

# ESTUDOS SOBRE LÍNGUA, LITERATURA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS



## Organizadores

Giovana Cristina de Campos Bezerra

Taynan Alécio da Silva

Josy Vitória de Sousa Macêdo

André Daniel Paixão

Maisa Conceição Silva



GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA  
TAYNAN ALÉCIO DA SILVA  
JOSY VITÓRIA DE SOUSA MACÊDO  
ANDRÉ DANIEL PAIXÃO  
MAISA CONCEIÇÃO SILVA  
(ORGANIZADORES)

# **ESTUDOS SOBRE LÍNGUA, LITERATURA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS**

Editora Ilustração  
Santo Ângelo – Brasil  
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

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

**Editor-gerente:** Fábio César Junges

**Capa:** IA

**Revisão:** Os autores

---

#### CATALOGAÇÃO NA FONTE

---

E82 Estudos sobre língua, literatura e educação bilíngue para surdos [recurso eletrônico] / organizadores: Giovana Cristina de Campos Bezerra ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026. 244 p.

ISBN 978-65-6135-277-2

DOI 10.46550/978-65-6135-277-2

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

CDU: 376

---

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



Crossref



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

PREFÁCIO.....	11
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
APRESENTAÇÃO .....	13
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Taynan Alécio da Silva	
Josy Vitória de Sousa Macêdo	
André Daniel Paixão	
Maisa Conceição Silva	
Capítulo 1 - POLÍTICA LINGUÍSTICA E DIREITOS LINGUÍSTICOS DE PESSOAS SURDAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE .....	15
Andrea Carolina Bernal Mazacotte	
Mikael Sousa Silva	
Cleyton Costa dos Santos	
Marcos Paulo de Almeida	
Fabiola Moraes Barbosa	
Capítulo 2 - PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS.....	33
Adriano de Oliveira Gianotto	
Leuciani Aparecida Duelle Rossi	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Capítulo 3 - LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM PORTUGUÊS L2 DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	49
Adriano de Oliveira Gianotto	
Marceli Lucia Pavéglia Romeu	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Henrique Soares Peres Cabral	
Rivael Mateus Fabrício	

Capítulo 4 - LITERATURA SURDA NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS .....	65
Ananda Loiola Simões Elias	
Angelisa Goebel	
Carla Damasceno de Moraes	
Capítulo 5 - POÉTICAS EM LIBRAS: PERFORMANCES, VISUALIDADE E TRADUÇÃO LITERÁRIA .....	89
André Daniel Paixão	
Mauricio Damasceno Souza	
Maisa Conceição Silva	
Capítulo 6 - IDENTIDADES SURDAS, BILINGUISMO E EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	107
Thaína Trindade Lisboa	
José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho	
Larissa Silva Rebouças	
Capítulo 7 - ENTRE SINAIS E LETRAS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA DE ESTUDANTES SURDOS EM CONTEXTOS ESCOLARES.....	125
José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Capítulo 8 - TECNOLOGIAS DIGITAIS, VÍDEO EM LIBRAS E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES.....	147
Carla Beatriz Medeiros Klein	
José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho	
Thaína Trindade Lisboa	
Márcio Aurélio Friedrich	
Leonardo Adonis Almeida	
Capítulo 9 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.....	165
Gleison Fabian Rocha	
Márcia Simone da Silva	

Capítulo 10 - ENSINO DE CLASSIFICADORES E EXPRESSÃO EM LIBRAS.....	187
Leandro Viturino dos Santos	
Carolina Miri	
Daniel Lopes Romeu	
Cássia Michele Virginio da Silva	
Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte	
José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho	
Marcos Paulo de Almeida	
Capítulo 11 - GÊNEROS TEXTUAIS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ENTRE VÍDEOS EM LIBRAS E TEXTOS EM PORTUGUÊS .....	207
Charley Pereira Soares	
Thaís Fleury Avela	
Pâmela do Socorro da Silva Matos	
Greice Kelly Nascimento Santos Costa	
Bruno Pierin Ernsen	
Capítulo 12 - MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE: PRINCÍPIOS PARA A PRODUÇÃO DE RECURSOS EM LIBRAS E PORTUGUÊS .....	229
Josy Vitória de Sousa Macêdo	
Gleison Fabian Rocha	
Hegon Henrique Cardoso Favacho	
Ana Carolina Raimundo Silva	
Pedro Henrique de Macedo	



## PREFÁCIO

Escrever o prefácio de uma obra como Estudos sobre Língua, Literatura e Educação Bilíngue para Surdos é reconhecer, antes de tudo, a relevância acadêmica, política e social de um campo de estudos que, nas últimas décadas, vem se consolidando a partir da luta por direitos linguísticos, educacionais e culturais da comunidade surda. Mais do que reunir textos sobre uma temática específica, este livro materializa um compromisso com a produção e a circulação de conhecimentos que tomam a Libras, a língua portuguesa e as experiências surdas como dimensões centrais da reflexão científica e pedagógica.

A obra se destaca por articular três eixos fundamentais: língua, literatura e educação bilíngue. Esses eixos não aparecem de forma isolada, mas como dimensões interdependentes da formação humana, da escolarização e da constituição identitária de sujeitos surdos em diferentes espaços educacionais. Ao abordar tais temas de maneira plural, o livro contribui para ampliar o debate sobre práticas de ensino, produção de materiais, letramentos, formação docente, experiências literárias e políticas de acessibilidade linguística, reafirmando a importância de uma educação que reconheça a diferença não como obstáculo, mas como potência.

Outro mérito desta coletânea está na diversidade de autoras e autores que a compõem. A reunião de pesquisadores, docentes, estudantes e profissionais comprometidos com a educação bilíngue para surdos evidencia a vitalidade do campo e a multiplicidade de olhares que o constituem. Nesse sentido, a obra não apenas apresenta resultados de estudos e experiências, mas também fortalece redes de interlocução entre universidade, escola, comunidade surda e espaços de formulação de políticas educacionais.

O leitor encontrará, nas páginas que seguem, reflexões que tensionam práticas tradicionais e apontam possibilidades para uma educação linguisticamente acessível, culturalmente sensível e pedagogicamente inventiva. Trata-se de uma obra que dialoga com a urgência de pensar a educação bilíngue para surdos para além do discurso legal, situando-a no campo das práticas concretas, das epistemologias surdas, dos letramentos visuais e da valorização da Libras como língua de conhecimento e de criação.

Prefaciар este livro é, portanto, também saudar o movimento de pesquisadores e pesquisadoras que insistem em produzir ciência com responsabilidade social, compromisso ético e abertura ao diálogo interdisciplinar. Que esta obra circule amplamente, provoque novas perguntas, inspire práticas transformadoras e contribua para fortalecer a presença da comunidade surda na produção de conhecimento, na literatura e na vida acadêmica brasileira.

Belém, 15 de maio de 2026.

Giovana Cristina de Campos Bezerra  
Doutoranda em Estudos Linguísticos – UFPA.

## APRESENTAÇÃO

O livro *Estudos sobre Língua, Literatura e Educação Bilíngue para Surdos* reúne pesquisas, relatos de experiência e reflexões teórico-metodológicas que dialogam com a complexidade da educação de surdos em perspectiva bilíngue, tomando a Libras e a língua portuguesa escrita como línguas de produção de conhecimento. A obra nasce em um contexto de intensificação dos debates sobre direitos linguísticos, políticas de educação bilíngue e inclusão de sujeitos surdos nos diferentes níveis de ensino, em especial na educação básica e no ensino superior.

Os capítulos que compõem o volume abordam, de maneiras diversas, temas relacionados à língua, à literatura e às práticas pedagógicas em contextos bilíngues para surdos. São apresentados estudos sobre aquisição e uso da língua portuguesa como segunda língua, práticas de letramento acadêmico, experiências com literatura surda e visuais, bem como análises de políticas e propostas curriculares. Ao articular perspectivas da Linguística, da Educação, dos Estudos Literários e dos Estudos Surdos, o livro busca evidenciar a potência de abordagens interdisciplinares na construção de caminhos mais justos e plurais para a escolarização de estudantes surdos.

Esta obra também se inscreve no movimento de valorização da produção de mestres, doutores, professores, estudantes e ativistas surdos, reconhecendo-os como autores e protagonistas de práticas e teorizações sobre língua, literatura e educação bilíngue. Ao reunir textos que entrelaçam teoria e prática, pesquisa e experiência, pretendemos contribuir para o fortalecimento de redes de colaboração entre escolas bilíngues, universidades, grupos de pesquisa e movimentos sociais surdos.

Mais do que registrar resultados de investigações, os capítulos evidenciam percursos formativos, desafios cotidianos e possibilidades de transformação das práticas educacionais, reafirmando a centralidade da participação da comunidade surda na construção de políticas, currículos e metodologias que respeitem sua especificidade linguística e cultural. Nesse sentido, o livro busca fortalecer o diálogo entre pesquisadores surdos e ouvintes, estimulando a produção de conhecimentos comprometidos com a equidade, a acessibilidade linguística e a consolidação de uma educação bilíngue de qualidade. Espera-se, assim, que esta publicação contribua para ampliar o repertório teórico e metodológico de docentes, pesquisadores

e estudantes, favorecendo a circulação de experiências inovadoras e a construção coletiva de novos horizontes para a educação de surdos.

Convidamos leitoras e leitores – surdos e ouvintes – a percorrerem estas páginas como quem entra em uma conversa aberta, crítica e sensível sobre o direito de aprender, ensinar, pesquisar e criar em Libras e em português. Que os estudos aqui apresentados possam inspirar novas práticas pedagógicas, novas investigações e novas formas de narrar e viver a educação bilíngue para surdos.

Giovana Cristina de Campos Bezerra  
Taynan Alécio da Silva  
Josy Vitória de Sousa Macêdo  
André Daniel Paixão  
Maisa Conceição Silva  
(Organizadores)

## Capítulo 1

# POLÍTICA LINGUÍSTICA E DIREITOS LINGUÍSTICOS DE PESSOAS SURDAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Andrea Carolina Bernal Mazacotte<sup>1</sup>

Mikael Sousa Silva<sup>2</sup>

Cleyton Costa dos Santos<sup>3</sup>

Marcos Paulo de Almeida<sup>4</sup>

Fabiola Morais Barbosa<sup>5</sup>

## 1 Introdução

A discussão acerca das políticas linguísticas voltadas às pessoas surdas tem adquirido crescente relevância no campo da Linguística, da Educação e dos Estudos Surdos, especialmente em razão das transformações legais e sociais que vêm ocorrendo nas últimas décadas. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua da comunidade surda brasileira representou um importante marco para a consolidação dos direitos linguísticos dessa população, deslocando a compreensão da surdez de uma perspectiva exclusivamente clínica para uma abordagem sociolinguística e cultural. Nesse contexto, a educação bilíngue emerge como uma proposta educacional fundamentada no reconhecimento da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

---

1 Doutorando em Linguagem, Cultura e Fronteiras no Programa Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras (Unioeste - Foz do Iguaçu). Docente efetivo da mesma Instituição (Unioeste).

2 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

3 Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC) e professor substituto de Libras no Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Itapipoca.

4 Mestre em Estudo de Tradução pela Universidade Estadual de Tocantins.

5 Professora Adjunta do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa. Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

As políticas linguísticas podem ser compreendidas como intervenções deliberadas sobre o uso, o status e a aquisição das línguas em uma sociedade. Segundo Calvet (2007), tais políticas refletem relações de poder e decisões estatais acerca das línguas consideradas legítimas nos diferentes espaços sociais. No caso das comunidades surdas, as políticas linguísticas assumem papel fundamental na garantia do acesso à língua de sinais e na promoção de condições que possibilitem seu uso em contextos educacionais, familiares, profissionais e culturais.

As pessoas surdas foram submetidas a políticas de assimilação linguística que privilegiavam exclusivamente a oralidade. Durante grande parte do século XX, predominou o oralismo como filosofia educacional, buscando a integração dos surdos à sociedade ouvinte por meio da fala e da leitura labial. Essa perspectiva contribuiu para a marginalização das línguas de sinais e para a negação dos direitos linguísticos das comunidades surdas. Conforme Skliar (1998), a imposição de modelos ouvintistas produziu processos sistemáticos de exclusão cultural e linguística, uma vez que desconsiderava as especificidades da experiência visual dos sujeitos surdos.

Ao discutir a relação entre língua, identidade e poder, Quadros (2017) argumenta que o reconhecimento da Libras ultrapassa a dimensão comunicativa, constituindo-se como elemento central na construção da identidade surda. A autora destaca que a língua de sinais possibilita a participação efetiva dos sujeitos surdos nos processos sociais, educacionais e culturais, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e linguístico desde a infância.

Nesse sentido, os direitos linguísticos podem ser compreendidos como direitos humanos fundamentais. Segundo Rodrigues e Beer (2016), o acesso à língua constitui condição indispensável para o exercício de outros direitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Os autores defendem que a garantia dos direitos linguísticos das pessoas surdas deve estar articulada ao reconhecimento da Libras como patrimônio linguístico e cultural, bem como à implementação de políticas públicas que assegurem sua utilização em diferentes contextos sociais.

De acordo com Fernandes e Moreira (2014), as políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil revelam disputas ideológicas relacionadas à gestão das línguas no contexto escolar. As autoras observam que, embora a legislação brasileira reconheça a Libras, persistem desafios relacionados à sua efetiva implementação como língua de instrução. Tal situação evidencia que o reconhecimento legal não garante, por si só, a concretização dos

direitos linguísticos, sendo necessária a adoção de estratégias institucionais que promovam o uso da língua de sinais nos processos educativos.

Conforme Lodi (2013), a educação bilíngue para surdos não pode ser reduzida à mera presença de duas línguas no espaço escolar. A autora argumenta que a Libras deve ocupar posição central na organização curricular e pedagógica, constituindo-se como língua de instrução e mediação do conhecimento. Nesse modelo, a Língua Portuguesa escrita é ensinada como segunda língua, respeitando os processos específicos de aquisição linguística dos estudantes surdos.

A relevância da educação bilíngue também é destacada por Campello e Rezende (2014), que analisam a trajetória histórica do movimento surdo brasileiro na defesa das escolas bilíngues. Segundo as autoras, a luta pelo reconhecimento da educação bilíngue está diretamente relacionada à defesa da identidade linguística da comunidade surda e à reivindicação de espaços educacionais que valorizem a Libras como língua legítima de ensino e aprendizagem.

Ao abordar os fundamentos dos direitos linguísticos, Rodrigues (2013 apud Beer, 2016) afirma que a garantia do acesso à língua materna constitui requisito indispensável para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e para sua participação cidadã. Nessa perspectiva, o direito à educação bilíngue não deve ser entendido como concessão estatal, mas como reconhecimento de um direito fundamental associado à dignidade humana e à diversidade linguística.

A legislação brasileira apresenta avanços significativos nesse campo. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a referida lei e estabeleceu diretrizes para a formação de profissionais, para a oferta de educação bilíngue e para a promoção da acessibilidade linguística. Mais recentemente, a Lei nº 14.191, de 2021, incluiu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fortalecendo juridicamente as reivindicações históricas da comunidade surda.

Segundo Reis e Lima (2022), a inclusão da educação bilíngue na LDB representa um importante conquista política do movimento surdo brasileiro. As autoras destacam que essa mudança legislativa decorreu de mobilizações coletivas que reivindicavam o reconhecimento da

especificidade linguística das pessoas surdas e a necessidade de modelos educacionais adequados às suas formas de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da família nas políticas linguísticas voltadas à população surda. Ribeiro, Bertonha e Castro (2020) argumentam que a família constitui um dos principais domínios de transmissão linguística. Entretanto, considerando que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, o acesso precoce à Libras frequentemente não ocorre de forma espontânea. Tal realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam orientação familiar e ampliem o acesso à língua de sinais desde os primeiros anos de vida.

Nessa mesma direção, Martins e Lopes (2024) problematizam a redução da Libras a mero recurso de acessibilidade. As autoras defendem a noção de direito linguístico-educacional, destacando que a educação de surdos deve ultrapassar a lógica do acesso e reconhecer a língua de sinais como elemento constitutivo dos processos de ensino, aprendizagem, produção de conhecimento e participação social.

Do ponto de vista sociolinguístico, as comunidades surdas podem ser compreendidas como minorias linguísticas que compartilham práticas culturais, identidades coletivas e formas próprias de interação social. Tal entendimento aproxima os debates sobre direitos linguísticos das discussões internacionais acerca da proteção das línguas minoritárias. Conforme Maher (2007), a valorização das línguas minoritárias constitui condição essencial para a preservação da diversidade linguística e para a construção de sociedades democráticas e plurais.

Assim, a educação bilíngue para surdos deve ser compreendida como política linguística, educacional e cultural. Sua implementação exige investimentos na formação de professores bilíngues, na produção de materiais didáticos em Libras, na ampliação da presença de docentes surdos, na criação de ambientes linguísticos acessíveis e na consolidação de práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade e na experiência linguística da comunidade surda.

Dessa forma, a garantia dos direitos linguísticos das pessoas surdas não se limita ao reconhecimento formal da Libras. Trata-se de assegurar condições concretas para que essa língua esteja presente nos diferentes espaços de socialização e aprendizagem, permitindo que os sujeitos surdos desenvolvam plenamente suas potencialidades acadêmicas, culturais e sociais. A efetivação desses direitos representa não apenas uma demanda educacional, mas um compromisso ético com a diversidade linguística, a

justiça social e o reconhecimento da diferença como valor constitutivo das sociedades contemporâneas.

## **2 Políticas linguísticas, Libras e reconhecimento dos direitos linguísticos da pessoa surda**

As discussões sobre políticas linguísticas voltadas à população surda têm ocupado lugar de destaque nos campos da Linguística, da Educação e dos Estudos Surdos, sobretudo em razão das transformações políticas e sociais que marcaram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil. Nesse contexto, as políticas linguísticas constituem instrumentos fundamentais para a promoção da diversidade linguística, para a valorização das línguas minoritárias e para a garantia dos direitos linguísticos das comunidades que historicamente tiveram suas formas de comunicação invisibilizadas ou marginalizadas.

As políticas linguísticas podem ser compreendidas como o conjunto de decisões, ações e planejamentos realizados por instituições governamentais ou por grupos sociais com o objetivo de influenciar o uso, o ensino, a difusão e o status de determinadas línguas em uma sociedade. Segundo Calvet (2007), a política linguística envolve intervenções deliberadas sobre a realidade linguística e está diretamente relacionada às relações de poder existentes entre diferentes grupos sociais. Sob essa perspectiva, a situação das comunidades surdas evidência como as disputas em torno da língua refletem disputas por reconhecimento, participação social e cidadania.

A educação dos surdos foi marcada por práticas excludentes que privilegiavam a oralidade em detrimento das línguas de sinais. Durante décadas, prevaleceu o paradigma oralista, fundamentado na ideia de que a integração social da pessoa surda dependeria da aquisição da fala e da aproximação máxima aos padrões linguísticos da população ouvinte. Como consequência, as línguas de sinais foram sistematicamente reprimidas em instituições educacionais, produzindo impactos significativos sobre o desenvolvimento linguístico e educacional dos estudantes surdos.

De acordo com Skliar (1998), a surdez não deve ser compreendida exclusivamente como deficiência, mas como diferença linguística e cultural. Tal compreensão possibilita deslocar o foco da deficiência para a identidade surda, reconhecendo os sujeitos surdos como integrantes de uma comunidade linguística específica. Nessa perspectiva, a Libras assume

papel central na constituição das identidades surdas e na construção dos processos de socialização, aprendizagem e participação social.

Fernandes e Moreira (2014) afirmam que a política linguística constitui elemento central na educação de surdos, pois a gestão das línguas adotadas no contexto escolar influencia diretamente os resultados educacionais alcançados pelos estudantes. Para as autoras, as disputas ideológicas em torno da educação inclusiva e da educação bilíngue refletem diferentes concepções acerca da surdez, da língua e da escolarização.

Nesse sentido, a Libras deixa de ser vista apenas como recurso de acessibilidade para assumir o status de língua de instrução, comunicação e produção de conhecimento. Tal reconhecimento foi fortalecido pela promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou essa legislação e estabeleceu diretrizes para sua implementação nos diferentes níveis educacionais.

Lodi (2013, p. 54) destaca que a compreensão da educação bilíngue presente no Decreto nº 5.626/2005 ultrapassa a simples coexistência de duas línguas na escola, envolvendo aspectos sociais, culturais e identitários. Segundo a autora:

O Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua. Nessa perspectiva, a educação de surdos passa a ser entendida para além de uma questão metodológica, constituindo-se em um direito relacionado à diferença linguística e cultural desse grupo social” (Lodi, 2013, p. 54).

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que os direitos linguísticos das pessoas surdas não podem ser reduzidos à oferta de serviços de tradução ou interpretação. Trata-se do reconhecimento da Libras como língua legítima e da garantia de condições para sua aquisição, uso e desenvolvimento nos diferentes espaços sociais.

Rodrigues e Beer (2016) defendem que os direitos humanos linguísticos constituem a base para o exercício dos demais direitos humanos. Segundo os autores, a língua é elemento estruturante da vida social, sendo por meio dela que os indivíduos acessam conhecimentos, constroem relações e participam das esferas políticas e culturais da sociedade.

Ao refletirem sobre a relação entre direitos humanos e educação de surdos, Rodrigues e Beer (2016, p. 663) afirmam:

Os direitos linguísticos assumem papel fundamental na educação de surdos porque o acesso à língua não representa apenas uma condição comunicativa, mas uma condição de existência social, cultural e política. A negação do direito à língua implica também a negação do acesso a outros direitos fundamentais, comprometendo a participação plena dos sujeitos surdos na sociedade (Rodrigues; Beer, 2016, p. 663).

Essa discussão aproxima-se das reflexões de Skutnabb-Kangas (2000), para quem os direitos linguísticos devem ser compreendidos como direitos humanos fundamentais. Segundo a autora, grupos linguísticos minoritários têm o direito de aprender, utilizar e transmitir suas línguas às futuras gerações. Conforme observa Maher (2007 apud Fernandes; Moreira, 2014), a proteção das línguas minoritárias constitui requisito indispensável para a preservação da diversidade cultural e linguística em sociedades democráticas.

No caso das comunidades surdas, o reconhecimento dos direitos linguísticos está diretamente relacionado ao acesso precoce à Libras. Estudos demonstram que a aquisição da língua de sinais desde os primeiros anos de vida favorece o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças surdas. Entretanto, a maioria dessas crianças nasce em famílias ouvintes que desconhecem a Libras, o que pode dificultar seu acesso à língua durante a primeira infância.

Ribeiro, Bertonha e Castro (2020) destacam que as políticas linguísticas voltadas à população surda devem considerar não apenas os ambientes escolares, mas também os domínios familiares. Segundo as autoras:

As políticas linguísticas, para serem efetivas, precisam ser indissociáveis do reconhecimento dos direitos da pessoa surda à língua, à identidade e à cultura. Somente assim será possível construir práticas que garantam aos indivíduos surdos uma vida digna e um efetivo sentimento de pertencimento social (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020, p. 211).

Os direitos linguísticos não se restringem ao campo educacional. Eles abrangem o direito de participar da cultura surda, de construir identidades positivas e de estabelecer vínculos sociais por meio da língua de sinais. Dessa forma, as políticas linguísticas devem ser compreendidas como políticas de inclusão social e de reconhecimento da diversidade.

A defesa da educação bilíngue emerge nesse cenário como uma estratégia de garantia dos direitos linguísticos da pessoa surda. Conforme

Campello e Rezende (2014), a luta histórica do movimento surdo brasileiro pela manutenção e criação de escolas bilíngues está relacionada à necessidade de assegurar espaços educacionais nos quais a Libras seja efetivamente utilizada como língua de instrução.

As autoras destacam:

Lutamos por uma Política Nacional de Educação Bilíngue condizente com a formação da identidade linguística da Comunidade Surda, garantindo o direito ao uso da língua de sinais e ao acesso ao conhecimento em ambientes que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos (Campello; Rezende, 2014, p. 72).

Essa reivindicação encontra respaldo na recente Lei nº 14.191/2021, que instituiu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal conquista representa o reconhecimento formal de que a educação da pessoa surda demanda políticas específicas fundamentadas na valorização da Libras e da cultura surda.

Martins e Lopes (2024) aprofundam essa discussão ao problematizarem a lógica da acessibilidade presente em determinadas políticas inclusivas. As autoras argumentam que a redução da Libras a mero instrumento de acesso ao conhecimento escolar desconsidera sua dimensão linguística, cultural e identitária. Nessa perspectiva, defendem a noção de direito linguístico-educacional como categoria capaz de ampliar o debate sobre a educação de surdos.

Segundo Martins e Lopes (2024), o direito linguístico-educacional pressupõe a existência de políticas públicas capazes de assegurar não apenas o acesso à escola, mas também o direito de aprender por meio da própria língua. Tal entendimento rompe com modelos educacionais centrados exclusivamente na adaptação curricular e reforça a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas a partir das especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Dessa forma, as políticas linguísticas voltadas à comunidade surda devem contemplar múltiplas dimensões: reconhecimento legal da Libras, formação de professores bilíngues, ampliação do acesso precoce à língua de sinais, fortalecimento da participação das famílias, produção de materiais didáticos em Libras e valorização da presença de profissionais surdos nos espaços educacionais. Essas medidas contribuem para a construção de uma

educação comprometida com os princípios da equidade, da diversidade e dos direitos humanos.

Portanto, o reconhecimento dos direitos linguísticos das pessoas surdas constitui elemento fundamental para a efetivação da educação bilíngue e para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A Libras deve ser compreendida não apenas como meio de comunicação, mas como língua de constituição subjetiva, de produção de conhecimento e de participação cidadã. Nesse sentido, as políticas linguísticas assumem papel estratégico na promoção da justiça social e na garantia do direito de ser surdo em uma sociedade historicamente marcada pela hegemonia das línguas orais.

### **3 Educação bilíngue de surdos: da acessibilidade ao direito linguístico-educacional**

A educação bilíngue de surdos constitui um dos principais temas debatidos nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente em razão das transformações conceituais que deslocaram a compreensão da surdez do campo exclusivamente clínico para uma perspectiva linguística, cultural e identitária. Nesse contexto, a educação bilíngue não pode ser compreendida apenas como estratégia metodológica ou recurso de acessibilidade, mas como um direito linguístico-educacional fundamentado no reconhecimento da Libras como primeira língua da pessoa surda e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

A construção histórica da educação de surdos no Brasil foi marcada por diferentes concepções acerca da linguagem, da aprendizagem e da própria condição surda. Durante muitos anos, predominou a ideia de que a inclusão escolar ocorreria por meio da adaptação do estudante surdo aos padrões linguísticos da maioria ouvinte. Como consequência, a escolarização esteve centrada na oralização, na leitura labial e em práticas pedagógicas que desconsideravam a língua natural das comunidades surdas.

Segundo Skliar (1998), os modelos educacionais fundamentados na normalização da surdez produziram processos de exclusão linguística e cultural, uma vez que ignoravam a especificidade visual da experiência surda. Para o autor, a educação dos surdos deve partir do reconhecimento de sua diferença linguística e cultural, rompendo com perspectivas que tratam a surdez apenas como deficiência a ser corrigida.

A emergência dos Estudos Surdos e o fortalecimento dos movimentos sociais surdos contribuíram para a consolidação de uma nova compreensão acerca da educação bilíngue. Nessa perspectiva, a Libras passa a ocupar posição central nos processos de ensino e aprendizagem, sendo reconhecida como língua de instrução, interação e produção de conhecimento. A educação bilíngue, portanto, deixa de ser entendida como mera coexistência de duas línguas no espaço escolar e passa a ser concebida como proposta educacional que respeita os direitos linguísticos da comunidade surda.

Lodi (2013) destaca que a educação bilíngue prevista no Decreto nº 5.626/2005 apresenta uma concepção muito mais ampla do que aquela frequentemente adotada pelas políticas inclusivas. Segundo a autora, a Libras e a Língua Portuguesa devem ocupar lugares distintos e complementares no processo educacional, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais.

Ao analisar as diferenças entre as concepções de educação bilíngue presentes nas políticas públicas, Lodi (2013, p. 58) afirma:

A educação bilíngue compreendida pelo Decreto nº 5.626/05 não se restringe à presença de duas línguas na escola. Trata-se de uma proposta que reconhece a língua de sinais como língua constitutiva dos sujeitos surdos, responsável pela mediação dos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que garante o acesso à língua portuguesa em sua modalidade escrita. Tal entendimento rompe com perspectivas que subordinam a Libras ao português e reconhece a singularidade linguística da comunidade surda (Lodi, 2013, p. 58).

Essa compreensão representa importante mudança paradigmática, pois desloca o foco da acessibilidade para a garantia do direito linguístico-educacional. Enquanto a acessibilidade geralmente está associada à eliminação de barreiras e à oferta de recursos de apoio, o direito linguístico-educacional pressupõe o reconhecimento da língua de sinais como fundamento da escolarização e da constituição subjetiva da pessoa surda.

Nesse sentido, Martins e Lopes (2024) argumentam que muitas políticas educacionais ainda reduzem a Libras a uma ferramenta de acesso aos conteúdos produzidos em português. As autoras criticam a lógica segundo a qual a língua de sinais ocupa papel secundário no processo educativo, servindo apenas como meio de tradução de conhecimentos produzidos em outra língua.

Ao problematizarem essa questão, Martins e Lopes (2024, p. 8) afirmam:

A lógica da acessibilidade, quando aplicada de forma isolada à educação de surdos, reduz a expressividade e a visualidade da língua de sinais a um instrumento de acesso ao conhecimento escolarizado. Tal perspectiva limita o potencial linguístico e cultural da Libras e impede que ela seja reconhecida como língua de produção de saberes, de constituição subjetiva e de participação social. O direito linguístico-educacional exige mais do que acesso; exige reconhecimento da língua como elemento central dos processos educativos (Martins; Lopes, 2024, p. 8).

A reflexão proposta pelas autoras evidencia que o conceito de acessibilidade, embora relevante, não é suficiente para assegurar uma educação de qualidade aos estudantes surdos. A presença de intérpretes, materiais adaptados e recursos tecnológicos constitui importante avanço, mas não substitui a necessidade de ambientes educacionais organizados a partir da Libras como língua de instrução.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando analisada à luz das políticas inclusivas implementadas nas últimas décadas. Segundo Fernandes e Moreira (2014), o debate sobre a educação de surdos no Brasil foi profundamente influenciado pelas disputas entre os princípios da inclusão escolar e as reivindicações da comunidade surda em defesa da educação bilíngue. As autoras observam que muitas políticas inclusivas priorizaram a matrícula dos estudantes surdos em escolas regulares sem garantir as condições linguísticas necessárias para sua aprendizagem.

De acordo com Fernandes e Moreira (2014), a gestão das línguas presentes no ambiente escolar constitui elemento decisivo para a efetivação da educação bilíngue. Quando a Libras ocupa posição periférica e o português permanece como língua dominante dos processos pedagógicos, o estudante surdo tende a enfrentar dificuldades relacionadas ao acesso ao currículo e à construção de conhecimentos.

Essa problemática também é discutida por Thoma (2016), ao analisar os discursos presentes nas políticas educacionais e linguísticas voltadas à população surda. A autora observa que a educação bilíngue tem sido frequentemente utilizada como estratégia de governo dos sujeitos surdos, revelando tensões entre as propostas defendidas pelos movimentos surdos e aquelas implementadas pelos sistemas educacionais.

Segundo Thoma (2016, p. 760):

Os discursos sobre educação bilíngue para surdos revelam diferentes modos de compreender a relação entre língua, identidade e escolarização. Enquanto determinados documentos enfatizam a

participação dos surdos em contextos inclusivos, outros ressaltam a necessidade de espaços educacionais organizados a partir da língua de sinais e da cultura surda. Essas disputas demonstram que a educação bilíngue é atravessada por diferentes projetos políticos e educacionais (Thoma, 2016, p. 760).

Nesse contexto, a luta histórica da comunidade surda pela criação e manutenção de escolas bilíngues assume papel central. Campello e Rezende (2014) demonstram que a defesa das escolas bilíngues está relacionada à necessidade de garantir ambientes linguísticos favoráveis ao desenvolvimento da Libras e à construção da identidade surda. Para as autoras, esses espaços possibilitam experiências educacionais que dificilmente podem ser reproduzidas em contextos nos quais a língua de sinais ocupa posição secundária.

A importância dos espaços bilíngues também é destacada por Moraes, Klein e Coelho (2024), que analisam movimentos de resistência em defesa das escolas bilíngues no Brasil e em Portugal. Segundo os autores, estudantes surdos reconhecem nesses ambientes oportunidades efetivas de acesso ao conhecimento, interação entre pares e fortalecimento da identidade linguística.

A defesa da educação bilíngue encontra respaldo nos princípios dos direitos linguísticos. Conforme Skutnabb-Kangas (2000 apud Rodrigues; Beer, 2016), os direitos linguísticos devem ser compreendidos como direitos humanos fundamentais, assegurando aos grupos minoritários o direito de aprender, utilizar e transmitir suas línguas às futuras gerações. Aplicada à realidade da comunidade surda, essa perspectiva implica o reconhecimento da Libras como língua de instrução e de participação social.

Rodrigues e Beer (2016) reforçam essa compreensão ao afirmarem que os direitos linguísticos constituem condição indispensável para o exercício de outros direitos humanos. Para os autores, não é possível falar em cidadania plena quando os sujeitos são privados do acesso à língua por meio da qual constroem suas identidades e estabelecem relações sociais.

No caso brasileiro, importantes avanços legislativos contribuíram para fortalecer essa perspectiva. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou sua utilização em diferentes contextos; e a Lei nº 14.191/2021 instituiu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional. Essas conquistas resultam de décadas de mobilização política da comunidade surda e representam importantes marcos no reconhecimento dos direitos linguísticos dessa população.

Reis e Lima (2022) ressaltam que a inclusão da educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa uma conquista histórica do movimento surdo brasileiro. Segundo as autoras, a nova legislação fortalece a compreensão de que a educação dos surdos deve considerar sua condição linguística específica e garantir o uso da Libras em todo o processo de escolarização.

Além disso, a educação bilíngue exige transformações significativas na formação docente. Conforme Quadros (2017), professores que atuam com estudantes surdos precisam compreender não apenas aspectos linguísticos da Libras, mas também questões relacionadas à cultura surda, à visualidade e às especificidades dos processos de aprendizagem mediados pela língua de sinais. A formação de profissionais bilíngues constitui, portanto, condição essencial para a efetivação dos direitos linguísticos no contexto escolar.

Dessa forma, a transição da acessibilidade para o direito linguístico-educacional representa mudança paradigmática nas políticas voltadas à educação de surdos. Tal transformação exige superar modelos centrados exclusivamente na adaptação dos estudantes aos sistemas educacionais existentes e construir propostas fundamentadas na valorização da Libras, da cultura surda e da diversidade linguística.

Conclui-se que a educação bilíngue de surdos deve ser compreendida como expressão concreta dos direitos linguísticos da comunidade surda. Mais do que garantir acesso à escola, trata-se de assegurar o direito de aprender, ensinar, interagir e produzir conhecimento por meio da própria língua. Nesse sentido, o reconhecimento da Libras como língua de instrução constitui elemento indispensável para a construção de uma educação comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e do respeito à diversidade linguística e cultural.

#### **4 Considerações finais**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que as políticas linguísticas e os direitos linguísticos das pessoas surdas constituem elementos indissociáveis da consolidação de uma educação bilíngue efetivamente comprometida com os princípios da inclusão, da diversidade e da justiça social. A trajetória histórica da educação de surdos evidencia que o reconhecimento da Libras como língua legítima da comunidade surda representou um importante avanço na superação

de práticas educacionais fundamentadas em concepções oralistas e assimilacionistas, que durante décadas restringiram o acesso dos sujeitos surdos à sua língua natural.

Observou-se que as políticas linguísticas direcionadas à população surda ultrapassam a dimensão meramente normativa, assumindo papel estratégico na garantia do acesso à linguagem, à cultura e ao conhecimento. Nesse sentido, o reconhecimento legal da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002, sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 e a instituição da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional pela Lei nº 14.191/2021 configuram importantes marcos para a efetivação dos direitos linguísticos e educacionais dessa população.

A pesquisa também evidenciou que a educação bilíngue de surdos não deve ser compreendida apenas como proposta metodológica ou recurso de acessibilidade. Trata-se de uma concepção educacional fundamentada no reconhecimento da diferença linguística e cultural da comunidade surda, na qual a Libras ocupa posição central como língua de instrução, interação e construção do conhecimento, enquanto a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é desenvolvida como segunda língua. Essa perspectiva contribui para o fortalecimento das identidades surdas e para a ampliação das possibilidades de participação social, acadêmica e profissional dos sujeitos surdos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superar concepções reducionistas que limitam a educação de surdos à oferta de recursos de acessibilidade. Embora a presença de intérpretes, tecnologias assistivas e materiais adaptados seja fundamental, tais recursos não substituem o direito de aprender por meio da própria língua. O conceito de direito linguístico-educacional amplia essa discussão ao reconhecer que o acesso à língua de sinais constitui condição indispensável para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social das pessoas surdas.

