodais e estratégias de ensino que repercutiram positivamente na prática da sala de aula.

Essa constatação reforça a importância da formação continuada como espaço de construção e reconstrução dos saberes docentes. Ao participar de cursos, grupos de estudos, projetos de pesquisa e atividades colaborativas, os professores ampliam suas possibilidades de atuação e fortalecem suas competências profissionais.

Nóvoa (2009) defende que a formação docente deve ser concebida como um processo permanente de desenvolvimento profissional. Segundo o autor, a aprendizagem da docência ocorre por meio da reflexão crítica sobre as práticas e da construção coletiva do conhecimento pedagógico. Essa perspectiva é retomada por Corrêa, Brancher e Bortolin (2022), ao enfatizarem a importância das trocas entre pares para a constituição dos saberes docentes.

A literatura também destaca a relevância dos saberes relacionados à acessibilidade linguística. Santos, Oliveira e Orrico (2025) argumentam que a inclusão de estudantes surdos depende da capacidade dos professores de desenvolver práticas pedagógicas que garantam acesso efetivo à comunicação e à aprendizagem.

Conforme ressaltam os autores, a formação docente precisa contemplar conhecimentos sobre Libras, cultura surda, educação bilíngue e tecnologias assistivas, possibilitando a construção de ambientes educacionais acessíveis e inclusivos.

Por fim, os saberes docentes na formação do professor de Libras constituem um campo complexo e multidimensional, que envolve conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais, experienciais e políticos. A articulação desses saberes torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas capazes de responder às demandas da educação inclusiva e bilíngue, promovendo o reconhecimento da diferença linguística, o respeito à cultura surda e a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

### **3 Práticas inclusivas e os desafios da formação docente em Libras**

As práticas inclusivas voltadas à educação de estudantes surdos constituem um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos. Embora o ordenamento jurídico brasileiro tenha avançado significativamente nas últimas décadas por meio da institucionalização de políticas públicas voltadas à inclusão escolar, a efetivação dessas políticas depende diretamente da qualidade da formação docente e da capacidade dos profissionais da educação em desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às especificidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda.

A promulgação da Lei nº 10.436/2002 e a regulamentação da Libras pelo Decreto nº 5.626/2005 representaram importantes marcos para a educação de surdos no Brasil. Entretanto, a garantia do direito linguístico não assegura, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. A literatura especializada tem demonstrado que ainda existem lacunas significativas na formação inicial e continuada dos professores, especialmente no que se refere à compreensão da surdez como diferença linguística e cultural e não apenas como deficiência.

Nesse contexto, as práticas inclusivas devem ser compreendidas como ações pedagógicas, metodológicas e institucionais destinadas a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes surdos em todos os níveis de ensino. Tais práticas exigem que os educadores dominem conhecimentos relacionados à Libras, à educação bilíngue, às metodologias visuais, à acessibilidade linguística e às especificidades dos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos surdos.

Segundo Schiavon (2018), a inclusão escolar do estudante surdo demanda muito mais do que sua presença física na sala de aula regular. A autora enfatiza que a efetiva participação desses alunos depende da construção de ambientes educacionais capazes de promover interações significativas e acessíveis.

Ao analisar práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes surdos no ensino fundamental, Schiavon (2018, p. 17) destaca:

Os resultados reforçam a ideia de que cabe aos educadores estarem mais próximos dos alunos, fazendo adaptações do currículo e estruturando estratégias comunicativas e pedagógicas para cada um. Evidenciam a necessidade da continuidade da formação dos professores que atuam com estes alunos e apontam dificuldades relacionadas ao padrão de comunicação entre a professora e o aluno.

A reflexão apresentada pela autora evidencia que a inclusão escolar exige a reorganização das práticas pedagógicas e a superação de modelos homogêneos de ensino. Nesse sentido, a adaptação curricular, a utilização de recursos visuais e o desenvolvimento de estratégias bilíngues constituem elementos indispensáveis para a promoção da aprendizagem dos estudantes surdos.

A formação docente ocupa posição central nesse processo. Muttão e Lodi (2018) observaram, em sua revisão sistemática de teses e dissertações sobre educação de surdos, que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores está relacionada à insuficiência de conhecimentos

específicos sobre a educação bilíngue e sobre as necessidades linguísticas dos estudantes surdos.

As autoras argumentam que a maioria dos cursos de licenciatura ainda restringe a formação para a educação de surdos à oferta da disciplina de Libras, sem aprofundar discussões relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas. Como consequência, muitos professores ingressam no exercício profissional sem conhecimentos suficientes para desenvolver intervenções educacionais adequadas.

Nesse sentido, Muttão e Lodi (2018, p. 53) afirmam:

Para a maioria dos estudos, 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.

A formação continuada emerge, portanto, como importante mecanismo para a superação das lacunas presentes na formação inicial. Por meio de cursos de aperfeiçoamento, grupos de estudos, projetos de extensão e atividades colaborativas, os docentes ampliam seus conhecimentos sobre a surdez, a Libras e as metodologias inclusivas.

Outro aspecto fundamental refere-se à acessibilidade linguística. O acesso à comunicação constitui condição indispensável para o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos. Entretanto, a ausência de profissionais capacitados e de ambientes linguisticamente acessíveis ainda representa um dos principais obstáculos à inclusão escolar.

Santos, Oliveira e Orrico (2025) destacam que a acessibilidade linguística deve ser compreendida como direito fundamental dos estudantes surdos. Para os autores, a formação docente necessita contemplar conhecimentos relacionados à Libras e à cultura surda, possibilitando que os professores desenvolvam práticas pedagógicas capazes de garantir a participação efetiva desses estudantes.

De acordo com Santos, Oliveira e Orrico (2025, p. 12):

Os resultados apontam que é preciso a ampliação de políticas públicas que articulem formação docente inicial e continuada, garantindo, efetivamente, que o professor possa construir práticas pedagógicas de inclusão dos estudantes Surdos, entendendo este como um compromisso institucional e coletivo.

Essa perspectiva evidencia que a responsabilidade pela inclusão não deve ser atribuída exclusivamente ao professor. Ao contrário, trata-se de

um compromisso institucional que envolve gestores, sistemas educacionais, famílias e a sociedade em geral.

A discussão sobre práticas inclusivas também está diretamente relacionada à concepção de educação bilíngue. A literatura especializada tem defendido que a Libras deve ocupar posição de primeira língua (L1) dos estudantes surdos, enquanto a Língua Portuguesa escrita deve ser ensinada como segunda língua (L2).

Franco *et al.* (2023) argumentam que o reconhecimento da Libras como língua de instrução representa um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos estudantes surdos. Segundo os autores, a educação bilíngue favorece a valorização da identidade surda e amplia as possibilidades de participação dos estudantes nos diferentes espaços sociais.

Nessa direção, Fernandes e Moreira (2014 apud Franco *et al.*, 2023) afirmam que a educação bilíngue rompe com práticas educacionais historicamente marcadas pelo oralismo e pela negação das línguas de sinais, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais democráticos e inclusivos.

Além da perspectiva bilíngue, a literatura enfatiza a importância das metodologias visuais na educação de surdos. A Libras possui natureza visoespacial, característica que exige a adoção de estratégias pedagógicas fundamentadas na visualidade.

Souza *et al.* (2015) analisaram um projeto de formação inicial e continuada voltado à inclusão de estudantes surdos e constataram que o uso de recursos imagéticos e metodologias ativas favorece significativamente os processos de ensino e aprendizagem.

Ao refletirem sobre os resultados obtidos, os autores afirmam (Souza *et al.*, 2015, p. 19):

Os participantes apropriaram-se de conhecimentos advindos da articulação da Libras nas atividades do projeto, sendo eles mediados por recursos multimodais/imagéticos e estratégias de ensino que repercutiram na prática da sala de aula.

Essa constatação evidencia que a formação docente precisa contemplar conhecimentos relacionados à produção e utilização de materiais visuais, tecnologias digitais e recursos multimodais, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis aos estudantes surdos.

Outro desafio importante refere-se à compreensão da cultura surda como componente fundamental dos processos educativos. Durante muitos anos, a educação de surdos foi influenciada por perspectivas clínicas que compreendiam a surdez como deficiência a ser corrigida. Contudo, os Estudos Surdos passaram a defender uma abordagem sociocultural baseada no reconhecimento da surdez como diferença linguística e identitária.

Nesse contexto, Ifa e Nascimento (2026) argumentam que a formação de professores de Libras deve incorporar saberes produzidos pela própria comunidade surda, valorizando suas experiências, formas de comunicação e modos de produção de conhecimento.

Segundo os autores:

A formação docente pode tornar-se espaço de questionamento de paradigmas hegemônicos, valorização das experiências e saberes surdos e construção de práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas (Ifa; Nascimento, 2026, p. 470).

Reforça a necessidade de que os processos formativos promovam reflexões críticas sobre os modelos tradicionais de educação, possibilitando a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade linguística e cultural.

Lodi e Lacerda (2015) também chamam atenção para os desafios relacionados à formação dos professores de Libras. As autoras observam que muitos cursos priorizam conteúdos linguísticos em detrimento das dimensões pedagógicas, comprometendo a preparação dos futuros docentes para atuar em contextos educacionais complexos.

Ao discutirem essa problemática, afirmam:

Questionamos, no entanto, os efeitos desta formação, que enfatiza os conteúdos linguísticos em detrimento dos didático-pedagógicos (Lodi; Lacerda, 2015, p. 279).

Tal reflexão demonstra que a formação docente precisa articular conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais e políticos, possibilitando que os professores desenvolvam competências necessárias à construção de práticas inclusivas efetivas.

Por fim, torna-se evidente que as práticas inclusivas e os desafios da formação docente em Libras estão profundamente interligados. A qualidade da inclusão escolar depende diretamente da preparação dos profissionais da educação para compreender as especificidades linguísticas e culturais da surdez, desenvolver metodologias adequadas e promover ambientes educacionais acessíveis. Nesse contexto, a formação inicial e continuada

assume papel estratégico na construção de uma educação bilíngue, inclusiva e comprometida com a garantia dos direitos educacionais da comunidade surda.