Verificou-se, ainda, que a efetivação das políticas linguísticas depende de ações articuladas entre Estado, instituições educacionais, famílias e comunidade surda. A garantia do acesso precoce à Libras, a formação de professores bilíngues, a ampliação da presença de docentes surdos, a produção de materiais didáticos em língua de sinais e a criação de ambientes linguísticos favoráveis configuram medidas essenciais para a consolidação de uma educação bilíngue de qualidade.

Além disso, as contribuições dos movimentos sociais surdos demonstram que as conquistas legislativas alcançadas nas últimas décadas

resultam de intensos processos de mobilização política e reivindicação de direitos. A defesa da educação bilíngue, das escolas bilíngues e da valorização da Libras representa não apenas uma demanda educacional, mas também uma luta pelo reconhecimento da identidade, da cultura e da cidadania da população surda.

Diante dessas reflexões, conclui-se que o fortalecimento das políticas linguísticas voltadas às pessoas surdas constitui requisito indispensável para a promoção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. O reconhecimento dos direitos linguísticos deve ser compreendido como parte integrante dos direitos humanos, assegurando que os sujeitos surdos possam aprender, ensinar, produzir conhecimento e participar plenamente da vida social por meio de sua própria língua. Assim, a educação bilíngue consolida-se como caminho fundamental para a construção de uma sociedade que respeite a diversidade linguística, valorize as diferenças culturais e promova a equidade no acesso aos direitos educacionais.

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

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

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

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. São Paulo: **Parábola Editorial**; Florianópolis: IPOL, 2007.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 71-92,

2014.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

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

MORAES, Violeta Porto; KLEIN, Madalena; COELHO, Orquídea. Em defesa de escolas bilíngues de surdos: interlocuções dos movimentos de resistência em Portugal e Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, e0136, p. 1-16, 2024.

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.

RIBEIRO, Gilmara dos Reis; BERTONHA, Giovanna; CASTRO, Juliana Nagaoka. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 18, p. 211-230, out. 2020.

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.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert; RANNUT, Mart. **Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination**. Berlin;

New York: Mouton de Gruyter, 1995.

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



# PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Adriano de Oliveira Gianotto<sup>1</sup>

Leuciani Aparecida Duelle Rossi<sup>2</sup>

Giovana Cristina de Campos Bezerra<sup>3</sup>

## 1 Introdução

A educação de estudantes surdos tem sido objeto de intensos debates nas áreas da Educação, Linguística, Estudos Surdos e Políticas Públicas, especialmente após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626/2005. Esses dispositivos legais consolidaram a compreensão de que a escolarização da pessoa surda deve ocorrer em uma perspectiva bilíngue, na qual a Libras assume a posição de primeira língua (L1) e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, é ensinada como segunda língua (L2).

Os estudantes surdos foram submetidos a modelos educacionais centrados na oralidade, os quais desconsideravam suas especificidades linguísticas e culturais. Durante décadas, a língua portuguesa foi ensinada como língua materna, seguindo metodologias elaboradas para estudantes ouvintes, o que contribuiu para índices elevados de fracasso escolar, dificuldades de leitura e escrita e exclusão dos processos efetivos de aprendizagem. Conforme destaca Fernandes (2006), a educação bilíngue para surdos pressupõe o reconhecimento da diferença linguística e cultural

---

1 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

2 Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Pedagogia pela Universidade Professor Antônio Carlos (Unipac). Professora da rede estadual de ensino de Minas Gerais

3 Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará ou Docente Ebt-Letras Libras / Português -IFPA campus Bragança.

da comunidade surda, superando práticas pedagógicas fundamentadas exclusivamente na língua oral.

Nesse contexto, a compreensão do português escrito como segunda língua representa uma mudança paradigmática na educação de surdos. Não se trata apenas de adaptar conteúdo ou materiais didáticos, mas de reconhecer que o estudante surdo constrói conhecimentos por meio de uma língua de modalidade visual-espacial, cuja estrutura linguística difere substancialmente da língua portuguesa. Assim, o processo de aquisição da escrita não pode ser compreendido pelos mesmos pressupostos utilizados para estudantes ouvintes.

Segundo Pereira (2014, p. 145), “a Língua Brasileira de Sinais é considerada primeira língua dos alunos surdos e fornece o arcabouço para a constituição do conhecimento da Língua Portuguesa”. Essa compreensão evidencia que a aprendizagem do português escrito depende diretamente do desenvolvimento linguístico prévio em Libras, uma vez que é por meio dela que o estudante surdo organiza o pensamento, interpreta o mundo e constrói significados.

A literatura especializada demonstra que o conceito de português como L2 está relacionado à perspectiva bilíngue da educação de surdos. Nessa abordagem, a Libras ocupa posição central nos processos de ensino e aprendizagem, funcionando como língua de instrução, interação e mediação pedagógica. A língua portuguesa escrita, por sua vez, é adquirida posteriormente, por meio de metodologias específicas que considerem sua condição de segunda língua. Conforme afirmam Salles e Naves (2021), o ensino do português para surdos deve considerar as diferenças estruturais entre Libras e português, evitando práticas baseadas na simples memorização de regras gramaticais.

Nesse sentido, a escrita em língua portuguesa não deve ser interpretada como um reflexo da oralidade, mas como um processo de construção linguística mediado pela experiência visual do sujeito surdo. Estudos desenvolvidos por Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) apontam que as práticas de letramento dos surdos são constituídas em um espaço de diálogo entre duas línguas e duas culturas, envolvendo relações complexas entre Libras e português. As autoras ressaltam que os processos de letramento precisam considerar as especificidades linguístico-discursivas dos sujeitos surdos para que a aprendizagem da escrita seja significativa.

As dificuldades frequentemente observadas na produção textual dos estudantes surdos não devem ser interpretadas como déficits cognitivos

ou limitações intelectuais. Conforme Almeida e Barbosa (2010), a escrita dos surdos apresenta características próprias decorrentes da influência da Libras em sua constituição linguística. As autoras destacam que a produção escrita desses estudantes não segue necessariamente os mesmos padrões observados entre falantes ouvintes, mas isso não significa ausência de coerência ou capacidade de construção textual.

Vigotski (1994, apud Formagio; Lacerda, 2014) enfatiza que a linguagem constitui elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. A partir dessa perspectiva, a ausência de acesso precoce a uma língua plenamente acessível pode gerar impactos significativos nos processos de aprendizagem. Dessa forma, o acesso à Libras desde os primeiros anos de vida constitui condição essencial para o desenvolvimento linguístico e educacional dos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que grande parte dos estudantes surdos nasce em famílias ouvintes que desconhecem a Libras. Como consequência, muitos têm contato tardio com sua primeira língua, situação que repercute diretamente na aquisição do português escrito. Jesus (2010) observa que a privação linguística nos primeiros anos de vida compromete o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas necessárias para a aprendizagem de uma segunda língua.

Além dos desafios linguísticos, existem obstáculos relacionados à formação docente, às metodologias de ensino e à produção de materiais didáticos adequados. Conforme Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), muitos professores relatam dificuldades para ensinar português escrito a estudantes surdos devido à ausência de formação específica na perspectiva bilíngue. Tal realidade evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada e no fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação de surdos.

Por outro lado, a literatura recente aponta importantes possibilidades para o fortalecimento da aprendizagem do português escrito como L2. Entre elas destacam-se a pedagogia visual, a utilização de recursos multimodais, a produção de materiais bilíngues, o uso de tecnologias digitais acessíveis e o desenvolvimento de práticas de letramento que articulem Libras e português em contextos significativos de uso social da linguagem.

Claudio e Quiles (2022) afirmam que o ensino do português para crianças surdas deve ocorrer em ambientes ricos em interações visuais e linguísticas, valorizando a Libras como base para a construção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita deixa de

ser um processo mecânico e passa a constituir-se como prática social de linguagem.

Fernandes (2022) argumenta que os letramentos bilíngues possibilitam ampliar as experiências de leitura e escrita dos estudantes surdos, favorecendo a construção de sentidos por meio da articulação entre textos escritos, recursos visuais e produções sinalizadas. Essa abordagem contribui para a constituição de sujeitos bilíngues capazes de transitar entre diferentes práticas sociais de linguagem.

Diante desse cenário, discutir o português escrito como segunda língua torna-se fundamental para compreender os desafios e as possibilidades presentes na escolarização de estudantes surdos. Tal discussão ultrapassa questões meramente pedagógicas, envolvendo também direitos linguísticos, acessibilidade educacional, inclusão social e reconhecimento da identidade surda. Assim, compreender os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de português como L2 constitui etapa indispensável para a construção de práticas educacionais comprometidas com uma educação bilíngue de qualidade, capaz de garantir aos estudantes surdos pleno acesso ao conhecimento, à cidadania e à participação social.

## **2 Fundamentos da Educação Bilíngue e do Português Escrito como Segunda Língua para Surdos**

A educação bilíngue para surdos constitui uma proposta educacional fundamentada no reconhecimento da diferença linguística da comunidade surda e no direito ao acesso pleno à educação por meio de uma língua natural e acessível. Tal perspectiva compreende a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2), respeitando as especificidades cognitivas, culturais e linguísticas dos estudantes surdos.

A educação de surdos esteve vinculada a concepções oralistas que buscavam aproximar os sujeitos surdos dos padrões linguísticos dos ouvintes. Durante muitos anos, a língua de sinais foi proibida em diversos contextos escolares, o que resultou em prejuízos significativos para o desenvolvimento linguístico e educacional dos estudantes surdos. Conforme destaca Fernandes (2006), a educação bilíngue emerge como uma alternativa aos modelos excludentes, propondo a valorização da língua de sinais como elemento central da escolarização.

Segundo Formagio e Lacerda (2014), a linguagem constitui elemento fundamental para o desenvolvimento humano e para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a aquisição de uma língua plenamente acessível torna-se condição indispensável para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do estudante surdo. As autoras destacam que a Libras deve ocupar posição central nos processos educativos, uma vez que possibilita a constituição do sujeito e sua inserção nas práticas sociais.

Nesse sentido, a proposta bilíngue fundamenta-se na compreensão de que o estudante surdo não deve ser tratado como um ouvinte que não escuta, mas como um sujeito pertencente a uma minoria linguística que utiliza uma língua de modalidade visual-espacial. Conforme Lacerda (1998, apud Formagio; Lacerda, 2014), a competência desenvolvida na língua de sinais constitui a base para a aprendizagem da língua majoritária, permitindo que o estudante estabeleça relações significativas entre as duas línguas.

A concepção bilíngue também encontra respaldo nos direitos linguísticos e educacionais assegurados pela legislação brasileira. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu diretrizes para a implementação da educação bilíngue em diferentes níveis de ensino. Essas normativas representam importantes avanços na garantia dos direitos linguísticos da população surda e reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem sua condição bilíngue.

De acordo com Fernandes (2006), a educação bilíngue ultrapassa a simples presença de duas línguas no ambiente escolar. Trata-se de uma reorganização das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais que reconheça a Libras como língua de instrução e mediação do conhecimento. Nesse contexto, o português escrito deixa de ser ensinado como língua materna e passa a ser compreendido como segunda língua.

A esse respeito, Pereira (2014, p. 145) afirma que:

A Língua Brasileira de Sinais é considerada primeira língua dos alunos surdos. Como primeira língua, ela fornece o arcabouço para a constituição do conhecimento da Língua Portuguesa. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua constituído na língua de sinais dá a base para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos.

A afirmação da autora evidencia que a aprendizagem da língua portuguesa depende diretamente do desenvolvimento linguístico prévio

em Libras. Quanto mais consolidada estiver a primeira língua, maiores serão as possibilidades de construção de competências relacionadas à leitura e à escrita.

O conceito de português escrito como segunda língua fundamenta-se justamente nessa relação entre Libras e português. Diferentemente do estudante ouvinte, que adquire naturalmente a língua portuguesa por meio da interação oral desde os primeiros anos de vida, o estudante surdo tem acesso ao português predominantemente por meio da modalidade escrita. Por essa razão, o ensino deve seguir princípios metodológicos próprios do ensino de segunda língua.

Salles e Naves (2021) destacam que as diferenças estruturais entre Libras e português influenciam significativamente o processo de aprendizagem. Enquanto a Libras apresenta uma organização visual-espacial, a língua portuguesa fundamenta-se em estruturas lineares e auditivo-orais. Essa diferença de modalidade gera fenômenos de transferência linguística que precisam ser compreendidos pelos professores.

Nesse sentido, as autoras afirmam que “a identificação dessas propriedades propicia pautar o trabalho pedagógico em princípios e resultados científicos” (Salles; Naves, 2021, p. 394).

A aprendizagem da escrita pelos surdos deve ser compreendida como um processo de construção de sentidos e não apenas como memorização de regras gramaticais. A perspectiva discursivo-interacionista da linguagem contribui significativamente para essa compreensão, ao considerar a linguagem como prática social e instrumento de interação humana.

Sobre essa questão, Pereira (2014, p. 149) apresenta uma importante reflexão:

O ensino da língua portuguesa para alunos surdos deve privilegiar práticas discursivas significativas, nas quais a leitura e a escrita sejam compreendidas como formas de interação social e construção de sentidos.

Essa abordagem rompe com práticas tradicionais baseadas exclusivamente na correção gramatical e valoriza o uso efetivo da língua em contextos reais de comunicação.

Além disso, os estudos de Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) demonstram que as práticas de letramento dos estudantes surdos são construídas no encontro entre duas línguas e duas culturas. Segundo as autoras, os processos de leitura e escrita desenvolvem-se a partir de

experiências discursivas mediadas pela Libras, constituindo um espaço de diálogo entre diferentes formas de significação.

As autoras afirmam que:

As práticas de letramento de surdos são constituídas a partir de práticas sociais de linguagem que envolvem duas línguas – Libras e português –, línguas que compartilham o mesmo espaço-tempo nas diferentes esferas de atividade (Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 138).

Essa compreensão reforça a necessidade de considerar o estudante surdo como sujeito bilíngue, cuja experiência linguística é marcada pela convivência entre diferentes sistemas de significação.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da pedagogia visual nos processos de ensino e aprendizagem. Considerando que a experiência sensorial predominante dos surdos ocorre por meio da visão, as práticas pedagógicas precisam explorar recursos imagéticos, vídeos em Libras, materiais multimodais e estratégias visuais que favoreçam a construção de conhecimentos.

Fernandes (2022) argumenta que os letramentos bilíngues devem incorporar diferentes formas de linguagem, possibilitando ao estudante surdo estabelecer relações entre textos escritos, imagens, vídeos e produções sinalizadas. Segundo a autora, a enunciação verbo-visual constitui elemento central na construção dos sentidos pelos sujeitos surdos.

Essa perspectiva também é defendida por Claudio e Quiles (2022), que ressaltam a importância de ambientes educacionais linguisticamente acessíveis. Para as autoras, o ensino do português como L2 deve partir da Libras e utilizar metodologias que fortaleçam as interações sociais e o desenvolvimento da linguagem.

Em uma reflexão particularmente relevante, as autoras afirmam “a Libras servirá de base linguística nas negociações para promover o ensino da Língua Portuguesa” (Claudio; Quiles, 2022, p. 5).

Tal entendimento reforça a centralidade da Libras na constituição dos processos educativos e evidencia que o português escrito não pode ser ensinado de forma dissociada da primeira língua dos estudantes surdos.

As pesquisas desenvolvidas por Alves (2022) também destacam a importância de metodologias específicas para o ensino do português como L2. O autor observa que muitos dos problemas relacionados ao desempenho escolar dos estudantes surdos decorrem da utilização de

estratégias elaboradas para falantes nativos da língua portuguesa, ignorando a condição bilíngue desses sujeitos.

Sob essa perspectiva, a educação bilíngue não representa apenas uma escolha metodológica, mas uma política de reconhecimento linguístico e cultural. Conforme Skliar (1998, apud Fernandes, 2006), a surdez deve ser compreendida a partir de uma perspectiva socioantropológica, que reconheça os surdos como integrantes de uma comunidade linguística específica, detentora de língua, cultura e identidade próprias.

Dessa forma, os fundamentos da educação bilíngue para surdos encontram-se ancorados em princípios linguísticos, pedagógicos, culturais e políticos que reconhecem a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Tal compreensão constitui elemento essencial para a construção de práticas educacionais inclusivas, capazes de promover o desenvolvimento acadêmico, linguístico e social dos estudantes surdos, assegurando-lhes o pleno exercício da cidadania e dos direitos linguísticos.

### **3 Desafios e Possibilidades na Escolarização de Estudantes Surdos**

A escolarização de estudantes surdos tem sido marcada por avanços significativos no campo das políticas educacionais, dos direitos linguísticos e das discussões acerca da educação bilíngue. Entretanto, apesar das conquistas legais e dos progressos teóricos acumulados nas últimas décadas, persistem desafios estruturais, pedagógicos, linguísticos e culturais que interferem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes. A análise dessas dificuldades, bem como das possibilidades de superação, constitui elemento fundamental para a compreensão da realidade educacional dos surdos e para o fortalecimento de práticas inclusivas e linguisticamente acessíveis.

Um dos principais desafios da escolarização de estudantes surdos está relacionado ao acesso tardio à língua de sinais. Considerando que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que desconhecem a Libras, muitas delas passam os primeiros anos de vida sem contato efetivo com uma língua plenamente acessível. Essa situação produz impactos significativos no desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e educacional.

Jesus (2010) destaca que a aquisição tardia da linguagem compromete a formação de conceitos e a organização do pensamento

abstrato, dificultando posteriormente a aprendizagem da língua portuguesa escrita. Segundo a autora, o desenvolvimento linguístico da criança surda depende da exposição precoce a uma língua natural que possibilite a construção de significados e a participação em interações sociais.

Sob essa perspectiva, Vigotski (1994, apud Formagio; Lacerda, 2014) argumenta que a linguagem constitui instrumento fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor enfatiza que o processo de aprendizagem ocorre inicialmente nas relações sociais para, posteriormente, ser internalizado pelo sujeito. Dessa forma, a ausência de acesso a uma língua acessível durante a infância pode gerar consequências que repercutem ao longo de toda a trajetória escolar.

Outro desafio relevante refere-se à permanência de práticas pedagógicas fundamentadas em concepções monolíngues da educação. Embora a legislação brasileira reconheça a Libras como primeira língua dos surdos e estabeleça o português escrito como segunda língua, muitas escolas continuam organizando suas atividades pedagógicas a partir de metodologias destinadas exclusivamente a estudantes ouvintes.

Fernandes (2006, p. 3) observa que:

A educação bilíngue não só impõe a necessidade de um novo olhar sobre os surdos, mas, sobretudo, porque envolve a transformação da situação monolíngue da escola, fundada na língua portuguesa.

A autora evidencia que a implementação da educação bilíngue exige mudanças profundas nas estruturas escolares, nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Não basta apenas inserir estudantes surdos em salas comuns ou disponibilizar intérpretes; é necessário reorganizar o ambiente educacional para garantir efetivamente o acesso ao conhecimento.

A formação docente também constitui um dos principais obstáculos à efetivação da educação bilíngue. Muitos professores concluem sua formação inicial sem conhecimentos aprofundados sobre Libras, cultura surda, bilinguismo ou metodologias específicas para o ensino de português como segunda língua. Como consequência, frequentemente reproduzem estratégias pedagógicas inadequadas às necessidades linguísticas dos estudantes surdos.

Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) destacam que diversos professores relatam insegurança diante do desafio de ensinar português escrito para surdos, especialmente em contextos inclusivos. Os autores argumentam que a ausência de formação especializada contribui para o desenvolvimento

de práticas pedagógicas pouco eficazes, centradas na tradução literal de conteúdo ou na simplificação excessiva das atividades.

A esse respeito, Alves (2022) afirma que grande parte das dificuldades observadas na aprendizagem do português decorre da utilização de metodologias voltadas para falantes nativos da língua portuguesa. Segundo o autor, o estudante surdo necessita de abordagens que considerem sua condição bilíngue e a especificidade da aprendizagem da escrita como segunda língua.

Outro aspecto frequentemente apontado pela literatura refere-se à escassez de materiais didáticos bilíngues. Embora haja avanços na produção de recursos acessíveis, ainda é reduzida a quantidade de livros, plataformas digitais, vídeos educativos e materiais pedagógicos elaborados especificamente para estudantes surdos.

Claudio e Quiles (2022) observam que muitos materiais utilizados nas escolas continuam sendo adaptações superficiais de conteúdos produzidos para ouvintes. Essa realidade dificulta o estabelecimento de relações significativas entre Libras e português escrito, comprometendo a construção de conhecimentos pelos estudantes surdos.

Além disso, a própria estrutura da língua portuguesa representa um desafio para os estudantes surdos. As diferenças entre a modalidade visual-espacial da Libras e a modalidade oral-auditiva da língua portuguesa produzem fenômenos de transferência linguística que influenciam os processos de leitura e escrita.

Salles e Naves (2021) explicam que muitos aspectos observados na produção textual dos estudantes surdos resultam da influência da Libras sobre a escrita em português. Essas características não devem ser interpretadas como erros ou deficiências, mas como evidências do processo de aquisição de uma segunda língua.

As autoras afirmam que:

As propriedades divergentes em relação à língua alvo são analisadas como transferência de propriedades da L1 e efeito da diferença de modalidade entre as línguas (Salles; Naves, 2021, p. 394).

Essa compreensão é fundamental para evitar interpretações preconceituosas acerca da escrita dos estudantes surdos. Em vez de considerar tais produções como inadequadas, torna-se necessário compreendê-las à luz dos processos bilíngues de aprendizagem.

Outro desafio recorrente refere-se às barreiras atitudinais presentes nos ambientes educacionais. Apesar dos avanços legais e institucionais, ainda persistem concepções que associam a surdez à incapacidade intelectual ou à limitação cognitiva. Essas visões equivocadas podem influenciar negativamente as expectativas dos professores em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes surdos.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) argumentam que a valorização da experiência linguística e cultural da comunidade surda constitui elemento essencial para a construção de práticas educacionais mais democráticas. Segundo as autoras, o reconhecimento da Libras como língua legítima contribui para o fortalecimento da identidade surda e para a ampliação das oportunidades educacionais.

Paralelamente aos desafios, a literatura especializada evidencia importantes possibilidades para a construção de uma escolarização mais inclusiva e linguisticamente acessível. Entre essas possibilidades, destaca-se a consolidação da educação bilíngue como modelo educacional comprometido com os direitos linguísticos dos estudantes surdos.

Conforme Pereira (2014, p. 146), “o conhecimento de mundo e de língua constituído na língua de sinais dá a base para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos”.

Essa perspectiva reforça a importância da Libras como fundamento dos processos de ensino e aprendizagem. Quanto maior for a competência linguística desenvolvida na primeira língua, maiores serão as possibilidades de aprendizagem da segunda língua.

A pedagogia visual também representa uma importante possibilidade para a escolarização dos estudantes surdos. Fundamentada na valorização da experiência visual, essa abordagem utiliza imagens, vídeos, recursos multimodais, tecnologias digitais e materiais visuais como instrumentos de mediação pedagógica.

Fernandes (2022) destaca que a pedagogia visual amplia as possibilidades de letramento bilíngue ao favorecer a construção de sentidos por meio da articulação entre diferentes linguagens. Segundo a autora, a utilização de recursos verbo-visuais possibilita aos estudantes surdos estabelecer relações mais significativas entre Libras e português escrito.

Nesse contexto, as tecnologias digitais assumem papel estratégico. O desenvolvimento de plataformas educacionais acessíveis, aplicativos em Libras, dicionários digitais, videoaulas bilíngues e ambientes virtuais de

aprendizagem tem ampliado as possibilidades de acesso ao conhecimento e fortalecido os processos de inclusão educacional.

Outra possibilidade relevante encontra-se na ampliação das práticas de letramento bilíngue. Diferentemente das abordagens tradicionais centradas na memorização de estruturas gramaticais, os letramentos bilíngues valorizam o uso social da linguagem em diferentes contextos de interação.

Sobre essa questão, Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 138) afirmam que “as práticas de letramento em ambas as línguas sejam postas em relação, estabelecendo, no interior delas, um diálogo entre línguas e culturas”.

Essa concepção permite compreender a leitura e a escrita como práticas sociais de produção de sentidos, favorecendo a participação ativa dos estudantes surdos em diferentes esferas da vida social.

A presença de professores surdos nas instituições educacionais também constitui importante possibilidade para o fortalecimento da educação bilíngue. Esses profissionais atuam como referências linguísticas e culturais para os estudantes, contribuindo para a valorização da identidade surda e para o fortalecimento da Libras como língua de instrução.

Skliar (1998, apud Fernandes, 2006) argumenta que a educação de surdos deve ser compreendida a partir de uma perspectiva socioantropológica, reconhecendo a surdez como diferença cultural e linguística e não como deficiência a ser corrigida. Tal compreensão amplia as possibilidades de construção de ambientes educacionais mais inclusivos e comprometidos com a diversidade.

Por fim, a efetivação dos direitos linguísticos previstos na legislação brasileira representa uma das principais possibilidades para a transformação da realidade educacional dos estudantes surdos. A garantia de acesso à Libras, a formação adequada dos profissionais da educação, a produção de materiais bilíngues e o fortalecimento das escolas bilíngues constituem ações fundamentais para assegurar uma educação de qualidade.

Dessa forma, embora a escolarização dos estudantes surdos ainda enfrente desafios significativos relacionados ao acesso linguístico, à formação docente, às metodologias de ensino e às barreiras institucionais, as pesquisas contemporâneas evidenciam inúmeras possibilidades de superação. A consolidação da educação bilíngue, o fortalecimento da Libras, a valorização dos letramentos bilíngues e a implementação de práticas pedagógicas visualmente acessíveis configuram caminhos promissores para

a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda.

#### **4 Considerações finais**

A discussão acerca do português escrito como segunda língua na escolarização de estudantes surdos evidencia que a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende do reconhecimento das especificidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a aprendizagem da língua portuguesa escrita não pode ser analisada a partir dos mesmos pressupostos utilizados para estudantes ouvintes, uma vez que os surdos constroem suas experiências linguísticas por meio da Libras, língua de modalidade visual-espacial que ocupa papel fundamental em seu desenvolvimento cognitivo, social e educacional.

Os fundamentos da educação bilíngue demonstram que a Libras deve ser reconhecida como primeira língua dos estudantes surdos e constituir a base para a aprendizagem do português escrito como segunda língua. Tal compreensão encontra respaldo em diferentes estudos e documentos legais que defendem o direito linguístico da pessoa surda ao acesso pleno ao conhecimento por meio de uma língua que lhe seja naturalmente acessível. Nesse contexto, a educação bilíngue não se limita à coexistência de duas línguas no espaço escolar, mas representa uma proposta pedagógica, política e cultural comprometida com a valorização da diferença linguística e com a promoção da equidade educacional.

A análise dos desafios enfrentados pelos estudantes surdos revelou que ainda persistem obstáculos significativos relacionados ao acesso tardio à Libras, à insuficiência da formação docente, à escassez de materiais didáticos bilíngues, às metodologias inadequadas de ensino e às barreiras atitudinais presentes em muitos contextos educacionais. Tais fatores contribuem para dificultar o desenvolvimento da leitura e da escrita em língua portuguesa, impactando diretamente o desempenho acadêmico e as oportunidades de participação social dos estudantes surdos.

Entretanto, os estudos analisados também evidenciam importantes possibilidades para a transformação dessa realidade. A consolidação da educação bilíngue, a ampliação das práticas de letramento bilíngue, a valorização da pedagogia visual, o uso de tecnologias digitais acessíveis, a presença de profissionais surdos nos espaços educacionais e o fortalecimento

das políticas públicas voltadas à educação de surdos configuram estratégias fundamentais para a promoção de uma escolarização mais justa e eficaz.

Destaca-se, ainda, que a aprendizagem do português escrito deve ser compreendida como um processo contínuo de construção de sentidos, mediado pela Libras e pelas experiências socioculturais dos estudantes surdos. Nessa perspectiva, o ensino da escrita não deve restringir-se à memorização de regras gramaticais, mas favorecer práticas discursivas significativas que permitam aos estudantes utilizar a língua portuguesa em diferentes contextos sociais, acadêmicos e profissionais.

Conclui-se, portanto, que o reconhecimento do português escrito como segunda língua representa um dos pilares fundamentais da educação bilíngue para surdos. A efetivação desse princípio exige o comprometimento das instituições educacionais, dos sistemas de ensino e das políticas públicas na garantia de condições adequadas para o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes surdos. Somente por meio de práticas pedagógicas que respeitem a Libras, valorizem a cultura surda e assegurem o acesso pleno ao conhecimento será possível promover uma educação que contribua efetivamente para a autonomia, a cidadania e a inclusão social dessa população.

Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliação das pesquisas sobre ensino de português como segunda língua para surdos, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas inovadoras, à formação de professores bilíngues e à produção de materiais didáticos acessíveis. O fortalecimento desse campo de estudos poderá contribuir significativamente para a construção de políticas educacionais mais consistentes e para a consolidação de uma educação bilíngue que assegure o direito dos estudantes surdos à aprendizagem, ao desenvolvimento humano e à participação plena na sociedade.

## Referências

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de; BARBOSA, Mônica de Gois Silva. Análise da aquisição da língua portuguesa por alunos surdos. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, 4., 2010, São Cristóvão. Anais [...]. São Cristóvão: UFS, 2010. p. 1-10.

ALVES, Roberto Antonio. **O ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos em uma instituição especializa-**

da. 2022. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2022.

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

BRASIL. **Lei nº 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.

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, DF, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019.

CLÁUDIO, Adriana Pereira; QUILLES, Raquel Elizabeth Saes. Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, e72965, 2022.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior: um estudo das lendas brasileiras. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 217-241, jan./abr. 2022.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FORMAGIO, Carolina Lima Silva; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no Ensino Fundamental. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 169-241.

JESUS, Francislene Cerqueira de. O processo de aquisição do português como segunda língua no contexto da educação de jovens e adultos surdos. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, 4., 2010, São Cristóvão. Anais [...]. São Cristóvão: UFS, 2010. p. 1-13.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. Bakhtiniana: **Revista de Estudos**

**do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 137-155, jul./dez. 2014.

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.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; NAVES, Rozana Reigota. Bilinguismo dos surdos: Libras e português L2 (escrito) no contexto educacional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 393-412, 2021.

# LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM PORTUGUÊS L2 DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Adriano de Oliveira Gianotto<sup>1</sup>

Marceli Lucia Pavéglio Romeu<sup>2</sup>

Giovana Cristina de Campos Bezerra<sup>3</sup>

Henrique Soares Peres Cabral<sup>4</sup>

Rivael Mateus Fabrício<sup>5</sup>

## 1 Introdução

Os estudos sobre letramentos acadêmicos têm assumido crescente relevância nas pesquisas voltadas à educação superior, especialmente quando relacionados à formação de grupos historicamente excluídos dos espaços universitários. No caso dos estudantes surdos, a discussão torna-se ainda mais significativa devido às especificidades linguísticas decorrentes da condição bilíngue que caracteriza sua formação. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocupa o lugar de primeira língua (L1), enquanto a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, constitui-se como segunda língua (L2), exigindo abordagens pedagógicas diferenciadas que considerem aspectos culturais, identitários e linguísticos próprios da comunidade surda.

A compreensão dos letramentos acadêmicos fundamenta-se, principalmente, nos Novos Estudos do Letramento (NEL), perspectiva que concebe leitura e escrita não apenas como habilidades técnicas, mas como práticas sociais situadas historicamente. Segundo Lea e Street (2014), os letramentos acadêmicos envolvem relações de poder, identidade, produção

---

1 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa, do Campus Jaguarão/RS. Professora efetiva da Unipampa campus Jaguarao.

3 Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal do Pará.

4 Mestrando em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense.

5 Doutorando em Estudo Linguístico pela Universidade Federal da fronteira Sul.

de conhecimento e participação em comunidades discursivas específicas. Sob essa ótica, a inserção do estudante surdo na universidade não depende exclusivamente do domínio gramatical da língua portuguesa, mas da apropriação dos modos de produzir, interpretar e circular conhecimentos nos espaços acadêmicos.

De acordo com Pires (2014), o processo de construção do letramento acadêmico por surdos universitários ocorre de forma gradual e está diretamente relacionado às experiências linguísticas vivenciadas ao longo da trajetória escolar. A autora observa que muitos estudantes ingressam na universidade sem terem desenvolvido plenamente competências de leitura e escrita em português, situação que resulta das limitações históricas impostas à educação de surdos no Brasil. Essa realidade evidencia que as dificuldades encontradas não decorrem da surdez em si, mas das condições educacionais oferecidas ao longo da escolarização.

Nesse sentido, Fernandes e Moreira (2017) argumentam que a educação bilíngue constitui elemento fundamental para a efetivação do letramento acadêmico de estudantes surdos. Segundo as autoras, a universidade precisa reconhecer a Libras como língua de instrução e de produção de conhecimento, promovendo condições para que os estudantes possam transitar entre diferentes práticas discursivas acadêmicas sem que sua identidade linguística seja invisibilizada. As pesquisadoras ressaltam que o protagonismo dos estudantes surdos deve ocupar posição central no planejamento das ações institucionais voltadas à permanência e ao sucesso acadêmico.

A discussão acerca do letramento acadêmico também exige reflexão sobre a leitura em língua portuguesa como segunda língua. Darde e Santana (2024) problematizam o discurso recorrente da “*dificuldade*” frequentemente atribuído aos surdos em relação ao português escrito. As autoras defendem que essa concepção reforça perspectivas deficitárias que acabam por responsabilizar o indivíduo pelas barreiras encontradas, desconsiderando fatores sociais, linguísticos e institucionais que interferem nos processos de aprendizagem.

Ao analisar práticas de leitura acadêmica, Mendes (2023) evidencia que muitos estudantes surdos enfrentam obstáculos relacionados à compreensão de textos científicos marcados por vocabulário especializado, estruturas sintáticas complexas e elevado grau de abstração. Entretanto, a autora demonstra que, quando são utilizadas estratégias visuais, mediações em Libras e recursos bilíngues, os estudantes apresentam avanços

significativos na interpretação textual e na construção de conhecimentos acadêmicos.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Vygotsky (1997 apud Pires, 2014), para quem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Sob essa perspectiva, a aprendizagem da língua portuguesa escrita pelos estudantes surdos deve ser compreendida como um processo mediado por práticas sociais significativas, e não como mera memorização de regras gramaticais. A presença da Libras como instrumento de mediação cognitiva e linguística constitui elemento indispensável para a construção de sentidos em português L2.

No âmbito da escrita acadêmica, as pesquisas apontam desafios igualmente relevantes. Rocha e Mozzillo (2025) identificam que estudantes surdos desenvolvem diferentes estratégias para produzir textos acadêmicos em português, recorrendo frequentemente a transferências linguísticas da Libras para a escrita. Tais ocorrências não devem ser interpretadas como falhas ou desvios, mas como manifestações legítimas de sujeitos bilíngues que mobilizam conhecimentos construídos em sua língua de maior domínio.

Segundo Oliveira (2022), a produção textual de estudantes surdos deve ser analisada considerando-se os processos de significação envolvidos na construção dos gêneros discursivos acadêmicos. O autor ressalta que a escrita em português L2 exige não apenas conhecimentos linguísticos, mas também domínio das características estruturais e discursivas dos gêneros científicos. Dessa forma, práticas pedagógicas que privilegiam a modelização de gêneros textuais contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências acadêmicas dos estudantes surdos.

A esse respeito, Macêdo, Batista Júnior e Alexandre (2024) desenvolveram uma proposta de ensino voltada à produção de resenhas acadêmicas por estudantes surdas universitárias. Os resultados demonstraram que oficinas fundamentadas no modelo dos letramentos acadêmicos favorecem o desenvolvimento da leitura crítica, da escrita científica e da compreensão das convenções discursivas próprias do ambiente universitário. As autoras concluem que a mediação bilíngue potencializa a participação dos estudantes surdos nas práticas de produção do conhecimento.

Além das questões linguísticas, o letramento acadêmico dos estudantes surdos está diretamente relacionado às condições de

acessibilidade existentes nas instituições de ensino superior. Paiva e Melo (2021) afirmam que a acessibilidade linguística constitui requisito indispensável para a garantia do direito à educação superior. Os autores destacam que a presença de intérpretes de Libras, materiais bilíngues, adaptações curriculares e serviços de apoio pedagógico representa condição essencial para assegurar acesso, permanência e êxito acadêmico.

Em perspectiva semelhante, Martins e Napolitano (2017) observam que o aumento do número de estudantes surdos nas universidades brasileiras exige o fortalecimento de políticas institucionais capazes de garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência qualificada desses sujeitos. Segundo os autores, a inclusão efetiva depende da articulação entre acessibilidade, direitos linguísticos e reconhecimento das especificidades culturais da comunidade surda.

A relação entre letramento acadêmico e produção científica também merece destaque. Fagundes (2025), ao investigar o ensino do gênero resumo acadêmico para licenciandos surdos, evidencia que o desenvolvimento do letramento acadêmico-científico requer metodologias específicas que integrem elementos da sociorretórica, da educação bilíngue e dos estudos sobre gêneros acadêmicos. A autora demonstra que a aprendizagem dos gêneros científicos favorece a inserção dos estudantes surdos nas práticas de pesquisa, ampliando suas possibilidades de participação na produção do conhecimento.

Sob essa perspectiva, os letramentos acadêmicos ultrapassam a dimensão instrumental da escrita e assumem papel estratégico na formação de pesquisadores surdos. Conforme argumentam Lea e Street (2014), o domínio dos gêneros acadêmicos representa um processo de inserção em comunidades discursivas específicas, marcado por disputas de sentidos, relações de poder e construção identitária. Para os estudantes surdos, essa inserção envolve ainda o desafio de transitar entre diferentes sistemas linguísticos e culturais.

Freire (1996 apud Santos, 2025) já afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que os processos de alfabetização e letramento estão profundamente vinculados às experiências sociais dos sujeitos. No caso dos estudantes surdos, tal princípio reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências visuais, culturais e linguísticas, promovendo a construção de conhecimentos a partir de suas formas particulares de interação com o mundo.

Portanto, os letramentos acadêmicos em português L2 de estudantes surdos no ensino superior devem ser compreendidos como processos complexos, multifacetados e socialmente construídos. A efetivação desses letramentos depende da articulação entre educação bilíngue, acessibilidade linguística, práticas pedagógicas inclusivas e reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda. Somente mediante tais condições será possível promover uma formação acadêmica que assegure participação plena, produção de conhecimento e exercício da cidadania por estudantes surdos nos espaços universitários.

## **2 Letramentos acadêmicos e educação bilíngue de estudantes surdos**

A discussão acerca dos letramentos acadêmicos de estudantes surdos no ensino superior está diretamente relacionada às transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, especialmente após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua da comunidade surda por meio da Lei nº 10.436/2002 e da regulamentação estabelecida pelo Decreto nº 5.626/2005. Esses marcos legais contribuíram para ampliar o acesso de estudantes surdos às instituições de ensino superior, ao mesmo tempo em que evidenciaram a necessidade de construir práticas pedagógicas capazes de atender às especificidades linguísticas desse público.

Nesse contexto, a educação bilíngue para surdos fundamenta-se na compreensão de que a Libras constitui a primeira língua (L1) dos sujeitos surdos, enquanto a Língua Portuguesa escrita é aprendida como segunda língua (L2). Tal perspectiva rompe com modelos educacionais centrados na oralidade e reconhece a importância das experiências visuais e da língua de sinais como instrumentos fundamentais para a construção do conhecimento.

Segundo Fernandes e Moreira (2017, p. 129), o ingresso de estudantes surdos no ensino superior exige uma reorganização das práticas institucionais, uma vez que o simples acesso à universidade não garante condições efetivas de participação acadêmica. As autoras defendem que a educação bilíngue deve ser compreendida como um processo que envolve o acesso à produção de conhecimento em Libras e em Língua Portuguesa escrita, favorecendo a construção de letramentos acadêmicos compatíveis com as demandas da formação universitária.

A concepção de letramento adotada pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) compreende leitura e escrita como práticas sociais situadas, vinculadas aos contextos culturais, históricos e institucionais em que são produzidas. Nessa perspectiva, os letramentos acadêmicos não se restringem à aquisição de habilidades técnicas relacionadas à leitura e à escrita, mas envolvem processos de construção identitária, relações de poder e participação em comunidades discursivas específicas.

Lea e Street (2014) argumentam que os letramentos acadêmicos devem ser analisados para além da dimensão cognitiva, considerando os aspectos socioculturais envolvidos na produção e circulação do conhecimento. Conforme destacam os autores, a universidade constitui um espaço permeado por práticas discursivas próprias, exigindo dos estudantes a apropriação de diferentes gêneros textuais, formas de argumentação e modos de construção do saber científico.

A esse respeito, Pires (2014, p. 58) observa que muitos estudantes surdos chegam ao ensino superior sem terem desenvolvido experiências significativas de leitura e escrita em português durante a educação básica. Tal situação decorre, em grande medida, das limitações históricas dos modelos educacionais voltados à surdez, que frequentemente negligenciaram a Libras como língua de instrução e privilegiaram práticas centradas na oralização.

Ao analisar o processo de construção do letramento acadêmico por surdos universitários, Pires (2014, p. 91) afirma:

O ingresso do estudante surdo no ensino superior representa o início de um processo complexo de inserção em práticas discursivas específicas da esfera acadêmica. Esse percurso exige não apenas o domínio da língua portuguesa escrita, mas também a compreensão das convenções que regulam os modos de produção, circulação e validação do conhecimento científico (Pires, 2014, p. 91).

O desenvolvimento dos letramentos acadêmicos não depende exclusivamente do conhecimento linguístico, mas envolve a apropriação das práticas sociais que caracterizam o ambiente universitário. Para os estudantes surdos, esse processo torna-se ainda mais desafiador devido à necessidade de transitar entre duas línguas pertencentes a modalidades distintas.

Nesse sentido, a educação bilíngue apresenta-se como elemento fundamental para assegurar condições de aprendizagem compatíveis com as especificidades linguísticas da comunidade surda. Conforme argumenta

Lodi (2013 apud Fernandes; Moreira, 2017, p. 133), a educação bilíngue deve promover a centralidade da Libras nos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando que os estudantes construam conhecimentos por meio de sua língua de maior domínio.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita não deve ocorrer de forma desvinculada da Libras, mas em permanente diálogo com ela. A relação entre as duas línguas possibilita a construção de significados e favorece o desenvolvimento das competências necessárias à participação em práticas acadêmicas de leitura e escrita.

Ao discutirem o letramento acadêmico bilíngue, Fernandes e Moreira (2017, p. 140) destacam:

A centralidade atribuída exclusivamente ao tradutor-intérprete de Libras não responde integralmente às necessidades dos estudantes surdos que ingressam na universidade com dificuldades relacionadas à leitura e à escrita do português. Torna-se necessário construir estratégias institucionais que promovam o desenvolvimento do letramento acadêmico em perspectiva bilíngue, considerando a Libras como língua de produção de conhecimento (Fernandes; Moreira, 2017, p. 140).

Essa reflexão evidencia que a presença do intérprete, embora fundamental, não é suficiente para garantir a plena participação acadêmica dos estudantes surdos. Torna-se necessário desenvolver políticas institucionais voltadas à acessibilidade linguística e à construção de ambientes educacionais verdadeiramente bilíngues.

Outro aspecto relevante refere-se às práticas de leitura acadêmica. Darde e Santana (2024, p. 6) criticam o discurso recorrente que associa os estudantes surdos à ideia de dificuldade permanente em relação ao português escrito. Segundo as autoras, tal perspectiva contribui para reforçar concepções deficitárias sobre a surdez, desconsiderando os fatores históricos e educacionais que influenciam os processos de aprendizagem.

Nessa direção, as autoras afirmam:

Os discursos que enfatizam exclusivamente a dificuldade da pessoa surda em relação à língua portuguesa acabam produzindo efeitos de sentido que reforçam imagens de incapacidade, invisibilizando as potencialidades dos sujeitos e os contextos educacionais responsáveis pela constituição dessas dificuldades (Darde; Santana, 2024, p. 10).

A crítica apresentada pelas pesquisadoras contribui para deslocar o foco da deficiência para as condições de ensino oferecidas aos estudantes surdos. Em vez de compreender a dificuldade como característica inerente à surdez, torna-se necessário analisar as barreiras linguísticas, pedagógicas

e institucionais que interferem no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

No que se refere à escrita acadêmica, Macêdo, Batista Júnior e Alexandre (2024, p. 7) ressaltam que os gêneros científicos constituem instrumentos fundamentais para a inserção dos estudantes surdos na cultura universitária. Segundo os autores, o ensino sistemático de gêneros como resenha, resumo, artigo científico e projeto de pesquisa favorece o desenvolvimento da autonomia acadêmica e amplia as possibilidades de participação na produção do conhecimento.

Ao relatarem os resultados de oficinas de escrita acadêmica desenvolvidas com estudantes surdas universitárias, os pesquisadores observaram avanços significativos na compreensão das características discursivas dos gêneros acadêmicos e na construção de estratégias de escrita em português como segunda língua.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1997 apud Pires, 2014, p. 72) afirma que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas culturalmente. Aplicada à educação de surdos, essa concepção reforça a importância da Libras como instrumento de mediação cognitiva e linguística para a aprendizagem da língua portuguesa escrita.

As contribuições de Freire (1996 apud Santos, 2025, p. 22) também auxiliam na compreensão dos letramentos acadêmicos ao defender que a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura do mundo. Assim, as experiências sociais, culturais e linguísticas vivenciadas pelos estudantes surdos constituem elementos fundamentais para a construção de conhecimentos acadêmicos significativos.

Ao analisar a produção textual de surdos universitários, Oliveira (2022, p. 154) conclui:

As produções escritas dos estudantes surdos evidenciam processos complexos de construção de sentidos que não podem ser avaliados exclusivamente a partir dos parâmetros normativos da língua portuguesa. É necessário compreender a influência da Libras, das experiências bilíngues e das práticas discursivas vivenciadas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória educacional (Oliveira, 2022, p. 154).

Tal compreensão reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que valorizem o bilinguismo e reconheçam as especificidades da escrita produzida por estudantes surdos. A avaliação das produções textuais deve considerar os processos de significação envolvidos, evitando perspectivas

exclusivamente normativas que desconsiderem as experiências linguísticas dos sujeitos.

Dessa forma, os letramentos acadêmicos e a educação bilíngue constituem dimensões indissociáveis na formação universitária de estudantes surdos. O fortalecimento de práticas pedagógicas bilíngues, a promoção da acessibilidade linguística, a valorização da Libras e o ensino sistemático dos gêneros acadêmicos configuram estratégias essenciais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes no ensino superior.

### **3 Desafios e estratégias para o desenvolvimento do português escrito como L2 no ensino superior**

O desenvolvimento da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes surdos no ensino superior. Embora as políticas de inclusão tenham ampliado significativamente o acesso desse público às universidades brasileiras, a permanência e o sucesso acadêmico continuam sendo condicionados por fatores linguísticos, pedagógicos e institucionais que influenciam diretamente a construção dos letramentos acadêmicos. Nesse cenário, a aprendizagem do português escrito não pode ser compreendida apenas como aquisição de regras gramaticais, mas como um processo complexo de apropriação de práticas discursivas próprias da cultura acadêmica.

A escolarização dos estudantes surdos foi marcada pela predominância de abordagens oralistas que negligenciaram a Libras como língua de instrução e limitaram as oportunidades de desenvolvimento linguístico. Como consequência, muitos estudantes chegam ao ensino superior apresentando dificuldades relacionadas à leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos em português. Tais dificuldades não decorrem da surdez em si, mas das condições educacionais oferecidas ao longo da trajetória escolar.

Nesse sentido, Pires (2014, p. 102) argumenta que a entrada na universidade expõe os estudantes surdos a demandas discursivas para as quais nem sempre tiveram preparação adequada durante a educação básica. A autora destaca que os gêneros acadêmicos exigem competências específicas relacionadas à argumentação, à análise crítica e à organização textual, habilidades que precisam ser desenvolvidas de forma sistemática ao longo da formação universitária.

Ao analisar a construção do letramento acadêmico em português por surdos universitários, Pires (2014, p. 115) afirma:

Os estudantes surdos ingressam na universidade trazendo experiências muito distintas em relação à leitura e à escrita da língua portuguesa. Em muitos casos, observa-se um histórico de práticas pedagógicas centradas na memorização de estruturas linguísticas, sem que houvesse efetivo trabalho com produção de sentidos, leitura crítica e participação em práticas sociais de letramento. Essa realidade repercute diretamente na construção das competências exigidas pelo contexto acadêmico (Pires, 2014, p. 115).

A reflexão apresentada evidencia que o desenvolvimento da escrita acadêmica demanda mais do que o conhecimento das normas gramaticais da língua. É necessário que os estudantes participem efetivamente das práticas de leitura e escrita presentes no ambiente universitário, compreendendo as funções sociais e discursivas dos gêneros acadêmicos.

Outro desafio significativo refere-se à compreensão leitora. Darde e Santana (2024, p. 8) observam que a literatura científica frequentemente associa os estudantes surdos a discursos de dificuldade e déficit em relação à língua portuguesa. Segundo as autoras, essa perspectiva acaba reforçando estigmas que obscurecem as potencialidades dos sujeitos surdos e desviam a atenção das barreiras institucionais existentes.

As pesquisadoras destacam:

Quando o discurso da dificuldade é naturalizado, corre-se o risco de atribuir ao estudante surdo a responsabilidade exclusiva pelos obstáculos encontrados na aprendizagem da língua portuguesa. Tal posicionamento invisibiliza aspectos históricos, sociais e educacionais que participam da constituição dessas dificuldades e reforça imagens de incapacidade que atravessam a trajetória acadêmica desses sujeitos (Darde; Santana, 2024, p. 9).

Essa análise permite compreender que as dificuldades de leitura e escrita em português devem ser interpretadas dentro de um contexto mais amplo, que envolve questões de acessibilidade linguística, formação docente e políticas educacionais voltadas à educação bilíngue.

Ao abordar os desafios da leitura acadêmica, Mendes (2023, p. 27) identifica que muitos estudantes surdos encontram dificuldades relacionadas à interpretação de textos científicos devido à presença de vocabulário especializado, conceitos abstratos e estruturas sintáticas complexas. A autora ressalta, entretanto, que a utilização de estratégias

pedagógicas visuais e recursos bilíngues favorece significativamente a compreensão textual.

Segundo Vygotsky (1997 apud Pires, 2014, p. 74), a aprendizagem ocorre por meio da mediação social e cultural, sendo a linguagem um dos principais instrumentos desse processo. No contexto da educação de surdos, tal pressuposto reforça a importância da Libras como mediadora da aprendizagem da língua portuguesa escrita, possibilitando a construção de significados a partir de experiências linguísticas já consolidadas.

Além das dificuldades relacionadas à leitura, a produção textual acadêmica constitui outro desafio recorrente. Oliveira (2022, p. 163) destaca que a escrita de estudantes surdos frequentemente apresenta marcas linguísticas decorrentes da influência da Libras, evidenciando processos de transferência entre as duas línguas. Tais características, entretanto, não devem ser interpretadas como erros, mas como manifestações naturais do bilinguismo.

Ao analisar textos produzidos por estudantes surdos universitários, Oliveira (2022, p. 164) conclui:

A produção escrita dos surdos sinalizantes evidencia a coexistência de diferentes sistemas linguísticos que interagem durante o processo de construção textual. A presença de estruturas influenciadas pela Libras revela não uma incapacidade linguística, mas a mobilização de conhecimentos construídos em uma língua visuoespacial que participa ativamente da elaboração do texto em português escrito (Oliveira, 2022, p. 164).

Essa compreensão tem importantes implicações pedagógicas, uma vez que desloca o foco da correção normativa para os processos de significação envolvidos na escrita acadêmica. Em vez de enfatizar exclusivamente os desvios em relação à norma-padrão, torna-se necessário compreender os mecanismos linguísticos mobilizados pelos estudantes durante a produção textual.

Nesse contexto, as estratégias de ensino assumem papel fundamental para o desenvolvimento do português escrito como L2. Macêdo, Batista Júnior e Alexandre (2024, p. 10) demonstram que oficinas de escrita acadêmica fundamentadas nos princípios dos letramentos acadêmicos favorecem o desenvolvimento da leitura crítica e da produção textual de estudantes surdas universitárias. Os autores destacam que o ensino explícito dos gêneros acadêmicos possibilita aos estudantes compreender as características discursivas que organizam a produção científica.

Os resultados apresentados pelos pesquisadores indicam que atividades voltadas à produção de resenhas, resumos e artigos científicos contribuem para ampliar a participação dos estudantes surdos nas práticas acadêmicas. Tais estratégias favorecem não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a compreensão dos processos de construção e circulação do conhecimento científico.

Fernandes e Moreira (2017, p. 143) ressaltam que o fortalecimento dos letramentos acadêmicos exige a implementação de políticas institucionais que ultrapassem a simples oferta de serviços de interpretação em Libras. Segundo as autoras:

A constituição de práticas efetivamente bilíngues demanda a elaboração de materiais acessíveis, o desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino da língua portuguesa escrita e a participação ativa dos estudantes surdos no planejamento das ações institucionais voltadas à inclusão acadêmica (Fernandes; Moreira, 2017, p. 143).

Essa perspectiva amplia a compreensão da acessibilidade linguística, entendendo-a como um conjunto de condições que possibilitam ao estudante surdo participar de forma plena das atividades acadêmicas. Nesse sentido, a universidade deve assumir responsabilidade na criação de ambientes educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade linguística presente em seu interior.

Outra estratégia relevante refere-se ao ensino dos gêneros acadêmicos. Fagundes (2025, p. 118) argumenta que a aprendizagem de gêneros como resumo, resenha, artigo científico e projeto de pesquisa constitui elemento central para a inserção dos estudantes surdos na cultura acadêmica. Segundo a autora, o ensino sistemático desses gêneros possibilita a compreensão das convenções discursivas que regulam a produção científica.

Da mesma forma, Nunes e Alexandre (2025, p. 389) demonstram que a falta de acessibilidade em gêneros acadêmicos institucionais, como editais de seleção para programas de pós-graduação, pode limitar significativamente o acesso dos estudantes surdos às oportunidades de formação continuada. Os autores defendem a necessidade de reformulações institucionais que promovam práticas bilíngues e ampliem as condições de participação desses sujeitos.

As contribuições de Freire (1996 apud Santos, 2025, p. 19) também auxiliam na compreensão do ensino da língua portuguesa como prática emancipatória. Para o autor, a leitura e a escrita devem estar associadas

à compreensão crítica da realidade, possibilitando aos sujeitos interpretar e transformar o mundo em que vivem. Aplicado à educação de surdos, esse princípio reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam autonomia, protagonismo e participação social.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que o desenvolvimento do português escrito como segunda língua no ensino superior depende da articulação entre diferentes fatores. A valorização da Libras, a implementação de práticas bilíngues, o ensino explícito dos gêneros acadêmicos, a formação de professores e a ampliação da acessibilidade linguística constituem estratégias fundamentais para favorecer a construção dos letramentos acadêmicos dos estudantes surdos.

Assim, a aprendizagem da língua portuguesa escrita deve ser compreendida como um processo social, cultural e discursivo que ultrapassa a dimensão normativa da linguagem. Ao reconhecer as especificidades do bilinguismo surdo e promover condições efetivas de participação acadêmica, a universidade contribui para a formação de sujeitos capazes de produzir conhecimento, exercer a cidadania e ocupar espaços historicamente negados à comunidade surda.

#### **4 Considerações finais**

A discussão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que os letramentos acadêmicos em Língua Portuguesa como segunda língua constituem elemento central para a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes surdos no ensino superior. Mais do que uma questão relacionada ao domínio da escrita formal, trata-se de um processo complexo que envolve práticas sociais, culturais, discursivas e identitárias, articuladas às experiências linguísticas construídas pelos sujeitos surdos ao longo de sua trajetória educacional.

Os resultados das pesquisas analisadas evidenciam que as dificuldades frequentemente observadas na leitura e na produção textual em português não podem ser atribuídas à condição de surdez, mas às limitações históricas dos modelos educacionais que, por muitos anos, negligenciaram a Libras como língua de instrução e restringiram as oportunidades de desenvolvimento de práticas significativas de letramento. Nesse sentido, compreender a Língua Portuguesa como L2 implica reconhecer que sua aprendizagem ocorre em condições distintas daquelas vivenciadas por

estudantes ouvintes, exigindo metodologias específicas e abordagens compatíveis com a realidade bilíngue da comunidade surda.

Verificou-se, ainda, que a educação bilíngue representa um dos principais caminhos para a construção dos letramentos acadêmicos, uma vez que possibilita a articulação entre Libras e Língua Portuguesa escrita nos processos de ensino e aprendizagem. A valorização da língua de sinais como instrumento de mediação cognitiva, cultural e acadêmica contribui significativamente para o desenvolvimento das competências necessárias à participação efetiva dos estudantes surdos nas práticas universitárias de leitura, escrita e produção científica.

As análises também demonstraram que a acessibilidade linguística constitui condição indispensável para a democratização do ensino superior. A presença de intérpretes de Libras, a produção de materiais bilíngues, o ensino sistemático dos gêneros acadêmicos, a formação continuada de docentes e a implementação de políticas institucionais inclusivas configuram estratégias fundamentais para assegurar o acesso, a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes surdos.

Além disso, observou-se que os letramentos acadêmicos devem ser compreendidos para além de uma perspectiva instrumental da linguagem. O domínio dos gêneros científicos, a participação em práticas de pesquisa, a produção de textos acadêmicos e o acesso às comunidades discursivas universitárias representam formas de inserção social e científica que ampliam as possibilidades de atuação dos estudantes surdos na sociedade contemporânea.

Por fim, conclui-se que a efetivação dos letramentos acadêmicos em português como segunda língua depende do reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda e do compromisso das instituições de ensino superior com a construção de ambientes verdadeiramente bilíngues e inclusivos. Somente por meio da articulação entre políticas educacionais, acessibilidade linguística e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade será possível garantir condições equitativas de formação acadêmica e de produção do conhecimento para estudantes surdos no contexto universitário.

## 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. 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.

DARDE, Aline Olin Goulart; SANTANA, Ana Paula. A leitura da língua portuguesa como L2 por surdos: resignificando o discurso da “dificuldade”. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, p. 1-22, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16092.

FAGUNDES, Isabelle Pinheiro. **Letramento acadêmico-científico de licenciandos surdos: ensinando resumo acadêmico em Português como segunda língua**. 2025. 235 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2025.

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, dez. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51048.

LEA, Mary Rosaland; STREET, Brian Vincent. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. **Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer**. Publicado originalmente em 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493.

MACÊDO, Conceição de Maria Ferreira de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Letramentos acadêmicos de estudantes surdas: uma proposta para o trabalho com o gênero Resenha. **Revista da Anpoll**, v. 55, e1971, 2024. DOI: 10.18309/ranpoll.v55.1971.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 107-126, dez. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51043.

MENDES, Karyne Gonçalves. **Leitura e interpretação textual no ensino superior: desafios e conquistas dos surdos**. 2023. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2023.

NUNES, Iago Ferraz; ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. **Letramentos**

**acadêmicos de surdos e o gênero edital: barreiras linguísticas e institucionais e estratégias de acesso ao mestrado.** Claraboia, n. 23, p. 383-407, jan./jul. 2025.

OLIVEIRA, José Carlos de. **Produção textual de surdos sinalizantes de Libras, em português escrito, a partir da modelização didática de gêneros textuais:** a escrita de surdos em foco. 2022. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia, 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, e0154, p. 89-104, jan./dez. 2021.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. **O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários.** 2014. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2014.

ROCHA, Rogers; MOZZILLO, Isabella. A estratégia de escrita da língua portuguesa por surdos acadêmicos: um estudo comparado entre as identidades linguísticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 28, n. 1, p. 1-14, jan./dez. 2025.

SANTOS, Maria Rita Conceição dos. **Letramento acadêmico e ensino do português para surdo: desafios e motivações.** 2025. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Abaetetuba, 2025.

# LITERATURA SURDA NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS

Ananda Loiola Simões Elias<sup>1</sup>

Angelisa Goebel<sup>2</sup>

Carla Damasceno de Moraes<sup>3</sup>

## 1 Introdução

A Literatura Surda na escola constitui um campo de discussão indispensável para a compreensão das práticas pedagógicas bilíngues, das experiências visuais e dos processos de construção identitária de estudantes surdos. Em uma perspectiva educacional comprometida com a inclusão, a acessibilidade linguística e o reconhecimento da diferença cultural, torna-se necessário compreender que a Literatura Surda não corresponde apenas à tradução de textos literários da língua portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas envolve um conjunto de produções simbólicas, narrativas, poéticas, performáticas e visuais que expressam modos próprios de existência, memória, resistência e pertencimento da comunidade surda.

A escola, historicamente organizada a partir de parâmetros ouvintes, orais e grafocêntricos, nem sempre reconheceu as experiências linguísticas e culturais dos estudantes surdos como legítimas para a produção do conhecimento. Em muitos contextos, a presença do estudante surdo foi compreendida apenas sob a lógica da adaptação, da compensação ou da deficiência, sem considerar que sua relação com a linguagem, com a aprendizagem, com o corpo, com o espaço e com a literatura se organiza por meio da visualidade e da língua de sinais. Desse modo, pensar a Literatura Surda no espaço escolar implica deslocar o olhar pedagógico de

---

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

2 Graduada em Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

3 Doutorado em linguística aplicada. UFSC. Pesquisadora de Língua de sinais, literatura e SignWriting.

uma concepção limitada de inclusão para uma concepção bilíngue, visual, cultural e identitária.

A Literatura Surda apresenta-se como produção cultural que possibilita ao sujeito surdo reconhecer-se em narrativas que dialogam com suas vivências e com sua comunidade linguística. Nesse sentido, ela contribui para que a escola deixe de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e passe a ser também espaço de circulação de memórias, histórias, experiências e práticas culturais surdas. Como destacam Silva *et al.* (2026), a Literatura Surda mobiliza memórias, afetos e experiências da comunidade surda, ao mesmo tempo em que fortalece a Libras no cenário educacional brasileiro. Trata-se, portanto, de uma produção que socializa a experiência surda e permite que esses sujeitos se reconheçam em suas próprias narrativas.

A compreensão da Literatura Surda como manifestação cultural e identitária aproxima-se das reflexões de Karnopp, quando a autora a relaciona ao reconhecimento das minorias linguísticas e à necessidade de afirmação de tradições historicamente silenciadas. Conforme assinala Karnopp (2006, p. 100 apud Silva *et al.*, 2026, p. 82), a Literatura Surda vincula-se às “[...] minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas”. Essa citação evidencia que a Literatura Surda não deve ser tratada como prática periférica ou acessória no currículo, mas como dimensão constitutiva da formação cultural, linguística e subjetiva dos estudantes surdos.

Nessa perspectiva, a Literatura Surda permite que a escola problematize a ausência histórica de personagens surdos, autores surdos, narrativas sinalizadas e experiências visuais nos materiais pedagógicos tradicionais. Em muitos casos, os estudantes surdos entram em contato com obras literárias que não dialogam com sua língua, sua cultura ou sua experiência de mundo. Essa ausência compromete o processo de identificação, reduz as possibilidades de pertencimento e reforça a centralidade de uma cultura escolar majoritariamente ouvinte. Assim, a inserção da Literatura Surda no currículo escolar constitui uma estratégia de reparação simbólica, valorização cultural e promoção de direitos linguísticos.

A contação de histórias em Libras, nesse contexto, ocupa papel central. Ela constitui uma prática pedagógica capaz de articular linguagem, visualidade, imaginação, afeto, memória e aprendizagem. Brito e Ribeiro (2022) afirmam que a escola pode ser o principal ambiente de apropriação

da Libras para muitas crianças surdas, especialmente porque a maioria delas nasce em famílias ouvintes que, frequentemente, não dominam a língua de sinais. Assim, quando a escola proporciona experiências de contação de histórias em Libras, amplia o acesso da criança surda à linguagem, ao conhecimento de mundo, à cultura e às formas de narrar próprias da comunidade surda.

Brito e Ribeiro (2022) destacam que as crianças surdas, muitas vezes, não chegam à escola sabendo Libras, pois grande parte delas é filha de pais ouvintes e só passa a ter contato com a língua de sinais fora do ambiente familiar. Em razão disso, a escola assume papel decisivo na promoção de experiências linguísticas e literárias acessíveis. As autoras afirmam:

Logo, se é através da escola que crianças surdas terão acesso à língua de sinais e a um universo de experiências até então inacessíveis, a contação de histórias em Libras para surdos no Ensino Fundamental pode figurar como um momento potente e singular de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário. Por meio de histórias aprende-se sobre o mundo, sobre pessoas, sobre a língua, sobre emoções e sobre si mesmo. É de se destacar, contudo, que a literatura especializada sobre contação de histórias em Libras na escola é escassa. Nesse sentido, falta respaldo para o professor atuar com segurança e embrenhar-se mais nas searas das narrativas sinalizadas na esfera educacional (BRITO; RIBEIRO, 2022, p. 182-183).

A citação permite compreender que a Literatura Surda, mediada pela contação de histórias em Libras, contribui para o desenvolvimento global da criança surda. O ato de narrar em língua de sinais não se restringe à apresentação de uma história; ele envolve a construção de sentidos por meio do corpo, do espaço, da expressão facial, dos classificadores, do ritmo visual e da interação com o outro. Portanto, a contação de histórias em Libras constitui prática pedagógica que favorece o desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e cultural dos estudantes surdos.

A escola, ao incorporar a Literatura Surda em suas práticas pedagógicas, passa a reconhecer que os estudantes surdos não devem ser apenas inseridos fisicamente no espaço escolar, mas precisam acessar conhecimentos por meio de sua língua e de sua forma visual de apreender o mundo. A presença da Libras como língua de instrução e como língua de criação literária é elemento indispensável para que as práticas de leitura, interpretação e produção textual façam sentido para esses estudantes. Quadros, ao discutir a natureza das línguas de sinais, afirma que elas são línguas naturais desenvolvidas no meio em que vive a comunidade surda.

Nas palavras da autora, “as pessoas surdas de uma determinada região encontram-se e comunicam-se através de uma língua de sinais de forma análoga a qualquer outro grupo sócio-cultural que utiliza uma língua falada” (Quadros, 1997, p. 47 apud Queiroz, 2021, p. 14). Essa compreensão reforça que a Libras não pode ser considerada recurso auxiliar, mas língua plena de comunicação, pensamento, criação e produção literária.

A Literatura Surda também se articula diretamente à formação da identidade surda. A identidade, nesse campo, não é compreendida como dado biológico ou consequência da perda auditiva, mas como construção social, cultural e linguística. A criança surda constrói sua identidade quando tem acesso à Libras, ao convívio com outros sujeitos surdos, à história da comunidade surda e às produções culturais que valorizam sua experiência visual. Nesse sentido, Soares, Ramos e Carvalho (2023) afirmam que a identidade surda deve ser trabalhada desde a educação infantil, pois a criança surda depende da visualidade e da língua de sinais para constituir a linguagem e desenvolver autonomia na aprendizagem dos signos linguísticos.

A esse respeito, Strobel (2008, p. 61 apud Soares; Ramos; Carvalho, 2023, p. 19) conceitua a Literatura Surda como manifestação na qual “são transmitidas lembranças vividas por povos Surdos em diferentes épocas”, apresentando-se em variados tipos de literatura, como poesias, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, romances, lendas e outras manifestações culturais. Essa definição amplia a compreensão de literatura, pois evidencia que a produção literária surda não se limita ao livro impresso, mas envolve narrativas sinalizadas, performances, experiências coletivas, registros audiovisuais e práticas culturais transmitidas entre gerações.

Ao discutir a presença da Literatura Surda na escola, torna-se necessário problematizar também a escassez de materiais acessíveis. Soares, Ramos e Carvalho (2023) observam que ainda há poucas histórias traduzidas ou produzidas em língua de sinais no Brasil, o que dificulta tanto a difusão da Libras quanto a possibilidade de construção identitária das crianças surdas. Essa limitação revela que a inclusão escolar não depende apenas da matrícula ou da presença de intérpretes, mas também da produção e circulação de materiais pedagógicos e literários que respeitem as necessidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Nesse ponto, a reflexão de Morgado torna-se pertinente, pois evidencia os impactos da ausência de acesso natural às histórias na vida das

crianças surdas. Conforme Morgado (2011, p. 162 apud Soares; Ramos; Carvalho, 2023, p. 20), “é considerado grave que as crianças surdas não tenham acesso natural às histórias, o que é passível de lhes causar déficits nos níveis cognitivo, linguístico e emocional, perturbando as questões da sua identidade”. Essa citação permite compreender que a Literatura Surda não se configura como elemento secundário da escolarização, mas como experiência essencial à formação subjetiva, linguística e cognitiva da criança surda.

A ausência de acesso às histórias em Libras pode gerar consequências significativas para o desenvolvimento da criança surda. Enquanto crianças ouvintes, em geral, são expostas desde cedo a narrativas orais no ambiente familiar, muitas crianças surdas não vivenciam essa experiência de modo pleno, especialmente quando seus familiares não dominam a Libras. Assim, a escola precisa assumir uma função mediadora, promovendo situações sistemáticas de contato com narrativas sinalizadas, livros acessíveis, vídeos em Libras, produções de autores surdos e experiências de contação realizadas por professores fluentes na língua de sinais.

A Literatura Surda, nesse sentido, também se relaciona com o direito à imaginação. O estudante surdo precisa ter acesso não apenas a conteúdos escolares formais, mas também a experiências de fantasia, criação, simbolização e fruição estética. A literatura possibilita que o sujeito interprete o mundo, elabore emoções, reconheça conflitos, projete possibilidades e compreenda diferentes formas de existência. No caso da criança surda, quando essas experiências são apresentadas em Libras, há maior possibilidade de compreensão, participação e identificação.

A literatura, de modo amplo, é reconhecida como prática humanizadora e formativa. Abramovich afirma que escutar histórias “é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo” (Abramovich, 2009, p. 16 apud Brito; Ribeiro, 2023, p. 104). Ao deslocar essa reflexão para a educação de surdos, pode-se afirmar que ver histórias em Libras também constitui início da formação leitora, pois a leitura, para o estudante surdo, não se restringe à decodificação da escrita portuguesa, mas envolve leitura visual, leitura de mundo, leitura do corpo, do espaço, das imagens e das narrativas sinalizadas.

Nesse sentido, a formação de leitores surdos deve ser pensada em perspectiva bilíngue e visual. A Libras precisa ocupar lugar central na mediação das práticas literárias, funcionando como língua de acesso ao

conhecimento e como língua de produção cultural. Posteriormente, a língua portuguesa escrita pode ser trabalhada como segunda língua, em articulação com experiências narrativas previamente compreendidas em Libras. Essa organização pedagógica evita que o estudante surdo seja colocado diante de textos escritos sem mediação linguística adequada, prática que historicamente produziu exclusões e dificuldades de aprendizagem.

A inserção da Literatura Surda na escola exige, portanto, planejamento pedagógico, formação docente, acervo acessível e valorização dos saberes da comunidade surda. Não basta selecionar histórias e traduzi-las de maneira improvisada; é necessário compreender as especificidades da narrativa em língua de sinais, o uso do espaço, os classificadores, as expressões faciais, as marcas culturais e os modos de construção estética próprios da visualidade surda. O professor que trabalha com Literatura Surda deve reconhecer que a sinalização literária exige fluência linguística, sensibilidade cultural e compreensão das experiências surdas.

Mourão destaca que a Literatura Surda nasceu nos encontros entre sujeitos surdos e nas práticas coletivas da comunidade. Essa origem comunitária revela que as narrativas surdas não são apenas produções escolares, mas formas de memória e convivência. Conforme o autor:

[...] trago a noção de comunidade surda, para afirmar que a Literatura Surda surgiu dentro da comunidade surda, em associações de surdos, em encontros entre os surdos, em bares, colônias de férias, escolas de surdos etc. Nesses lugares, os surdos se encontram para bate-mãos, conversam sobre costumes em várias localidades, sobre suas experiências, contam histórias (Mourão, 2011, p. 23 apud Queiroz, 2021, p. 60).

A Literatura Surda está vinculada às práticas sociais da comunidade surda. Ela nasce do encontro, da troca, da convivência e da necessidade de narrar experiências compartilhadas. Ao ser levada para a escola, essa literatura não deve perder sua dimensão comunitária, pois sua força pedagógica está justamente na capacidade de aproximar o estudante surdo de sua cultura, de sua língua e de sua coletividade.

A escola, nesse sentido, deve ser compreendida como espaço de mediação entre os conhecimentos escolares e os saberes culturais da comunidade surda. A Literatura Surda permite essa aproximação porque articula currículo, identidade, língua e experiência. Quando o professor utiliza histórias em Libras, narrativas com personagens surdos, poesias sinalizadas, teatro visual, vídeos literários e produções autorais dos estudantes, cria condições para que o estudante surdo se reconheça como sujeito de linguagem, cultura e conhecimento.

A presença de professores surdos nesse processo também possui grande relevância. Queiroz (2021) evidencia que professores surdos que atuam em escolas bilíngues podem contribuir para a inserção da Literatura Surda no currículo, especialmente porque compartilham experiências visuais e culturais com seus estudantes. A autora analisa a prática pedagógica de professores surdos em contação de histórias e demonstra que essa atuação pode fortalecer a constituição do Ser Surdo, a valorização da Libras e a apropriação da cultura surda no espaço escolar.

Nesse contexto, a problemática deste estudo consiste em compreender de que maneira a Literatura Surda pode contribuir para práticas pedagógicas e experiências escolares capazes de promover aprendizagem, identidade, visualidade e inclusão linguística de estudantes surdos. Parte-se da compreensão de que a escola precisa superar práticas centradas exclusivamente na oralidade, na escrita da língua portuguesa e em materiais produzidos para estudantes ouvintes, construindo propostas pedagógicas que reconheçam a Libras como primeira língua e a Literatura Surda como expressão legítima da cultura surda.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre o lugar da Literatura Surda na educação básica, especialmente em tempos em que a educação bilíngue de surdos vem sendo reconhecida como modalidade educacional com especificidades próprias. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda; o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta seu uso e sua presença na formação docente; e a Lei nº 14.191/2021 insere a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses marcos legais fortalecem a compreensão de que a escolarização de estudantes surdos deve garantir acessibilidade linguística, práticas pedagógicas adequadas e valorização da cultura surda.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir a Literatura Surda na escola, analisando suas contribuições para práticas pedagógicas e experiências educativas voltadas à aprendizagem, à identidade e à visualidade de estudantes surdos. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre Literatura Surda e identidade cultural; discutir a importância da contação de histórias em Libras como prática pedagógica; refletir sobre o papel da visualidade no currículo escolar; e analisar desafios relacionados à produção de materiais, formação docente e efetivação de práticas bilíngues.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em produções acadêmicas sobre Literatura Surda, educação bilíngue, contação de histórias em Libras, identidade surda e práticas pedagógicas visuais. A pesquisa bibliográfica permite reunir e analisar contribuições teóricas já produzidas sobre o tema, possibilitando compreender a Literatura Surda como campo de conhecimento em expansão e como prática pedagógica relevante para a escolarização de estudantes surdos.