#### **4 Considerações finais**

A formação de professores de Libras constitui um elemento estratégico para a consolidação de práticas educacionais inclusivas e para a efetivação dos direitos linguísticos da comunidade surda. Ao longo das últimas décadas, avanços significativos foram observados no campo das políticas públicas voltadas à educação de surdos, especialmente após o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. Entretanto, os estudos analisados evidenciam que a existência de marcos legais, por si só, não garante a qualidade dos processos educativos nem a efetivação de uma inclusão escolar verdadeiramente comprometida com as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

A análise dos saberes docentes demonstra que a atuação do professor de Libras demanda uma formação ampla, capaz de articular conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais, experienciais e políticos. Os saberes construídos ao longo da trajetória profissional revelam-se fundamentais para o desenvolvimento de práticas educativas que respeitem as diferenças e promovam condições efetivas de aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente não deve ser compreendida como um processo restrito à aquisição de conteúdos acadêmicos, mas como um percurso contínuo de desenvolvimento profissional, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento.

Observou-se que uma das principais fragilidades presentes na formação inicial dos professores refere-se à insuficiência de abordagens voltadas às especificidades da educação de surdos. Em muitos cursos de licenciatura, a formação permanece limitada à oferta da disciplina de Libras, sem aprofundamento nas discussões relacionadas à educação bilíngue, à cultura surda, à acessibilidade linguística e às metodologias inclusivas. Essa realidade reforça a necessidade de ampliação das políticas de formação continuada, possibilitando aos docentes atualizar conhecimentos e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

As práticas inclusivas analisadas evidenciam que a aprendizagem dos estudantes surdos está diretamente relacionada à qualidade da mediação

pedagógica realizada pelos professores. Estratégias fundamentadas na visualidade, no uso de recursos multimodais, na valorização da Libras como primeira língua e na adoção de princípios da educação bilíngue demonstram potencial significativo para promover o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. Além disso, a construção de ambientes linguisticamente acessíveis representa condição indispensável para a participação efetiva dos surdos nos processos educacionais.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à necessidade de valorização dos saberes produzidos pela comunidade surda. A incorporação das experiências, identidades e perspectivas culturais dos sujeitos surdos nos processos formativos contribui para a superação de modelos educacionais pautados exclusivamente em concepções clínico-terapêuticas da surdez. Ao reconhecer a surdez como diferença linguística e cultural, a formação docente passa a assumir um papel social transformador, comprometido com a promoção da diversidade e da justiça educacional.

Dessa forma, conclui-se que a formação de professores de Libras representa um campo em constante construção, que exige investimentos institucionais, fortalecimento das políticas públicas e ampliação dos espaços de produção de conhecimento. A consolidação de uma educação inclusiva e bilíngue depende da formação de profissionais preparados para atuar de maneira crítica, reflexiva e sensível às demandas da comunidade surda. Somente por meio da articulação entre saberes docentes, práticas inclusivas e compromisso social será possível garantir uma educação de qualidade, acessível e efetivamente democrática para todos os estudantes.

## 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, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei n.º 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.

CORRÊA, Lucinara Bastiani; BRANCHER, Vantoir Roberto; BORTOLIN, Luana Cassol. Saberes e disposições para a docência: um estudo com professores de Libras do ensino superior. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 24, n. 2, p. 680-694, 2022.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza; SILVA, Egle Katarinne Souza da. Saberes docentes e avaliação de alunos surdos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020. Anais [...]. Campina Grande: **Realize Editora**, 2020.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Curitiba: UFPR, 2014.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; SILVA, Stefanie Lopes Marques da; RODRIGUES, Livia Reis; SANTOS, Karinne Souza; SOUZA, Mariane Cristina. Uma revisão sistemática sobre bilinguismo na educação de surdos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 22, n. 57, p. 1-31, 2023.

IFA, Sérgio; NASCIMENTO, Erika Teodósio do. **Formação de professores de Libras: a sociologia das ausências e a ecologia de saberes como base teórica para uma prática docente crítica é possível?** *Leitura*, Macaíó, n. 87, p. 464-486, 2026.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, 2020.

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

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, n. especial, p. 49-56, 2018**.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Irenilson Patrício dos; OLIVEIRA, Aglaia Muritiba Carneiro; ORRICO, Nanci Rodrigues. Acessibilidade linguística e formação de professores: repensando a aprendizagem e inclusão de estudantes surdos. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina, v. 5, p. 1-17, 2025.

SCHIAVON, Daiane Natalia. Surdez e inclusão escolar: uma análise das práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental. **RELEDUC**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 16-31, 2018.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SOUZA, André Luis Santos de; SOUZA, Vinícius Catão de Assis; GEDIÉL, Ana Luisa Borba; MENDES, Josiene Sathler Furtado; GONÇALVES, Roselia Aparecida. Formação inicial e continuada de professores em Libras utilizando metodologias ativas focadas no imagético. **Revista ELO: Diálogos em Extensão**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 12-21, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

# PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO SURDA: METODOLOGIAS E PERSPECTIVAS

Luciane Cruz Silveira<sup>1</sup>

## 1 Introdução

A educação de surdos tem ocupado espaço cada vez mais significativo nas pesquisas desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada, especialmente após o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. Esses marcos legais impulsionaram transformações importantes nas discussões sobre linguagem, ensino, aprendizagem, políticas linguísticas, formação docente e acessibilidade educacional, promovendo novas perspectivas para a compreensão dos processos educacionais vivenciados por estudantes surdos em diferentes contextos escolares.

Nesse cenário, a Linguística Aplicada passou a desempenhar papel fundamental na investigação das práticas linguísticas e educacionais relacionadas à surdez, ampliando seu escopo de atuação para além das abordagens tradicionais centradas exclusivamente na descrição linguística. Conforme destacam Oliveira e Barbosa (2020), a Linguística Aplicada contemporânea caracteriza-se por seu caráter transdisciplinar e pela capacidade de dialogar com diferentes áreas do conhecimento, buscando compreender fenômenos complexos relacionados à linguagem em contextos sociais diversos. Tal perspectiva possibilita uma análise mais ampla das experiências educacionais da comunidade surda, considerando aspectos culturais, identitários, políticos e linguísticos que atravessam os processos de ensino e aprendizagem.

---

1 Professora Adjunta de Libras do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES). Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

A consolidação da educação bilíngue para surdos contribuiu significativamente para o fortalecimento das pesquisas em Linguística Aplicada voltadas à educação surda. A compreensão da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua passou a orientar investigações sobre aquisição linguística, letramento, produção textual, formação de professores e elaboração de materiais didáticos. Segundo Pereira (2014), o ensino da língua portuguesa para estudantes surdos deve partir do reconhecimento da Libras como língua de instrução e mediação dos processos cognitivos, uma vez que o conhecimento construído por meio da língua de sinais constitui a base para a aprendizagem da língua portuguesa escrita.

As discussões contemporâneas sobre educação linguística de surdos também têm evidenciado a necessidade de superar concepções reducionistas que historicamente associaram a surdez a déficits ou limitações comunicativas. Nesse sentido, estudos desenvolvidos por autores da área dos Estudos Surdos e da Linguística Aplicada defendem uma compreensão sociocultural da surdez, na qual os sujeitos surdos são reconhecidos como membros de uma comunidade linguística específica, portadora de língua, cultura e identidade próprias. Conforme argumenta Skliar (1998 apud Oliveira, 2024), a surdez deve ser compreendida como diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser corrigida por práticas educacionais centradas na normalização do sujeito surdo.

A emergência dessa perspectiva produziu mudanças significativas nas metodologias de pesquisa desenvolvidas no campo da educação surda. As investigações passaram a privilegiar abordagens qualitativas capazes de compreender as experiências dos sujeitos em seus contextos sociais, culturais e linguísticos. Nesse movimento, ganham destaque pesquisas etnográficas, estudos de caso, pesquisas narrativas, análises discursivas e investigações fundamentadas na pesquisa-ação. Tais metodologias possibilitam compreender as múltiplas dimensões envolvidas na escolarização de estudantes surdos, valorizando suas experiências e seus processos de construção de conhecimento.

De acordo com Mertzani (2015), o desenvolvimento da Linguística Aplicada de Sinais está diretamente relacionado à ampliação de pesquisas que investiguem os processos de ensino, aprendizagem e avaliação das línguas de sinais em diferentes contextos educacionais. A autora ressalta que a consolidação desse campo depende da produção de estudos que

articulem aspectos linguísticos, pedagógicos e culturais, contribuindo para o aprimoramento das práticas educativas destinadas à população surda.

No contexto brasileiro, observa-se um crescimento expressivo de pesquisas voltadas à análise das políticas de inclusão, da educação bilíngue, da formação de professores e das práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes surdos. Farias e Farias Filho (2022) identificaram que os estudos mais recentes se concentram em temas como recursos didáticos, atuação do intérprete de Libras, ensino bilíngue, inclusão escolar, acesso ao ensino superior e desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino de alunos surdos. Esses resultados demonstram a ampliação do campo investigativo e a diversificação das abordagens teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores.

A formação docente constitui outro eixo central das pesquisas em Linguística Aplicada à educação surda. Santos e Pereira (2019) destacam que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas depende diretamente da formação linguística e pedagógica dos professores que atuam com estudantes surdos. A ausência de conhecimentos sobre Libras e sobre as especificidades da educação bilíngue frequentemente compromete o desenvolvimento de estratégias metodológicas adequadas às necessidades desses estudantes.

Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada tem contribuído para problematizar os processos formativos tradicionais, propondo modelos de formação fundamentados na interculturalidade, na diversidade linguística e na valorização das experiências visuais dos sujeitos surdos. Moita Lopes (2006 apud Oliveira; Barbosa, 2020) argumenta que a Linguística Aplicada contemporânea deve assumir uma postura crítica e indisciplinar, capaz de compreender os fenômenos linguísticos em sua complexidade social e política. Tal posicionamento tem influenciado diretamente as pesquisas sobre educação de surdos, favorecendo abordagens que consideram as relações de poder, as políticas linguísticas e os processos de construção identitária.