A discussão proposta organiza-se a partir da compreensão de que a Literatura Surda não pode ser reduzida à condição de recurso metodológico pontual. Ela deve ser assumida como componente cultural e pedagógico capaz de atravessar o currículo escolar, favorecendo o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, afetivo e identitário dos estudantes surdos. Ao reconhecer a importância das narrativas em Libras, das experiências visuais e das produções culturais surdas, a escola contribui para uma educação mais democrática, acessível e comprometida com a diversidade linguística.

Portanto, estudar a Literatura Surda na escola significa defender uma educação que reconheça o direito de estudantes surdos à língua, à cultura, à memória, à imaginação e à autoria. Significa compreender que a inclusão não se realiza apenas pela presença física do estudante surdo na sala de aula, mas pela criação de condições reais para que ele aprenda, participe, produza sentidos e se reconheça como sujeito pertencente a uma comunidade linguística e cultural. Nessa direção, a Literatura Surda apresenta-se como caminho potente para promover práticas pedagógicas mais sensíveis, experiências escolares mais significativas e processos educativos orientados pelo respeito às diferenças.

## **2 Literatura Surda, Identidade e Visualidade no Currículo Escolar**

A discussão sobre Literatura Surda, identidade e visualidade no currículo escolar tem adquirido crescente relevância no campo dos Estudos Surdos, especialmente a partir do fortalecimento das perspectivas socioantropológicas da surdez. Essas abordagens deslocam a compreensão da pessoa surda de uma visão centrada na deficiência para uma concepção fundamentada na diferença linguística e cultural. Nesse contexto, a Literatura Surda emerge como importante instrumento de valorização

da língua de sinais, fortalecimento identitário e reconhecimento das experiências visuais que caracterizam a comunidade surda.

A Literatura Surda pode ser compreendida como um conjunto de produções culturais que expressam as experiências, memórias, histórias, valores e modos de vida da comunidade surda por meio da língua de sinais. Diferentemente da literatura tradicional, cuja construção ocorre predominantemente por meio da escrita ou da oralidade, a Literatura Surda encontra na visualidade sua principal forma de expressão, utilizando recursos corporais, espaciais e visuais para a construção de narrativas, poesias, histórias e manifestações artísticas.

Segundo Karnopp (2008), a Literatura Surda está diretamente relacionada à preservação das tradições culturais da comunidade surda e à valorização das experiências linguísticas produzidas em língua de sinais. A autora destaca que essas produções permitem a circulação de saberes historicamente invisibilizados, fortalecendo processos de resistência cultural e construção identitária.

Nesse sentido, a literatura produzida por sujeitos surdos ou inspirada nas vivências da comunidade surda torna-se um espaço privilegiado de representação social. Ao encontrar personagens surdos, histórias sinalizadas e experiências semelhantes às suas, os estudantes ampliam as possibilidades de identificação e pertencimento cultural. Como afirma Karnopp (2008, p. 15), a Literatura Surda “apresenta experiências das comunidades surdas, traduzindo valores, costumes e formas particulares de compreender o mundo”. Tal afirmação evidencia que a literatura constitui importante meio de transmissão cultural entre gerações de sujeitos surdos.

A construção da identidade surda encontra-se profundamente vinculada ao acesso à língua de sinais e às manifestações culturais da comunidade surda. Segundo Perlin (1998), a identidade surda é construída nas relações sociais estabelecidas entre sujeitos que compartilham experiências linguísticas e culturais semelhantes. Não se trata de uma identidade determinada pela ausência da audição, mas por formas específicas de interação com o mundo mediadas pela visualidade e pela língua de sinais.

Conforme destaca Strobel (2008), a cultura surda é constituída por elementos próprios, entre eles a Libras, as experiências visuais, os costumes, os valores comunitários e as produções culturais. A autora enfatiza que o reconhecimento desses elementos no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento positivo da identidade dos estudantes surdos.

A esse respeito, Strobel (2008, p. 24) afirma:

A cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais.

Essa reflexão evidencia que a identidade surda não pode ser dissociada da visualidade. As experiências visuais influenciam diretamente a forma como os sujeitos surdos percebem, interpretam e produzem significados sobre a realidade que os cerca.

No contexto escolar, a valorização da identidade surda requer a construção de currículos que contemplem as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes. Durante muitos anos, os currículos escolares foram organizados a partir de uma perspectiva ouvinte, desconsiderando as particularidades da experiência surda e privilegiando práticas centradas exclusivamente na oralidade e na escrita da língua portuguesa.

Skliar (1998) argumenta que a educação de surdos deve romper com modelos assimilacionistas que buscam normalizar os sujeitos surdos a partir de padrões ouvintes. Para o autor, a escola precisa reconhecer a surdez como diferença cultural e linguística, garantindo espaços para a circulação da língua de sinais e das produções culturais da comunidade surda.

Nesse sentido, Skliar (1998, p. 28) afirma:

A educação dos surdos necessita abandonar definitivamente a ideia de correção da deficiência para assumir uma perspectiva baseada no reconhecimento da diferença.

Essa concepção contribui para compreender o currículo escolar como espaço de disputa simbólica e cultural. A inclusão da Literatura Surda no currículo representa uma importante estratégia de valorização da diversidade linguística e de combate aos processos históricos de invisibilização da cultura surda.

A visualidade constitui um dos aspectos centrais dessa discussão. A experiência visual não se limita ao uso de imagens ou recursos ilustrativos, mas corresponde a uma forma específica de organização cognitiva, cultural e linguística. Segundo Campello (2008), a pedagogia visual fundamenta-se no reconhecimento de que os sujeitos surdos constroem conhecimentos por meio de experiências predominantemente visuais.

A autora destaca que a aprendizagem dos estudantes surdos é favorecida quando os conteúdos escolares são apresentados por meio de recursos que exploram imagens, movimentos, expressões faciais,

classificadores e outros elementos visuais. Assim, a visualidade deve ser compreendida como princípio estruturante do currículo e não apenas como estratégia complementar de ensino.

Campello (2008, p. 130) afirma:

A visualidade constitui a base da experiência cultural surda, influenciando a construção da linguagem, da identidade e dos processos de aprendizagem.

Essa perspectiva reforça a importância da Literatura Surda como prática pedagógica que articula língua, cultura e visualidade. Ao trabalhar com narrativas em Libras, histórias sinalizadas e produções audiovisuais, a escola possibilita que os estudantes surdos tenham acesso a formas de conhecimento alinhadas às suas experiências linguísticas.

As produções literárias em língua de sinais apresentam características próprias que as diferenciam das narrativas escritas. Segundo Sutton-Spence e Quadros (2006), a literatura sinalizada utiliza recursos expressivos específicos, como expressões faciais, movimentos corporais, uso do espaço e classificadores, constituindo uma modalidade artística singular.

As autoras afirmam:

A literatura em língua de sinais explora recursos visuais e espaciais que ampliam as possibilidades expressivas da narrativa, criando formas únicas de produção estética (Sutton-Spence; Quadros, 2006, p. 115).

Essa singularidade evidencia que a Literatura Surda não deve ser compreendida como mera adaptação da literatura ouvinte. Trata-se de uma produção autônoma que emerge das experiências culturais da comunidade surda e utiliza recursos próprios da modalidade visual-espacial da língua.

A presença da Literatura Surda no currículo escolar também contribui para o fortalecimento do bilinguismo. Segundo Quadros (2006), a educação bilíngue para surdos pressupõe o reconhecimento da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua. Nessa perspectiva, a Literatura Surda desempenha papel fundamental ao proporcionar experiências linguísticas significativas na língua de sinais.

Quadros (2006, p. 32) destaca:

A língua de sinais deve ocupar lugar central nos processos educativos destinados aos estudantes surdos, constituindo-se como língua de instrução e de acesso ao conhecimento.

Ao integrar a Literatura Surda ao currículo, a escola cria oportunidades para que os estudantes desenvolvam competências

linguísticas em Libras e estabeleçam relações mais significativas com a leitura e a escrita em português. As narrativas sinalizadas funcionam como mediadoras da aprendizagem, favorecendo a compreensão textual e a construção de sentidos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da Literatura Surda na preservação da memória coletiva da comunidade surda. Mourão (2011) afirma que muitas histórias, narrativas e experiências culturais foram historicamente transmitidas entre surdos por meio de encontros comunitários, associações, escolas e espaços de convivência.

Nesse sentido, o autor destaca:

A Literatura Surda surgiu dentro da comunidade surda, nos encontros entre surdos, onde experiências, memórias e histórias eram compartilhadas em língua de sinais (Mourão, 2011, p. 23).

Essa transmissão cultural fortalece os vínculos comunitários e contribui para a construção de uma consciência histórica acerca das lutas e conquistas da população surda. Ao incorporar essas produções ao currículo escolar, a escola reconhece os sujeitos surdos como produtores legítimos de cultura e conhecimento.

A relação entre literatura e identidade também é discutida por Soares, Ramos e Carvalho (2023), que enfatizam a importância da Literatura Surda para a formação das crianças surdas. Segundo os autores, a ausência de narrativas acessíveis pode comprometer o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional dos estudantes.

A esse respeito, Morgado (2011 apud Soares; Ramos; Carvalho, 2023, p. 20) afirma:

É considerado grave que as crianças surdas não tenham acesso natural às histórias, o que é passível de lhes causar déficits nos níveis cognitivo, linguístico e emocional.

Tal reflexão evidencia que o acesso à Literatura Surda constitui um direito educacional e cultural dos estudantes surdos. Mais do que promover o desenvolvimento da linguagem, essas narrativas favorecem a construção da autoestima, do pertencimento e da valorização das diferenças.

Nesse cenário, o currículo escolar deve ser compreendido como espaço de reconhecimento das múltiplas identidades presentes na sociedade. A inclusão da Literatura Surda não representa apenas a inserção de novos conteúdos, mas a transformação das práticas pedagógicas em direção a uma educação mais democrática, plural e inclusiva.

Portanto, a articulação entre Literatura Surda, identidade e visualidade revela-se fundamental para a construção de currículos comprometidos com os direitos linguísticos e culturais dos estudantes surdos. Ao reconhecer a Libras como língua de produção literária, valorizar as experiências visuais e promover o acesso às narrativas da comunidade surda, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua identidade cultural. Dessa forma, a Literatura Surda assume papel estratégico na consolidação de práticas educativas que respeitam a diversidade e fortalecem a participação plena dos estudantes surdos no ambiente escolar.

### **3 Práticas Pedagógicas e Experiências com Literatura Surda na Escola**

A inserção da Literatura Surda no contexto escolar representa uma importante estratégia para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a educação bilíngue, a valorização da identidade surda e o reconhecimento da diversidade linguística e cultural presente na sociedade. Ao longo das últimas décadas, pesquisadores da área da Educação de Surdos têm destacado a necessidade de construção de metodologias que respeitem as especificidades da experiência visual e da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo a literatura como elemento fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, cultural e identitário dos estudantes surdos.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas envolvendo Literatura Surda ultrapassam a simples utilização de histórias em sala de aula. Elas constituem experiências educativas que articulam língua, cultura, identidade, visualidade e processos de construção do conhecimento. A escola passa a desempenhar papel fundamental na mediação entre os estudantes surdos e as produções culturais da comunidade surda, possibilitando o acesso a narrativas que dialogam com suas vivências, memórias e formas de compreender o mundo.

Segundo Karnopp (2008), a Literatura Surda constitui um espaço de produção cultural que permite a circulação de narrativas produzidas por sujeitos surdos ou inspiradas nas experiências da comunidade surda. Essas produções possibilitam o fortalecimento da identidade cultural e contribuem para o reconhecimento da Libras como língua legítima de criação artística e literária. Dessa forma, a presença da Literatura Surda no

currículo escolar representa uma ação pedagógica e política de valorização das diferenças linguísticas.

Entre as práticas pedagógicas mais utilizadas no trabalho com Literatura Surda destaca-se a contação de histórias em Libras. Essa atividade favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e da interpretação textual, permitindo que os estudantes tenham acesso às narrativas por meio de sua primeira língua. Diferentemente das práticas tradicionais de leitura centradas exclusivamente na escrita, a contação de histórias em Libras explora recursos visuais, espaciais e corporais que potencializam a compreensão e a participação dos estudantes surdos.

De acordo com Brito e Ribeiro (2022), a contação de histórias em Libras configura-se como importante instrumento de desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural. As autoras destacam que essa prática possibilita o contato dos estudantes com diferentes gêneros narrativos, ampliando seu repertório linguístico e fortalecendo sua relação com a leitura.

Nesse sentido, afirmam:

A contação de histórias em Libras para surdos no Ensino Fundamental pode figurar como um momento potente e singular de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário (Brito; Ribeiro, 2022, p. 182).

Essa compreensão evidencia que as narrativas sinalizadas não possuem apenas função recreativa, mas constituem experiências formativas capazes de contribuir significativamente para o desenvolvimento global dos estudantes surdos.

A contação de histórias também favorece a construção da identidade cultural. Ao entrar em contato com personagens surdos, histórias que valorizam a Libras e narrativas produzidas por autores da comunidade surda, os estudantes ampliam suas possibilidades de identificação e pertencimento. Esse processo torna-se particularmente relevante diante da histórica ausência de representações positivas da surdez nos materiais didáticos convencionais.

Mourão (2011) ressalta que a Literatura Surda surgiu nos espaços de convivência da comunidade surda, como associações, encontros culturais e escolas especializadas, onde histórias eram compartilhadas em língua de sinais. Essas narrativas funcionavam como mecanismos de transmissão cultural, preservação da memória coletiva e fortalecimento dos vínculos comunitários.

Ao analisar a origem dessas produções, o autor afirma:

A Literatura Surda surgiu dentro da comunidade surda, em associações de surdos, em encontros entre os surdos, em bares, colônias de férias, escolas de surdos e outros espaços de convivência. Nesses ambientes, os sujeitos compartilhavam experiências, narravam histórias, transmitiam conhecimentos e fortaleciam os laços culturais que caracterizam a comunidade surda. Dessa forma, a literatura tornou-se importante mecanismo de preservação da memória coletiva e de fortalecimento da identidade cultural dos surdos (Mourão, 2011, p. 23).

A reflexão apresentada evidencia que as práticas pedagógicas envolvendo Literatura Surda devem considerar a dimensão comunitária dessas produções, valorizando seus aspectos culturais e identitários.

Outra experiência pedagógica relevante refere-se à utilização de adaptações literárias produzidas especificamente para a comunidade surda. Obras como *Cinderela Surda*, *Rapunzel Surda* e *Patinho Surdo* constituem exemplos de narrativas que ressignificam histórias clássicas a partir das experiências culturais dos sujeitos surdos. Essas produções possibilitam que os estudantes se reconheçam nos personagens e desenvolvam relações mais significativas com os textos trabalhados na escola.

Segundo Sutton-Spence (2013), as adaptações da Literatura Surda não podem ser compreendidas como simples traduções dos clássicos da literatura infantil. Trata-se de processos de recriação cultural nos quais as narrativas são reinterpretadas a partir das experiências linguísticas e visuais da comunidade surda.

Conforme destaca a autora:

As histórias da Literatura Surda recriam personagens, contextos e experiências para refletir as vivências da comunidade surda, contribuindo para a valorização da identidade cultural e para o fortalecimento da autoestima dos estudantes (Sutton-Spence, 2013, p. 96).

Essa perspectiva demonstra que a Literatura Surda possibilita aos estudantes uma aproximação mais significativa com o universo literário, favorecendo processos de leitura, interpretação e produção de sentidos.

Além da contação de histórias, a dramatização constitui importante prática pedagógica relacionada à Literatura Surda. As atividades teatrais permitem que os estudantes utilizem recursos expressivos da Libras, desenvolvendo habilidades narrativas, criatividade e competências comunicativas. O teatro surdo, por sua natureza visual, apresenta grande potencial educativo, pois articula linguagem, movimento corporal, expressões faciais e uso do espaço.

Segundo Costa e Batista (2017), as experiências com teatro de bonecos e dramatizações em Libras possibilitam que os estudantes produzam suas próprias narrativas, fortalecendo processos de autoria e protagonismo. Essas atividades também favorecem a reflexão sobre questões culturais, sociais e identitárias relacionadas à comunidade surda.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso das tecnologias digitais no desenvolvimento de práticas pedagógicas com Literatura Surda. O avanço das plataformas digitais ampliou significativamente as possibilidades de produção, circulação e acesso às narrativas sinalizadas. Vídeos literários em Libras, canais educativos, aplicativos e redes sociais têm contribuído para a democratização do acesso à cultura surda e à literatura produzida em língua de sinais.

Silva *et al.* (2026) destacam que as tecnologias digitais possibilitam a ampliação dos espaços de produção literária, permitindo que estudantes e professores compartilhem histórias, poesias e narrativas visuais com diferentes públicos. Essa circulação fortalece a visibilidade da Literatura Surda e amplia as oportunidades de aprendizagem.

As tecnologias também favorecem o desenvolvimento da autoria dos estudantes. Ao produzirem vídeos literários, os alunos exercitam competências relacionadas à organização narrativa, expressão corporal, uso do espaço sinalizado e construção estética das histórias. Tais experiências contribuem para o fortalecimento da autonomia e da criatividade.

Campello (2008) destaca que a pedagogia visual constitui importante fundamento para essas práticas. Segundo a autora, os processos educativos destinados aos estudantes surdos devem explorar recursos visuais capazes de potencializar a aprendizagem e favorecer a construção de significados.

Nesse sentido, afirma:

A pedagogia visual reconhece que a experiência visual é central na constituição do sujeito surdo e deve orientar a organização das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (Campello, 2008, p. 130).

Essa compreensão reforça a necessidade de desenvolver metodologias que articulem Literatura Surda, visualidade e bilinguismo, criando ambientes educacionais mais acessíveis e significativos.

A Literatura Surda também desempenha papel relevante no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita. Embora a Libras seja reconhecida como primeira língua dos estudantes surdos, a aprendizagem do português escrito permanece como importante objetivo educacional.

Nesse contexto, as narrativas sinalizadas funcionam como mediadoras do acesso à escrita, permitindo que os estudantes compreendam conteúdos inicialmente apresentados em sua língua natural.

Fernandes (2006) observa que a aquisição da língua portuguesa pelos estudantes surdos ocorre de maneira distinta daquela observada entre estudantes ouvintes, exigindo metodologias específicas e abordagens bilíngues. A Literatura Surda contribui para esse processo ao possibilitar a construção prévia de significados em Libras antes da interação com os textos escritos.

Outro aspecto importante refere-se à formação de leitores surdos. Gonçalves e Campelo (2019) afirmam que o desenvolvimento do hábito da leitura depende da existência de materiais acessíveis e culturalmente significativos. Quando os estudantes encontram narrativas que dialogam com suas experiências e valorizam sua língua, demonstram maior interesse pelas atividades literárias e ampliam sua participação nos processos educativos.

A esse respeito, as autoras destacam:

A literatura surda contribui para a formação de leitores críticos, favorecendo a construção de sentidos a partir das experiências visuais e culturais dos sujeitos surdos (Gonçalves; Campelo, 2019, p. 8).

As experiências pedagógicas com Literatura Surda também beneficiam estudantes ouvintes. Ao terem contato com narrativas em Libras e produções culturais da comunidade surda, esses estudantes ampliam sua compreensão acerca da diversidade linguística e cultural presente na sociedade. Dessa forma, a literatura torna-se instrumento de educação intercultural, promovendo o respeito às diferenças e o combate ao preconceito.

Skliar (2016) argumenta que a educação inclusiva deve favorecer o encontro entre diferentes culturas e promover relações fundamentadas no reconhecimento mútuo. A Literatura Surda contribui para esse processo ao possibilitar a circulação de narrativas que apresentam diferentes perspectivas sobre o mundo e sobre a experiência humana.

Entretanto, apesar dos avanços observados, persistem desafios relacionados à implementação sistemática da Literatura Surda nas escolas. Entre eles destacam-se a escassez de materiais didáticos específicos, a insuficiente formação docente para o trabalho com produções culturais surdas, a limitada presença de autores surdos nos currículos escolares e a permanência de práticas pedagógicas centradas em modelos ouvintistas.

Lacerda (2013) ressalta que a efetivação da educação bilíngue depende da valorização da Libras e da cultura surda em todas as dimensões do currículo escolar. Nesse sentido, a Literatura Surda deve ser compreendida não como atividade complementar, mas como componente fundamental da formação linguística, cultural e identitária dos estudantes surdos.

Dessa forma, as práticas pedagógicas e experiências com Literatura Surda na escola evidenciam que a educação de surdos precisa ser construída a partir do reconhecimento da diferença linguística e cultural. A utilização de histórias em Libras, narrativas visuais, produções autorais, recursos tecnológicos e metodologias fundamentadas na visualidade contribui para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, democráticos e comprometidos com a valorização da diversidade. A Literatura Surda, portanto, constitui importante instrumento para a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento cultural e da formação cidadã dos estudantes surdos.

#### **4 Considerações finais**

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a Literatura Surda constitui um importante instrumento de valorização da cultura surda, fortalecimento da identidade linguística e promoção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação bilíngue. Ao longo da discussão, evidenciou-se que a literatura produzida em língua de sinais ou inspirada nas experiências da comunidade surda ultrapassa a função estética tradicionalmente atribuída às produções literárias, assumindo também papel social, cultural, político e educacional. Nesse sentido, a Literatura Surda configura-se como espaço de resistência, representação e reconhecimento das experiências históricas vivenciadas pelos sujeitos surdos.

A investigação possibilitou constatar que a relação entre Literatura Surda, identidade e visualidade apresenta-se como elemento fundamental para a construção de currículos escolares mais inclusivos e culturalmente sensíveis. A visualidade, compreendida como característica constitutiva da experiência surda, influencia diretamente os processos de aprendizagem, comunicação e produção de conhecimento. Dessa forma, a presença da Literatura Surda no currículo escolar contribui para o reconhecimento da Libras como língua de instrução, de produção cultural e de expressão

artística, fortalecendo o protagonismo dos estudantes surdos nos espaços educacionais.

Os estudos analisados demonstram que a identidade surda não se constitui exclusivamente a partir da condição auditiva, mas principalmente por meio das relações linguísticas, culturais e sociais estabelecidas pelos sujeitos surdos em suas comunidades. Nesse contexto, a Literatura Surda possibilita o contato com narrativas, personagens e experiências que refletem a realidade da comunidade surda, promovendo processos de identificação, pertencimento e valorização cultural. Ao encontrar representações positivas de sua língua e de sua cultura, os estudantes ampliam sua autoestima e fortalecem a construção de suas identidades.

As práticas pedagógicas fundamentadas na Literatura Surda revelaram-se particularmente relevantes para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos estudantes. A contação de histórias em Libras, as narrativas visuais, as dramatizações, as adaptações literárias, o teatro surdo, a produção de vídeos e o uso das tecnologias digitais constituem estratégias que favorecem a aprendizagem por meio de experiências significativas e acessíveis. Essas metodologias respeitam as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e promovem maior participação nos processos educativos.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao potencial da Literatura Surda para fortalecer a educação bilíngue. Ao utilizar a Libras como língua de acesso às narrativas e aos conhecimentos escolares, a literatura contribui para a construção de bases linguísticas sólidas que posteriormente favorecem a aprendizagem da língua portuguesa escrita. Dessa forma, a Literatura Surda atua como mediadora entre as duas línguas presentes na escolarização dos estudantes surdos, ampliando as possibilidades de compreensão textual e produção de significados.

Os resultados também indicam que a presença da Literatura Surda beneficia não apenas os estudantes surdos, mas toda a comunidade escolar. O contato com produções culturais da comunidade surda contribui para o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade, combate ao preconceito linguístico e valorização das diferenças culturais. Assim, a Literatura Surda configura-se como importante instrumento de educação intercultural, promovendo o diálogo entre diferentes grupos sociais e ampliando a compreensão acerca da pluralidade humana.

Entretanto, apesar dos avanços observados nas políticas de educação inclusiva e bilíngue, ainda persistem desafios significativos para a

consolidação da Literatura Surda no currículo escolar. Entre eles destacam-se a insuficiência de materiais didáticos específicos, a escassez de acervos literários em Libras, a limitada presença de autores surdos nos programas educacionais e a necessidade de ampliação da formação docente voltada à educação de surdos. Tais aspectos evidenciam que a efetivação de práticas pedagógicas fundamentadas na Literatura Surda depende de investimentos institucionais, políticas públicas consistentes e valorização dos saberes produzidos pela comunidade surda.

Além disso, torna-se fundamental ampliar as pesquisas acadêmicas voltadas à Literatura Surda, especialmente no que se refere às suas contribuições para a aprendizagem, para a formação de leitores surdos e para a construção de currículos culturalmente responsivos. O fortalecimento desse campo de investigação poderá subsidiar novas práticas pedagógicas e contribuir para a produção de materiais mais adequados às necessidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Diante dessas considerações, conclui-se que a Literatura Surda representa muito mais do que um recurso pedagógico complementar. Trata-se de um patrimônio cultural e linguístico que possibilita a valorização da identidade surda, a preservação da memória coletiva da comunidade surda e a promoção de práticas educativas comprometidas com a inclusão e a diversidade. Sua inserção efetiva no currículo escolar constitui uma ação necessária para garantir os direitos linguísticos e culturais dos estudantes surdos e para construir uma educação verdadeiramente democrática, acessível e socialmente justa.

Por fim, reafirma-se que a escola deve assumir o compromisso de reconhecer a Libras e a Literatura Surda como elementos centrais da formação educacional dos estudantes surdos. Ao promover o acesso às narrativas produzidas em língua de sinais, valorizar a experiência visual e incorporar as produções culturais da comunidade surda ao currículo, a instituição escolar contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua identidade. Dessa forma, a Literatura Surda consolida-se como instrumento essencial para a construção de uma educação bilíngue que respeite as diferenças, fortaleça a cidadania e amplie as oportunidades de aprendizagem para todos.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.

ed. São Paulo: Scipione, 2009.

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.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRITO, Lidiane Rodrigues; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **A contação de histórias em Libras na perspectiva dos professores: reflexões sobre a sua frequência e finalidade.** Signo, Santa Cruz do Sul, v. 48, n. 93, p. 103-120, maio/ago. 2023.

BRITO, Lidiane Rodrigues; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 68, p. 181-199, out./dez. 2022.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** Remate de Males, Campinas, v. 35, n. 2, p. 81-90, 2015.

COSTA, Alessandra Campos Lima da; BATISTA, Jullyana Santos. Teatro de bonecos na disciplina “Literatura Surda”. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 160-173, jul./dez. 2017.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos.** Curitiba: Ibpex, 2007.

GONÇALVES, Alessandra de Sousa; CAMPELO, Wanúbya do Nascimento Moraes. Literatura Surda: identidades e perspectivas da leitura literária de docentes e discentes surdos do curso de Letras Libras do Intensivo – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e do curso Extensivo da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 6., 2019, Fortaleza. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura Surda**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MORGADO, Marta. **Literatura das línguas gestuais**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

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

QUADROS, Ronice Müller de. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

QUEIROZ, Alicyary Moreira. **Literatura Surda nas práticas de Professores Surdos em Escola Bilíngue**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, Erliandro Felix et al. Educação bilíngue de surdos e Literatura Surda: desafios e contribuições à garantia de direitos e à identidade cultural sob a ótica de Paulo Freire. Ideação: **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**, Foz do Iguaçu, v. 28, n. 1, 2026.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SOARES, Lidiane Sacramento; RAMOS, Emanuel Nogueira; CARVALHO, Carla Meira Pires. Contação de histórias em Libras no processo de construção da identidade da criança surda. **Revista de Contação de Histórias e Oralidade** – CHO, Salvador, v. 1, n. 1, p. 18-34, 2023.

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

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. Petrópolis: Arara Azul, 2013.



# POÉTICAS EM LIBRAS: PERFORMANCES, VISUALIDADE E TRADUÇÃO LITERÁRIA

André Daniel Paixão<sup>1</sup>

Mauricio Damasceno Souza<sup>2</sup>

Maisa Conceição Silva<sup>3</sup>

## 1 Introdução

A literatura produzida em Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um campo artístico e cultural que desafia concepções tradicionais de literatura centradas na escrita e na oralidade vocal. Inserida no contexto da cultura surda, a poética em Libras organiza-se a partir de uma modalidade linguística visual-espacial, na qual corpo, movimento, expressões faciais, espacialidade, ritmo e performance configuram elementos constitutivos da linguagem literária. Nesse sentido, a produção poética em Libras não pode ser compreendida apenas como adaptação de textos escritos para sinais, mas como manifestação estética autônoma, construída por meio de recursos específicos da língua de sinais e das experiências visuais da comunidade surda.

Os estudos sobre literatura surda demonstram que a poesia em língua de sinais desempenha papel fundamental na construção e no fortalecimento das identidades surdas. Conforme Miglioli (2018, p. 46), a poesia sinalizada representa um espaço de expressão artística capaz de evidenciar a riqueza estética das línguas de sinais e de promover a valorização da cultura surda. A autora ressalta que a produção poética em língua de sinais articula iconicidade, arbitrariedade, expressividade corporal e recursos visuais que ampliam as possibilidades de significação no campo literário.

Nesse contexto, a literatura em Libras aproxima-se das reflexões de Strobel (2008 apud Conserva; Viveiros; Bezerra, 2021), para quem a cultura

---

1 Campus Bage – Unipampa.

2 Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia e professor efetivo do Instituto de Letras da UFBA.

3 Doutorada em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU).

surda é constituída por um conjunto de valores, comportamentos, formas de comunicação e manifestações artísticas produzidas historicamente pela comunidade surda. Assim, a poesia em Libras não se restringe ao plano estético, mas assume também dimensões políticas, culturais e identitárias, funcionando como espaço de resistência diante de processos históricos de marginalização linguística.

Segundo Pokorski, Demianczuk e Schulz (2018), a literatura sobre poesia sinalizada pode ser organizada em três perspectivas principais: a discursivo-pedagógica, a linguística e a tradutória. As autoras afirmam que a poesia em língua de sinais promove empoderamento cultural, amplia a visibilidade da comunidade surda e fortalece práticas de letramento literário fundamentadas na experiência visual. Além disso, destacam que a produção poética em Libras contribui para o reconhecimento das línguas de sinais como instrumentos legítimos de criação artística.

A performance ocupa posição central na constituição das poéticas em Libras. Diferentemente da literatura escrita, cuja materialidade está concentrada no texto impresso, a poesia sinalizada concretiza-se por meio da ação corporal do poeta. O corpo passa a funcionar simultaneamente como suporte, instrumento e linguagem da obra literária. Ramos (2020, p. 2) observa que as manifestações literárias em Libras possuem como corpus privilegiado o próprio corpo em movimento, expressando-se por meio de uma língua tridimensional, visual e espacial organizada em estratégias performáticas.

A centralidade da performance aproxima as produções literárias em Libras das reflexões de Zumthor (2007 apud Souza; Ferreira; Amorim, 2025), que compreende a performance como elemento constitutivo da experiência poética. Para o autor, a poesia não se restringe ao texto verbal, mas se realiza plenamente no ato performático, envolvendo corpo, presença, gestualidade e interação com o público. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante para a análise das produções poéticas surdas, nas quais os recursos corporais desempenham papel fundamental na construção dos sentidos.

Ao analisar a literatura produzida em Libras, percebe-se que a visualidade constitui outro elemento estruturante das poéticas surdas. A experiência visual não representa apenas uma característica perceptiva dos sujeitos surdos, mas configura um modo específico de produzir conhecimento, cultura e arte. Nesse sentido, a visualidade opera como princípio organizador das narrativas, poesias e performances sinalizadas.

Machado (2017) argumenta que as produções poéticas em língua de sinais exploram recursos visuais que não encontram correspondência direta nas línguas orais. A autora destaca a utilização de classificadores, expressões faciais, mudanças de perspectiva, antropomorfismos, metáforas visuais e construções espaciais complexas como elementos recorrentes na poesia sinalizada. Esses recursos ampliam significativamente o potencial expressivo da língua e favorecem a criação de efeitos estéticos específicos.

Nessa mesma direção, Sutton-Spence (2021 apud Marcelino; Silva; Silva, 2025) enfatiza que a literatura em língua de sinais deve ser compreendida a partir de seus próprios parâmetros estéticos, evitando análises fundamentadas exclusivamente em modelos literários desenvolvidos para línguas orais. Segundo a autora, as produções literárias surdas apresentam estruturas narrativas, recursos poéticos e mecanismos expressivos próprios, decorrentes das especificidades linguísticas e culturais das comunidades surdas.

Entre as manifestações mais expressivas da visualidade literária surda destaca-se o Visual Vernacular (VV). Essa forma artística combina recursos da língua de sinais, técnicas cinematográficas e estratégias performáticas para construir narrativas visuais altamente expressivas. De acordo com Machado e Peixoto (2026), o Visual Vernacular caracteriza-se pela utilização de múltiplas perspectivas, enquadramentos visuais, movimentos corporais amplificados, expressões faciais intensificadas e efeitos tridimensionais que aproximam a narrativa sinalizada da linguagem cinematográfica.

Os autores identificam elementos estéticos recorrentes nas produções em Visual Vernacular, tais como incorporação, antropomorfismo, classificadores, repetição, ritmo, velocidade, uso do espaço e construção de cenas por meio de diferentes planos visuais. Esses recursos possibilitam ao performer criar ambientes, personagens e ações de maneira altamente visual, favorecendo a imersão do espectador na narrativa.

A relação entre literatura e visualidade também se manifesta nos processos de tradução literária para Libras. A tradução de obras literárias entre línguas de modalidades distintas envolve desafios que ultrapassam a simples transferência lexical de conteúdo. No caso da tradução entre português e Libras, é necessário considerar diferenças linguísticas, culturais, semióticas e modais que influenciam diretamente a construção dos sentidos.

Segala e Quadros (2015) denominam esse processo de tradução intermodal, destacando que ele envolve a passagem entre uma língua

oral-auditiva ou escrita e uma língua visual-espacial. Segundo os autores, a tradução para Libras exige adaptações relacionadas ao uso do espaço, à organização visual das informações e à incorporação de recursos performáticos que não estão presentes na modalidade escrita.

Conforme Segala e Quadros (2015, p. 355),

A tradução intermodal trata de aspectos visuais e operacionais implicados na tradução para Libras em forma de vídeo e aspectos linguísticos essencialmente visuais-espaciais que envolvem o uso do espaço em línguas de modalidade visual-espacial.

Essa característica torna a tradução literária para Libras um processo complexo de recriação artística. O tradutor não apenas converte palavras de uma língua para outra, mas reconstrói imagens, ritmos, metáforas e efeitos estéticos utilizando recursos próprios da língua de sinais.

A discussão sobre tradução literária em Libras também dialoga com os estudos da tradução intersemiótica. Pereira (2021) observa que muitas produções envolvendo Libras são classificadas como traduções intersemióticas devido à presença de elementos visuais e audiovisuais. Entretanto, a autora argumenta que nem toda tradução envolvendo línguas de sinais deve ser automaticamente enquadrada nessa categoria, uma vez que existem especificidades relacionadas à modalidade linguística visual-espacial que demandam análises mais refinadas.

Ao tratar da tradução literária em Libras, Cruz, Guedes e Lemos (2021) defendem a importância de abordagens interculturais e intermodais. Segundo as autoras, traduzir literatura para a comunidade surda requer atenção às particularidades culturais que atravessam os processos de recepção e interpretação dos textos. Não se trata apenas de garantir acessibilidade linguística, mas de produzir experiências literárias significativas para leitores e espectadores surdos.

Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos de Toury (1995 apud Sutton-Spence et al., 2024), segundo os quais a tradução literária deve respeitar normas culturais específicas da comunidade receptora. No contexto das traduções para Libras, isso implica considerar as convenções da literatura surda, os padrões estéticos da língua de sinais e as expectativas culturais do público surdo.

Sutton-Spence *et al.* (2024) ressaltam que a tradução literária em língua de sinais articula aspectos linguísticos, dramáticos e tecnológicos. Os autores demonstram que produções traduzidas para Libras frequentemente mobilizam recursos audiovisuais, enquadramentos de câmera, edição de

vídeo e estratégias performáticas para potencializar os efeitos estéticos do texto traduzido. Assim, a tradução literária em Libras configura-se como prática multimodal que integra linguagem, performance e tecnologia.

A relevância da tradução literária para o fortalecimento da literatura surda também pode ser observada na ampliação do acesso da comunidade surda a obras pertencentes a diferentes tradições culturais. Conforme Schlemper e Albres (2025), a formação de tradutores literários em Libras deve contemplar não apenas competências linguísticas, mas também competências culturais, estéticas e extralinguísticas que possibilitem a recriação artística dos textos de partida.

Além disso, a tradução literária em Libras contribui para a consolidação da própria literatura surda, uma vez que os processos tradutórios frequentemente geram novas formas de expressão artística, ampliando o repertório estético disponível para a comunidade. Nesse sentido, tradução e criação literária estabelecem relações dinâmicas e complementares.

Por fim, as poéticas em Libras evidenciam que a literatura produzida em língua de sinais constitui um campo autônomo de produção artística, fundamentado em experiências visuais, performances corporais e práticas culturais específicas. A articulação entre performance, visualidade e tradução literária demonstra a riqueza estética da literatura surda e reforça a necessidade de ampliar pesquisas que valorizem a Libras como língua de criação poética, produção cultural e construção de conhecimento.

A consolidação desse campo de estudos contribui para o reconhecimento das línguas de sinais como instrumentos legítimos de produção literária e para o fortalecimento das identidades surdas em contextos educacionais, culturais e acadêmicos. Dessa forma, as poéticas em Libras afirmam-se como espaço de resistência, criação e transformação social, evidenciando a potência artística da experiência visual e da cultura surda.

## **2 Performance, corpo e visualidade nas poéticas em Libras**

A discussão sobre performance, corpo e visualidade nas poéticas em Libras exige o reconhecimento das especificidades linguísticas, culturais e estéticas que caracterizam as produções literárias da comunidade surda. Diferentemente das tradições literárias fundamentadas predominantemente na escrita ou na oralidade vocal, a literatura em língua de sinais organiza-se

por meio de uma modalidade visual-espacial na qual corpo, movimento, expressões faciais, orientação espacial, ritmo e gestualidade constituem elementos estruturantes da produção de sentidos. Nesse contexto, a performance não representa um recurso complementar da obra literária, mas a própria condição de existência da manifestação poética.

Os estudos sobre literatura surda têm evidenciado que a produção artística em Libras se desenvolve a partir da experiência visual dos sujeitos surdos. Essa experiência influencia não apenas os processos comunicativos, mas também as formas de criação estética, os modos de narrar, poetizar e representar o mundo. A literatura surda, portanto, emerge como expressão cultural vinculada à visualidade, à identidade e às práticas discursivas historicamente construídas pela comunidade surda.

Segundo Ramos (2020, p. 8), a literatura produzida em Libras possui características particulares que a diferenciam das formas tradicionais de literatura, uma vez que seu corpus principal é constituído pelo corpo em movimento. A autora argumenta que as manifestações literárias surdas se realizam por meio de uma língua tridimensional, visual e espacial, exigindo abordagens analíticas capazes de contemplar elementos performáticos e corporais. Tal compreensão desloca a noção convencional de texto literário para uma perspectiva que reconhece a corporeidade como parte constitutiva da obra.

Nesse sentido, as reflexões de Zumthor (2007 apud Souza; Ferreira; Amorim, 2025) contribuem significativamente para compreender a centralidade da performance nas produções poéticas em Libras. O autor afirma que a poesia ultrapassa os limites da palavra escrita e se concretiza plenamente no ato performático, envolvendo presença física, gestualidade, voz, ritmo e interação com o público. Embora suas análises tenham sido desenvolvidas a partir de tradições orais, seus pressupostos dialogam diretamente com a literatura surda, na qual a experiência poética se realiza por meio do corpo sinalizante.

A performance nas poéticas em Libras manifesta-se por intermédio de diversos recursos expressivos. Entre eles destacam-se as expressões faciais, os movimentos corporais, as mudanças de perspectiva, os classificadores, o uso do espaço de sinalização e a incorporação de personagens. Esses elementos não atuam apenas como mecanismos linguísticos, mas também como recursos estéticos que contribuem para a construção de imagens poéticas, efeitos narrativos e experiências sensoriais.

Machado (2017), ao investigar a poética em língua de sinais brasileira, demonstra que os poetas surdos exploram intensamente os recursos visuais da Libras para criar efeitos artísticos complexos. A autora observa que as produções poéticas frequentemente mobilizam metáforas visuais, repetições espaciais, simetrias corporais e transformações imagéticas que ampliam as possibilidades de significação da língua. Dessa forma, a poesia em Libras articula elementos linguísticos e estéticos em uma dinâmica inseparável.

Ao analisar a relação entre corpo e literatura, torna-se fundamental reconhecer que o corpo do poeta surdo não constitui apenas um instrumento de expressão. Ele funciona simultaneamente como suporte da linguagem, meio de produção artística e elemento constitutivo do texto literário. O corpo assume, portanto, papel equivalente ao da escrita em literaturas produzidas em línguas orais.

Essa perspectiva é reforçada por Ramos (2020, p. 15), ao afirmar que:

As manifestações literárias em Libras possuem como corpus privilegiado o próprio corpo em movimento, expressas através de uma língua tridimensional, visual e espacial, em estratégias de performance.

A materialidade da literatura surda se encontra diretamente relacionada à corporeidade. Enquanto a literatura escrita se organiza por meio de signos gráficos, a literatura em Libras constrói-se através de movimentos corporais que se desenvolvem no espaço e no tempo. O texto literário deixa de ser uma estrutura fixa para assumir caráter dinâmico e performático.

A relação entre performance e identidade também ocupa lugar relevante nos estudos sobre poéticas surdas. Conforme Lemos e Romão (2023), as narrativas e poesias produzidas em Libras frequentemente incorporam experiências históricas, culturais e sociais da comunidade surda, funcionando como espaços de afirmação identitária. A literatura surda possibilita que sujeitos historicamente silenciados construam representações de si mesmos a partir de perspectivas próprias, rompendo com discursos produzidos exclusivamente por grupos ouvintes.

Essa dimensão política da performance pode ser observada em diversas produções poéticas surdas que tematizam questões relacionadas à língua de sinais, ao preconceito linguístico, à resistência cultural e aos processos de reconhecimento identitário. Nesses casos, o corpo torna-

se não apenas meio de expressão artística, mas também instrumento de reivindicação social e cultural.

Miglioli (2018) destaca que a poesia em língua de sinais apresenta forte potencial para representar identidades surdas, uma vez que explora elementos visuais e corporais diretamente vinculados à experiência cultural da comunidade. Segundo a autora, a expressividade da língua de sinais em contexto poético permite a articulação entre estética, cultura e identidade, favorecendo a construção de narrativas que valorizam a diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos.

A visualidade constitui outro aspecto fundamental das poéticas em Libras. Diferentemente de perspectivas que compreendem a visão apenas como sentido perceptivo, os estudos surdos têm enfatizado a visualidade como forma de organização do pensamento, da cultura e das práticas discursivas. A experiência visual influencia diretamente os modos pelos quais os sujeitos surdos produzem conhecimento, constroem relações sociais e desenvolvem manifestações artísticas.

Nesse contexto, a literatura em Libras pode ser compreendida como literatura visual. Tal definição não decorre simplesmente do fato de utilizar uma língua de modalidade visual-espacial, mas da centralidade que a visualidade assume nos processos de criação estética. As imagens visuais não aparecem apenas como recursos ilustrativos; elas constituem a própria matéria da narrativa e da poesia.

Conforme Sutton-Spence (2021 apud Marcelino; Silva; Silva, 2025), a literatura em língua de sinais apresenta características próprias que exigem parâmetros específicos de análise estética. A autora argumenta que conceitos desenvolvidos para a literatura escrita nem sempre são suficientes para compreender as produções literárias surdas, uma vez que estas mobilizam recursos expressivos fundamentados na visualidade e na espacialidade.

Essa especificidade pode ser observada na utilização de classificadores, metáforas visuais, construções imagéticas e mudanças de perspectiva. Tais recursos permitem que os poetas surdos construam cenas complexas, representem movimentos, descrevam ambientes e expressem emoções por meio de estratégias essencialmente visuais.

Entre as manifestações mais representativas da visualidade literária surda destaca-se o Visual Vernacular (VV). Trata-se de uma forma artística desenvolvida por artistas surdos que combina recursos da língua de sinais, elementos performáticos e técnicas inspiradas na linguagem

cinematográfica. O Visual Vernacular caracteriza-se pela exploração intensiva da visualidade e pela criação de narrativas altamente imagéticas.

Machado e Peixoto (2026, p. 5) afirmam que o Visual Vernacular utiliza recursos como incorporação, antropomorfismo, classificadores, expressões faciais e corporais, múltiplas perspectivas e diferentes enquadramentos visuais. Segundo os autores, tais elementos permitem a construção de narrativas visualmente sofisticadas, capazes de produzir efeitos de suspense, emoção, movimento e dramaticidade.

A relevância do Visual Vernacular para os estudos das poéticas em Libras reside precisamente em sua capacidade de demonstrar o potencial artístico da experiência visual surda. Nessa modalidade de produção cultural, o performer assume simultaneamente as funções de narrador, personagem, câmera e cenário, construindo narrativas que exploram intensamente os recursos espaciais e corporais da língua de sinais.

A importância da visualidade nas produções literárias surdas também pode ser observada nas reflexões de Martins e Oliveira (2015), que discutem a literatura surda e a pedagogia visual. Os autores argumentam que a visualidade constitui elemento central para a construção de práticas de leitura e produção literária voltadas aos sujeitos surdos, favorecendo processos de identificação cultural e fortalecimento linguístico.

Nesse sentido, a literatura em Libras desempenha papel relevante na formação de leitores surdos, uma vez que possibilita o acesso a produções artísticas construídas a partir de experiências culturais compartilhadas pela comunidade. A presença de personagens surdos, narrativas visuais e produções em língua de sinais contribui para ampliar processos de reconhecimento identitário e valorização cultural.

A articulação entre performance, corpo e visualidade revela que as poéticas em Libras constituem um campo estético singular, fundamentado em experiências linguísticas e culturais específicas. A literatura surda não apenas amplia as concepções tradicionais de literatura, mas também desafia paradigmas que historicamente privilegiaram a escrita como forma legítima de produção artística.

Ao reconhecer o corpo como texto, a performance como linguagem e a visualidade como princípio organizador da experiência estética, as poéticas em Libras evidenciam novas possibilidades de criação literária. Essas produções demonstram que a arte pode manifestar-se por meio de diferentes modalidades linguísticas, reafirmando a legitimidade das

línguas de sinais como instrumentos de produção cultural, conhecimento e expressão artística.

Por conseguinte, o estudo da performance, do corpo e da visualidade nas poéticas em Libras contribui para ampliar o campo dos estudos literários contemporâneos, promovendo o reconhecimento das produções surdas como patrimônio cultural e linguístico. Mais do que manifestações artísticas, essas produções constituem espaços de resistência, memória, identidade e afirmação cultural, revelando a potência estética da experiência visual na construção das literaturas produzidas em língua de sinais.

### **3 Tradução literária em Libras: intermodalidade, estética visual e autoria surda**

A tradução literária em Libras tem se consolidado como um campo de investigação que articula os Estudos da Tradução, os Estudos Surdos, a Linguística das Línguas de Sinais e os Estudos Literários. Trata-se de uma área que desafia concepções tradicionais de tradução fundamentadas exclusivamente em línguas orais e escritas, uma vez que envolve processos de mediação entre modalidades linguísticas distintas. Nesse contexto, a tradução literária para Libras exige a consideração de aspectos intermodais, visuais, performáticos, culturais e identitários que ultrapassam os limites da equivalência lexical e sintática.

A literatura traduzida para Libras não constitui apenas um mecanismo de acessibilidade linguística. Ao contrário, representa uma forma específica de recriação artística que demanda estratégias capazes de preservar os efeitos estéticos, simbólicos e culturais presentes no texto de partida. A tradução literária em língua de sinais mobiliza recursos corporais, espaciais e visuais que transformam profundamente a materialidade da obra, exigindo do tradutor competências que abrangem tanto o domínio linguístico quanto conhecimentos relacionados à performance, à visualidade e à cultura surda.

Os estudos sobre tradução envolvendo línguas de sinais ampliaram-se significativamente a partir da consolidação dos cursos de Letras-Libras e da expansão das pesquisas acadêmicas sobre tradução e interpretação. Segundo Segala e Quadros (2015), os estudos da tradução de línguas de sinais passaram a adquirir maior autonomia teórica no Brasil a partir dos

anos 2000, especialmente com o fortalecimento do campo dos Estudos da Tradução aplicado às línguas de modalidade visual-espacial.

Ao abordar as especificidades desse processo, Segala e Quadros (2015, p. 354) afirmam que:

A tradução intermodal trata de aspectos visuais e operacionais implicados na tradução para Libras em forma de vídeo e aspectos linguísticos essencialmente visuais-espaciais que envolvem o uso do espaço em línguas de modalidade visual-espacial, ou seja, línguas de sinais.

Essa definição evidencia que a tradução literária para Libras não consiste apenas na transferência de conteúdos linguísticos entre idiomas diferentes. Ela envolve a passagem entre modalidades distintas de expressão, recepção e construção de sentidos. O texto originalmente produzido em língua escrita precisa ser reorganizado em uma estrutura visual, espacial e performática, exigindo adaptações que afetam não apenas a forma, mas também a constituição estética da obra.

Nesse sentido, a noção de intermodalidade torna-se fundamental para compreender os desafios da tradução literária em Libras. Diferentemente das traduções realizadas entre línguas da mesma modalidade, a tradução entre português escrito e Libras implica transformações relacionadas à organização discursiva, ao uso do espaço, à visualidade e à corporeidade. Elementos que, no texto escrito, são expressos por recursos gráficos ou sonoros precisam ser recriados por meio de estratégias visuais e espaciais.

As discussões de Jakobson (1975 apud Pereira, 2021) acerca das modalidades tradutórias oferecem importante contribuição para esse debate. Ao propor as categorias de tradução intralingual, interlingual e intersemiótica, o autor inaugura reflexões que posteriormente influenciaram pesquisas sobre tradução envolvendo línguas de sinais. Entretanto, conforme observa Pereira (2021), muitas abordagens contemporâneas utilizam de forma indiscriminada a noção de tradução intersemiótica para descrever processos tradutórios envolvendo Libras, desconsiderando as especificidades linguísticas da modalidade visual-espacial.

Pereira (2021) argumenta que a tradução em Libras demanda categorias analíticas próprias, capazes de contemplar as particularidades decorrentes da modalidade linguística. Segundo a autora, embora determinados processos tradutórios possam envolver elementos intersemióticos, a simples presença da Libras não é suficiente para caracterizar automaticamente uma tradução como intersemiótica. A

modalidade visual-espacial impõe desafios específicos relacionados à espacialização dos referentes, à construção imagética e à expressividade corporal.

Essas características tornam-se particularmente relevantes no campo da tradução literária. Diferentemente de textos informativos, os textos literários apresentam elevada densidade simbólica, estética e cultural. Metáforas, imagens poéticas, jogos linguísticos, ritmos narrativos e construções estilísticas exigem processos complexos de recriação, especialmente quando transpostos para uma língua de modalidade distinta.

Ao refletir sobre a tradução literária em Libras, Sutton-Spence et al. (2024) ressaltam que a literatura surda possui normas estéticas próprias que precisam ser consideradas durante o processo tradutório. Segundo os autores, traduções literárias bem-sucedidas não são aquelas que reproduzem literalmente o texto de partida, mas aquelas que conseguem produzir efeitos estéticos equivalentes na língua de chegada.

Essa observação reforça a necessidade de compreender a tradução literária em Libras como prática criativa. O tradutor deixa de ocupar a posição de simples mediador linguístico para assumir papel de autor, performer e produtor de significados. Sua atuação envolve escolhas interpretativas que influenciam diretamente a recepção da obra pela comunidade surda.

A dimensão estética da tradução literária em Libras encontra-se profundamente relacionada à visualidade. Enquanto a literatura escrita frequentemente explora recursos sonoros, como aliterações, assonâncias e ritmos fonéticos, a literatura em língua de sinais mobiliza recursos visuais e espaciais. Conseqüentemente, a tradução literária exige processos de adaptação capazes de transformar efeitos originalmente sonoros em efeitos visuais.

Machado (2017) destaca que a literatura em língua de sinais utiliza estratégias poéticas específicas, incluindo classificadores, mudanças de perspectiva, antropomorfismos, repetições espaciais, expressões faciais intensificadas e construções imagéticas. Esses recursos funcionam como mecanismos estéticos que precisam ser considerados durante o processo tradutório.

A tradução de metáforas constitui exemplo emblemático desse desafio. Muitas metáforas presentes na literatura escrita estão fundamentadas em relações sonoras ou em convenções culturais específicas da língua de partida. Na tradução para Libras, frequentemente torna-se

necessário reconstruir essas imagens por meio de representações visuais e corporais que produzam efeitos equivalentes para o público surdo.

Segundo Cruz, Guedes e Lemos (2021), a tradução literária para Libras deve ser compreendida como processo intercultural e intermodal. As autoras argumentam que a transferência de textos literários para a língua de sinais exige atenção às especificidades culturais da comunidade surda, evitando abordagens centradas exclusivamente na equivalência linguística.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Toury (1995 apud Sutton-Spence et al., 2024), segundo as quais a tradução literária deve respeitar as normas culturais da comunidade receptora. No contexto da tradução para Libras, isso significa considerar as práticas culturais surdas, as convenções da literatura sinalizada e as formas específicas pelas quais a comunidade surda produz e interpreta manifestações artísticas.

A presença da visualidade também transforma profundamente as estratégias narrativas utilizadas na tradução literária. Em produções traduzidas para Libras, é comum a utilização de recursos audiovisuais, enquadramentos de câmera, mudanças de plano, aproximações visuais e técnicas de edição que ampliam as possibilidades expressivas do texto.

Essas características aproximam a tradução literária em Libras de práticas multimodais contemporâneas. O texto traduzido deixa de existir exclusivamente como manifestação linguística e passa a incorporar elementos visuais, corporais e tecnológicos. Assim, a obra literária traduzida configura-se como produção híbrida, situada na intersecção entre literatura, performance e audiovisual.

A relevância da performance no processo tradutório tem sido amplamente discutida por pesquisadores da área. Conforme Corrêa e Seidel (2022), a tradução de textos literários para Libras envolve a construção de uma estética visual baseada na expressividade corporal, na espacialidade e na articulação de diferentes semioses. O tradutor-performer não apenas transmite conteúdos linguísticos, mas encena visualmente os sentidos produzidos pelo texto.

Ao analisar a tradução do poema “Todas as manhãs”, de Conceição Evaristo, os autores observam que temas como memória, ancestralidade e identidade adquirem novas configurações quando expressos por meio da Libras. O corpo do tradutor torna-se espaço de significação, permitindo a emergência de novas interpretações e experiências estéticas.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Barthes (2013 apud Corrêa; Seidel, 2022), para quem a literatura representa uma permanente

reinvenção da linguagem. No caso da tradução literária em Libras, essa reinvenção manifesta-se por meio da transformação de estruturas verbais em construções visuais e corporais, ampliando os limites tradicionais da criação literária.

Outro aspecto relevante refere-se à autoria surda nos processos tradutórios. Durante muitos anos, a produção e a tradução de textos literários destinados à comunidade surda foram conduzidas predominantemente por profissionais ouvintes. Contudo, o fortalecimento dos Estudos Surdos e da educação bilíngue contribuiu para ampliar a participação de tradutores, pesquisadores e artistas surdos na produção literária.

A presença de autores e tradutores surdos introduz novas perspectivas para a compreensão da tradução literária. A experiência visual, a vivência cultural e o pertencimento à comunidade surda possibilitam interpretações que frequentemente escapam a tradutores externos ao grupo cultural. Nesse sentido, a autoria surda assume papel central na construção de traduções culturalmente sensíveis e linguisticamente adequadas.

Conforme Schlemper e Albres (2025), a formação de tradutores literários em Libras deve contemplar competências extralinguísticas relacionadas à cultura, à literatura, à estética e às práticas discursivas surdas. As autoras defendem que projetos de extensão e experiências colaborativas com pessoas surdas contribuem significativamente para a formação de profissionais capazes de atuar no campo da tradução literária.

A discussão sobre autoria surda também envolve questões relacionadas à representatividade e ao protagonismo cultural. A tradução literária não constitui apenas um processo técnico de transferência linguística; ela participa da construção de narrativas, memórias e identidades coletivas. Quando sujeitos surdos assumem papéis centrais nesses processos, ampliam-se as possibilidades de produção de discursos alinhados às experiências da própria comunidade.

Nesse contexto, a tradução literária em Libras pode ser compreendida como prática de resistência cultural. Ao possibilitar o acesso da comunidade surda a obras literárias diversas e, simultaneamente, valorizar a Libras como língua de produção estética, a tradução contribui para fortalecer direitos linguísticos e promover o reconhecimento da cultura surda em diferentes espaços sociais.

Por conseguinte, a intermodalidade, a estética visual e a autoria surda configuram dimensões inseparáveis da tradução literária em Libras. A articulação desses elementos evidencia que a tradução não se limita à

reprodução de significados, mas constitui processo criativo de reconstrução estética, cultural e linguística. A literatura traduzida para Libras amplia as possibilidades de circulação das obras, fortalece o protagonismo surdo e reafirma a legitimidade das línguas de sinais como instrumentos de produção artística e cultural.

Dessa forma, a tradução literária em Libras consolida-se como campo interdisciplinar de investigação e prática profissional, contribuindo para o desenvolvimento dos Estudos da Tradução, dos Estudos Surdos e das pesquisas sobre literatura contemporânea. Ao reconhecer a centralidade da visualidade, da performance e da autoria surda, esse campo amplia as concepções tradicionais de tradução e reafirma a potência estética das produções literárias em língua de sinais.

#### **4 Considerações finais**

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que as poéticas em Libras constituem um campo literário singular, marcado pela articulação entre linguagem visual-espacial, performance corporal, visualidade estética e processos tradutórios. Diferentemente das tradições literárias fundamentadas exclusivamente na escrita ou na oralidade vocal, a literatura produzida em Libras organiza-se por meio de recursos linguísticos e artísticos que encontram no corpo, no espaço e na experiência visual os principais elementos de construção dos sentidos.

A análise da performance nas produções poéticas em Libras permitiu compreender que o corpo não atua apenas como suporte da linguagem, mas como parte constitutiva da própria obra literária. As expressões faciais, os movimentos corporais, a espacialidade e os classificadores configuram mecanismos estéticos fundamentais para a construção de narrativas e poemas em língua de sinais. Nesse contexto, a performance assume papel central na materialização da literatura surda, ampliando as concepções tradicionais de texto e de autoria.

Da mesma forma, verificou-se que a visualidade representa um princípio organizador das poéticas em Libras. A experiência visual da comunidade surda influencia diretamente os modos de produção artística, possibilitando o desenvolvimento de recursos expressivos específicos que diferenciam a literatura em língua de sinais de outras formas de manifestação literária. Produções como a poesia sinalizada e o Visual

Vernacular demonstram a riqueza estética das narrativas construídas a partir da visualidade, reafirmando a potência criativa da cultura surda.

No que se refere à tradução literária em Libras, constatou-se que os processos tradutórios transcendem a simples transferência linguística entre idiomas distintos. A intermodalidade impõe desafios relacionados à reconstrução de imagens, ritmos, metáforas e efeitos estéticos por meio de recursos visuais e corporais. Nesse sentido, a tradução literária configura-se como prática de recriação artística que exige competências linguísticas, culturais, performáticas e estéticas.

A investigação também evidenciou a relevância da autoria surda para o fortalecimento da literatura em Libras e para o desenvolvimento de práticas tradutórias culturalmente sensíveis. A participação de autores, tradutores e performers surdos contribui para a valorização das experiências visuais da comunidade, promovendo representatividade, protagonismo e ampliação dos espaços de circulação da produção cultural surda.

Além disso, a literatura em Libras revela-se importante instrumento de preservação da memória coletiva, de fortalecimento identitário e de resistência cultural. As narrativas e poesias produzidas em língua de sinais possibilitam a expressão de experiências historicamente invisibilizadas, contribuindo para a construção de discursos que valorizam a diversidade linguística e cultural da sociedade contemporânea.

Diante dessas considerações, conclui-se que as poéticas em Libras representam um campo de produção artística e acadêmica em constante expansão, cuja relevância ultrapassa os limites dos Estudos Surdos e alcança áreas como Literatura, Linguística, Tradução, Educação e Estudos Culturais. O reconhecimento da Libras como língua de criação estética reafirma a legitimidade das produções literárias surdas e contribui para a ampliação das perspectivas teóricas sobre linguagem, arte e cultura.

Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliação das pesquisas voltadas à literatura em Libras, especialmente aquelas relacionadas à performance, à tradução literária, à autoria surda e às estéticas visuais. O fortalecimento desse campo de investigação poderá contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens teóricas, para a formação de pesquisadores e tradutores especializados e para a valorização das múltiplas formas pelas quais a literatura se manifesta nas diferentes comunidades linguísticas e culturais. Assim, as poéticas em Libras afirmam-se como expressão legítima da criatividade humana, evidenciando que a literatura também pode ser

construída pelas mãos, pelo corpo, pelo olhar e pela experiência visual do mundo.

## Referências

BARBOSA, Suelismar Mariano Florêncio; MILANI, Sebastião Elias. Proxêmica tensiva no processo de identificação do sujeito surdo por meio da análise de poema em Visual Vernacular. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 1-28, 2024. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202440264057>.

CONSERVA, Kátia; VIVEIROS, Denise; BEZERRA, Marta. As poesias da cultura surda e as contribuições do Slam do Corpo para os surdos. **Revista**, v. 26, ano 45, n. 4, p. 111-122, 2021.

CORRÊA, Gabriel Vidinha; SEIDEL, Roberto Henrique. Libras, tradução literária e memória: uma leitura de “Todas as manhãs”, de Conceição Evaristo. **Revista**, p. 1-18, 2022.

CRUZ, Lyvia de Araújo; GUEDES, Michelle Arrais; LEMOS, Andréa Michiles. Literatura surda: análise de um conto infantil à luz da tradução intercultural e intermodal. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 223-249, ago./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e84486>.

LEMOS, Andrea Michiles; ROMÃO, Tito Lívio Cruz. Narrativas surdas a partir da literatura surda produzida em Libras. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 23, n. 2, p. 47-62, jun./set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.47677/GLUKS.V23I2.381>.

MACHADO, Fernanda de Araújo. **Antologia da poética em língua de sinais brasileira**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MACHADO, Tamara Pereira da Silva; PEIXOTO, Janaina Aguiar. Visual Vernacular: uma produção cultural surda com linguagem cinematográfica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-20, abr. 2026. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i4.25997>.

MARCELINO, Vitoria Jennyfe Alves; SILVA, Rita Daniely de Moura; SILVA, Rodrigo Ueslei do Nascimento. Identidade surda e literatura em Libras: uma relação fundamental. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 13, n. 1, p. 216-231, abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.31416/rsdv.v13i1.1304>.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1041-1058, out./dez. 2015.

MIGLIOLI, Sarah. Análise da poesia em língua de sinais sob a perspectiva semiótica. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 44-54, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.11791>.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Tradução intersemiótica e a Libras. **Caleidoscópio: Literatura e Tradução**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 60-80, jun./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/caleidoscopio.v5i1.36537>.

POKORSKI, Juliana de Oliveira; DEMIANCZUK, Maria Luiza Santos; SCHULZ, Lia. Poesias em língua de sinais: uma revisão bibliográfica. **Revista (Entre Parênteses)**, Alfenas, v. 7, n. 2, 2018.

RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira. O corpo como corpus: lugares do ensino de literatura para estudantes surdos. **Revista Exitus**, Santa-rém, v. 10, p. 1-27, e020007, 2020.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva; ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução literária e Libras: a extensão em prol da formação em competências extralinguísticas. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 12, n. 6, p. 228-238, 2025.

SEGALA, Rimar Ramalho; QUADROS, Ronice Müller de. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em português para a Libras oral. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 354-386, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p354>.

SOUZA, Stefany Nazaré Lima de; FERREIRA, Janice de Oliveira; AMORIM, Thaís Fernandes de. A performance surda na poesia: o processo da criação poética a partir do texto escrito. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2025. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2025.

SUTTON-SPENCE, Rachel; ELIAS, Ananda Loiola Simões; MARQUIOTO, Marcos Alexandre; HEBERLE, Ricardo. Sign language literary translations: linguistic, dramatic and technological aspects. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 177-214, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e94412>.

# IDENTIDADES SURDAS, BILINGUISMO E EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM PERSPECTIVA DISCURSIVA

Thaína Trindade Lisboa<sup>1</sup>

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho<sup>2</sup>

Larissa Silva Rebouças<sup>3</sup>

## 1 Introdução

As discussões contemporâneas acerca da educação de surdos têm evidenciado a necessidade de compreender a surdez para além da dimensão biológica ou clínica, reconhecendo-a como fenômeno linguístico, cultural, político e identitário. Nesse contexto, as identidades surdas emergem como construções históricas e discursivas produzidas nas interações sociais, nas experiências coletivas e nas relações estabelecidas entre sujeitos surdos e ouvintes. A perspectiva discursiva permite compreender que as identidades não são naturais nem fixas, mas constituídas em processos contínuos de negociação de sentidos, pertencimento e diferenciação.

De acordo com Hall (2006, p. 38), a identidade deve ser entendida como uma “celebração móvel”, constantemente transformada pelas formas como os sujeitos são representados nos sistemas culturais. Essa compreensão contribui para os Estudos Surdos ao demonstrar que a identidade surda não é determinada pela ausência da audição, mas pelas relações linguísticas, culturais e sociais que constituem a experiência de ser surdo.

Nesse sentido, Skliar (2016) argumenta que a surdez deve ser compreendida a partir da diferença e não da deficiência. Para o autor, o sujeito surdo não pode ser definido exclusivamente por critérios médicos ou audiológicos, pois sua constituição subjetiva está vinculada à experiência

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, professora na rede Municipal em Marapanim-Pará.

2 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor efetivo da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora efetiva da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

visual, à língua de sinais e à participação em uma comunidade linguística específica. A identidade surda emerge, portanto, do compartilhamento de práticas culturais, valores, narrativas e experiências coletivas que possibilitam a construção de sentimentos de pertencimento.

Fernandes (2003) destaca que a educação bilíngue representa um espaço privilegiado para a constituição das identidades surdas, uma vez que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Segundo a autora, as políticas educacionais voltadas para os surdos historicamente oscilaram entre perspectivas de assimilação e propostas de reconhecimento da diferença linguística. Essas tensões influenciam diretamente a forma como os estudantes surdos percebem a si mesmos e são percebidos pela escola.

A esse respeito, Fernandes (2003, p. 89) afirma:

A identidade surda não se constrói apenas pela aquisição da língua de sinais, mas pela possibilidade de compartilhar experiências culturais, sociais e políticas com outros sujeitos surdos, constituindo formas próprias de significar o mundo.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Strobel (2008), que considera a cultura surda como elemento fundamental na construção identitária. Para a autora, a cultura surda é composta por artefatos culturais específicos, formas de interação visual, valores compartilhados e práticas linguísticas que produzem modos particulares de existência. Dessa forma, a identidade surda não pode ser desvinculada das experiências culturais produzidas no interior da comunidade surda.

A perspectiva discursiva também possibilita analisar os mecanismos pelos quais determinados discursos produzem representações sobre os sujeitos surdos. Foucault (2014) argumenta que os discursos não apenas descrevem a realidade, mas produzem objetos, sujeitos e práticas sociais. Assim, os discursos educacionais, médicos e políticos sobre a surdez participam ativamente da constituição das identidades surdas.

Segundo Thoma (2016), as políticas educacionais contemporâneas produzem diferentes formas de subjetivação dos estudantes surdos. Em determinados momentos, os discursos oficiais enfatizam a inclusão escolar como estratégia de democratização do acesso à educação. Em outros, reforçam a educação bilíngue como direito linguístico e cultural da comunidade surda. Essas diferentes narrativas revelam disputas em torno da definição do que significa ser surdo e de quais espaços educacionais são considerados mais adequados para sua formação.

Conforme observam Stürmer e Thoma (2015), os discursos sobre educação bilíngue não são neutros, pois estão inseridos em relações de saber e poder que produzem determinadas formas de escolarização dos sujeitos surdos. As autoras afirmam que os documentos oficiais analisados apresentam múltiplos significados para a educação bilíngue, demonstrando que o conceito permanece em constante disputa política e ideológica.

A noção de bilinguismo, por sua vez, ocupa posição central na constituição das identidades surdas. Segundo Quadros (2004), a educação bilíngue pressupõe o reconhecimento da Libras como língua natural dos surdos e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Essa proposta rompe com modelos educacionais centrados exclusivamente na oralização e reconhece a especificidade linguística da população surda.

De acordo com Franco *et al.* (2023), a literatura científica tem demonstrado que o reconhecimento da Libras como primeira língua constitui condição fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos. Os autores destacam que a educação bilíngue possibilita a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as características linguísticas desses sujeitos, favorecendo processos de aprendizagem e fortalecimento identitário.

Nessa direção, Dias e Neves (2021) observaram que muitas escolas ainda utilizam a Libras apenas como instrumento de mediação para o ensino da Língua Portuguesa, sem reconhecê-la como língua de instrução. As autoras identificaram que essa prática tende a invisibilizar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e a dificultar a construção de identidades positivas.

Os resultados encontrados por Dias e Neves (2021) corroboram análises anteriores realizadas por Lodi (2013), que já apontava a necessidade de superar concepções pedagógicas que subordinam a Libras ao português. Segundo a autora, o bilinguismo deve ser compreendido como uma relação de complementaridade entre duas línguas e não como um processo de substituição linguística.

Nessa perspectiva, Freitas (2021) destaca que os contextos bilíngues de interação entre estudantes surdos evidenciam práticas linguísticas complexas, caracterizadas pela alternância de códigos, uso simultâneo de diferentes modalidades comunicativas e construção coletiva de significados. Tais práticas demonstram que o bilinguismo surdo não se limita ao domínio de duas línguas, mas envolve processos identitários e socioculturais mais amplos.

A experiência escolar ocupa papel decisivo nesse processo. Conforme Ribeiro e Silva (2017), a trajetória escolar dos estudantes surdos é marcada por desafios relacionados ao acesso linguístico, à participação social e às práticas pedagógicas. As autoras observam que muitas experiências escolares continuam fundamentadas em modelos centrados na oralidade e na escrita, dificultando o reconhecimento da condição bilíngue dos surdos.

Ao discutir a constituição identitária de estudantes surdos no ensino superior, Andrade e Alencar (2017) verificaram que o contato com a comunidade surda desempenha papel fundamental na formação da identidade. Os resultados da pesquisa indicam que muitos participantes tiveram acesso tardio à Libras e somente passaram a desenvolver identidades surdas mais afirmativas após o ingresso em espaços de convivência com outros surdos.

Segundo os autores, a experiência universitária possibilita o fortalecimento de processos de reconhecimento linguístico e cultural, contribuindo para a ampliação das formas de participação acadêmica e social. Tal constatação reforça a ideia de que as identidades surdas são produzidas em contextos relacionais e não de maneira isolada.

Essa compreensão encontra respaldo em Botelho de Paula (2009), ao afirmar que a escola constitui um dos principais espaços de formação identitária para estudantes surdos. A autora destaca que o contato com outros surdos possibilita o compartilhamento de experiências linguísticas e culturais fundamentais para a construção do self.

Nas palavras da autora:

Os estudos sobre identidade surda sugerem que o outro indivíduo surdo é de fundamental importância para a construção de uma identidade saudável, visto que entre surdos existe o uso comum de um sistema linguístico compartilhado (Botelho De Paula, 2009, p. 410).

Tal reflexão aproxima-se das análises de Romário e Dorziat (2018), que investigaram os processos de construção identitária em contextos inclusivos. Os autores observaram que a presença de professores surdos favorece a circulação de conhecimentos históricos e culturais da comunidade surda, contribuindo para o fortalecimento das identidades dos estudantes.

Sob a ótica dos estudos discursivos, a experiência escolar pode ser compreendida como espaço de produção de subjetividades. Os discursos que circulam na escola sobre deficiência, inclusão, diferença linguística e bilinguismo influenciam diretamente as formas pelas quais os estudantes surdos percebem a si mesmos e constroem suas trajetórias educacionais.

Nesse sentido, Vieira e Klein (2023) argumentam que os discursos contemporâneos sobre a surdez vêm produzindo novas formas de subjetivação. As autoras analisam a emergência de discursos que apresentam o sujeito surdo como indivíduo capaz, autônomo e produtivo, deslocando parcialmente perspectivas historicamente marcadas pelo déficit. Contudo, alertam que tais discursos também podem operar mecanismos de normalização, exigindo dos sujeitos surdos constantes demonstrações de desempenho e adaptação.

Por fim, compreender as identidades surdas, o bilinguismo e a experiência escolar em perspectiva discursiva implica reconhecer que a educação de surdos constitui um campo atravessado por disputas políticas, linguísticas e culturais. As identidades surdas são permanentemente construídas, negociadas e ressignificadas nas relações sociais, nas práticas educativas e nos discursos que circulam sobre a diferença linguística. A valorização da Libras, da cultura surda e das experiências visuais apresenta-se como condição fundamental para a consolidação de propostas educacionais comprometidas com os direitos linguísticos, a diversidade cultural e a formação integral dos estudantes surdos.