Outro aspecto relevante refere-se às investigações sobre o ensino do português como segunda língua para surdos. Estudos realizados por Sousa (2018), Anachoretai (2021) e Bizon e Silva (2023) evidenciam a necessidade de elaboração de metodologias específicas que considerem as singularidades linguísticas dos estudantes surdos. Essas pesquisas apontam para a importância do uso de recursos visuais, da valorização da Libras

como língua de instrução e da produção de materiais didáticos adequados às características da educação bilíngue.

Mais recentemente, as discussões sobre translinguagem, decolonialidade e heterogeneidade linguística passaram a ocupar espaço relevante nas pesquisas sobre educação linguística de surdos. Nogueira (2023) argumenta que as práticas translíngues desenvolvidas por estudantes surdos revelam formas complexas de articulação entre Libras e português, demonstrando que os processos de aprendizagem não podem ser compreendidos a partir de perspectivas rígidas ou estruturalistas da linguagem. De modo semelhante, Bizon e Silva (2023) defendem a construção de propostas pedagógicas mais sensíveis à diversidade cultural, linguística e social que caracteriza os contextos educacionais contemporâneos.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a pesquisa em Linguística Aplicada à educação surda configura-se como um campo dinâmico, interdisciplinar e em constante expansão. As múltiplas metodologias utilizadas pelos pesquisadores permitem compreender a complexidade dos processos educacionais envolvendo sujeitos surdos, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e linguisticamente acessíveis. Assim, investigar as metodologias e perspectivas presentes nesse campo constitui tarefa fundamental para compreender os avanços alcançados, os desafios ainda existentes e as possibilidades futuras para a construção de uma educação bilíngue efetivamente comprometida com os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda.

## **2 A Linguística Aplicada e os estudos sobre educação surda**

A Linguística Aplicada consolidou-se, nas últimas décadas, como um campo de investigação comprometido com a compreensão dos fenômenos relacionados à linguagem em contextos sociais concretos. Diferentemente das abordagens tradicionais que privilegiavam a descrição estrutural dos sistemas linguísticos, a Linguística Aplicada contemporânea passou a considerar as múltiplas relações estabelecidas entre língua, cultura, identidade, educação, poder e inclusão social. Nesse contexto, a educação de surdos tornou-se um importante campo de atuação e investigação, especialmente diante das demandas por acessibilidade

lingüística, reconhecimento das línguas de sinais e construção de propostas educacionais bilíngues.

O desenvolvimento das pesquisas em educação surda está diretamente relacionado ao reconhecimento da Libras como língua legítima da comunidade surda brasileira. Tal reconhecimento contribuiu para deslocar as discussões da perspectiva clínico-terapêutica para abordagens sociolinguísticas e culturais, permitindo compreender a surdez como diferença linguística e não como limitação cognitiva ou comunicativa. Conforme observa Oliveira (2024), a Libras constitui um elemento fundamental na formação humana, educacional e social dos sujeitos surdos, desempenhando papel central na construção de identidades individuais e coletivas.

A Linguística Aplicada passou a oferecer subsídios teóricos e metodológicos para compreender os processos de aquisição, ensino e aprendizagem das línguas envolvidas na educação bilíngue de surdos. Nessa perspectiva, a Libras é concebida como primeira língua (L1), enquanto a língua portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, é compreendida como segunda língua (L2). Tal entendimento tem orientado pesquisas voltadas à alfabetização, ao letramento, à produção textual, à formação docente e à elaboração de materiais didáticos específicos.

Segundo Pereira (2014, p. 144), o ensino do português para estudantes surdos deve ser estruturado a partir da língua de sinais como fundamento para o desenvolvimento linguístico e cognitivo. A autora destaca que a aprendizagem da segunda língua depende diretamente da consolidação da primeira língua, uma vez que os conhecimentos linguísticos e discursivos adquiridos em Libras servem de base para a construção dos sentidos na língua portuguesa.

A discussão sobre educação bilíngue também evidencia a importância da Linguística Aplicada na elaboração de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas da comunidade surda. Nesse sentido, Moret, Rossarolla e Mendonça (2017) afirmam que a aquisição da Libras representa condição essencial para o desenvolvimento da autonomia, da identidade cultural e da inserção social dos estudantes surdos. Para os autores, a língua portuguesa deve ser ensinada por meio de metodologias próprias de segunda língua, respeitando as experiências visuais que caracterizam os processos de aprendizagem desses sujeitos.

A ampliação das pesquisas em Linguística Aplicada tem contribuído significativamente para a compreensão dos desafios presentes nos contextos

educacionais inclusivos e bilíngues. Estudos recentes evidenciam que a simples presença do estudante surdo em salas de aula regulares não garante sua efetiva participação nos processos de ensino e aprendizagem. Torna-se necessário compreender as relações estabelecidas entre língua, currículo, metodologias de ensino e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Santos e Pereira (2019, p. 141) destacam:

A Libras é a língua natural dos surdos e a legislação vigente defende os direitos de inclusão aos desfavorecidos perante a sociedade. Sendo assim, com a necessidade de analisar e refletir as práticas pedagógicas no ensino de Libras, as consequências perpassadas pelo aluno surdo devido à falta de profissionais capacitados e a falta do uso da Libras no seu processo de formação escolar. Diante desta problemática, buscou-se através da pesquisa bibliográfica analisar as práticas e metodologias adotadas pelo professor para o desenvolvimento educacional do aluno surdo (Santos; Pereira, 2019, p. 139).

A formação docente constitui uma das principais preocupações das pesquisas contemporâneas na área. A Linguística Aplicada tem demonstrado que a qualidade dos processos educativos envolvendo estudantes surdos depende diretamente da formação linguística dos professores e de sua capacidade de compreender as especificidades da educação bilíngue. Tal discussão ganha relevância diante do crescimento das políticas de inclusão escolar implementadas nas últimas décadas.

De acordo com Sousa *et al.* (2024), a formação docente precisa contemplar conhecimentos linguísticos, culturais e pedagógicos relacionados à surdez, possibilitando que os profissionais desenvolvam práticas alinhadas aos princípios da educação bilíngue. Os autores ressaltam que a Linguística Aplicada desempenha papel estratégico na construção de modelos formativos capazes de articular teoria e prática em contextos educacionais inclusivos.

Nessa direção, observa-se uma aproximação crescente entre Linguística Aplicada, Estudos Surdos e Educação Bilíngue. Essa articulação possibilita compreender a educação de surdos como um campo interdisciplinar que exige o diálogo constante entre diferentes áreas do conhecimento. Conforme argumenta Moita Lopes (2006 apud Oliveira; Barbosa, 2020), a Linguística Aplicada contemporânea caracteriza-se por seu caráter indisciplinar e transgressor, uma vez que busca responder a problemas sociais complexos relacionados à linguagem e à educação.

As transformações ocorridas no campo da Linguística Aplicada também favoreceram o surgimento de novas perspectivas teórico-

metodológicas voltadas à educação linguística de surdos. Entre elas destacam-se os estudos sobre translanguagem, interculturalidade, multiletramentos e decolonialidade. Essas abordagens questionam modelos rígidos de ensino e defendem práticas mais flexíveis, capazes de reconhecer a pluralidade linguística presente nos contextos educacionais.

Nogueira (2023, p. 2) afirma:

As práticas e estratégias translíngues analisadas e discutidas, alicerçadas por uma atividade investigativa teórico-metodológica e descritivamente translíngue, visibilizaram nuances da translanguagem – espacial, tensional/ideológica e momentânea – dos estudantes surdos como recursos-chave produtivos para realização da atividade de escrita e para o aprendizado de língua(gem). Nesse processo, possibilitaram pensar em alternativas para concepções já estabelecidas como a de competência linguística, como alternativa para as concepções provenientes dos conceitos de interferência e interlíngua tradicionalmente acionados na pesquisa e na prática em educação linguística de surdos (Nogueira, 2023, p. 2).

A perspectiva translíngue representa um avanço significativo para os estudos sobre educação de surdos, pois reconhece que os sujeitos transitam continuamente entre diferentes recursos linguísticos, mobilizando conhecimentos construídos tanto em Libras quanto em português. Tal compreensão rompe com visões normativas da linguagem e valoriza os processos híbridos de construção de sentidos.

Outro aspecto relevante refere-se ao ensino do português como segunda língua para surdos. A Linguística Aplicada tem produzido importantes reflexões sobre metodologias, materiais didáticos e estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa. Gomes (2014) ressalta que os métodos tradicionais de alfabetização frequentemente ignoram as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, dificultando a construção de competências leitoras e escritoras.

Nesse contexto, Anachoretai (2021, p. 189) destaca:

Ao analisarmos materiais existentes, muitas particularidades do processo de aprendizagem do aluno surdo não são respeitadas nas propostas de atividades, como a percepção visual, a LIBRAS, os aspectos culturais da comunidade surda, entre outros. Levando em conta essa lacuna na área, torna-se necessário elaborar práticas pedagógicas voltadas para o ensino da modalidade escrita do Português como segunda língua para surdos, considerando suas especificidades linguísticas e culturais (Anachoretai, 2021, p. 189).

As pesquisas sobre produção de materiais didáticos também têm ganhado destaque no campo da Linguística Aplicada. Bizon e Silva (2023) argumentam que ainda são escassos os materiais desenvolvidos especificamente para o ensino de português como segunda língua para surdos. Segundo as autoras, a elaboração desses recursos exige uma compreensão aprofundada das relações entre Libras, português escrito, cultura surda e processos de aprendizagem.

A Linguística Aplicada contribui igualmente para a análise das políticas linguísticas relacionadas à educação de surdos. O reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira impulsionou debates sobre direitos linguísticos, acessibilidade e inclusão educacional. Tais discussões evidenciam que a garantia do acesso à educação não depende apenas da matrícula escolar, mas também da criação de condições efetivas para o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes.

Mertzani (2015, p. 41) destaca:

O desenvolvimento futuro da Linguística Aplicada de Sinais orientada pedagogicamente está atrelado à capacidade que a pesquisa tem, em termos de infraestrutura, de empreender estudos do tipo processo-produto em níveis macro, ou seja, em programas de avaliação de língua de sinais, e micro, na sala de aula de língua de sinais. O fortalecimento dessas investigações contribuirá significativamente para a consolidação do campo e para a melhoria das práticas educacionais voltadas à comunidade surda (Mertzani, 2015, p. 41).

Dessa forma, verifica-se que a Linguística Aplicada ocupa posição estratégica nos estudos sobre educação surda, fornecendo referenciais teóricos e metodológicos capazes de compreender a complexidade dos processos linguísticos, educacionais e culturais que envolvem os sujeitos surdos. Ao articular linguagem, identidade, ensino, aprendizagem e inclusão, esse campo contribui para a construção de práticas educacionais mais democráticas, acessíveis e comprometidas com os direitos linguísticos da comunidade surda. A expansão das pesquisas nessa área evidencia não apenas o amadurecimento do campo científico, mas também o fortalecimento das lutas pela valorização da Libras e pela efetivação de uma educação bilíngue de qualidade.

### **3 Metodologias de pesquisa na Linguística Aplicada à educação surda**

A consolidação da Linguística Aplicada como campo científico interdisciplinar tem impulsionado o desenvolvimento de múltiplas abordagens metodológicas voltadas à compreensão dos fenômenos linguísticos, educacionais, culturais e sociais que permeiam a educação de surdos. Em razão da complexidade dos processos envolvidos na aquisição da linguagem, no ensino bilíngue, na formação docente e na construção das identidades surdas, as pesquisas realizadas nessa área passaram a privilegiar metodologias capazes de captar a diversidade das experiências humanas e das práticas discursivas presentes nos diferentes contextos educacionais.

As primeiras investigações sobre surdez foram fortemente influenciadas pelos paradigmas clínicos e médicos, concentrando-se na deficiência auditiva como objeto de análise. Entretanto, a emergência dos Estudos Surdos e das abordagens socioculturais da linguagem promoveu uma profunda transformação epistemológica no campo da pesquisa, deslocando o foco das limitações auditivas para os processos de produção de sentidos, pertencimento cultural, práticas linguísticas e experiências educacionais dos sujeitos surdos.

Nesse cenário, a Linguística Aplicada passou a assumir um papel central na construção de metodologias que valorizam a complexidade das interações humanas e a multiplicidade dos contextos sociais. Segundo Moita Lopes (2006 apud Oliveira; Barbosa, 2020), a Linguística Aplicada contemporânea caracteriza-se por sua natureza indisciplinar, uma vez que ultrapassa fronteiras disciplinares tradicionais para compreender problemas reais relacionados à linguagem. Essa perspectiva metodológica favorece a adoção de abordagens qualitativas, interpretativistas e críticas, capazes de produzir análises mais profundas sobre os processos educacionais envolvendo estudantes surdos.

As pesquisas qualitativas constituem uma das metodologias mais utilizadas na Linguística Aplicada à educação surda. Tal predominância decorre da necessidade de compreender experiências, significados, práticas culturais e processos de interação que não podem ser reduzidos a dados estatísticos ou análises quantitativas. A abordagem qualitativa permite investigar como os sujeitos surdos constroem conhecimentos, estabelecem relações sociais e desenvolvem competências linguísticas em diferentes ambientes educacionais.

Conforme Cunha e Mendes (2023), as pesquisas sobre educação de surdos têm utilizado amplamente revisões de literatura, estudos documentais, investigações etnográficas, estudos de caso e análises discursivas. Essas metodologias possibilitam compreender a complexidade dos processos de acessibilidade linguística e inclusão escolar, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades da comunidade surda.

A revisão de literatura ocupa posição relevante nesse campo investigativo. Por meio dela, os pesquisadores identificam tendências, lacunas e perspectivas teóricas presentes na produção científica sobre Libras, educação bilíngue, formação docente e ensino de português como segunda língua. Estudos dessa natureza permitem mapear o estado do conhecimento em determinado período histórico e orientar novas investigações.

Farias e Farias Filho (2022, p. 899) destacam:

Este estudo tem como objetivo identificar os principais assuntos relacionados à LIBRAS e à educação dos surdos nas escolas em artigos científicos das áreas de Educação e Ensino. A metodologia utilizada contou com uma pesquisa exploratória em periódicos nas áreas de Educação e Ensino e análise dos resumos dos artigos pesquisados para fazer o levantamento do que se tem pesquisado sobre o tema abordado. Os resultados mostraram que as pesquisas recentes tratam com maior frequência de assuntos como recursos didáticos, atuação do intérprete de LIBRAS, legislação educacional, acesso ao ensino superior, inclusão de indígenas surdos, práticas pedagógicas e ensino bilíngue (Farias; Farias Filho, 2022, p. 899).

As revisões bibliográficas também desempenham importante função na sistematização de referenciais teóricos utilizados pela Linguística Aplicada. Além de identificar autores e correntes predominantes, essas pesquisas permitem compreender como diferentes paradigmas influenciam a construção de metodologias voltadas à educação de surdos.

Outro procedimento amplamente empregado consiste na pesquisa documental. Essa metodologia utiliza legislações, políticas públicas, documentos institucionais, projetos pedagógicos e materiais didáticos como fontes de análise. No campo da educação surda, as pesquisas documentais têm contribuído para examinar os impactos da Lei nº 10.436/2002, do Decreto nº 5.626/2005 e das políticas de educação bilíngue na organização dos sistemas educacionais.

A etnografia constitui outra metodologia relevante para a Linguística Aplicada à educação surda. Fundamentada na observação participante e na

imersão prolongada nos contextos investigados, essa abordagem possibilita compreender os processos sociais, culturais e linguísticos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos. Em ambientes escolares, a etnografia permite analisar interações entre professores, estudantes surdos, intérpretes e demais membros da comunidade escolar.

Segundo Bizon e Silva (2023), as pesquisas etnográficas têm contribuído significativamente para compreender a operacionalização de práticas pedagógicas voltadas ao ensino do português como segunda língua para surdos. Ao privilegiar a observação das experiências cotidianas, tais estudos revelam aspectos frequentemente invisibilizados por metodologias mais tradicionais.

A respeito da relevância da pesquisa qualitativa e interpretativa para a formação de professores, Bizon e Silva (2023, p. 2) afirmam:

Alinhadas à vertente crítica e indisciplinar da Linguística Aplicada, que tem no aparato da pesquisa qualitativo-interpretativa de viés etnográfico um de seus pilares, consideramos um corpus que, além de dados documentais, buscou focalizar as vozes das licenciandas, já que é nosso objetivo iluminar questões relacionadas à formação de professores. As reflexões realizadas apontam para a necessidade de repensar a educação bilíngue de surdos a partir de projetos mais sensíveis à pluralidade cultural, social e linguística do mundo atual (Bizon; Silva, 2023, p. 2).

Os estudos de caso também ocupam posição de destaque na pesquisa em educação surda. Essa metodologia permite analisar fenômenos específicos em profundidade, considerando suas particularidades contextuais. Frequentemente, os estudos de caso investigam práticas pedagógicas, experiências de inclusão escolar, processos de alfabetização bilíngue ou trajetórias acadêmicas de estudantes surdos.

No âmbito da Linguística Aplicada, os estudos de caso são particularmente relevantes para compreender como diferentes estratégias metodológicas influenciam a aprendizagem da Libras e da língua portuguesa. Além disso, possibilitam identificar fatores institucionais, pedagógicos e socioculturais que favorecem ou dificultam a inclusão linguística dos estudantes surdos.

A pesquisa-ação representa outra metodologia amplamente utilizada. Diferentemente das abordagens que se limitam à observação dos fenômenos, a pesquisa-ação envolve a participação ativa dos pesquisadores na transformação da realidade investigada. Em contextos educacionais, essa metodologia permite desenvolver intervenções pedagógicas, elaborar

materiais didáticos, promover formação docente e avaliar resultados obtidos a partir dessas ações.

Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) destacam que a pesquisa-ação favorece a construção coletiva de conhecimentos entre pesquisadores e professores, possibilitando a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas aos contextos da educação bilíngue. Além disso, contribui para a reflexão crítica sobre as práticas docentes e para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas aos estudantes surdos.

No campo da análise da linguagem, destacam-se as metodologias discursivas e sociodiscursivas. Essas abordagens investigam como os significados são produzidos nas interações sociais e como os sujeitos utilizam recursos linguísticos para construir identidades, negociar sentidos e participar das práticas sociais.

Nogueira (2023, p. 3) ressalta:

Essa é uma análise informada teórico-metodologicamente pela translanguagem, buscando evidenciar como línguas(gens) são flexivelmente interligadas e enredadas, ou são pressionadas para a normatividade e uniformidade, de modo a visibilizar a competência translíngue dos envolvidos em transitar por entre essas forças opostas e lançar mão desse recurso na realização das atividades de produção escrita e no aprendizado de linguagem (Nogueira, 2023, p. 3).

As metodologias discursivas têm sido amplamente empregadas em pesquisas sobre produção textual de estudantes surdos, ensino de português como segunda língua, práticas translíngues e construção de identidades surdas. Essas investigações demonstram que os processos de aprendizagem linguística não podem ser compreendidos apenas a partir da gramática normativa, exigindo análises que considerem aspectos culturais, ideológicos e sociais.

Outro campo metodológico em expansão envolve as pesquisas sobre translanguagem. Essa perspectiva reconhece que os sujeitos surdos mobilizam diferentes recursos semióticos durante os processos de interação e aprendizagem. Assim, Libras, português escrito, gestos, imagens e outros elementos comunicativos passam a ser compreendidos como recursos integrados de significação.

Nesse contexto, a Linguística Aplicada tem incorporado metodologias multimodais capazes de analisar vídeos, registros visuais, narrativas sinalizadas e produções híbridas envolvendo múltiplos sistemas semióticos. Tais abordagens revelam-se particularmente adequadas para

pesquisas com comunidades surdas, considerando a centralidade das experiências visuais em seus processos comunicativos.