Segundo Skliar (1998 apud Strobel, 2008, p. 42), a surdez deve ser entendida como experiência visual que produz formas próprias de linguagem, cultura e identidade, afastando-se das concepções tradicionais que a reduzem a uma limitação biológica.

Conforme Hall (2000 apud Thoma, 2016, p. 760), as identidades são produzidas nos processos de representação cultural, sendo continuamente reconstruídas nas relações sociais e discursivas.

## **2 Identidades surdas e bilinguismo: discursos, diferença linguística e políticas de subjetivação**

As discussões acerca das identidades surdas e do bilinguismo têm ocupado lugar central no campo dos Estudos Surdos, especialmente após o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais e legítimas das comunidades surdas. A superação das perspectivas clínicas e medicalizantes da surdez possibilitou o surgimento de abordagens que compreendem os sujeitos surdos como integrantes de uma minoria linguística e cultural, cuja constituição identitária está diretamente relacionada às experiências visuais, à língua de sinais e às relações estabelecidas no interior da comunidade surda.

Durante grande parte da história, a surdez foi interpretada sob uma perspectiva patológica, associada à incapacidade, ao déficit e à necessidade de correção. Os discursos médicos, educacionais e psicológicos construíram representações que posicionavam os sujeitos surdos como indivíduos incompletos, cujo desenvolvimento dependeria da aproximação aos padrões linguísticos e culturais da sociedade ouvinte. Nesse contexto, práticas educacionais baseadas na oralização buscaram suprimir as línguas de sinais e promover a assimilação dos surdos à cultura majoritária.

Foucault (2014) demonstra que os discursos produzem regimes de verdade que orientam práticas sociais, políticas e institucionais. Assim, a forma como a surdez foi historicamente significada influenciou diretamente as políticas educacionais destinadas aos estudantes surdos. Os discursos sobre normalidade, deficiência e reabilitação constituíram mecanismos de poder que moldaram as formas de escolarização e subjetivação desses sujeitos.

Nesse sentido, Skliar (2016) afirma que a educação de surdos deve ser analisada a partir da diferença e não da deficiência. Segundo o autor, a surdez representa uma experiência cultural e linguística específica, cuja compreensão exige o reconhecimento da língua de sinais como elemento constitutivo da subjetividade e da identidade surda.

Ao discutir as transformações ocorridas no campo da educação de surdos, Fernandes (2003) argumenta que a emergência da perspectiva bilíngue representou uma ruptura significativa com os modelos oralistas predominantes ao longo do século XX. A autora destaca que o reconhecimento da Libras permitiu o fortalecimento de novas formas de pertencimento cultural e identitário, favorecendo a constituição de sujeitos surdos mais autônomos e conscientes de seus direitos linguísticos.

De acordo com Fernandes (2003, p. 56), a educação bilíngue não deve ser compreendida apenas como metodologia de ensino, mas como projeto político e cultural voltado ao reconhecimento da diferença linguística dos surdos. A autora ressalta que a identidade surda emerge do encontro entre sujeitos que compartilham experiências linguísticas semelhantes e produzem formas próprias de compreender o mundo.

Nessa perspectiva, a língua assume papel central na constituição identitária. Hall (2006) argumenta que as identidades são construídas por meio de processos de representação e diferenciação social. Assim, a identidade surda não decorre exclusivamente da condição auditiva, mas

das relações estabelecidas com a língua de sinais, a cultura surda e as experiências coletivas produzidas em espaços de convivência entre surdos.

Botelho de Paula (2009) enfatiza que a presença de outros surdos constitui elemento fundamental para o fortalecimento identitário, especialmente porque possibilita o compartilhamento de uma língua comum e de experiências socioculturais específicas. Segundo a autora, muitos estudantes surdos crescem em famílias ouvintes e, frequentemente, têm acesso tardio à Libras, o que impacta significativamente seus processos de constituição subjetiva.

A esse respeito, a autora afirma:

Os estudos sobre identidade surda sugerem que o outro indivíduo surdo é de fundamental importância para construção de uma identidade saudável, visto que entre surdos existe o uso comum de um sistema linguístico – Libras, que não ocorre de forma natural quando da interação entre surdos e ouvintes (Botelho De Paula, 2009, p. 411).

Essa compreensão reforça a importância da escola como espaço de encontro, convivência e produção de experiências linguísticas compartilhadas. Quando a instituição escolar reconhece a Libras como língua de instrução e promove a interação entre pares surdos, amplia-se a possibilidade de fortalecimento identitário e de valorização da diferença linguística.

As identidades surdas, entretanto, não constituem uma categoria homogênea. Strobel (2008) destaca que existem múltiplas formas de vivenciar a surdez, influenciadas por fatores como acesso à língua de sinais, contexto familiar, escolarização, participação comunitária e experiências culturais. Assim, torna-se mais adequado falar em identidades surdas, no plural, reconhecendo a diversidade existente entre os sujeitos surdos.

Segundo Strobel (2008, p. 31):

A identidade surda é construída dentro de uma cultura visual, por meio da língua de sinais, da convivência com outros surdos e das experiências compartilhadas que produzem formas próprias de perceber e interpretar a realidade.

A análise discursiva permite compreender que essas identidades são permanentemente produzidas e transformadas pelas relações de poder que atravessam os espaços sociais. Nesse sentido, os discursos educacionais exercem papel decisivo na constituição das subjetividades surdas.

Thoma (2016) argumenta que as políticas educacionais contemporâneas produzem diferentes formas de governamento dos

sujeitos surdos. A autora observa que a educação bilíngue tem sido apresentada tanto como estratégia de inclusão quanto como instrumento de reconhecimento da diferença linguística. Essas duas perspectivas, embora não sejam necessariamente excludentes, produzem efeitos distintos sobre a constituição das identidades surdas.

A autora destaca que:

A educação bilíngue oferecida na escola comum e aquela oferecida nas escolas de surdos podem ser compreendidas como estratégias para governar as identidades e a diferença surda, organizando formas específicas de participação social e escolar (Thoma, 2016, p. 759).

Essa análise aproxima-se das reflexões foucaultianas sobre os processos de subjetivação. Para Foucault (2014), os sujeitos são produzidos por práticas discursivas que definem modos legítimos de ser, agir e pensar. No caso dos surdos, os discursos sobre inclusão, acessibilidade, deficiência e bilinguismo participam ativamente da construção de determinadas formas de subjetividade.

Ao analisar documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação e pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), Stürmer e Thoma (2015) identificaram a coexistência de diferentes discursos sobre educação bilíngue. Segundo as autoras, tais discursos revelam disputas em torno da definição do papel da Libras, da função da escola e das formas de participação social dos sujeitos surdos.

As autoras afirmam:

Os discursos sobre educação bilíngue produzem modos específicos de pensar a escolarização para surdos, estabelecendo determinadas formas de organização dos espaços escolares, dos currículos e das práticas pedagógicas (Stürmer; Thoma, 2015, p. 578).

A partir dessa perspectiva, o bilinguismo pode ser compreendido não apenas como fenômeno linguístico, mas também como categoria política e identitária. Franco et al. (2023) destacam que a literatura científica tem evidenciado a importância do reconhecimento da Libras como primeira língua para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos estudantes surdos.

Segundo os autores, a educação bilíngue favorece o fortalecimento da identidade surda ao garantir condições para que os estudantes desenvolvam competências linguísticas em sua língua natural e, posteriormente, adquiram a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Tal proposta

rompe com modelos educacionais centrados na assimilação cultural e valoriza a diversidade linguística presente na sociedade.

Essa compreensão é reforçada por Quadros (2004), que defende o reconhecimento da Libras como língua de instrução e de produção de conhecimento. Para a autora, a educação bilíngue deve assegurar que os estudantes surdos tenham acesso aos conteúdos escolares por meio de sua primeira língua, promovendo condições efetivas de aprendizagem e participação.

Ao discutir os processos de construção identitária em contextos acadêmicos, Freitas (2021) demonstra que o bilinguismo produz formas complexas de interação social. Em sua pesquisa com estudantes de Letras-Libras, o autor identificou práticas transidiomáticas, alternância de códigos e negociações linguísticas que evidenciam a pluralidade dos repertórios comunicativos dos sujeitos surdos.

Conforme Freitas (2021, p. 2), os estudantes constroem identidades “a partir do foco no outro e no grupo”, demonstrando que os processos identitários estão profundamente relacionados às experiências coletivas e às interações linguísticas estabelecidas nos espaços educacionais.

A construção das identidades surdas também pode ser analisada a partir da noção de diferença cultural. Skliar (1998 apud Strobel, 2008, p. 42) afirma que a surdez constitui uma experiência visual que produz formas específicas de linguagem, cultura e subjetividade. Nessa perspectiva, a identidade surda não é definida pela ausência da audição, mas pela presença de uma língua e de uma cultura visualmente orientadas.

Do mesmo modo, Hall (2000 apud Thoma, 2016, p. 760) argumenta que as identidades são construídas nos processos de representação e pertencimento cultural. Tal compreensão contribui para interpretar a identidade surda como processo dinâmico, continuamente reconstruído nas interações sociais e nos discursos que circulam sobre a surdez.

Nesse contexto, a escola assume papel estratégico nas políticas de subjetivação. As experiências escolares podem favorecer tanto o fortalecimento quanto o enfraquecimento das identidades surdas. Quando a Libras é valorizada, os estudantes encontram condições para desenvolver sentimentos de pertencimento e reconhecimento. Por outro lado, quando a língua de sinais é invisibilizada ou subordinada à oralidade, reforçam-se processos de exclusão linguística e cultural.

Assim, as identidades surdas e o bilinguismo devem ser compreendidos como construções históricas, políticas e discursivas.

A valorização da diferença linguística, o reconhecimento da Libras e a promoção de práticas educacionais bilíngues constituem elementos fundamentais para a consolidação de processos de subjetivação que respeitem os direitos linguísticos, culturais e educacionais da população surda.

### **3 Experiência escolar bilíngue: Libras, português escrito e encontro entre pares surdos**

A experiência escolar de estudantes surdos constitui um campo complexo de relações linguísticas, culturais, sociais e identitárias que ultrapassam a simples garantia de acesso à educação formal. A escolarização de sujeitos surdos envolve processos específicos de construção de conhecimento, participação social e constituição subjetiva, fortemente influenciados pelas condições de acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao português escrito e às interações estabelecidas com outros sujeitos surdos. Nesse contexto, a educação bilíngue tem sido apresentada como uma proposta capaz de assegurar o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes surdos, reconhecendo a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2).

A escola foi organizada a partir de pressupostos monolíngues que privilegiavam a oralidade e a escrita da língua majoritária. Tal configuração produziu inúmeras barreiras para os estudantes surdos, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem foram estruturados com base em experiências linguísticas predominantemente auditivas. Em consequência, muitos surdos foram submetidos a trajetórias escolares marcadas por dificuldades de comunicação, exclusão linguística e baixo rendimento acadêmico.

Segundo Ribeiro e Silva (2017), a escolarização dos surdos no Brasil foi historicamente marcada por fracasso escolar, evasão e limitações pedagógicas decorrentes da ausência de políticas linguísticas adequadas. As autoras argumentam que a inclusão dos estudantes surdos somente poderá ocorrer de forma efetiva quando forem consideradas as especificidades de sua condição bilíngue e bicultural.

Ao refletirem sobre as trajetórias escolares de estudantes surdos, as autoras afirmam:

As narrativas analisadas apontaram para a centralidade da língua no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando que práticas

pedagógicas fundamentadas exclusivamente na escrita e na oralidade tendem a dificultar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes surdos (Ribeiro; Silva, 2017, p. 5).

Essa constatação reforça a necessidade de compreender a Libras como língua de instrução e de construção do conhecimento. A educação bilíngue não se limita à presença de intérpretes ou à tradução de conteúdos escolares. Trata-se de uma proposta pedagógica que reconhece a língua de sinais como instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e identitário dos sujeitos surdos.

Quadros (2004) argumenta que a Libras constitui a língua natural da comunidade surda brasileira e, portanto, deve ocupar posição central nos processos educacionais. Para a autora, a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita torna-se mais significativa quando ocorre a partir de uma base linguística sólida construída por meio da língua de sinais.

Nessa perspectiva, Cruz (2018) destaca que o ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos deve ser compreendido como ensino de segunda língua. A autora enfatiza que a Libras possibilita aos estudantes expressarem pensamentos, opiniões e posicionamentos críticos antes da produção escrita em português, favorecendo processos mais consistentes de aprendizagem.

Ao analisar produções textuais de graduandos surdos, Cruz (2018, p. 206) observa que a Libras constitui elemento fundamental na organização do pensamento e na construção de sentidos, permitindo que os estudantes estabeleçam relações mais significativas com a língua escrita.

A autora afirma:

O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos tem sido um desafio para educadores, independentemente do nível em que é ministrado. Buscam-se, no processo de ensino-aprendizagem, estratégias diferenciadas, baseadas, sobretudo, em recursos visuais e na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considerada a L1 do sujeito surdo, permitindo-lhe a expressão do seu pensamento e suas críticas em LIBRAS para, posteriormente, fazê-lo na modalidade escrita da Língua Portuguesa (Cruz, 2018, p. 206).

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Lodi (2013), que defende a necessidade de abandonar práticas pedagógicas centradas na correção gramatical e na reprodução de modelos linguísticos ouvintes. Segundo a autora, o ensino do português escrito para surdos deve respeitar as especificidades de uma aprendizagem mediada pela visualidade e pela língua de sinais.

As experiências escolares bilíngues também estão diretamente relacionadas às políticas linguísticas implementadas nas instituições de ensino. Conforme Dias e Neves (2021), muitas escolas ainda organizam suas práticas pedagógicas a partir da adaptação dos estudantes surdos ao currículo pensado para ouvintes. Nesses contextos, a Libras frequentemente é utilizada apenas como instrumento auxiliar para acesso aos conteúdos, sem assumir efetivamente o papel de língua de instrução.

Os resultados apresentados pelas autoras revelam que:

Percebeu-se o uso da Libras apenas como mediadora na aprendizagem da Língua Portuguesa; além da desconsideração das particularidades linguísticas dos estudantes surdos; bem como a desatenção com a construção e/ou afirmação de suas identidades (Dias; Neves, 2021, p. 2).

Esse cenário demonstra que a simples presença do estudante surdo na escola comum não garante uma experiência educacional bilíngue. A efetivação do bilinguismo exige reorganização curricular, formação docente adequada, valorização da cultura surda e reconhecimento da Libras como língua legítima de produção de conhecimento.

Outro aspecto fundamental da experiência escolar bilíngue refere-se ao encontro entre pares surdos. Diversos estudos demonstram que a convivência com outros sujeitos surdos exerce papel decisivo na constituição identitária, no fortalecimento da autoestima e no desenvolvimento linguístico.

Botelho de Paula (2009) destaca que muitos surdos nascem em famílias ouvintes e, frequentemente, enfrentam dificuldades para acessar a língua de sinais nos primeiros anos de vida. Nesse contexto, a escola pode tornar-se um dos primeiros espaços de contato com outros surdos e com a cultura surda.

Segundo a autora:

O contexto escolar é de extrema importância para a pessoa surda, que em sua maioria provém de famílias ouvintes. Os estudos sobre identidade surda sugerem que o outro indivíduo surdo é de fundamental importância para construção de uma identidade saudável (Botelho De Paula, 2009, p. 409).

A presença de pares surdos possibilita a circulação da língua de sinais em situações espontâneas de interação, favorecendo o desenvolvimento linguístico e a construção de vínculos culturais. Além disso, permite que os

estudantes compartilhem experiências semelhantes relacionadas à surdez, fortalecendo sentimentos de pertencimento e identificação.

Romário e Dorziat (2018) analisaram experiências de estudantes surdos em contextos inclusivos e observaram que o contato com professores surdos e colegas surdos contribui significativamente para a construção de identidades positivas. Segundo os autores, a convivência entre surdos favorece a circulação de conhecimentos históricos, políticos e culturais relacionados à comunidade surda.

Ao discutirem os resultados da pesquisa, os autores afirmam:

Ao socializar as experiências com as alunas surdas e os alunos surdos, especialmente as relativas à diferença surda, as professoras surdas fazem circular os artefatos da Cultura Surda nos momentos didático-pedagógicos. Com isso, proporcionam conhecimentos históricos e políticos acerca do grupo cultural surdo, contribuindo para processos de identificação e fortalecimento cultural (Romário; Dorziat, 2018, p. 327).

Essa análise evidencia que a experiência escolar não se restringe à aprendizagem de conteúdos curriculares. A escola também constitui espaço de produção cultural, construção identitária e fortalecimento de comunidades linguísticas.

Freitas (2021), ao investigar interações entre estudantes de Letras-Libras, identificou que os processos de construção identitária ocorrem por meio de práticas linguísticas compartilhadas entre os participantes. O autor observou que a alternância entre Libras, português e outras formas de linguagem produz espaços de negociação de sentidos e fortalecimento das relações grupais.

De acordo com Freitas (2021, p. 2), os estudantes “constroem identidades a partir do foco no outro e no grupo”, demonstrando que os processos identitários estão diretamente relacionados às experiências coletivas vivenciadas nos contextos educacionais.

A relevância do encontro entre pares surdos também é destacada por Andrade e Alencar (2017), ao investigarem estudantes surdos no ensino superior. As autoras verificaram que muitos participantes tiveram acesso tardio à Libras e que a aproximação com a comunidade surda possibilitou importantes transformações em seus processos identitários.

Segundo Andrade e Alencar (2017), a participação em grupos de surdos favorece a ampliação da consciência linguística, da autoestima e do reconhecimento da própria condição cultural. Os autores observaram que

os “amigos surdos” e a comunidade surda desempenham papel central na constituição das identidades dos participantes da pesquisa.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Strobel (2008), que considera a cultura surda elemento essencial para a formação dos sujeitos surdos. A autora argumenta que a identidade surda se fortalece quando os indivíduos têm acesso à língua de sinais, à história da comunidade surda e às experiências compartilhadas por outros surdos.

Nessa direção, Skliar (1998 apud Strobel, 2008, p. 43) afirma que a surdez deve ser compreendida como experiência visual e cultural, produzindo formas específicas de interação, aprendizagem e construção de significados. Essa perspectiva rompe com concepções que reduzem os estudantes surdos à condição de deficientes e reconhece a legitimidade de suas experiências linguísticas.

Além disso, Hall (2000 apud Thoma, 2016, p. 760) argumenta que as identidades são permanentemente construídas nos processos de representação e pertencimento cultural. Assim, a convivência entre pares surdos constitui importante mecanismo de fortalecimento identitário, pois possibilita o compartilhamento de experiências e narrativas que produzem sentidos sobre o que significa ser surdo.

A experiência escolar bilíngue, portanto, deve ser compreendida como espaço de articulação entre Libras, português escrito e relações sociais estabelecidas entre sujeitos surdos. O desenvolvimento acadêmico não depende apenas do acesso aos conteúdos curriculares, mas também das condições linguísticas e culturais oferecidas pela escola.

Quando a Libras é reconhecida como língua de instrução, quando o português escrito é ensinado como segunda língua e quando os estudantes têm oportunidades de interação com outros surdos, ampliam-se significativamente as possibilidades de aprendizagem, participação social e construção de identidades positivas. Dessa forma, a educação bilíngue configura-se não apenas como proposta pedagógica, mas como política de reconhecimento linguístico, cultural e educacional da população surda.

#### **4 Considerações finais**

A análise das relações entre identidades surdas, bilinguismo e experiência escolar em perspectiva discursiva permite compreender que a educação de surdos ultrapassa os limites de uma discussão metodológica ou pedagógica, configurando-se como um campo de disputas linguísticas,

culturais, políticas e identitárias. Ao longo das últimas décadas, os avanços nos Estudos Surdos e nas políticas de reconhecimento da Libras contribuíram para deslocar o olhar sobre a surdez, deixando de compreendê-la exclusivamente sob uma perspectiva clínica para reconhecê-la como experiência linguística e cultural específica.

Nesse contexto, as identidades surdas revelam-se como construções históricas e sociais produzidas nas interações entre sujeitos, nas experiências coletivas e nos discursos que circulam sobre a surdez. A constituição dessas identidades está profundamente vinculada ao acesso à Libras, à participação na comunidade surda e às experiências de pertencimento cultural que possibilitam aos sujeitos reconhecerem-se como integrantes de um grupo linguístico minoritário. Assim, a identidade surda não se define pela ausência da audição, mas pela presença de uma língua, de uma cultura e de formas específicas de significar o mundo.

As discussões apresentadas evidenciam que o bilinguismo ocupa papel central nesse processo. O reconhecimento da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua constitui elemento fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, acadêmico e social dos estudantes surdos. A educação bilíngue, nesse sentido, não pode ser reduzida à tradução de conteúdo ou à simples presença de intérpretes em sala de aula. Trata-se de uma proposta educacional que requer reorganização curricular, formação docente adequada, valorização da cultura surda e garantia de ambientes linguísticos acessíveis.

Também foi possível observar que a experiência escolar dos estudantes surdos está diretamente relacionada às condições de acesso à língua de sinais e às oportunidades de interação com outros sujeitos surdos. O encontro entre pares surdos, bem como a presença de professores surdos e de práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, contribui significativamente para o fortalecimento identitário, para a ampliação da autoestima e para a construção de trajetórias escolares mais exitosas. A escola, portanto, não deve ser concebida apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como ambiente de produção de subjetividades, pertencimentos e experiências culturais.

Sob a perspectiva discursiva, verificou-se que os discursos educacionais exercem influência significativa na forma como os estudantes surdos são representados e compreendidos socialmente. Os discursos pautados na deficiência tendem a enfatizar limitações e necessidades de adaptação, enquanto os discursos fundamentados na diferença linguística e

cultural favorecem o reconhecimento dos surdos como sujeitos de direitos, produtores de conhecimento e participantes ativos da vida social. Dessa forma, as práticas educacionais assumem papel estratégico na produção de formas de subjetivação que podem fortalecer ou fragilizar os processos identitários dos estudantes surdos.

Conclui-se que a efetivação de uma educação verdadeiramente bilíngue exige o reconhecimento da Libras como língua de instrução, a valorização da cultura surda, a promoção de espaços de convivência entre pares surdos e a implementação de políticas educacionais comprometidas com os direitos linguísticos dessa população. Somente por meio de práticas pedagógicas que respeitem a diferença linguística e cultural será possível construir experiências escolares mais inclusivas, democráticas e socialmente justas para os sujeitos surdos.

Por fim, ressalta-se que as identidades surdas, o bilinguismo e a experiência escolar permanecem como temas centrais para o avanço das pesquisas no campo da Educação de Surdos. Novos estudos podem ampliar a compreensão sobre os impactos das políticas linguísticas, das práticas pedagógicas bilíngues e das transformações sociais contemporâneas na constituição dos sujeitos surdos, contribuindo para o fortalecimento de uma educação comprometida com a diversidade, a acessibilidade e a equidade linguística.

## Referências

ANDRADE, Alline Nunes; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Aspectos da identidade de surdos no âmbito da formação superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 471-484, maio/ago. 2017.

BOTELHO DE PAULA, Liana Salmeron. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 407-416, set./dez. 2009.

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

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

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Avaliação e avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 205-234, 2018.

DIAS, Elayne Cristina Rocha; NEVES, Libéria Rodrigues. Estudantes surdos na escola comum: desafios para a educação bilíngue. **Conjecturas**, [s. l.], v. 21, n. 6, p. 1-21, 2021.

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

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; SILVA, Stefanie Lopes Marques da; RODRIGUES, Lívia 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.

FREITAS, Luiz Carlos Barros de. Bilinguismo na formação de enquadres de conflito e de construções identitárias entre alunos surdos na sala de aula de contexto acadêmico. **Signótica**, Goiânia, v. 33, e64676, 2021.

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

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

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

RIBEIRO, Camila Brito; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, p. 1-8, 2017.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. Cultura surda na “escola inclusiva”? : construção de identidades no encontro pessoa surda-pessoa surda. *Revista*

Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 317-342, 2018.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

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

STÜRMER, Ingrid Ertel; THOMA, Adriana da Silva. Discursos que produzem a educação bilíngue para surdos na atualidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 573-590, set./dez. 2015.

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.

# ENTRE SINAIS E LETRAS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA DE ESTUDANTES SURDOS EM CONTEXTOS ESCOLARES

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho<sup>1</sup>  
Giovana Cristina de Campos Bezerra<sup>2</sup>

## 1 Introdução

A discussão sobre as experiências de leitura e escrita de estudantes surdos em contextos escolares exige uma compreensão ampliada das relações entre língua, cultura, identidade e escolarização. Quando se trata da educação de sujeitos surdos, não se pode reduzir o processo de aprendizagem da leitura e da escrita à simples aquisição de códigos gráficos da língua portuguesa, pois a relação desses estudantes com a linguagem é atravessada pela presença da Língua Brasileira de Sinais — Libras — como língua de natureza visual-espacial, constitutiva de modos próprios de significar, interagir, narrar, aprender e produzir conhecimento. Assim, o título “Entre sinais e letras” anuncia uma problemática central para a educação bilíngue de surdos: a necessidade de compreender como estudantes surdos constroem sentidos entre a Libras e o português escrito, entre práticas visuais e práticas gráficas, entre experiências linguísticas sinalizadas e exigências escolares baseadas na cultura escrita.

A educação de estudantes surdos, historicamente marcada por disputas entre modelos clínico-terapêuticos, oralistas, inclusivos e bilíngues, tem sido ressignificada a partir do reconhecimento da Libras como língua legítima das comunidades surdas brasileiras. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, definindo-a como sistema linguístico de natureza visual-motora, dotado de estrutura gramatical própria. Com a regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, fortaleceu-se a compreensão de que a pessoa

---

1 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor efetivo da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

2 Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal do Pará.

surda tem direito ao acesso à Libras como primeira língua e ao ensino da língua portuguesa, preferencialmente em sua modalidade escrita, como segunda língua. Desse modo, a escola passa a ser convocada a reorganizar suas práticas pedagógicas, deixando de tratar a surdez como ausência ou deficiência comunicativa e passando a compreendê-la como diferença linguística e cultural.

Nesse cenário, a leitura e a escrita de estudantes surdos não podem ser avaliadas apenas pela norma gramatical do português escrito, tampouco por parâmetros construídos exclusivamente para estudantes ouvintes. O estudante surdo, sobretudo aquele usuário de Libras, participa de uma condição bilíngue específica, na qual as línguas envolvidas não pertencem à mesma modalidade. A Libras é uma língua visuoespacial, enquanto o português, ainda que trabalhado na modalidade escrita, está vinculado a uma língua oral-auditiva. Sousa (2018, p. 854) define essa condição como “bilinguismo bimodal”, pois envolve a participação em contextos cotidianos de interação em duas línguas: Libras e português, sendo a primeira visuoespacial e a segunda oral-auditiva. Essa distinção é fundamental para compreender que a escrita do estudante surdo não resulta de um percurso linear de correspondência entre fala e grafia, mas de processos complexos de mediação visual, linguística, discursiva e cultural.

A problemática da leitura e da escrita de estudantes surdos, portanto, não deve ser situada no campo da incapacidade individual, mas nas condições de acesso às línguas, aos textos, aos gêneros discursivos, aos materiais visuais e às práticas pedagógicas oferecidas pela escola. A aprendizagem do português escrito como segunda língua depende, em grande medida, da qualidade das experiências em Libras. Conforme Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 138), há dois pontos de convergência nos estudos sobre letramento de surdos: o reconhecimento de que o português escrito é segunda língua para as comunidades surdas e a compreensão de que, nesse processo, a Libras deve ser considerada primeira língua. Tal perspectiva desloca o foco da correção do erro para a análise das condições de desenvolvimento linguístico, pois a escrita em português somente poderá ser apropriada de modo significativo se houver uma base discursiva sólida em Libras.

No campo dos letramentos, torna-se necessário compreender que ler e escrever não correspondem apenas à decodificação de palavras, mas à participação em práticas sociais de linguagem. Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 137) afirmam que as práticas de letramento de

surdos são constituídas por práticas sociais de linguagem que envolvem duas línguas — Libras e português — as quais compartilham o mesmo espaço social, embora estejam marcadas por forças socioculturais e ideológicas assimétricas. Essa assimetria é relevante porque revela que a relação entre a Libras e o português escrito não é neutra. O português ocupa, socialmente, lugar de prestígio institucional, escolar, jurídico e acadêmico, enquanto a Libras, embora reconhecida legalmente, ainda enfrenta desvalorização, invisibilidade e práticas escolares insuficientes.

Nesse sentido, discutir experiências de leitura e escrita de estudantes surdos significa também discutir relações de poder entre línguas. O português escrito é indispensável à participação social, ao acesso a documentos, às avaliações escolares, à continuidade dos estudos e à inserção no mundo do trabalho. Entretanto, sua valorização não pode ocorrer pela negação da Libras. Rocha e Nascimento (2022, p. 14), ao retomarem Marcuschi, observam que a escrita se tornou um bem social indispensável e passou a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (Marcuschi, 2010, p. 16-17 Apud ROCHA; NASCIMENTO, 2022, p. 14). No caso dos estudantes surdos, esse dado exige atenção crítica: o português escrito é necessário, mas não pode ser imposto como língua única, como critério absoluto de inteligência ou como instrumento de exclusão escolar.

A Libras, por sua vez, precisa ser compreendida como língua de instrução, de elaboração cognitiva, de interação social e de construção identitária. Soares (2020, p. 367) conclui que a Libras exerce papel mediador no processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos, pois é por meio dela que o estudante se comunica, desenvolve-se e aprende a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Essa compreensão reforça que a Libras não é apoio complementar, recurso auxiliar ou estratégia ocasional, mas condição fundamental para que o estudante surdo acesse os conteúdos escolares e participe de práticas letradas de modo significativo.

A centralidade da Libras no processo de alfabetização e letramento também se articula à concepção de leitura como prática social e experiência de mundo. Freire afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1991, p. 11 apud Soares, 2020, p. 370). Essa afirmação adquire relevância particular na educação de estudantes surdos, pois a leitura de mundo desses sujeitos é fortemente marcada pela visualidade, pela espacialidade, pela corporalidade e pela experiência sinalizada. Antes de se apropriar da palavra escrita em português, o estudante surdo interpreta

imagens, expressões faciais, movimentos corporais, sinais, configurações espaciais e situações comunicativas visuais. Assim, a escola deve partir dessas experiências para construir pontes entre os sinais e as letras.

Na perspectiva bilíngue, tornar-se letrado não significa apenas dominar o português escrito, mas participar de práticas discursivas em Libras e em português. Olson e Astington afirmam que “ser letrado [...] é ser competente para participar de uma certa forma de discurso, sabendo ou não ler e escrever” (Olson; Astington, 1990, p. 711 apud Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 139, tradução nossa). Essa concepção permite reconhecer que estudantes surdos podem apresentar competência discursiva, argumentativa e interpretativa em Libras mesmo quando ainda estão em processo de apropriação do português escrito. Desconsiderar essa competência é reduzir a inteligência do estudante à forma normativa da escrita, o que pode produzir exclusão, baixa autoestima acadêmica e silenciamento de experiências surdas.

A leitura, nesse contexto, precisa ser compreendida como processo de produção de sentidos. Lodi (2004, p. 12 apud Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 141, tradução nossa) compreende a leitura como processo de compreensão ativa, no qual os sentidos do texto se constituem pela relação dialógica entre autor, leitor, texto e diferentes vozes sociais. Essa perspectiva é especialmente importante para o ensino de estudantes surdos, pois permite que a interpretação textual seja mediada pela Libras, por imagens, por discussões coletivas, por vídeos sinalizados, por dramatizações, por glossários bilíngues e por outros recursos visuais. A leitura em português escrito, portanto, não deve ser uma atividade solitária de decifração, mas uma prática social mediada, interativa e visualmente orientada.

A escrita, por sua vez, precisa ser compreendida como processo de construção textual em segunda língua. As dificuldades apresentadas por estudantes surdos na escrita do português não devem ser interpretadas como ausência de pensamento, mas como marcas de um percurso de aprendizagem bilíngue e bimodal. Zaqueu, Alves e Silveira (2019, p. 1-2), ao analisarem produções textuais de estudantes surdos em uma escola pública, identificaram dificuldades relacionadas às regras gramaticais do português, mas observaram que tais dificuldades não eliminaram o gosto pela leitura da maioria dos estudantes. Esse dado revela que o problema não está no desinteresse dos sujeitos surdos pela leitura e pela escrita, mas nas

metodologias, nos recursos, nas mediações e nas condições institucionais oferecidas.

A produção escrita em português como segunda língua exige práticas sistemáticas, contextualizadas e visualmente acessíveis. Protasio (2017, p. 8) observa que a relação entre Libras e língua portuguesa constitui um campo de tensão, especialmente porque afeta diferentes níveis de ensino e evidencia a necessidade de experiências de aprendizagem mais significativas, com uso de aparatos visuais, tecnologias e metodologias adequadas. Desse modo, a escola precisa superar propostas baseadas apenas em cópia, memorização de regras gramaticais, tradução literal ou correção punitiva. O ensino do português escrito deve envolver planejamento textual, compreensão do gênero discursivo, produção em Libras, retextualização, revisão, reescrita e reflexão comparativa entre línguas.

A retextualização da Libras para o português escrito apresenta-se, nesse sentido, como caminho pedagógico relevante. Rocha e Nascimento (2022, p. 13) analisam atividades de retextualização que partem da produção textual em Libras e chegam ao português escrito em uma proposta interdisciplinar e multimodal. Para as autoras, a passagem da Libras para o português escrito ocorre em eventos linguísticos cotidianos da vida do sujeito surdo e, por isso, constitui caminho pertinente para o trabalho educativo com as duas línguas no ambiente escolar. Essa proposta evita a imposição do português como ponto de partida absoluto e reconhece que o estudante surdo pode elaborar sentidos inicialmente em sua língua de conforto, reorganizando-os posteriormente na escrita da segunda língua.

A noção de texto também precisa ser ampliada para contemplar a experiência surda. Kress define texto como “qualquer instância de comunicação em que ocorre um modo ou uma combinação de modos” (Kress, 2003, p. 48 apud Rocha; Nascimento, 2022, p. 13). Essa definição é produtiva para a educação de surdos porque permite compreender que textos podem ser sinalizados, visuais, corporais, imagéticos, digitais, escritos ou multimodais. A escola, ao trabalhar com estudantes surdos, precisa reconhecer que a produção textual não se restringe ao papel escrito, mas pode envolver vídeos em Libras, narrativas visuais, performances, imagens, mapas conceituais, registros digitais e produções híbridas. A partir dessas experiências, o português escrito pode ser desenvolvido de modo mais significativo.

No processo de retextualização, é necessário compreender que o português escrito não representa diretamente a Libras. As duas línguas

possuem gramáticas próprias, modos distintos de organização discursiva e recursos expressivos específicos. Rocha e Nascimento (2022, p. 16) defendem que as produções textuais dos estudantes sejam inicialmente realizadas em Libras e, a partir desses textos-base, sejam elaboradas retextualizações em português escrito, trabalhando formas linguísticas capazes de expressar sentidos similares em línguas de modalidades distintas. Essa prática favorece o pensamento crítico, a autoria, a comparação linguística e a compreensão de que escrever em português não significa “copiar sinais”, mas reconstruir sentidos em outra língua.

Dessa forma, a escola deve criar situações em que o estudante surdo possa ler, discutir, sinalizar, argumentar, narrar e escrever. A experiência de leitura e escrita precisa estar vinculada a práticas sociais reais, como produção de bilhetes, relatos, narrativas, resenhas, textos digitais, cartazes, e-books, projetos interdisciplinares, literatura surda, histórias em quadrinhos, vídeos sinalizados e textos acadêmicos em níveis mais avançados. Quanto mais o estudante surdo participa de práticas significativas, maior é a possibilidade de desenvolver autonomia leitora e escritora. O ensino do português escrito, portanto, não pode ser reduzido à gramática normativa, mas deve ser orientado por gêneros textuais, usos sociais da escrita e mediações bilíngues.

A presença de adultos surdos e de pares sinalizantes também é decisiva. Bakhtin afirma que “a língua entra na vida por meio de enunciados concretos” (Bakhtin, 1986, p. 63 apud Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 139, tradução nossa). A partir dessa concepção, compreende-se que a Libras precisa circular de forma viva na escola, em interações reais, e não apenas como disciplina isolada ou recurso de tradução. O estudante surdo necessita conviver com sujeitos que utilizem a Libras em práticas discursivas diversas, para que possa ampliar repertórios, compreender gêneros, construir identidade linguística e estabelecer relações mais consistentes com a escrita em português.

Além disso, torna-se necessário problematizar a formação docente. Muitos professores de língua portuguesa e de outras áreas do currículo não recebem formação específica para atuar com estudantes surdos em perspectiva bilíngue. Como resultado, práticas pedagógicas pensadas para estudantes ouvintes são aplicadas aos estudantes surdos sem considerar suas especificidades linguísticas. Zaqueu, Alves e Silveira (2019, p. 2) recomendam a implementação de políticas de formação continuada para professores de língua portuguesa que atuam com estudantes surdos, visando

à melhoria do processo de ensino e à efetivação da educação bilíngue. Tal recomendação evidencia que o êxito das experiências de leitura e escrita depende não apenas do estudante, mas das políticas escolares, da organização pedagógica e da preparação dos profissionais.