Mertzani (2015, p. 57) observa:

O desenvolvimento futuro da Linguística Aplicada de Sinais orientada pedagogicamente está vinculado à capacidade da pesquisa em desenvolver estudos processo-produto tanto em níveis macro, relacionados aos programas de ensino e avaliação de línguas de sinais, quanto em níveis micro, vinculados às interações estabelecidas nas salas de aula. Tal infraestrutura investigativa é fundamental para consolidar o campo e aprimorar as práticas educacionais voltadas às comunidades surdas (Mertzani, 2015, p. 57).

Além das metodologias já mencionadas, observa-se crescente utilização de narrativas autobiográficas e histórias de vida. Essas abordagens valorizam as experiências dos próprios sujeitos surdos, permitindo compreender processos de escolarização, construção identitária e participação social a partir de suas perspectivas. Inspiradas em referenciais da pesquisa narrativa, essas metodologias contribuem para romper com tradições investigativas que historicamente silenciaram as vozes da comunidade surda.

A utilização de entrevistas semiestruturadas, grupos focais e rodas de conversa também tem sido frequente nas pesquisas contemporâneas. Esses instrumentos possibilitam coletar dados sobre percepções, expectativas, experiências e desafios enfrentados por estudantes, professores, intérpretes e familiares envolvidos nos processos educacionais.

Dessa forma, verifica-se que as metodologias de pesquisa na Linguística Aplicada à educação surda caracterizam-se pela diversidade, flexibilidade e compromisso com a compreensão dos fenômenos linguísticos em contextos reais de uso. A predominância de abordagens qualitativas, interpretativas e críticas reflete a complexidade dos processos investigados e a necessidade de produzir conhecimentos comprometidos com a inclusão linguística, a valorização da Libras e a efetivação de uma educação bilíngue socialmente referenciada. A pluralidade metodológica observada nesse campo demonstra não apenas a maturidade científica da área, mas também sua capacidade de responder aos desafios educacionais contemporâneos enfrentados pela comunidade surda.

## 4 Considerações finais

A análise das contribuições da Linguística Aplicada para a educação surda evidencia a consolidação de um campo de investigação comprometido com a compreensão dos fenômenos linguísticos, educacionais, culturais e sociais que permeiam a experiência dos sujeitos surdos. Ao longo das últimas décadas, as pesquisas desenvolvidas nessa área contribuíram significativamente para a superação de perspectivas centradas exclusivamente na deficiência auditiva, promovendo uma compreensão da surdez fundamentada na diferença linguística, cultural e identitária.

Os estudos analisados demonstram que a Linguística Aplicada desempenha papel fundamental na construção de referenciais teóricos e metodológicos voltados à educação bilíngue, à formação docente, ao ensino de português como segunda língua e à valorização da Libras como língua de instrução e de produção de conhecimentos. A consolidação dessas perspectivas permitiu o desenvolvimento de práticas educacionais mais sensíveis às especificidades linguísticas da comunidade surda, favorecendo processos de ensino e aprendizagem alinhados aos princípios da acessibilidade e da inclusão.

Verificou-se que as metodologias de pesquisa empregadas na Linguística Aplicada à educação surda caracterizam-se pela diversidade e pela capacidade de responder à complexidade dos fenômenos investigados. As abordagens qualitativas, os estudos de caso, as pesquisas etnográficas, a pesquisa-ação, as análises discursivas e as investigações narrativas têm possibilitado uma compreensão aprofundada das experiências vivenciadas por estudantes surdos, professores, intérpretes e demais agentes envolvidos nos processos educacionais. Essas metodologias favorecem a produção de conhecimentos contextualizados, capazes de contribuir efetivamente para a transformação das práticas pedagógicas e das políticas educacionais.

Outro aspecto evidenciado refere-se à centralidade da Libras nos processos de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos sujeitos surdos. As pesquisas demonstram que a aquisição e o fortalecimento da língua de sinais constituem condições fundamentais para a construção do conhecimento e para a aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua. Nesse sentido, a efetivação de propostas educacionais bilíngues requer não apenas o reconhecimento legal da Libras, mas também a implementação de práticas pedagógicas que garantam seu uso como língua de instrução em todos os níveis de ensino.

As discussões contemporâneas sobre translinguagem, interculturalidade, decolonialidade e multiletramentos ampliam ainda mais as possibilidades investigativas da Linguística Aplicada, oferecendo novas perspectivas para compreender as múltiplas formas de construção de sentidos presentes nos contextos educacionais de surdos. Essas abordagens evidenciam que os processos de aprendizagem são marcados por dinâmicas complexas de interação entre diferentes recursos linguísticos e semióticos, exigindo metodologias capazes de contemplar a pluralidade das experiências comunicativas.

A formação docente também se revela como elemento estratégico para a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade. As pesquisas apontam que a ausência de conhecimentos específicos sobre Libras, cultura surda e ensino de português como segunda língua ainda constitui um dos principais desafios enfrentados pelas instituições educacionais. Torna-se, portanto, imprescindível investir em programas de formação inicial e continuada que articulem fundamentos teóricos, experiências práticas e reflexões críticas sobre os processos de inclusão linguística e educacional.

Diante desse cenário, conclui-se que a Linguística Aplicada ocupa posição central na produção de conhecimentos voltados à educação surda, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, para a valorização das identidades surdas e para a promoção dos direitos linguísticos da comunidade surda. A continuidade das pesquisas nessa área mostra-se essencial para o enfrentamento dos desafios ainda existentes e para a construção de políticas educacionais capazes de assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para os sujeitos surdos em uma perspectiva bilíngue, intercultural e socialmente comprometida.

## Referências

ANACHORETAI, Vanessa Gomes Teixeira. Encontros e desencontros: uma proposta de práticas pedagógicas para o ensino de Português como L2 para surdos. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 37, p. 188-213, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2021.61546>.

BIZON, Ana Cecília Cossi; SILVA, Ivani Rodrigues. Eu também posso escrever!: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngue. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 39, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/>

1678-460X202359806.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

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.

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

CUNHA, Aldeci Fernandes da; MENDES, Wellington Vieira. Os estudos sobre educação de surdos e a perspectiva teórica da Linguística Sistêmico-Funcional: uma revisão de literatura no período de 2012 a 2022. **Educere – Revista da Educação da UNIPAR**, Umuarama, v. 23, n. 1, p. 87-109, 2023.

FARIAS, Rosângela Maria da Silva; FARIAS FILHO, Everaldo Nunes de. Pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e educação de surdos na escola: uma revisão de literatura. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 899-914, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2022.68548>.

GOMES, Anderson Spier. **Metodologias de ensino/aprendizagem de língua portuguesa como L2 para surdos.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MERTZANI, Maria. Quão longe fomos com a Linguística Aplicada de Sinais na educação de surdos? **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 41-58, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507802>.

MORET, Márcia Cristina Florêncio Fernandes; ROSSAROLLA, Juliana Negrello; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1792-1801, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8734>.

NOGUEIRA, Aryane S. É para escrever o português ou a Libras?: nuances da

translinguagem na educação linguística de surdos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 39, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202359805>.

OLIVEIRA, Alzenira Aquino de; BARBOSA, Mônica de Gois Silva. Contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de português para surdos. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 224-252, 2020.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. A Libras no processo formativo humano, educacional e social de sujeitos surdos na Amazônia Tocantina. **Revista Saber Incluir**, Santarém, v. 2, n. 1, e24007, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24065/rsi.v2i1.2589>.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>.

SANTOS, Sidneide Maria da Conceição; PEREIRA, Daniane. Libras e sua importância na formação de professores na educação de surdos. **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 2, p. 139-158, 2019.

SOUSA, Alexandre Melo de; PEREIRA, Ariana Boaventura; OLIVEIRA, Geralda Iris de; MOURA, Indira Simionatto Stedile Assis; ROCHA, Júlio Cesar Barreto; SOUZA, Héverson Duarte de. A Linguística Aplicada e a formação docente para a educação da pessoa surda. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 3, p. 1-27, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV4N3-015>.



# TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LIBRAS: ANÁLISE DO PAPEL DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Anderson Corrêa Pereira<sup>1</sup>

## 1 Introdução

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. No contexto educacional, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) passaram a ocupar um papel estratégico na mediação pedagógica, ampliando possibilidades de acesso ao conhecimento, interação entre sujeitos e desenvolvimento de práticas inclusivas. No campo da Educação de Surdos, essas tecnologias assumem relevância ainda maior, uma vez que possibilitam a valorização da visualidade, elemento central na constituição linguística e cultural da comunidade surda.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, constitui-se como língua de modalidade visuoespacial utilizada pela comunidade surda brasileira. Sua estrutura linguística própria, distinta da Língua Portuguesa, exige metodologias específicas para seu ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o desenvolvimento de recursos digitais voltados para a Libras tem contribuído para a ampliação das práticas educacionais inclusivas e para a democratização do acesso ao conhecimento linguístico.

A crescente inserção das tecnologias digitais nos ambientes educacionais tem impulsionado o surgimento de novas metodologias de ensino. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), aplicativos móveis, plataformas digitais, softwares educacionais, jogos digitais, recursos

---

1 Graduado em História e Letras-Libras com mestrado em Educação Bilingue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Professor da rede pública do Maranhão e professor universitário pela Faculdade Supremo Redentor-FACSUR.

multimídia, tecnologias assistivas e sistemas baseados em Inteligência Artificial passaram a integrar o cotidiano escolar e acadêmico, favorecendo experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas. Conforme Carvalho (2024), os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem flexibilidade, acessibilidade e interatividade, permitindo que os estudantes tenham maior autonomia na construção do conhecimento e ampliando as possibilidades de participação nos processos educativos.