As experiências escolares de leitura e escrita de estudantes surdos revelam, portanto, um campo de desafios e possibilidades. Entre os desafios, destacam-se a ausência de acesso precoce à Libras, a escassez de materiais bilíngues, a formação insuficiente de professores, a centralidade excessiva da norma gramatical, a presença de avaliações monolíngues e a redução da inclusão à presença do intérprete. Entre as possibilidades, destacam-se o uso da Libras como língua de instrução, a pedagogia visual, a retextualização, a literatura surda, os recursos multimodais, a tecnologia, a produção coletiva de textos, a revisão mediada e o fortalecimento da identidade surda.

Assim, a temática “Entre sinais e letras” propõe uma abordagem que reconhece a leitura e a escrita como experiências atravessadas por línguas, culturas e modos distintos de significar. O estudante surdo não está fora da cultura escrita; ele se aproxima dela por caminhos próprios, mediados pela Libras, pela visualidade, pelas interações e pelas práticas sociais. A escola, quando assume uma perspectiva bilíngue, deixa de perguntar apenas “por que o estudante surdo erra no português?” e passa a perguntar “quais condições linguísticas, pedagógicas e culturais estão sendo oferecidas para que ele leia e escreva com sentido?”. Essa mudança de perspectiva é fundamental para a construção de práticas educacionais mais justas, inclusivas e linguisticamente responsáveis.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir as experiências de leitura e escrita de estudantes surdos em contextos escolares, considerando a Libras como primeira língua, o português escrito como segunda língua e as práticas de letramento como processos sociais, visuais, bilíngues e multimodais. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento da leitura e da escrita de estudantes surdos exige mediação pedagógica específica, reconhecimento da diferença linguística, valorização da cultura surda e construção de metodologias que articulem sinais e letras sem subordinar uma língua à outra. Trata-se, portanto, de compreender que o acesso ao português escrito não deve apagar a Libras, mas dialogar com ela, pois é nesse encontro entre línguas que se constituem experiências escolares mais significativas para estudantes surdos.

## **2 Libras, letramento e experiências visuais na formação leitora do estudante surdo**

A discussão sobre letramento na educação de estudantes surdos exige o reconhecimento de que os processos de leitura e produção de sentidos não podem ser compreendidos apenas a partir dos referenciais tradicionalmente construídos para sujeitos ouvintes. A experiência linguística da pessoa surda está ancorada em uma língua de modalidade visual-espacial, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que constitui não apenas um instrumento de comunicação, mas também um meio de construção cognitiva, cultural, identitária e social. Nesse contexto, a formação leitora do estudante surdo precisa ser analisada à luz das relações estabelecidas entre Libras, práticas de letramento e experiências visuais de aprendizagem.

A concepção contemporânea de letramento ultrapassa a ideia de simples domínio do sistema alfabético e da escrita convencional. Conforme Soares (2004), o letramento refere-se à inserção dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo usos efetivos da linguagem em diferentes contextos culturais. No caso dos estudantes surdos, tais práticas precisam considerar as especificidades linguísticas da Libras e os modos visuais de acesso ao conhecimento.

Nessa direção, Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) afirmam que as práticas de letramento dos surdos são constituídas em um espaço de interação entre duas línguas e duas culturas, uma vez que Libras e língua portuguesa compartilham o mesmo contexto social, embora ocupem posições historicamente desiguais. Segundo as autoras:

As práticas de letramento de surdos constituem-se a partir de práticas sociais de linguagem que envolvem duas línguas — Libras e português — que compartilham o mesmo espaço/tempo nas diferentes esferas de atividade e possuem forças socioculturais e ideológicas assimétricas. Essa particularidade linguístico-discursiva determina que práticas de letramento em ambas as línguas sejam postas em relação, estabelecendo, no interior delas, um diálogo (nem sempre pacífico) entre línguas/culturas (Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 137).

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a formação leitora do estudante surdo não pode ser reduzida ao aprendizado mecânico da leitura em português escrito. O processo envolve experiências linguísticas múltiplas, nas quais a Libras assume papel central na mediação dos sentidos e na compreensão dos textos.

A educação de surdos foi marcada pela predominância de metodologias oralistas que desconsideravam a língua de sinais como instrumento legítimo de aprendizagem. Como consequência, muitos estudantes surdos foram privados do acesso pleno à linguagem durante etapas fundamentais de seu desenvolvimento escolar. Skliar (1998) argumenta que a exclusão da língua de sinais dos processos educativos gerou impactos profundos na constituição subjetiva e cognitiva dos sujeitos surdos, produzindo dificuldades que ultrapassam a dimensão linguística e atingem o campo das relações sociais e culturais.

Nesse sentido, a Libras representa muito mais do que um recurso comunicativo. Conforme Nogueira (2022), a língua de sinais constitui elemento estruturante da experiência humana dos sujeitos surdos, permitindo a organização do pensamento, a elaboração de conceitos abstratos e a participação em práticas culturais compartilhadas. A autora observa que a ausência de acesso precoce à Libras compromete não apenas a comunicação, mas também o desenvolvimento das competências necessárias à leitura e à escrita em segunda língua.

A relevância da Libras para os processos de alfabetização e letramento também é destacada por Soares (2020), ao afirmar que a língua de sinais funciona como mediadora da aprendizagem escolar e do desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos. Segundo a autora, a Libras permite ao estudante compreender o mundo, construir conhecimentos e acessar posteriormente a língua portuguesa escrita como segunda língua.

Freire (1991) já afirmava que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo. Essa compreensão torna-se especialmente significativa quando aplicada à educação de surdos. Conforme Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 1991, p. 11 apud Soares, 2020, p. 370).

Para os estudantes surdos, essa leitura de mundo ocorre predominantemente por meio de experiências visuais. Antes mesmo do contato com a escrita, o sujeito surdo interpreta expressões faciais, movimentos corporais, imagens, espaços, gestos e sinais. A visualidade constitui, portanto, uma dimensão fundamental da construção do conhecimento.

Campello (2008) utiliza a expressão pedagogia visual para designar práticas educativas que valorizam recursos imagéticos, espaciais e sinalizados

como formas legítimas de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, a visualidade não deve ser compreendida apenas como recurso metodológico complementar, mas como princípio organizador da experiência educativa dos estudantes surdos.

Sob essa perspectiva, a leitura deixa de ser compreendida exclusivamente como decodificação de símbolos gráficos e passa a ser entendida como processo multimodal de construção de sentidos. Kress (2003) defende que os textos contemporâneos são constituídos por múltiplos modos semióticos, incluindo imagens, gestos, movimentos, sons e elementos escritos. Tal compreensão favorece uma visão mais ampla da leitura, especialmente em contextos bilíngues voltados para estudantes surdos.

Nesse contexto, as experiências visuais desempenham papel central na formação do leitor surdo. Recursos como vídeos em Libras, narrativas sinalizadas, literatura surda, histórias em quadrinhos, materiais multimodais, imagens sequenciais e tecnologias digitais ampliam as possibilidades de compreensão textual e favorecem a construção de sentidos.

Segundo Reis e Kirchof (2025), as memórias de adultos surdos acerca de suas experiências leitoras revelam que os espaços mais significativos para o desenvolvimento do letramento foram aqueles em que havia forte presença de recursos visuais e da Libras. Os autores identificaram que tanto o ambiente familiar quanto as escolas de surdos desempenharam papel importante na formação de leitores, especialmente quando havia mediação linguística em língua de sinais.

A literatura surda também ocupa lugar relevante nesse processo. Gomides, Carvalho e Rocha (2021) argumentam que as produções literárias em Libras possibilitam aos estudantes surdos o contato com narrativas construídas a partir de experiências culturais compartilhadas pela comunidade surda. Essas obras favorecem a identificação dos leitores com personagens, enredos e situações que refletem suas vivências linguísticas e sociais.

Ao discutir a constituição do leitor surdo, Karnopp (2008) destaca que a literatura surda contribui para a valorização da identidade surda e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento cultural. O contato com histórias produzidas por autores surdos permite que os estudantes reconheçam suas experiências como legítimas e dignas de representação social.

A formação leitora dos estudantes surdos também está diretamente relacionada ao conceito de bilinguismo. Conforme Quadros (1997), a educação bilíngue pressupõe o reconhecimento da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua. Essa organização linguística favorece a aprendizagem porque respeita os processos naturais de aquisição da linguagem pelos sujeitos surdos.

Fernandes e Moreira (2017) ressaltam que o letramento bilíngue não se limita ao ensino simultâneo de duas línguas. Trata-se da construção de ambientes educativos capazes de promover a circulação de diferentes práticas discursivas em Libras e em português escrito. Para as autoras, o estudante surdo precisa ser inserido em contextos nos quais ambas as línguas sejam utilizadas de forma significativa e funcional.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Street (2014), que compreende o letramento como prática social situada. Segundo o autor, não existe um único modelo de letramento, mas múltiplos letramentos vinculados às experiências culturais dos grupos sociais. Aplicada à educação de surdos, essa concepção permite reconhecer que as práticas de leitura realizadas em Libras constituem formas legítimas de letramento, ainda que não estejam associadas diretamente ao texto escrito.

Ao analisar os processos de leitura de estudantes surdos, Lodi (2004) destaca que a compreensão textual depende das relações dialógicas estabelecidas entre leitor, texto e contexto social. A autora observa que os sentidos não estão prontos no texto, mas são construídos nas interações discursivas realizadas pelos sujeitos. Tal entendimento aproxima-se da teoria bakhtiniana da linguagem, segundo a qual a compreensão resulta da interação entre diferentes vozes sociais.

Nessa direção, Bakhtin afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal (Bakhtin, 2006, p. 127).

Aplicada ao contexto da educação de surdos, essa perspectiva evidencia que a leitura não deve ser tratada como atividade individual e silenciosa, mas como prática social mediada pela interação em Libras. A discussão coletiva dos textos, a interpretação compartilhada e as atividades de mediação linguística favorecem significativamente a compreensão leitora.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das tecnologias digitais na ampliação das experiências leitoras dos estudantes surdos. Plataformas digitais, vídeos em Libras, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos multimodais têm contribuído para tornar os textos mais acessíveis e visualmente significativos. Segundo Rocha e Nascimento (2022), os recursos digitais ampliam as possibilidades de articulação entre Libras e português escrito, favorecendo processos de leitura mais dinâmicos e participativos.

Além disso, as redes sociais têm se consolidado como importantes espaços de circulação de narrativas, poesias, performances e produções culturais em Libras. Gomides, Carvalho e Rocha (2021) observam que muitos surdos contemporâneos desenvolvem práticas de letramento literário por meio da produção e compartilhamento de conteúdos digitais em língua de sinais, ampliando suas experiências leitoras para além dos espaços escolares tradicionais.

A formação leitora do estudante surdo, portanto, não pode ser pensada apenas a partir da relação com o texto escrito. Trata-se de um processo complexo que envolve língua, cultura, identidade, visualidade e participação social. A Libras constitui elemento fundamental nesse percurso, funcionando como base linguística para a construção de conhecimentos, para a produção de sentidos e para a apropriação da língua portuguesa escrita.

Dessa forma, a constituição do leitor surdo depende da construção de ambientes educativos bilíngues que valorizem a Libras, reconheçam as experiências visuais como formas legítimas de aprendizagem e promovam práticas de letramento capazes de articular diferentes linguagens e modos de significação. O reconhecimento dessas especificidades não representa privilégio ou adaptação simplificada, mas condição indispensável para garantir o direito à educação linguística, à leitura e à participação plena dos estudantes surdos na cultura escrita contemporânea.

### **3 Português escrita como segunda língua: desafios, retextualização e práticas pedagógicas bilíngues**

O ensino da língua portuguesa escrita para estudantes surdos constitui uma das temáticas mais complexas e desafiadoras no campo da educação bilíngue. Tal complexidade decorre da condição linguística singular desses sujeitos, que acessam o mundo predominantemente por

meio da modalidade visual-espacial da Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto a língua portuguesa apresenta-se como uma língua historicamente vinculada à modalidade oral-auditiva. Nesse contexto, o português escrito não pode ser compreendido como continuação natural de uma língua oral previamente adquirida, mas como segunda língua (L2), cuja aprendizagem exige metodologias específicas, abordagens diferenciadas e mediações pedagógicas compatíveis com a realidade linguística dos estudantes surdos.

O reconhecimento da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua encontra respaldo legal na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005. Esses dispositivos legais consolidaram a compreensão de que o processo educacional dos estudantes surdos deve ser organizado a partir de uma perspectiva bilíngue, garantindo o acesso à Libras como língua de instrução e à língua portuguesa na modalidade escrita como instrumento de participação social, acadêmica e profissional.

Segundo Sousa (2018), a situação linguística dos surdos brasileiros caracteriza-se como um caso de bilinguismo bimodal, pois envolve duas línguas pertencentes a modalidades distintas. A autora afirma que a Libras constitui uma língua visuoespacial, enquanto a língua portuguesa pertence à modalidade oral-auditiva, ainda que seja ensinada prioritariamente em sua forma escrita aos estudantes surdos. Essa diferença estrutural implica desafios específicos para a aprendizagem da escrita, uma vez que não existe correspondência direta entre sinais e palavras, tampouco entre as estruturas gramaticais das duas línguas.

Nessa perspectiva, torna-se inadequado interpretar a produção escrita dos estudantes surdos a partir de critérios construídos exclusivamente para falantes nativos da língua portuguesa. Muitas das características observadas em seus textos refletem processos naturais de aquisição de segunda língua, transferências linguísticas, reorganizações sintáticas e estratégias de construção de sentido próprias de sujeitos bilíngues.

Conforme Protasio (2017), as pesquisas sobre produção escrita de surdos revelam que grande parte das dificuldades observadas não decorre de limitações cognitivas, mas da ausência de metodologias adequadas para o ensino do português como segunda língua. A autora argumenta que, historicamente, a escola brasileira desenvolveu práticas centradas na oralidade e na gramática normativa, ignorando as especificidades linguísticas da comunidade surda.

Nesse sentido, Fernandes e Moreira (2017) observam que muitos estudantes surdos chegam aos níveis mais avançados da escolarização apresentando dificuldades significativas na leitura e na escrita da língua portuguesa. Entretanto, as autoras ressaltam que tais dificuldades estão frequentemente associadas a experiências educacionais marcadas pela insuficiência do acesso à Libras, pela escassez de materiais bilíngues e pela falta de práticas pedagógicas voltadas para o letramento bilíngue.

Ao discutir o ensino de português como segunda língua para estudantes surdos, Sousa Silva e Almeida Filho (2009) criticam abordagens excessivamente formalistas que priorizam regras gramaticais descontextualizadas em detrimento da construção de significados. Os autores identificam que muitas práticas escolares continuam baseadas na memorização de estruturas linguísticas, produzindo resultados limitados quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa e textual dos estudantes.

Segundo os autores:

Registrrou-se uma abordagem formal textualista pouco voltada para a verdadeira inserção do surdo na escola regular dos ouvintes. O insumo oferecido mostrou-se insuficiente para favorecer a construção de uma competência comunicativa significativa na modalidade escrita da língua portuguesa (Sousa Silva; Almeida Filho, 2009, p. 20).

Essa crítica evidencia a necessidade de superar concepções tradicionais de ensino da escrita e avançar para propostas que considerem os processos reais de produção de sentidos realizados pelos estudantes surdos.

No âmbito da educação bilíngue, a escrita deve ser compreendida como prática social e discursiva. Tal entendimento aproxima-se das contribuições de Bakhtin, para quem a linguagem é constituída nas interações sociais e nos diferentes gêneros discursivos. Conforme o autor:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana (Bakhtin, 2011, p. 262).

Aplicada ao ensino de estudantes surdos, essa perspectiva sugere que a aprendizagem da escrita deve ocorrer por meio da participação em situações reais de comunicação, envolvendo diferentes gêneros textuais e contextos de uso da língua.

O desenvolvimento do português escrito como segunda língua também depende diretamente das experiências de letramento construídas

em Libras. Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) afirmam que o acesso às práticas discursivas em língua de sinais constitui condição essencial para a apropriação significativa da escrita em português. As autoras defendem que a Libras deve funcionar como língua mediadora da aprendizagem, permitindo que o estudante compreenda conceitos, formule hipóteses e construa sentidos antes de transferi-los para a modalidade escrita.

Nessa direção, Quadros e Schmiedt (2006) argumentam que a aprendizagem da língua portuguesa pelos estudantes surdos deve ocorrer de maneira semelhante ao ensino de uma língua estrangeira, respeitando os processos de aquisição de segunda língua. Segundo as autoras, não se trata de substituir a Libras pelo português, mas de estabelecer relações entre as duas línguas, valorizando as competências já desenvolvidas pelo estudante em sua primeira língua.

Entre as estratégias que têm recebido destaque nas pesquisas recentes encontra-se a retextualização. Essa prática pedagógica consiste na transformação de textos produzidos em uma modalidade linguística para outra modalidade, mantendo-se os sentidos fundamentais da mensagem.

Rocha e Nascimento (2022) defendem que a retextualização da Libras para o português escrito constitui uma das estratégias mais promissoras para o ensino bilíngue. Segundo as autoras, o estudante inicialmente produz sentidos em sua língua de maior domínio — a Libras — e, posteriormente, reorganiza essas informações na modalidade escrita do português.

Ao discutirem esse processo, as autoras afirmam:

A retextualização entre Libras e língua portuguesa escrita permite ao estudante transitar entre diferentes sistemas semióticos, refletindo sobre escolhas linguísticas, reorganização textual e construção de sentidos. Trata-se de uma atividade que favorece tanto o desenvolvimento da escrita quanto a ampliação da consciência linguística (Rocha; Nascimento, 2022, p. 16).

Essa perspectiva desloca o foco da correção gramatical imediata para a construção gradual da competência escrita. O estudante deixa de ser visto como alguém que precisa reproduzir modelos prontos e passa a assumir o papel de produtor de textos, capaz de refletir sobre as diferenças e aproximações entre Libras e português.

Marcuschi (2010) destaca que a retextualização não corresponde a uma simples tradução de palavras, mas envolve operações cognitivas complexas relacionadas à reorganização dos sentidos. Segundo o autor:

“Retextualizar é uma atividade altamente complexa que exige reformulação, reorganização e reconstrução textual. Não se trata de transpor palavras de um sistema para outro, mas de recriar sentidos em novas condições de produção” (Marcuschi, 2010, p. 46).

Essa compreensão torna-se particularmente relevante para o contexto da educação de surdos, pois evidencia que a passagem da Libras para o português escrito exige processos interpretativos sofisticados, envolvendo escolhas lexicais, sintáticas, discursivas e culturais.

As práticas de retextualização podem assumir diferentes formatos pedagógicos. Uma possibilidade consiste na produção inicial de narrativas em Libras, registradas por meio de vídeos, seguida da elaboração coletiva de versões escritas em português. Outra estratégia envolve a leitura de histórias sinalizadas, discussão dos sentidos em Libras e posterior produção textual em língua portuguesa.

Rocha e Nascimento (2022) relatam que atividades dessa natureza favorecem maior participação dos estudantes, ampliam o interesse pela escrita e promovem avanços significativos na compreensão dos gêneros textuais.

Além da retextualização, as práticas pedagógicas bilíngues devem incorporar recursos multimodais capazes de explorar diferentes formas de representação do conhecimento. Kress (2003) argumenta que os textos contemporâneos são constituídos por múltiplos modos semióticos, incluindo imagens, gestos, vídeos, sons e escrita. Tal compreensão reforça a importância da utilização de recursos visuais no ensino do português para estudantes surdos.

Nesse contexto, vídeos em Libras, infográficos, mapas conceituais, histórias em quadrinhos, plataformas digitais, aplicativos bilíngues e materiais visuais tornam-se instrumentos fundamentais para a construção da aprendizagem. Esses recursos favorecem a articulação entre Libras e português escrito, ampliando as possibilidades de compreensão e produção textual.

A literatura também desempenha papel relevante nesse processo. Reis e Kirchof (2025) observam que práticas de letramento literário desenvolvidas em Libras favorecem o desenvolvimento de competências interpretativas posteriormente mobilizadas na leitura e na escrita em português. Segundo os autores, a mediação da leitura em língua de sinais permite que os estudantes construam repertórios narrativos, ampliem seu vocabulário conceitual e desenvolvam maior autonomia leitora.

Outro aspecto importante refere-se à formação docente. Diversos estudos apontam que muitos professores responsáveis pelo ensino da língua portuguesa não receberam preparação específica para atuar com estudantes surdos em contextos bilíngues. Zaqueu, Alves e Silveira (2019) destacam que a ausência de formação adequada limita a implementação de práticas efetivamente inclusivas e dificulta a compreensão dos processos linguísticos envolvidos na aquisição da escrita pelos estudantes surdos.

As autoras afirmam:

Frente às dificuldades encontradas no processo de aquisição da língua escrita pelos estudantes surdos, recomenda-se a implementação de políticas de formação continuada aos professores de Língua Portuguesa, visando à melhoria do processo de ensino e à efetivação da educação bilíngue (Zaqueu; Alves; Silveira, 2019, p. 15).

A necessidade de formação especializada torna-se ainda mais evidente quando se considera a diversidade linguística presente entre os próprios estudantes surdos. Nem todos possuem o mesmo nível de proficiência em Libras, nem tiveram acesso precoce à língua de sinais. Essa heterogeneidade exige práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às diferentes trajetórias linguísticas dos alunos.

Nogueira (2019) observa que o conceito de letramento tem contribuído para ressignificar as práticas educativas desenvolvidas com estudantes surdos, especialmente ao deslocar o foco da correção linguística para a participação em práticas sociais de linguagem. Essa mudança de perspectiva permite compreender que o desenvolvimento da escrita não ocorre de forma isolada, mas em articulação com experiências culturais, identitárias e discursivas.

Assim, o ensino do português escrito como segunda língua deve ser concebido como processo contínuo de construção de sentidos, mediado pela Libras e sustentado por práticas de letramento socialmente significativas. A aprendizagem da escrita não se reduz ao domínio de estruturas gramaticais, mas envolve participação em diferentes gêneros discursivos, acesso à cultura escrita, reflexão linguística e ampliação das possibilidades de interação social.

Dessa forma, as práticas pedagógicas bilíngues, fundamentadas na valorização da Libras, na utilização de recursos multimodais e na adoção da retextualização como estratégia de ensino, apresentam-se como caminhos promissores para a efetivação do direito linguístico dos estudantes surdos. Mais do que ensinar regras gramaticais, trata-se de criar condições para

que esses sujeitos possam utilizar a escrita como instrumento de expressão, participação social, produção de conhecimento e exercício pleno da cidadania.

#### 4 Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que as experiências de leitura e escrita de estudantes surdos devem ser compreendidas a partir de uma perspectiva bilíngue, na qual a Libras ocupa papel central na construção do conhecimento e no desenvolvimento das práticas de letramento. A formação leitora e escritora desses estudantes está diretamente relacionada ao acesso à língua de sinais, às experiências visuais de aprendizagem e às oportunidades de participação em práticas sociais significativas de linguagem.

Verificou-se que o ensino do português escrito como segunda língua demanda metodologias específicas, fundamentadas na valorização da Libras, na mediação visual, na utilização de recursos multimodais e em estratégias como a retextualização. Tais práticas favorecem a construção de sentidos, a ampliação da autonomia linguística e o fortalecimento da participação dos estudantes surdos na cultura escrita.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da educação bilíngue requer o reconhecimento da diferença linguística e cultural da comunidade surda, bem como investimentos em formação docente, materiais acessíveis e práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre sinais e letras. Somente assim será possível garantir processos de leitura e escrita mais significativos, inclusivos e alinhados aos direitos linguísticos dos estudantes surdos.

#### Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FERNANDES, 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, dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1991.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. **Literatura surda e percursos sócio-históricos de formação de dois professores surdos**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 60, n. 3, p. 735-747, set./dez. 2021.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura surda**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. **Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 137-155, jul./dez. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUEIRA, Aryane S. **Letramento e educação de surdos**. Revista da ANPOLL, Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 104-117, jul./set. 2019.

NOGUEIRA, Desirée Ferreira. **Análise das percepções de jovens e adultos surdos sobre o status da Libras em suas vidas e na escola bilíngue**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências) — Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade

Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

OLSON, David R.; ASTINGTON, Janet W. **Talking about text: how literacy contributes to thought**. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 14, n. 5, p. 705-721, 1990.

PROTASIO, Carla Alves Brazil. **Estudos sobre produção escrita em português como segunda língua para surdos: o que revelam as pesquisas**. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) — Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

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

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

REIS, Tatiane Folchini dos; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Entre sinais e letras: surdos, memória e literatura**. *Letras, Santa Maria*, v. 70, p. 1-13, e90136, 2025.

ROCHA, Rossana Alves; NASCIMENTO, Camila Lopes. **Retextualização da Libras para o português escrito com alunos surdos: uma proposta interdisciplinar e multimodal**. *Pensares em Revista, São Gonçalo*, n. 25, p. 12-33, 2022.

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

SOARES, Lidiane Sacramento. **O papel da Libras no processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos**. *Anais Seminário Interlinhas, Salvador*, v. 8, n. 1/2, p. 367-380, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

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

SOUSA SILVA, José de; ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **A modalidade escrita do português como L2 para alunos surdos: análise de abordagem em classe de inclusão no ensino médio**. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, DF*, v. 8, n. 1, p. 8-22, 2009.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letra-**

**mento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZAQUEU, Livia Conceição Costa; ALVES, Dirce Socorro Ribeiro; SILVEIRA, Francisca Morais da. **O processo de produção textual em língua portuguesa de estudantes surdos de uma escola pública: desafios e possibilidades.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 1-22, 2019.



# TECNOLOGIAS DIGITAIS, VÍDEO EM LIBRAS E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES

Carla Beatriz Medeiros Klein<sup>1</sup>

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho<sup>2</sup>

Thaína Trindade Lisboa<sup>3</sup>

Márcio Aurélio Friedrich<sup>4</sup>

Leonardo Adonis Almeida<sup>5</sup>

## 1 Introdução

A presença das tecnologias digitais na educação contemporânea tem provocado transformações significativas nos modos de ensinar, aprender, produzir, registrar e circular conhecimentos. No campo da educação de surdos, tais transformações assumem relevância ainda maior, uma vez que a Língua Brasileira de Sinais — Libras — constitui-se como língua de modalidade visual-espacial, cuja materialidade linguística se realiza por meio do corpo, do espaço, do movimento, das expressões faciais, das configurações de mãos e das relações visuais estabelecidas na comunicação. Nesse sentido, a discussão sobre tecnologias digitais, vídeo em Libras e produção de materiais didáticos bilíngues não pode ser reduzida ao uso instrumental de equipamentos ou plataformas, pois envolve, de modo mais amplo, uma concepção de acessibilidade linguística, de direito educacional, de reconhecimento cultural e de reorganização das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes surdos.

---

1 Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Professora efetiva da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

2 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor efetivo da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, professora na rede Municipal em Marapanim-Pará.

4 Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e professor de mesma instituição.

5 Mestre em Estudos de Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina e Professor Substituto de Libras na Universidade Federal de Santa Catarina.

A educação bilíngue de surdos, compreendida a partir da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua, exige a construção de materiais didáticos que não sejam apenas adaptações de materiais produzidos originalmente para estudantes ouvintes. O desafio não se limita à tradução de conteúdos da língua portuguesa para a Libras, mas implica a elaboração de recursos pedagógicos que considerem a visualidade, a experiência surda, a cultura surda, a organização gramatical da Libras e os processos de apropriação do português escrito como segunda língua. Conforme França e Galasso (2020, p. 2), o Decreto nº 5.626/2005 determina a oferta do ensino de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, reafirmando que a educação desse público deve ser organizada a partir de bases linguísticas específicas e não por meio de metodologias generalizadas.

Tal perspectiva torna-se fundamental porque, historicamente, muitos estudantes surdos foram inseridos em práticas escolares baseadas em métodos destinados a alunos ouvintes, com forte centralidade na oralidade e na língua portuguesa em sua modalidade oral-auditiva. Quadros e Schmiedt (2006, p. 23 apud França; Galasso, 2020, p. 2) observam que a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda tem sido frequentemente orientada pelos mesmos passos e materiais utilizados com crianças ouvintes falantes do português. Essa constatação evidencia uma inadequação metodológica persistente, pois desconsidera que o estudante surdo acessa a língua portuguesa escrita por meio de uma relação de segunda língua, mediada pela Libras e pela visualidade. A insistência em métodos pautados na lógica da oralidade tende a produzir fracasso escolar, não por incapacidade do estudante surdo, mas pela inadequação das estratégias pedagógicas empregadas.

Nesse debate, é necessário reconhecer que a Libras não constitui simples apoio comunicacional, tampouco recurso auxiliar para explicar conteúdos escolares. Trata-se de uma língua plena, com estrutura gramatical própria, reconhecida legalmente no Brasil e fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural dos sujeitos surdos. A produção de materiais didáticos bilíngues deve, portanto, partir do princípio de que a Libras é língua de instrução, língua de mediação pedagógica e língua de produção de conhecimento. Assim, os vídeos em Libras, as videoaulas, os objetos digitais, os ambientes virtuais acessíveis, os jogos, as plataformas e os materiais multimodais devem ser concebidos como recursos que ampliam as possibilidades de aprendizagem quando articulados a uma proposta pedagógica bilíngue.

A importância dos recursos digitais decorre, em grande medida, da própria natureza visual-espacial da Libras. Rezende *et al.* (2019, p. 50) afirmam que as tecnologias digitais, quando utilizadas de acordo com o planejamento docente e com domínio adequado das ferramentas, podem contribuir para o ensino e a aprendizagem da Libras, pois ampliam e facilitam o contato direto com os parâmetros da língua. Essa afirmação é relevante porque os parâmetros linguísticos da Libras — configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação, expressões não manuais e uso do espaço — não são plenamente apreendidos por meio de imagens estáticas. Fotografias, desenhos e ilustrações podem auxiliar, mas não substituem o vídeo, uma vez que o movimento é constitutivo da língua de sinais.

Dessa forma, o vídeo em Libras ocupa lugar central na produção de materiais didáticos bilíngues. Por meio dele, é possível registrar a língua em sua forma dinâmica, visual e espacial, preservando aspectos que seriam perdidos em materiais exclusivamente impressos. A videoaula em Libras, por exemplo, permite que o estudante surdo acesse explicações em sua primeira língua, retome conteúdos, pause, revise, observe a sinalização, relacione imagens e palavras escritas e acompanhe conceitos escolares de modo mais compatível com sua experiência linguística. França e Galasso (2020, p. 1) analisam justamente as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação como recurso didático no ensino de português como segunda língua para alunos surdos, por meio de videoaulas em Libras, apontando que esse recurso pode colaborar para o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

A produção de videoaulas em Libras também favorece o desenvolvimento do português escrito como segunda língua, pois possibilita a articulação entre Libras, imagens, explicações conceituais e língua portuguesa escrita. Ao tratar do ensino de português para surdos, França e Galasso (2020, p. 10) indicam que as videoaulas em Libras podem contribuir para ampliar o vocabulário e o conhecimento de mundo dos estudantes, uma vez que permitem associar a palavra escrita a imagens ou a explicações do conceito em língua de sinais. Nessa perspectiva, a tecnologia digital deixa de ser apenas ferramenta de apresentação de conteúdo e passa a atuar como mediação linguística, visual e semiótica no processo de aprendizagem.

A centralidade da visualidade na experiência surda também é destacada por Santos e Wielewicki (2017, p. 5 apud Carvalho; Gediél,

2020, p. 312), ao afirmarem que, para o sujeito surdo, “o mundo é mostrado antes de ser contado”. Essa formulação expressa uma dimensão essencial da educação de surdos: o acesso ao conhecimento ocorre prioritariamente pela experiência visual, e não pela escuta. Assim, o planejamento de materiais didáticos bilíngues precisa assumir a visualidade como princípio epistemológico e pedagógico. Não se trata apenas de “ilustrar” conteúdos escritos, mas de organizar o conhecimento de modo visual, espacial, imagético e multimodal, respeitando as formas de percepção e significação dos estudantes surdos.

Nesse sentido, Carvalho e Gediél (2020, p. 310) destacam que há escassez de materiais didáticos eficientes para o ensino de Libras e que a produção de vídeos se apresenta como uma tecnologia visual capaz de alcançar as peculiaridades dessa língua. A afirmação das autoras evidencia que o vídeo não deve ser visto apenas como complemento tecnológico, mas como recurso adequado à própria modalidade linguística da Libras. Ao registrar a língua em uso, o vídeo possibilita observar a fluidez, a expressão corporal, a espacialidade e a interação discursiva, elementos fundamentais para a compreensão de uma língua de sinais.

No âmbito da produção de materiais didáticos bilíngues Libras/Português, Souza e Timóteo Júnior (2016, p. 80) analisam uma experiência na Universidade Federal de Viçosa voltada à elaboração de materiais para um estudante surdo do curso de Engenharia Civil. Segundo os autores, o processo envolveu Tecnologias de Informação e Comunicação, transposição linguística e produção de material didático visual, com participação de intérpretes, professores, estudante surdo e equipe técnica. Esse tipo de experiência demonstra que a produção de materiais bilíngues em nível escolar ou acadêmico exige trabalho coletivo, planejamento, estudo terminológico e sensibilidade linguística. A tradução de conteúdos técnicos para Libras não ocorre de forma automática, pois muitas áreas do conhecimento ainda apresentam lacunas terminológicas na língua de sinais.

A experiência descrita por Souza e Timóteo Júnior (2016, p. 81) evidencia ainda que a aula-sinalizada pode expor o conteúdo em Libras, português escrito, imagens, animações e slides, mesclando vídeo e recursos visuais. Essa composição multimodal é particularmente relevante porque amplia as formas de acesso ao conhecimento. O estudante surdo não recebe apenas uma tradução do conteúdo escrito, mas um material organizado por diferentes linguagens que se complementam: a Libras como língua

de instrução, o português escrito como segunda língua, as imagens como apoio conceitual, a animação como representação dinâmica e o vídeo como suporte de registro da língua visual-espacial.

No entanto, a produção de materiais bilíngues não pode ser confundida com simples justaposição de Libras e português. É necessário compreender que a tradução entre línguas de modalidades distintas envolve escolhas discursivas, culturais e pedagógicas. A Libras não segue a estrutura sintática da língua portuguesa, e a produção de sentidos em língua de sinais envolve espacialização, iconicidade, classificadores, expressões não manuais e recursos próprios da modalidade visual. Por isso, a transposição linguística exige mais do que equivalência lexical; exige reconstrução do conteúdo em outra língua e em outra lógica semiótica. Souza e Timóteo Júnior (2016, p. 83) observam que a produção de material bilíngue voltado ao público surdo se torna demanda prioritária, sobretudo quando se considera a permanência de estudantes surdos em contextos acadêmicos.

A permanência do estudante surdo na escola e na universidade não depende apenas de matrícula, presença de intérprete ou equipamentos tecnológicos. Depende da existência de condições físicas, simbólicas, linguísticas e pedagógicas que garantam sua participação efetiva. A produção de materiais didáticos bilíngues integra essas condições, pois permite que o estudante tenha acesso aos conteúdos em sua língua, revise conhecimentos de modo autônomo e participe de práticas escolares menos excludentes. Nesse sentido, a tecnologia digital pode colaborar para a democratização do acesso, desde que esteja orientada por uma proposta pedagógica bilíngue e não por uma lógica meramente técnica.

Barbosa (2018, p. 1) aponta que os materiais didáticos de português como segunda língua para surdos, tanto impressos quanto digitais, ainda são escassos, nem sempre acessíveis aos professores e, em muitos casos, não apresentam metodologia adequada ao ensino de PL2. Essa constatação revela uma lacuna estrutural na educação bilíngue de surdos. Embora a legislação reconheça a Libras e a educação bilíngue, a produção de materiais ainda não acompanha, de modo suficiente, as necessidades reais das escolas, dos professores e dos estudantes. A escassez de materiais adequados acaba transferindo ao professor a responsabilidade individual de adaptar conteúdos, muitas vezes sem formação específica, sem equipe técnica e sem tempo institucional para produção qualificada.

A crítica de Barbosa (2018) também permite problematizar a diferença entre material traduzido e material pedagogicamente bilíngue.

Um material não se torna bilíngue apenas porque apresenta uma janela de Libras ou uma tradução literal do texto escrito. Para ser efetivamente bilíngue, ele precisa considerar a Libras como língua de produção de conhecimento, organizar os conteúdos em diálogo com a visualidade, propor atividades adequadas ao português como segunda língua e respeitar os modos de aprendizagem dos estudantes surdos. Conforme Silva e Guimarães (2015, p. 145 apud Barbosa, 2018, p. 11), a tradução de um material didático de língua portuguesa como língua materna não é suficiente para convertê-lo em material adequado para surdos, já que esses aprendizes aprendem o português como segunda língua.

Essa observação é decisiva para compreender a produção de materiais didáticos digitais. Em muitos contextos, acredita-se que a simples inserção de tecnologia torna o material automaticamente acessível. Entretanto, a acessibilidade não reside apenas no formato digital, mas na concepção pedagógica que organiza o recurso. Um PDF, uma plataforma, um aplicativo ou uma videoaula podem continuar inacessíveis se não considerarem a Libras, a visualidade, a navegação intuitiva, a clareza das imagens, a organização textual, a legenda adequada, o ritmo de apresentação e a participação de pessoas surdas na elaboração e avaliação do material. A tecnologia precisa ser pensada a partir do sujeito surdo, e não apenas adicionada posteriormente a materiais já prontos.