No âmbito da Educação de Surdos, a incorporação das tecnologias digitais representa um avanço importante na superação de barreiras comunicacionais historicamente presentes nos espaços escolares. A utilização de recursos visuais, vídeos sinalizados, tradutores automáticos, plataformas bilíngues e ferramentas de acessibilidade tem possibilitado a ampliação das oportunidades de aprendizagem para estudantes surdos e ouvintes. Segundo Lima e Muniz (2020), o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação associado à Libras favorece práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade, promovendo experiências educativas mais significativas e alinhadas às especificidades linguísticas dos sujeitos surdos.

A literatura especializada evidencia que as tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como instrumentos de transmissão de conteúdos, mas como elementos capazes de transformar as relações pedagógicas. Nesse sentido, a mediação tecnológica possibilita novas formas de interação entre professores, estudantes e conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias mais participativas e colaborativas. Belloni (2019, apud Aguiar *et al.*, 2022) destaca que a incorporação das tecnologias digitais nos processos educativos exige mudanças na prática docente, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do letramento digital e à capacidade de utilizar recursos tecnológicos de forma pedagogicamente significativa.

No ensino de Libras, os recursos digitais apresentam potencialidades que vão além da simples disponibilização de conteúdo. A natureza visuoespacial da língua encontra nas tecnologias multimídia um ambiente favorável para sua difusão, permitindo o uso integrado de vídeos, animações, imagens, avatares tridimensionais e sistemas interativos. Essa característica possibilita maior aproximação entre os conteúdos ensinados e as especificidades linguísticas dos aprendizes, favorecendo a compreensão dos sinais, das expressões faciais e dos movimentos corporais que compõem a língua.

Entre as ferramentas tecnológicas mais utilizadas na atualidade destacam-se plataformas como o VLibras, Google Classroom, Moodle, aplicativos móveis para aprendizagem de sinais, jogos digitais educativos e softwares voltados para acessibilidade linguística. Carvalho (2024) observa que o VLibras constitui uma importante ferramenta de inclusão ao traduzir conteúdos digitais para a Língua Brasileira de Sinais, ampliando as possibilidades de acesso à informação para pessoas surdas. Da mesma forma, ambientes virtuais como Moodle e Google Classroom têm sido utilizados para organizar conteúdos, promover atividades colaborativas e ampliar os espaços de interação entre professores e estudantes.

Além das plataformas digitais, os jogos educativos vêm se consolidando como importantes recursos para o ensino de Libras. Os princípios da gamificação têm possibilitado a criação de experiências de aprendizagem mais motivadoras, favorecendo o engajamento dos estudantes por meio de desafios, recompensas e atividades interativas. Valentim e Pereira (2021) ressaltam que os jogos digitais educativos podem auxiliar significativamente na aprendizagem da Libras, promovendo interação, desenvolvimento cognitivo e ampliação das oportunidades de prática linguística. De maneira semelhante, Silva e Silva (2024) argumentam que os jogos digitais contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à aprendizagem da língua de sinais, fortalecendo processos de autonomia e participação dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à incorporação da Inteligência Artificial (IA) e do Machine Learning nos recursos educacionais voltados para Libras. O avanço dessas tecnologias tem possibilitado o desenvolvimento de sistemas capazes de reconhecer sinais, traduzir textos automaticamente e fornecer feedback instantâneo aos usuários. Meyagusko *et al.* (2025) destacam que a utilização dessas tecnologias emergentes pode ampliar significativamente as possibilidades de ensino e aprendizagem da Libras, tornando os processos educativos mais acessíveis, personalizados e eficientes.

Entretanto, apesar das inúmeras potencialidades oferecidas pelas tecnologias digitais, diversos desafios ainda permanecem. A infraestrutura tecnológica insuficiente, a falta de formação específica dos professores, as dificuldades de acesso à internet e a escassez de materiais pedagógicos adequados constituem obstáculos que limitam a efetividade dessas ferramentas. Oliveira, Sousa e Silva (2022) afirmam que muitas das soluções tecnológicas utilizadas no ensino de Libras são adaptações de ferramentas

originalmente desenvolvidas para outros contextos educacionais, não contemplando integralmente as especificidades da língua de sinais e da pedagogia visual.

Adicionalmente, a formação docente emerge como um dos fatores centrais para o sucesso da integração tecnológica na educação. O simples acesso aos recursos digitais não garante melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. É necessário que os professores desenvolvam competências pedagógicas, tecnológicas e linguísticas capazes de orientar o uso crítico e criativo dessas ferramentas. Nesse sentido, as tecnologias digitais devem ser compreendidas como instrumentos de mediação pedagógica, cuja eficácia depende diretamente das estratégias adotadas pelos educadores e das condições institucionais oferecidas para sua implementação.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender de que maneira as ferramentas digitais têm contribuído para o ensino e a aprendizagem da Libras, identificando suas potencialidades, limitações e impactos nos processos educativos. A análise das diferentes tecnologias utilizadas na Educação de Surdos permite ampliar a compreensão sobre as transformações que vêm ocorrendo nas práticas pedagógicas contemporâneas e sobre os caminhos possíveis para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, acessíveis e alinhados às demandas da sociedade digital.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar o papel das tecnologias digitais no ensino de Libras, discutindo como diferentes ferramentas tecnológicas vêm sendo utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem e quais contribuições apresentam para a promoção da inclusão, da acessibilidade e do desenvolvimento linguístico de estudantes surdos e ouvintes. A investigação busca ainda refletir sobre os desafios envolvidos na implementação dessas tecnologias e sobre as perspectivas futuras para a educação mediada digitalmente no contexto da Libras.

## **2 Tecnologias digitais e o ensino de Libras**

A expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem provocado mudanças significativas nos processos educacionais contemporâneos, influenciando a maneira como os conhecimentos são produzidos, compartilhados e apropriados pelos sujeitos. No contexto da Educação de Surdos, essas transformações assumem importância ainda maior, considerando que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) possui

natureza visuoespacial e demanda estratégias pedagógicas que privilegiem a visualidade, a interação e a acessibilidade linguística.

O ensino da Libras esteve vinculado a práticas presenciais baseadas na interação direta entre professor e estudante. Entretanto, o avanço das tecnologias digitais ampliou as possibilidades de acesso à língua, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e inclusivos. Nesse cenário, as ferramentas tecnológicas passaram a desempenhar papel fundamental na mediação dos processos educativos, possibilitando a utilização de vídeos, animações, plataformas digitais, jogos educativos, ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas de tradução automática.

De acordo com Carvalho (2024), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) constituem importantes instrumentos para a democratização do acesso ao conhecimento, pois oferecem flexibilidade, interatividade e acessibilidade aos usuários. Para a autora, a utilização de plataformas digitais possibilita novas formas de organização pedagógica, ampliando as oportunidades de participação dos estudantes e favorecendo processos educacionais mais inclusivos.

Nesse contexto, destaca-se o papel do Google Classroom, Moodle e VLibras como ferramentas amplamente utilizadas em diferentes instituições de ensino. Carvalho (2024) observa que essas plataformas apresentam potencial para fortalecer a aprendizagem da Libras ao oferecer recursos de comunicação, compartilhamento de conteúdo e acessibilidade linguística. Entretanto, a autora ressalta que a efetividade dessas ferramentas depende diretamente da formação dos docentes e das condições de infraestrutura tecnológica disponíveis nas instituições de ensino.

Ao discutir a relação entre tecnologia e educação inclusiva, Lima e Muniz (2020) argumentam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação favorecem a construção de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes surdos. Segundo os autores, a utilização de recursos visuais digitais amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem ao permitir que o conhecimento seja apresentado por meio de diferentes linguagens e formatos.

Nessa perspectiva, os autores afirmam:

As conclusões apontam para a necessidade de reformulação curricular com maior uso da TDIC, na visualidade e na valorização da Libras (Lima; Muniz, 2020, p. 178).

A afirmação evidencia que a incorporação das tecnologias digitais não deve ocorrer apenas como complemento das práticas pedagógicas tradicionais, mas como elemento estruturante de uma proposta educacional comprometida com a inclusão linguística e cultural da comunidade surda.

A literatura especializada também aponta que o uso das tecnologias digitais favorece a construção de espaços de aprendizagem mais participativos. Conforme Belloni (2019 apud Aguiar *et al.*, 2022, p. 2), o desenvolvimento das TDIC exige novas competências por parte dos educadores, especialmente relacionadas ao letramento digital e à capacidade de integrar recursos tecnológicos aos processos pedagógicos de maneira significativa.

Segundo Aguiar *et al.* (2022), a Libras apresenta desafios específicos quando ensinada em ambientes digitais devido à sua modalidade visuoespacial. Aspectos como enquadramento inadequado de câmeras, baixa resolução de vídeo, falhas de conexão e iluminação insuficiente podem comprometer significativamente a compreensão dos sinais e prejudicar os processos comunicativos. Apesar dessas limitações, os autores reconhecem que as TDIC se tornaram importantes aliadas da educação contemporânea.

Nesse sentido, destacam:

A Libras, em contextos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais, torna-se um desafio dada a sua modalidade, que faz uso do espaço e da visualidade, que por muitas vezes podem ser prejudicados devido a falhas na conexão da internet, enquadramento de câmera inadequado, baixa resolução de captura de imagem, iluminação tênue ou má posicionada e vários outros fatores (Aguiar *et al.*, 2022, p. 2).

A reflexão demonstra que a utilização das tecnologias digitais no ensino de Libras requer planejamento pedagógico e cuidados técnicos específicos, de modo a garantir a qualidade da comunicação visual necessária para a aprendizagem da língua.

Além dos ambientes virtuais de aprendizagem, as tecnologias assistivas vêm assumindo papel relevante na promoção da acessibilidade linguística. Ferramentas como o VLibras possibilitam a tradução automática de conteúdos digitais para a Língua Brasileira de Sinais, contribuindo para a ampliação do acesso à informação e para a inclusão social das pessoas surdas. Carvalho (2024) destaca que o VLibras representa um importante avanço tecnológico ao permitir que textos disponíveis em

diferentes ambientes digitais sejam convertidos para Libras, facilitando a compreensão dos conteúdos por usuários surdos.

Sob outra perspectiva, Oliveira, Sousa e Silva (2022) analisam a utilização de tecnologias digitais na formação de professores de Libras em cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância. Os autores identificaram que grande parte das soluções tecnológicas utilizadas atualmente corresponde à adaptação de ferramentas originalmente desenvolvidas para outros contextos educacionais, não contemplando integralmente as especificidades da língua de sinais.

Ao discutirem os resultados do estudo, os autores afirmam:

O mapeamento evidenciou que a maioria das soluções apontadas na literatura são ferramentas, tipicamente, adotadas na EaD apenas adaptadas para a formação em Libras, com fragilidades que limitam o aprendizado da língua; isso reforça a necessidade de trabalhos futuros, concentrados no desenvolvimento de novas soluções que atendam os requisitos específicos para a formação nessa língua gesto-visual (Oliveira; Sousa; Silva, 2022, p. 28).

A análise demonstra que ainda existe uma lacuna importante no desenvolvimento de tecnologias educacionais concebidas especificamente para atender às características linguísticas da Libras. Essa constatação reforça a necessidade de investimentos em pesquisa, inovação e desenvolvimento tecnológico voltados à educação bilíngue de surdos.

Outro aspecto relevante refere-se à integração entre tecnologia e cultura surda. Conforme Quadros e Karnopp (2004 apud Aguiar *et al.*, 2022, p. 1), a Libras constitui elemento fundamental para a construção da identidade surda e para o fortalecimento das relações sociais estabelecidas entre seus usuários. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem contribuir não apenas para a aprendizagem linguística, mas também para a valorização cultural da comunidade surda.

As plataformas digitais, os ambientes colaborativos e as redes sociais têm possibilitado a criação de espaços de interação que favorecem a circulação da Libras e a ampliação das experiências culturais dos sujeitos surdos. Tais ambientes promovem oportunidades de comunicação entre usuários localizados em diferentes regiões geográficas, fortalecendo o sentimento de pertencimento comunitário e ampliando o acesso a conteúdo produzidos em língua de sinais.

Nesse contexto, Costa, Gianotto e Borges (2025) destacam que os Recursos Educacionais Digitais (REDs) representam importantes

ferramentas para potencializar o ensino da Libras. Segundo os autores, a gamificação, os softwares educacionais e os recursos multimídia favorecem a participação ativa dos estudantes e ampliam as possibilidades de construção do conhecimento.

Os autores observam:

Com o avanço das tecnologias digitais, surgem novas possibilidades metodológicas que podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem da Libras, especialmente por meio de Recursos Educacionais Digitais (REDs), como a gamificação e os softwares educacionais (Costa; Gianotto; Borges, 2025, p. 801).

Essa perspectiva evidencia que as tecnologias digitais devem ser compreendidas como elementos constitutivos das práticas pedagógicas contemporâneas, contribuindo para a construção de metodologias mais interativas, acessíveis e alinhadas às necessidades dos estudantes surdos e ouvintes.

Dessa forma, observa-se que as tecnologias digitais têm desempenhado papel estratégico na ampliação das possibilidades de ensino e aprendizagem da Libras. Ao favorecer a acessibilidade, a visualidade, a interação e a autonomia dos estudantes, essas ferramentas contribuem para a construção de processos educacionais mais inclusivos e coerentes com os princípios da educação bilíngue para surdos. Contudo, sua efetividade depende de investimentos em infraestrutura tecnológica, formação docente e desenvolvimento de recursos especificamente projetados para atender às características linguísticas e culturais da comunidade surda.

### **3 Ferramentas digitais, gamificação e tecnologias assistivas na aprendizagem da Libras**

O avanço das tecnologias digitais tem promovido profundas transformações nos processos educacionais contemporâneos, possibilitando novas formas de ensinar, aprender e interagir. No contexto da Educação de Surdos, tais transformações adquirem relevância ainda maior, considerando que a Libras é uma língua de modalidade visuoespacial cuja aprendizagem depende intensamente de recursos visuais, interativos e multimodais. Nesse cenário, as ferramentas digitais, os recursos gamificados e as tecnologias assistivas emergem como importantes estratégias pedagógicas capazes de ampliar o acesso ao conhecimento, fortalecer a inclusão e potencializar o desenvolvimento linguístico dos estudantes.

As discussões sobre tecnologia e educação têm demonstrado que a simples inserção de equipamentos tecnológicos nos ambientes escolares não garante melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. É necessário compreender as tecnologias como instrumentos de mediação pedagógica, capazes de favorecer experiências educacionais significativas quando articuladas a propostas metodológicas adequadas. Nesse sentido, o ensino de Libras encontra nas ferramentas digitais um conjunto de possibilidades que dialogam diretamente com as características visuais da língua e com as demandas da educação inclusiva.

Os Recursos Educacionais Digitais (REDs) constituem um dos principais exemplos dessa transformação pedagógica. Segundo Costa, Gianotto e Borges (2025), os REDs compreendem materiais digitais utilizados com objetivos educacionais, incluindo vídeos, jogos, aplicativos, plataformas de aprendizagem, softwares educacionais e ambientes colaborativos. Esses recursos favorecem a criação de experiências mais dinâmicas, interativas e acessíveis para estudantes surdos e ouvintes.

Ao abordarem a importância dos recursos digitais no ensino da Libras, os autores afirmam:

Com o avanço das tecnologias digitais, surgem novas possibilidades metodológicas que podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem da Libras, especialmente por meio de Recursos Educacionais Digitais (REDs), como a gamificação e os softwares educacionais. A gamificação, entendida como o uso de elementos de jogos em contextos educativos, tem se mostrado uma estratégia eficaz para aumentar o engajamento dos estudantes, promovendo a aprendizagem de forma lúdica e interativa (Costa; Gianotto; Borges, 2025, p. 801).

A utilização de ferramentas digitais favorece a ampliação dos espaços de aprendizagem para além da sala de aula tradicional. Aplicativos móveis, plataformas online e ambientes virtuais permitem que os estudantes pratiquem sinais, realizem atividades interativas e acessem conteúdos em diferentes momentos e contextos. Essa flexibilidade é particularmente relevante para o ensino da Libras, pois amplia as oportunidades de contato com a língua e favorece a aprendizagem contínua.

Entre as ferramentas digitais mais utilizadas atualmente destacam-se aplicativos voltados para o ensino de sinais, dicionários digitais, tradutores automáticos, plataformas de videoconferência e sistemas de aprendizagem online. Esses recursos oferecem diferentes possibilidades de interação,

permitindo que os usuários desenvolvam habilidades linguísticas por meio de vídeos, exercícios práticos e atividades colaborativas.

Nesse contexto, a gamificação tem se consolidado como uma das abordagens mais promissoras para o ensino da Libras. Fundamentada na utilização de elementos característicos dos jogos em contextos educacionais, essa estratégia busca promover maior engajamento dos estudantes, aumentando a motivação, a participação e o interesse pelas atividades de aprendizagem. Elementos como desafios, pontuações, rankings, recompensas e missões estimulam o envolvimento ativo dos participantes, tornando o processo educativo mais atrativo e significativo.

Valentim e Pereira (2021) observam que os jogos digitais educativos representam importantes instrumentos para o ensino da Libras, uma vez que favorecem a interação dos estudantes com os conteúdos de forma visual, dinâmica e contextualizada. Segundo os autores, os jogos possibilitam o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e sociais, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Ao discutirem a relevância dos jogos digitais para o ensino da Libras, os pesquisadores destacam:

A utilização dos jogos no meio educacional tem acarretado resultados positivos na aprendizagem dos alunos, propiciam diversão, incentivam a criatividade e desenvolvem a capacidade cognitiva, psíquica e motora dos alunos. Desta forma, os recursos tecnológicos tornam-se grandes aliados na sala de aula, independentemente da idade e perfil dos alunos (Valentim; Pereira, 2021, p. 2).

Essa perspectiva evidencia que a aprendizagem da Libras pode ser significativamente favorecida quando associada a estratégias pedagógicas que valorizam a interação, a experimentação e o protagonismo dos estudantes. Os jogos digitais, ao incorporarem elementos visuais e interativos, aproximam-se das características linguísticas da Libras, potencializando o processo de aquisição dos sinais e a construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização da Inteligência Artificial (IA) e do Machine Learning no desenvolvimento de soluções tecnológicas voltadas para a educação inclusiva. O avanço dessas tecnologias tem possibilitado a criação de sistemas capazes de reconhecer sinais realizados pelos usuários, traduzir conteúdos automaticamente e oferecer feedback em tempo real durante as atividades de aprendizagem.

Meyagusko *et al.* (2025) destacam que a integração entre Inteligência Artificial, gamificação e interatividade tem potencial para transformar

significativamente o ensino da Libras, ampliando as oportunidades de acesso à língua e promovendo experiências educacionais mais personalizadas.

Ao apresentarem os resultados de sua pesquisa, os autores afirmam:

Os resultados demonstram que a solução provê aprendizado dinâmico e acessível, potencializando a inclusão social. Conclui-se que a integração de tecnologias digitais no ensino de Libras pode transformar práticas educacionais, tornando-as mais eficientes e envolventes (Meyagusko et al., 2025, p. 1).

A utilização de sistemas inteligentes permite que os estudantes recebam orientações individualizadas durante o processo de aprendizagem, favorecendo a identificação de dificuldades específicas e contribuindo para a melhoria do desempenho linguístico. Além disso, essas tecnologias possibilitam a criação de experiências adaptativas, nas quais os conteúdos são ajustados de acordo com o nível de conhecimento e as necessidades de cada usuário.

Paralelamente ao desenvolvimento da Inteligência Artificial, as tecnologias assistivas têm desempenhado papel fundamental na promoção da acessibilidade comunicacional e educacional das pessoas surdas. As tecnologias assistivas compreendem um conjunto de recursos, equipamentos, metodologias e serviços destinados a ampliar a funcionalidade e a participação social de pessoas com deficiência.

No contexto da Libras, destacam-se ferramentas como o VLibras, tradutores automáticos, avatares sinalizadores, legendagem automática e sistemas de reconhecimento de sinais. Tais recursos contribuem para reduzir barreiras comunicacionais e ampliar o acesso aos conteúdos educacionais disponíveis em ambientes digitais.

Segundo Bezerra *et al.* (2024), as tecnologias assistivas constituem instrumentos fundamentais para a construção de práticas educacionais inclusivas, favorecendo o acesso ao conhecimento e fortalecendo a autonomia dos estudantes surdos. Os autores argumentam que a inovação tecnológica tem ampliado significativamente as possibilidades de comunicação e aprendizagem dessa população.

Ao analisarem o impacto dessas tecnologias na educação inclusiva, os pesquisadores destacam:

As tecnologias assistivas para o ensino de Libras representam soluções inovadoras que contribuem para ampliar o acesso à informação, fortalecer a comunicação e promover práticas pedagógicas mais

inclusivas, possibilitando que estudantes surdos participem de forma mais ativa dos processos educacionais (Bezerra et al., 2024, p. 5).

A relevância das tecnologias assistivas também pode ser compreendida a partir das contribuições de Galvão Filho (2009 apud Bezerra *et al.*, 2024, p. 6), que define tais recursos como instrumentos capazes de promover autonomia, independência e inclusão social das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, as tecnologias assistivas não se limitam ao suporte técnico, mas constituem elementos fundamentais para a garantia dos direitos educacionais e linguísticos da comunidade surda.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre tecnologias digitais e formação docente. Diversos estudos apontam que a efetividade das ferramentas digitais depende diretamente da preparação dos professores para utilizá-las de maneira crítica e pedagógica. Belloni (2019 apud Aguiar *et al.*, 2022, p. 2) argumenta que o letramento digital constitui uma competência essencial para os profissionais da educação, especialmente diante das transformações provocadas pelas tecnologias contemporâneas.

A formação docente torna-se ainda mais relevante quando se considera a necessidade de selecionar, adaptar e produzir recursos digitais adequados às especificidades da Libras. O professor assume papel central na mediação entre tecnologia e aprendizagem, sendo responsável por criar estratégias que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a construção significativa do conhecimento.

Dessa forma, observa-se que as ferramentas digitais, a gamificação e as tecnologias assistivas têm desempenhado papel estratégico na ampliação das possibilidades de ensino e aprendizagem da Libras. Esses recursos favorecem a acessibilidade, fortalecem a visualidade, ampliam as oportunidades de interação e promovem experiências educacionais mais inclusivas, dinâmicas e significativas. Entretanto, sua efetividade depende de investimentos em infraestrutura tecnológica, formação docente e desenvolvimento de soluções concebidas especificamente para atender às características linguísticas e culturais da comunidade surda. Nesse sentido, a articulação entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas inclusivas constitui um dos principais caminhos para o fortalecimento da educação bilíngue e para a consolidação de uma sociedade mais acessível e democrática.

## 4 Considerações finais

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que as tecnologias digitais têm desempenhado um papel cada vez mais relevante nos processos de ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), constituindo-se como importantes instrumentos de acessibilidade, inclusão e inovação pedagógica. Em uma sociedade marcada pela crescente presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), torna-se imprescindível refletir sobre as possibilidades e os desafios decorrentes da integração dessas ferramentas aos contextos educacionais voltados à comunidade surda.

Observou-se que a natureza visuoespacial da Libras encontra nas tecnologias digitais um ambiente particularmente favorável para seu desenvolvimento e difusão. Recursos como plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos móveis, jogos educativos, softwares educacionais, sistemas de tradução automática, Inteligência Artificial e tecnologias assistivas ampliam significativamente as oportunidades de acesso à língua, favorecendo experiências educativas mais dinâmicas, interativas e inclusivas. Além disso, tais recursos contribuem para fortalecer a visualidade, elemento fundamental para a aprendizagem dos estudantes surdos, possibilitando práticas pedagógicas mais alinhadas às especificidades linguísticas dessa população.

Os resultados evidenciaram que ferramentas digitais como Google Classroom, Moodle, VLibras e diversos aplicativos voltados ao ensino de sinais vêm ampliando as possibilidades de comunicação, interação e construção do conhecimento. Da mesma forma, a gamificação mostrou-se uma estratégia promissora para o ensino da Libras, uma vez que promove o engajamento dos estudantes por meio de desafios, recompensas e atividades interativas capazes de tornar o processo de aprendizagem mais motivador e significativo. Os jogos digitais educativos, em particular, demonstraram potencial para favorecer o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos aprendizes, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais participativos.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao avanço das tecnologias assistivas e dos sistemas baseados em Inteligência Artificial. Essas ferramentas têm ampliado as possibilidades de acessibilidade comunicacional, permitindo o desenvolvimento de recursos capazes de traduzir conteúdos para Libras, reconhecer sinais realizados pelos usuários

e fornecer feedback em tempo real. Tais inovações representam avanços importantes para a promoção da autonomia dos estudantes surdos e para a democratização do acesso à informação e ao conhecimento.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou que a incorporação das tecnologias digitais no ensino da Libras não está isenta de desafios. Questões relacionadas à infraestrutura tecnológica, à qualidade do acesso à internet, à escassez de recursos especificamente desenvolvidos para a língua de sinais e à formação insuficiente dos profissionais da educação ainda constituem obstáculos significativos para a efetivação de práticas pedagógicas plenamente inclusivas. A literatura analisada demonstra que muitos recursos utilizados atualmente são adaptações de tecnologias concebidas para outros contextos educacionais, o que evidencia a necessidade de investimentos contínuos em pesquisa, desenvolvimento e inovação voltados especificamente para a educação bilíngue de surdos.

Nesse sentido, destaca-se a importância da formação docente como elemento central para o sucesso da integração tecnológica nos processos educacionais. O domínio técnico das ferramentas digitais, aliado à compreensão das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, constitui requisito fundamental para que os recursos tecnológicos sejam utilizados de maneira crítica, criativa e pedagogicamente significativa. A tecnologia, por si só, não garante a aprendizagem; sua eficácia depende das estratégias adotadas pelos educadores e da capacidade de transformar recursos digitais em instrumentos efetivos de mediação do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que as tecnologias digitais representam um importante caminho para o fortalecimento da educação bilíngue e para a promoção da inclusão das pessoas surdas nos diferentes níveis de ensino. Ao ampliar as possibilidades de acesso à Libras, favorecer a interação entre os sujeitos e potencializar práticas pedagógicas inovadoras, esses recursos contribuem para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, acessíveis e comprometidos com a valorização da diversidade linguística e cultural. Dessa forma, torna-se necessário ampliar os investimentos em políticas públicas, formação profissional e desenvolvimento tecnológico, visando consolidar práticas educacionais que assegurem o pleno exercício do direito à educação e à comunicação para todos os cidadãos.

## Referências

AGUIAR, Aristides Daniel de; DUARTE FILHO, Raimundo Evandro; MEDEIRO, Lorena da Silva; OLIVEIRA, Ramona Cristina Rodrigues de; LESSA, Stephanie de Lima; MUNGUBA, Marilene Calderaro. Articulação de alunos e bolsistas em subgrupo de estudo: um relato de experiência. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2022. Anais [...]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2022.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

BEZERRA, Erich Teles et al. Tecnologias assistivas para o ensino de Libras: soluções inovadoras para a educação inclusiva. **Revista Foco**, Curitiba, v. 17, n. 11, p. 1-21, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n11-114.

BRASIL. **Decreto n.º 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 n.º 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.

CARVALHO, Leandra Furtunato. Acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo comparativo entre Google Classroom, Moodle e VLibras pelo prisma da surdez. **Revista Interdisciplinar**, v. 9, n. 5, p. 1-28, 2024.

COSTA, Ivana Miranda da; GIANOTTO, Adriano de Oliveira; BORGES, Elisa Ferreira Paulino. Ensino de Libras e recursos educacionais digitais. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2025. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2025.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas. Salvador: **EDUFBA**, 2009.

LIMA, Jonata Souza de; MUNIZ, Érico Silva. Histórias além do escrito: o currículo para surdos e as práticas digitais no cotidiano escolar. **ReDoc – Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 178-192, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51388>.

MEYAGUSKO, Beatriz; BUENO, Júlia Victória; SILVA, Thayná Marostica Machado da; GARCIA, Silvia Roberta de Jesus. Gamificação e interatividade: uma solução tecnológica para o ensino inclusivo de Libras. **Revista Fatec Zona Sul**, Tatuí, v. 14, n. 27, p. 1-20, 2025.

OLIVEIRA, Eric Nascimento de; SOUSA, Geida Maria Cavalcanti de; SILVA, João Carlos Sedraz. Soluções tecnológicas para a formação de professores em Libras na modalidade de Educação a Distância. **Id on Line Revista de Psicologia**, Jabotão dos Guararapes, v. 16, n. 60, p. 28-41, 2022. DOI: 10.14295/idonline.v16i60.3396.

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

VALENTIM, Jefferson; PEREIRA, Mariana de Macedo. Jogos digitais educativos no ensino da Libras. In: **CONGRESSO DE EDUCOMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**, 2021. Anais [...]. Campinas Grande: UFCG, 2021.

*Teorias da Educação e Estudos Surdos: Linguística Aplicada* reúne pesquisas, reflexões e experiências que dialogam com os campos da Educação, da Linguística Aplicada e dos Estudos Surdos, oferecendo importantes contribuições para a compreensão das questões linguísticas, culturais e educacionais que envolvem a comunidade surda. Ao abordar temas como educação bilíngue, aquisição da Libras, políticas linguísticas, identidade e cultura surda, formação de professores, tecnologias digitais e práticas pedagógicas inclusivas, a obra evidencia a riqueza e a complexidade das discussões contemporâneas sobre os direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas. Fundamentada na valorização da Libras como língua de instrução, conhecimento e construção identitária, esta coletânea reafirma a importância de uma educação comprometida com a diversidade, a acessibilidade e a justiça social. Destinada a pesquisadores, docentes, estudantes e profissionais da área, a obra constitui uma relevante fonte de estudo e reflexão para todos aqueles que acreditam na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