Baalbaki *et al.* (2024, p. 47) apresentam uma experiência de produção e divulgação de vídeos e materiais digitais multimodais para o ensino de alunos surdos, destacando que, por ser a Libras uma língua visual-espacial, a produção do projeto foi baseada na experiência dos usuários dessa língua. As autoras indicam que foram considerados elementos como imagens, uso da Libras pelos surdos e aspectos da cultura surda, garantindo a experiência visual dos estudantes. Tal perspectiva reforça que a produção de materiais bilíngues deve nascer de uma escuta visual e cultural da comunidade surda, evitando que o material seja elaborado exclusivamente a partir da lógica ouvinte.

No mesmo estudo, Baalbaki *et al.* (2024, p. 48) afirmam que, na produção de materiais, deve-se “atender às especificidades educacionais dos alunos surdos, a partir do uso de vídeos em Libras, imagens, cores, entre outros recursos visuais que facilitam a aquisição do conhecimento por esses estudantes, inseridos em uma cultura visual”. Essa citação evidencia que a produção de materiais didáticos bilíngues deve estar vinculada à cultura visual surda. O uso de imagens, cores e vídeos não deve ser decorativo, mas

funcional, pedagógico e linguístico. Cada recurso visual precisa contribuir para a compreensão do conteúdo, para a articulação entre Libras e português escrito e para a construção de significados.

A noção de Objetos de Aprendizagem também contribui para pensar a produção de materiais digitais bilíngues. Lebedeff (2017 apud Baalbaki *et al.*, 2024, p. 47) destaca características como reusabilidade, adaptabilidade, granularidade, acessibilidade, durabilidade e portabilidade. Esses elementos são importantes porque materiais digitais bilíngues podem ser utilizados em diferentes contextos, adaptados a distintas turmas, acessados em plataformas diversas e reutilizados por professores e estudantes. A possibilidade de disponibilização em redes sociais, plataformas de vídeo, ambientes virtuais de aprendizagem e repositórios digitais amplia o alcance desses recursos e fortalece a circulação da Libras no espaço educacional.

Além disso, a produção de vídeos em Libras se articula à noção de textualidade diferida. Peluso (2018; 2019; 2020 apud Baalbaki *et al.*, 2024, p. 47) compreende a textualidade diferida como uma forma de produção textual que pode ser realizada por meio de tecnologias linguísticas como a escrita e as videografações. Essa concepção é especialmente relevante para as línguas de sinais, pois o vídeo permite registrar textos em Libras e disponibilizá-los para acesso posterior. Desse modo, a videografação não é apenas suporte técnico, mas também uma tecnologia linguística de registro, preservação, circulação e ensino da Libras.

A partir dessa perspectiva, o vídeo em Libras pode ser compreendido como texto, memória, material didático e instrumento de acessibilidade. Ele permite que a língua de sinais circule para além da interação presencial, possibilitando que conteúdos escolares sejam acessados em diferentes tempos e espaços. Essa característica é fundamental para estudantes surdos, pois amplia a autonomia de estudo e reduz a dependência exclusiva da mediação em sala de aula. Em ambientes digitais, o estudante pode assistir ao conteúdo novamente, revisar explicações, comparar sinais, relacionar Libras e português escrito e construir estratégias próprias de aprendizagem.

As mídias sociais também assumem papel relevante nesse processo. Baalbaki *et al.* (2024, p. 48) destacam que plataformas como Instagram, Facebook e YouTube podem ampliar a divulgação dos materiais e permitir que estudantes da educação básica, professores, graduandos, pós-graduandos e público geral acompanhem como esses recursos são produzidos. Desse modo, a produção de materiais didáticos bilíngues ultrapassa os limites da sala de aula e passa a compor redes de compartilhamento de saberes.

A circulação digital de vídeos em Libras contribui para a visibilidade da língua, para a formação de professores, para o acesso de familiares e para o fortalecimento de práticas pedagógicas colaborativas.

Entretanto, a utilização das tecnologias digitais exige formação docente. Rezende et al. (2019, p. 50) ressaltam que o uso das tecnologias digitais deve ocorrer de acordo com o planejamento do professor e considerar sua habilidade no manuseio e aplicação das ferramentas. Essa observação impede uma leitura ingênua da tecnologia. O recurso digital, por si só, não transforma a aprendizagem; ele precisa ser integrado a objetivos pedagógicos, metodologias adequadas e avaliação contínua. Professores que atuam com estudantes surdos necessitam de formação em Libras, em educação bilíngue, em tecnologias educacionais e em produção de materiais acessíveis.

A formação docente torna-se ainda mais necessária quando se considera que muitos professores não dominam a Libras, não conhecem metodologias de ensino de português como segunda língua para surdos e não foram preparados para produzir recursos multimodais. França e Galasso (2020, p. 12) registram a percepção de docentes que reconhecem a utilidade das videoaulas em Libras especialmente quando o professor de língua portuguesa não é fluente em Libras. Contudo, é preciso afirmar que a videoaula não substitui a formação docente nem a presença de profissionais qualificados. Ela pode funcionar como suporte pedagógico, mas não deve ser utilizada como solução isolada para lacunas institucionais.

Nessa direção, é fundamental compreender que a acessibilidade digital precisa estar vinculada à acessibilidade linguística. Lopes e Goettert (2015, p. 358) problematizam a inclusão digital de pessoas surdas a partir de uma perspectiva bilíngue, indicando que as Tecnologias da Informação e Comunicação apresentam potencial para o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segundo idioma, desde que orientadas pela potência comunicativa própria do povo surdo. Essa formulação desloca a discussão da deficiência para a diferença linguística. A tecnologia não deve ser pensada como meio de normalização do sujeito surdo, mas como possibilidade de fortalecimento de sua comunicação, de sua língua e de sua participação social.

Do mesmo modo, Sena, Serra e Schlemmer (2023, p. 1) demonstram que recursos tecnológicos, como jogos digitais estruturados no PowerPoint, podem promover engajamento e motivação na aprendizagem de estudantes surdos, especialmente quando incorporam elementos culturais surdos.

Essa conclusão é importante porque indica que a aprendizagem não depende apenas da exposição ao conteúdo, mas também do envolvimento, da identificação cultural, da ludicidade e da participação ativa. Materiais didáticos bilíngues, portanto, devem considerar também a dimensão afetiva e cultural do processo educativo.

A produção de materiais bilíngues digitais precisa, assim, articular diferentes dimensões: linguística, pedagógica, cultural, tecnológica e política. Linguística, porque deve respeitar a Libras e o português escrito como línguas distintas. Pedagógica, porque precisa organizar conteúdos, objetivos, atividades e avaliações de modo coerente. Cultural, porque deve reconhecer a experiência surda e seus modos visuais de significação. Tecnológica, porque envolve escolhas de plataformas, formatos, edição, acessibilidade e circulação. Política, porque se insere na luta pelo direito à educação bilíngue e pela permanência dos estudantes surdos nos espaços escolares e acadêmicos.

Diante disso, o presente artigo parte da compreensão de que as tecnologias digitais, os vídeos em Libras e os materiais didáticos bilíngues constituem recursos fundamentais para a construção de uma educação de surdos mais acessível, visual, democrática e linguisticamente respeitosa. O problema que orienta esta reflexão pode ser formulado nos seguintes termos: de que modo as tecnologias digitais e os vídeos em Libras podem contribuir para a produção de materiais didáticos bilíngues que respeitem a Libras como primeira língua, favoreçam o acesso ao português escrito como segunda língua e promovam práticas pedagógicas inclusivas para estudantes surdos?

A justificativa deste estudo reside na necessidade de ampliar o debate sobre materiais didáticos bilíngues em Libras/Português em um contexto em que ainda são recorrentes a escassez de recursos adequados, a fragilidade da formação docente, a ausência de planejamento visual e a dependência de adaptações improvisadas. A produção de materiais digitais acessíveis deve ser compreendida como parte de uma política educacional comprometida com o direito linguístico dos estudantes surdos, e não como ação pontual ou excepcional. Quando a Libras é colocada no centro do processo pedagógico, o material didático deixa de ser apenas suporte e passa a constituir espaço de reconhecimento, autoria e produção de conhecimento.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir a importância das tecnologias digitais, do vídeo em Libras e da produção de materiais didáticos

bilíngues na educação de estudantes surdos, considerando os desafios metodológicos, linguísticos e pedagógicos envolvidos nesse processo. Parte-se da hipótese de que os materiais bilíngues digitais, quando planejados a partir da visualidade e da Libras, contribuem para ampliar o acesso ao conhecimento, fortalecer a autonomia estudantil, favorecer o ensino do português escrito como segunda língua e promover práticas pedagógicas mais coerentes com a educação bilíngue de surdos.

A discussão proposta sustenta-se em estudos que abordam videoaulas em Libras, produção de vídeos, materiais multimodais, tecnologias digitais, recursos educacionais digitais e educação bilíngue de surdos. Tais estudos demonstram que a tecnologia pode desempenhar papel relevante na escolarização de estudantes surdos, desde que não seja tratada como solução automática, mas como mediação planejada, situada e culturalmente sensível. Portanto, pensar tecnologias digitais e vídeo em Libras implica pensar também currículo, formação docente, política linguística, autoria surda, acessibilidade e justiça educacional.

Em síntese, a introdução do debate sobre tecnologias digitais, vídeo em Libras e materiais didáticos bilíngues evidências que a educação de surdos necessita de práticas pedagógicas que respeitem sua diferença linguística e cultural. O desafio contemporâneo não consiste apenas em inserir computadores, plataformas ou vídeos nas escolas, mas em produzir materiais que falem a partir da Libras, que dialoguem com a visualidade surda e que reconheçam os estudantes surdos como sujeitos de linguagem, cultura, conhecimento e direito. Nesse horizonte, a tecnologia torna-se relevante não por sua novidade técnica, mas por sua capacidade de ampliar as condições de acesso, participação e aprendizagem em uma perspectiva verdadeiramente bilíngue.

## **2 Tecnologias digitais, visualidade e acessibilidade na educação bilíngue de surdos**

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nos processos educacionais, especialmente no que se refere às possibilidades de acesso, produção e circulação do conhecimento. Na educação de surdos, tais mudanças assumem importância ainda maior, considerando que a Libras constitui uma língua de modalidade visual-espacial e que os processos de aprendizagem dos estudantes surdos estão fortemente vinculados à experiência visual.

Nesse contexto, as tecnologias digitais apresentam potencial para ampliar a acessibilidade linguística, favorecer práticas pedagógicas bilíngues e contribuir para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

A discussão sobre tecnologias digitais na educação de surdos não pode ser reduzida ao simples acesso a computadores, dispositivos móveis ou plataformas digitais. Trata-se de compreender como esses recursos podem ser integrados a propostas pedagógicas que reconheçam a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Conforme Lopes e Goettert (2015, p. 358), as Tecnologias da Informação e Comunicação possuem potencial para o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua, desde que orientadas pela perspectiva bilíngue e pelas formas próprias de comunicação da comunidade surda.

A educação bilíngue de surdos fundamenta-se no reconhecimento da diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais assumem papel estratégico porque possibilitam a articulação entre diferentes linguagens, tais como vídeos em Libras, imagens, animações, gráficos, textos escritos, jogos educativos e plataformas interativas. Diferentemente dos materiais tradicionais centrados na escrita e na oralidade, os recursos digitais permitem a integração de múltiplas formas de representação do conhecimento, favorecendo a construção de experiências pedagógicas compatíveis com a visualidade surda.

Segundo Rezende *et al.* (2019, p. 50), o uso das tecnologias digitais no ensino da Libras amplia e facilita o contato direto com os parâmetros da língua, constituindo importante aliado do professor no processo de ensino-aprendizagem. As autoras observam que o potencial desses recursos depende do planejamento pedagógico e da capacidade docente de selecionar e utilizar adequadamente as ferramentas digitais disponíveis. Tal entendimento evidencia que a tecnologia não possui valor pedagógico intrínseco, mas adquire significado educacional quando articulada a objetivos, metodologias e estratégias de ensino coerentes.

Nesse sentido, Kenski (2012 apud Silva, 2025, p. 100) argumenta que as tecnologias digitais transformam as formas de acesso ao conhecimento, ampliando as possibilidades de interação, comunicação e aprendizagem. No caso específico da educação de surdos, essa transformação assume contornos particulares, pois os recursos tecnológicos possibilitam o acesso a conteúdo em Libras, favorecem a interação visual e permitem a produção de materiais didáticos mais acessíveis.

A relação entre tecnologia e visualidade constitui aspecto central na educação bilíngue de surdos. A Libras organiza-se por meio de elementos visuais e espaciais que não podem ser plenamente representados em materiais exclusivamente escritos. Dessa forma, vídeos, animações e recursos multimodais tornam-se fundamentais para a apresentação de conteúdos em língua de sinais.

Ao discutir a importância da visualidade, Baalbaki *et al.* (2024, p. 47) afirmam que a produção de materiais digitais para alunos surdos deve considerar a experiência visual dos usuários da Libras, incorporando imagens, vídeos, elementos culturais surdos e estratégias multimodais que favoreçam a compreensão dos conteúdos. As autoras ressaltam que a visualidade não constitui apenas uma característica estética dos materiais, mas representa uma dimensão estruturante da aprendizagem de estudantes surdos.

Nesse contexto, a produção de materiais multimodais torna-se elemento fundamental para a efetivação da educação bilíngue. Segundo Mayer (2009 apud Baalbaki *et al.*, 2024, p. 49), a aprendizagem multimídia ocorre de maneira mais eficiente quando diferentes canais de processamento da informação são mobilizados simultaneamente. Embora a teoria tenha sido desenvolvida em contextos gerais de aprendizagem, sua aplicação à educação de surdos demonstra potencial significativo, sobretudo quando Libras, imagens e textos escritos são apresentados de forma articulada.

A relevância da visualidade também pode ser observada na seguinte reflexão apresentada por Carvalho e Gediel (2020, p. 311):

A Libras é uma língua que organiza suas representações visuais no espaço, entretanto, há uma escassez de materiais didáticos eficientes para seu ensino. A produção de vídeos surge como uma alternativa capaz de contemplar as especificidades dessa língua, permitindo registrar movimentos, expressões faciais e demais elementos constitutivos da comunicação visual que não podem ser plenamente representados por materiais impressos.

A citação evidencia que a produção audiovisual não constitui mero recurso complementar, mas uma necessidade pedagógica decorrente das características linguísticas da Libras. O vídeo permite registrar aspectos fundamentais da língua, tais como movimento, expressões não manuais, orientação das mãos e uso do espaço, elementos impossíveis de serem plenamente reproduzidos por textos escritos ou imagens estáticas.

Outro aspecto relevante refere-se à acessibilidade digital. A expansão dos ambientes virtuais de aprendizagem trouxe novas possibilidades para a educação, mas também revelou desafios relacionados à inclusão de estudantes surdos. Carvalho (2024, p. 15), ao analisar plataformas como Google Classroom, Moodle e VLibras, observa que a acessibilidade não depende apenas da disponibilidade tecnológica, mas da integração efetiva de recursos que garantam acesso linguístico e comunicacional aos usuários surdos.

Nesse sentido, a autora destaca:

A acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem deve ser compreendida para além dos aspectos técnicos. É necessário considerar a presença de recursos em Libras, vídeos acessíveis, interfaces intuitivas e mecanismos que permitam aos estudantes surdos acessar os conteúdos em sua primeira língua. Sem esses elementos, a tecnologia corre o risco de reproduzir barreiras já existentes nos contextos presenciais (Carvalho, 2024, p. 18).

A reflexão evidencia que a inclusão digital não se limita ao acesso físico às tecnologias, mas envolve a garantia de condições efetivas para participação e aprendizagem. Dessa forma, a acessibilidade digital deve ser compreendida como componente essencial da educação bilíngue de surdos.

Ao abordar a relação entre tecnologia e inclusão, Silva e Viana (2023, p. 5) identificam três categorias recorrentes nas pesquisas sobre formação de estudantes surdos: estratégias metodológicas mediadas por tecnologias, formação docente e materiais didáticos digitais. As autoras observam que os recursos digitais favorecem a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, especialmente quando associados a metodologias que valorizam a participação ativa dos estudantes.

Tal perspectiva aproxima-se das discussões sobre metodologias ativas na educação contemporânea. Vargas e Canto (2022, p. 76) defendem que as tecnologias digitais podem potencializar metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem colaborativa e ensino híbrido, favorecendo a autonomia dos estudantes e ampliando as oportunidades de interação com a Libras.

A respeito desse processo, as autoras afirmam:

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, associado às metodologias ativas, apresenta vantagens relacionadas ao dinamismo, à flexibilidade e à autonomia dos estudantes. No ensino de Libras como segunda língua, tais recursos permitem ampliar o contato com a língua

para além do espaço físico da sala de aula, favorecendo a continuidade dos processos de aprendizagem (Vargas; Canto, 2022, p. 83).

No caso da educação bilíngue de surdos, essa autonomia adquire relevância especial, pois permite que o estudante tenha acesso contínuo aos conteúdos em Libras, podendo revisar explicações, assistir novamente às videoaulas e construir estratégias próprias de aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à produção de Recursos Educacionais Digitais (RED). Costa, Gianotto e Borges (2024, p. 801) destacam que recursos como gamificação, softwares educacionais e jogos digitais podem contribuir significativamente para o ensino da Libras. Segundo os autores, esses recursos favorecem o engajamento dos estudantes e possibilitam a criação de experiências de aprendizagem mais interativas e significativas.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Lévy (1999 apud Silva, 2025, p. 101), para quem a cibercultura amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento. No contexto da educação bilíngue de surdos, essa ampliação manifesta-se na criação de comunidades virtuais, produção colaborativa de materiais, compartilhamento de vídeos em Libras e circulação de conteúdos acessíveis.

Ao analisar os impactos das tecnologias digitais na educação bilíngue, Sena, Serra e Schlemmer (2023, p. 12) identificaram que jogos digitais estruturados para estudantes surdos promovem maior engajamento, motivação e participação nas atividades escolares. Além disso, observaram que a presença de elementos da cultura surda nos recursos digitais contribui para a construção de ambientes mais inclusivos e culturalmente significativos.

Essas observações reforçam a necessidade de compreender a tecnologia não apenas como ferramenta técnica, mas como elemento cultural e linguístico. A produção de recursos digitais para surdos deve considerar aspectos relacionados à identidade surda, à cultura visual e às especificidades linguísticas da Libras.

Nesse contexto, Skliar (1998 apud Sell *et al.*, 2024, p. 1) argumenta que a Libras constitui elemento central das identidades surdas e, portanto, deve ocupar posição privilegiada nos processos educacionais. Essa compreensão implica reconhecer que a tecnologia deve servir ao fortalecimento da língua e da cultura surda, e não à sua substituição por modelos pedagógicos centrados na lógica ouvinte.

Por fim, observa-se que as tecnologias digitais representam importante possibilidade para a efetivação da educação bilíngue de surdos, especialmente quando articuladas à visualidade, à acessibilidade linguística e à valorização da Libras. Contudo, sua eficácia depende de fatores como formação docente, planejamento pedagógico, participação da comunidade surda e produção de materiais adequados às especificidades linguísticas dos estudantes.

Assim, a integração entre tecnologias digitais, visualidade e acessibilidade deve ser compreendida como componente estruturante das políticas e práticas educacionais voltadas à população surda. Mais do que incorporar equipamentos e plataformas, trata-se de construir ambientes de aprendizagem que reconheçam a Libras como língua de instrução, respeitem a cultura surda e garantam condições efetivas de participação, aprendizagem e permanência escolar.

#### **4 Considerações finais**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que as tecnologias digitais, os vídeos em Libras e a produção de materiais didáticos bilíngues constituem elementos fundamentais para o fortalecimento da educação bilíngue de surdos. Em uma sociedade marcada pela crescente presença das tecnologias da informação e comunicação, torna-se indispensável que os processos educacionais destinados aos estudantes surdos sejam organizados de forma compatível com suas especificidades linguísticas, culturais e cognitivas.

Os resultados evidenciam que a utilização de recursos digitais favorece a ampliação do acesso ao conhecimento, a promoção da acessibilidade linguística e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas à experiência visual dos sujeitos surdos. Os vídeos em Libras destacam-se como ferramentas capazes de registrar e difundir a língua em sua modalidade natural, preservando elementos visuais e espaciais essenciais para a compreensão e produção de significados. Além disso, sua integração com textos escritos, imagens, animações e outros recursos multimodais potencializa os processos de ensino e aprendizagem em contextos bilíngues.

Observou-se também que a produção de materiais didáticos bilíngues exige planejamento pedagógico, conhecimento linguístico, domínio tecnológico e participação efetiva da comunidade surda. A simples tradução de conteúdos para Libras não garante acessibilidade plena, sendo

necessário considerar aspectos relacionados à visualidade, à cultura surda e às particularidades da Libras como língua de instrução. Nesse sentido, a autoria surda e a colaboração entre professores, pesquisadores, intérpretes, técnicos e estudantes constituem fatores essenciais para a construção de materiais mais adequados às necessidades educacionais da população surda.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. O potencial das tecnologias digitais depende diretamente da capacidade dos profissionais da educação de selecionar, produzir e utilizar recursos acessíveis de maneira crítica e planejada. Dessa forma, torna-se necessário ampliar investimentos em formação continuada voltada à educação bilíngue de surdos, às tecnologias educacionais e à produção de materiais digitais em Libras.

Conclui-se, portanto, que os vídeos em Libras e os materiais didáticos bilíngues representam importantes instrumentos para a efetivação dos direitos linguísticos e educacionais dos estudantes surdos. Quando articulados a propostas pedagógicas fundamentadas nos princípios da educação bilíngue, esses recursos contribuem para a democratização do acesso ao conhecimento, para a valorização da Libras e para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, acessíveis e comprometidos com a diversidade linguística e cultural da comunidade surda. Novas pesquisas e investimentos institucionais mostram-se necessários para ampliar a produção de recursos educacionais digitais e fortalecer práticas pedagógicas inovadoras que promovam a aprendizagem, a autonomia e a permanência dos estudantes surdos nos diferentes níveis de ensino.

## Referências

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; PINTO, Joice Bianca Marques Leite; TOSTIS, Ana Paula Dias; NÓBREGA, Louise Helene da Silva. **Acessibilidade através das redes: divulgação e produção de materiais multimodais e bilíngues para o ensino de alunos surdos**. Alemur, v. 9, n. 1, p. 47-58, 2024.

BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Materiais didáticos impressos e digitais de ensino de português como segunda língua para alunos surdos. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 1, p. 1-21, jan./jun. 2018.

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

BRASIL. **Lei nº 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.

CARVALHO, Leandra Furtunato. **Acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo comparativo entre Google Classroom, Moodle e VLibras pelo prisma da surdez.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Petrolina, 2024.

CARVALHO, Thaís Rafaela de; GEDIEL, Ana Luisa Borba. A produção de vídeos como materiais didáticos para ensino de Libras como segunda língua. *LínguaTec*, **Bento Gonçalves**, v. 5, n. 2, p. 310-323, nov. 2020.

DA COSTA, Ivana Miranda; GIANOTTO, Adriano de Oliveira; BORGES, Elisa Ferreira Paulino. ENSINO DE LIBRAS E RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS. **Semana de Pedagogia**, [S. l.], v. 3, p. 801–812, 2025. Disponível em: <https://anais2.uesb.br/index.php/sep/sep/article/view/6765>. Acesso em: 20 jun. 2026.

FRANÇA, Agne de Albuquerque; GALASSO, Bruno José Betti. O uso de videoaula em Libras como recurso didático no ensino de português como segunda língua para alunos surdos. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012533, p. 1-17, 2020.

LOPES, Daniel de Queiroz; GOETTERT, Nelson. Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: a inclusão digital numa perspectiva bilíngue. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 358-368, set./dez. 2015.

REZENDE, Joseane Rosa Santos; MENDES, Nubia Flavia Oliveira; CHAVES, Rosenir Martins Nunes; SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos; OLIVEIRA, Valdilene Chaves Furtado de. Tecnologias digitais aliadas ao ensino da Libras: um relato de experiência no IFB. *Revista Nova Paideia*: **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 50-64, 2019.

SELL, Fabíola Sucupira Ferreira; MIRA, Nathuly Cardoso de; CORDEIRO, Fabrício; SILVA, Micaela Silveira da. Conexões didáticas e inclusivas envolvendo Libras e ensino para surdos e surdocegos. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 11., 2025, [s. l.]. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2025. p. 1-6.

SENA, Lílían de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; SCHLEMMER, Eliane. Recursos tecnológicos na educação bilíngue de estudantes surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120615, p. 1-16,

2023.

DA SILVA, Emanuel. TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LIBRAS: INTERFACES ALTERNATIVAS PARA OUVINTES: INTERFACES ALTERNATIVAS PARA OUVINTES. **Revista 15 de outubro**, Campina Grande, p. 98–113, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.16428538. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/r15o/article/view/4903>. Acesso em: 20 jun. 2026.

SILVA, Lidiane Pereira; VIANA, Flávia Roldan. Uso de tecnologias digitais na formação de estudantes surdos no ensino superior: uma revisão de literatura. Plurais: **Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 8, n. 00, e023020, p. 1-20, 2023.

SOUZA, André Luis Santos de; TIMÓTEO JÚNIOR, José. O uso de tecnologias (TIC) na produção de material didático bilíngue Libras/Português na Universidade Federal de Viçosa. INES: **Revista Forum**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 80-94, jan./jun. 2016.

VARGAS, Vanessa da Silva; CANTO, Camila Gonçalves dos Santos do. **Sala de aula invertida e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de Libras como L2 para ouvintes**. Letras, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 75-89, 2022.

# FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Gleison Fabian Rocha<sup>1</sup>  
Márcia Simone da Silva<sup>2</sup>

## 1 Introdução

A formação inicial e continuada de professores para a educação bilíngue de surdos constitui uma temática central no campo das políticas educacionais, da formação docente e dos Estudos Surdos, especialmente diante dos desafios históricos que atravessam a escolarização de estudantes surdos no Brasil. Trata-se de uma discussão que não pode ser limitada à presença da Libras nos currículos de licenciatura, nem reduzida à ideia de adaptação metodológica pontual. Ao contrário, exige a compreensão da educação bilíngue de surdos como direito linguístico, cultural, político e pedagógico, fundamentado no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos sujeitos surdos e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

A educação de surdos, historicamente marcada por modelos clínicos, oralistas e normalizadores, passou por importantes transformações teóricas e legais, sobretudo a partir do reconhecimento oficial da Libras pela Lei nº 10.436/2002, da regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 e da inserção da educação bilíngue de surdos como modalidade da educação escolar pela Lei nº 14.191/2021. Esses marcos normativos representam conquistas significativas da comunidade surda brasileira, pois deslocam a compreensão da surdez de uma perspectiva centrada na deficiência para uma perspectiva linguística, cultural e identitária. No entanto, a existência de legislação específica não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas bilíngues no cotidiano escolar. A materialização desse direito

- 
- 1 Doutorando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor da rede municipal de ensino Rondonópolis - MT.
  - 2 Mestre em Pedagogia pela Universidade Estado do Pará (UEPA). Professora efetiva Assistente em Libras na graduação.

depende, de modo decisivo, da formação dos professores que atuam ou atuarão com estudantes surdos.

A formação docente, nesse contexto, deve ser entendida como eixo estruturante da educação bilíngue de surdos. Isso porque o acesso à escola não se confunde com acesso ao conhecimento. A simples matrícula do estudante surdo em escolas comuns, classes bilíngues, escolas-polo ou escolas bilíngues não assegura sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem. Para que a educação bilíngue se realize, é necessário que o ambiente escolar seja linguisticamente acessível, que a Libras circule como língua de instrução, interação e produção de conhecimento, que o português escrito seja ensinado como segunda língua, que os materiais didáticos sejam visualmente organizados e que os professores compreendam a surdez como diferença linguística e cultural.

Nesse sentido, Rocha, Lacerda e Lodi (2025, p. 38) ressaltam que a Educação Bilíngue de Surdos é legalmente assegurada no Brasil desde o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, estabelecendo diretrizes para a oferta da Libras e da Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução no desenvolvimento do processo educativo. Os autores também destacam que a Lei nº 14.191/2021 representou avanço importante ao instituir a educação bilíngue de surdos como modalidade específica da educação escolar, reconhecendo sua singularidade pedagógica e normativa no sistema educacional brasileiro. Assim, a educação bilíngue não pode ser compreendida como recurso acessório, mas como organização própria do processo educativo voltado aos sujeitos surdos.

Entretanto, apesar dos avanços legais, observa-se uma distância persistente entre o reconhecimento normativo e a realidade educacional. Muitas escolas ainda enfrentam ausência de professores bilíngues, escassez de materiais didáticos em Libras, falta de formação continuada, baixa proficiência em Libras entre profissionais da educação, desconhecimento sobre a cultura surda e fragilidade no ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Essa distância revela que a educação bilíngue de surdos não se efetiva apenas pela existência de leis, mas pela construção de políticas públicas, currículos, práticas pedagógicas e processos formativos que respondam às necessidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Nessa perspectiva, a formação inicial de professores apresenta-se como uma das dimensões mais sensíveis desse debate. Embora o Decreto nº 5.626/2005 tenha tornado obrigatória a disciplina de Libras nos cursos

de formação de professores, essa obrigatoriedade, muitas vezes, tem sido implementada de forma limitada, com carga horária reduzida, caráter introdutório e pouca articulação com os estágios, com as metodologias de ensino, com o currículo escolar e com a realidade concreta da educação de surdos. Em muitos cursos de licenciatura, a Libras aparece como disciplina isolada, sem diálogo consistente com a pedagogia visual, com os Estudos Surdos, com o ensino bilíngue e com a formação crítica do professor.

Ferreira e Chahini (2026, p. 411) apontam que muitos docentes não possuem formação específica na área da educação de surdos nem domínio adequado da Libras, o que dificulta a operacionalização da educação inclusiva junto aos estudantes surdos. Essa constatação permite compreender que a ausência de formação consistente pode transformar a inclusão em mera inserção física do estudante surdo no espaço escolar, sem garantia de participação linguística, cognitiva e social. A inclusão, nesse caso, permanece no plano formal, mas não alcança a aprendizagem efetiva.

A formação inicial, portanto, precisa ultrapassar a lógica da sensibilização superficial. Não basta que o futuro professor tenha contato breve com sinais básicos ou com informações gerais sobre a surdez. É necessário que ele compreenda a Libras como língua natural, visual-espacial, estruturada gramaticalmente e central para a constituição subjetiva, cultural e educacional dos sujeitos surdos. Além disso, deve compreender que a educação bilíngue implica organização curricular específica, planejamento pedagógico visual, mediação linguística adequada, avaliação coerente e produção de materiais acessíveis.

Moura (2023, p. 115) afirma que a educação bilíngue para surdos sinalizantes deve ter como base a Libras como língua de instrução, ensino, comunicação e interação, e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Essa concepção evidencia que o direito à educação está diretamente relacionado ao direito à língua. O estudante surdo não aprende plenamente quando está inserido em um ambiente no qual a língua predominante não lhe é acessível. Assim, a formação docente precisa preparar o professor para reconhecer que ensinar estudantes surdos exige domínio de fundamentos linguísticos, culturais e pedagógicos próprios da educação bilíngue.

A educação bilíngue de surdos não se reduz à presença simultânea de duas línguas na escola. Ela envolve concepção de sujeito, de linguagem, de currículo, de cultura e de aprendizagem. Quadros, citada por Moura, enfatiza que a educação bilíngue legitima a surdez como experiência visual e reconhece a língua de sinais como primeira língua do sujeito surdo

(Quadros, 2019 apud Moura, 2023, p. 115). Essa citação de citação é fundamental para compreender que a educação bilíngue não deve ser vista como concessão ou adaptação, mas como direito linguístico e como condição para a participação plena do estudante surdo no processo educacional.

Ao considerar a surdez como experiência visual, a formação de professores precisa incorporar a pedagogia visual como princípio didático. Isso significa compreender que a aprendizagem do estudante surdo se organiza prioritariamente por meio de recursos visuais, espaciais, corporais, imagéticos e multimodais. O uso de imagens, vídeos em Libras, mapas conceituais, esquemas visuais, objetos concretos, expressões faciais, espacialização do conteúdo e recursos tecnológicos não deve ser compreendido como complemento, mas como parte constitutiva do processo pedagógico bilíngue.

A esse respeito, a formação continuada assume papel indispensável. Considerando que a formação inicial frequentemente não oferece condições suficientes para o trabalho pedagógico com estudantes surdos, a formação continuada torna-se espaço de aprofundamento, reflexão, reelaboração e construção coletiva de saberes. Todavia, ela não pode ser reduzida a cursos rápidos, oficinas isoladas ou capacitações descontextualizadas. Deve constituir-se como processo permanente, crítico, colaborativo e situado, articulado às demandas reais da escola, dos professores, dos estudantes surdos e da comunidade surda.

Ferreira e Chahini (2026, p. 413) afirmam que a presença da Libras na formação inicial parece não garantir, por si só, a sensibilização do futuro professor para a aquisição e o aprimoramento contínuo desse conhecimento. Tal afirmação reforça a necessidade de compreender a formação docente como percurso contínuo, e não como etapa concluída ao final da graduação. O professor que atua na educação bilíngue de surdos precisa permanecer em processo de estudo, contato com a comunidade surda, desenvolvimento da fluência em Libras, reflexão sobre suas práticas e apropriação de metodologias visuais.

A formação continuada, nesse sentido, deve envolver não apenas professores regentes, mas também gestores, coordenadores pedagógicos, professores de Libras, professores surdos, intérpretes, instrutores surdos, profissionais do atendimento educacional especializado e demais sujeitos da comunidade escolar. A educação bilíngue de surdos não se realiza individualmente; ela exige organização institucional. Quando a

responsabilidade pela inclusão recai apenas sobre um professor ou sobre o intérprete de Libras, a escola tende a reproduzir práticas fragmentadas e insuficientes.

A presença do intérprete, embora relevante em muitos contextos, não substitui a necessidade de professores preparados para atuar em perspectiva bilíngue. A mediação linguística realizada pelo intérprete não pode ser confundida com planejamento pedagógico bilíngue. O professor continua sendo responsável pelo ensino, pela organização do conteúdo, pela avaliação e pela construção das condições de aprendizagem. Por isso, a formação docente precisa preparar o professor para trabalhar colaborativamente com intérpretes e demais profissionais, sem transferir a eles a responsabilidade integral pela aprendizagem do estudante surdo.

Além disso, a formação de professores para a educação bilíngue de surdos deve enfrentar criticamente práticas ouvintistas ainda presentes nas instituições escolares. O ouvintismo manifesta-se quando a escola toma a oralidade, a audição e a língua portuguesa como padrões universais de aprendizagem, desconsiderando a Libras, a cultura surda e as formas visuais de construção do conhecimento. Em tais contextos, o estudante surdo é frequentemente avaliado a partir de parâmetros pensados para estudantes ouvintes, o que gera exclusão, fracasso escolar e apagamento de sua diferença linguística.

Kraemer, Lopes e Zilio (2020, p. 1) argumentam que as políticas educacionais reconhecem as demandas da comunidade surda e consideram a diferença linguística dos sujeitos surdos, mas frequentemente operam no interior da política de inclusão escolar. Essa análise evidencia uma tensão importante: embora a educação bilíngue seja reconhecida legalmente, muitas vezes ela é absorvida por modelos inclusivos generalistas, que não contemplam as especificidades linguísticas da surdez. A formação docente precisa, portanto, problematizar essa tensão e compreender que a educação bilíngue de surdos possui fundamentos próprios.

A formação inicial e continuada deve também valorizar a participação de professores surdos nos processos formativos. A presença de docentes surdos na formação de professores contribui para romper com representações deficitárias da surdez e possibilita o reconhecimento de saberes produzidos pela própria comunidade surda. As trajetórias de professores surdos revelam que a docência é construída em processos de pertencimento, luta, apropriação linguística, formação acadêmica e reconhecimento profissional.

Lima e Aygadoux (2024, p. 109) observam que um professor não se faz de um dia para outro, mas em um processo de apropriação de conhecimentos e de prática pedagógica que se sintetiza em uma práxis educacional. As autoras destacam que esse processo se constrói ao longo da vida, alterando modelos vividos e interferindo na construção da identidade docente. Essa compreensão é especialmente relevante para a formação de professores surdos e ouvintes que atuam na educação bilíngue, pois evidencia que a docência é constituída por experiências, narrativas, relações sociais e práticas educativas.

As narrativas de professores surdos também evidenciam a centralidade da Libras na constituição identitária. Gianini, citado por Lima e Aygadoux, afirma que as experiências formativas de sujeitos surdos evidenciam “a questão da essencialidade da Libras para a constituição histórica da consciência e da subjetividade de pessoa surda, ou seja, da possibilidade do vir a ser do indivíduo surdo” (Gianini, 2012, p. 188 apud Lima; Aygadoux, 2024, p. 109). Essa citação de citação permite compreender que a Libras não é apenas instrumento comunicativo, mas elemento constitutivo da subjetividade, da identidade e da participação social do sujeito surdo.

Diante disso, formar professores para a educação bilíngue de surdos significa formar profissionais capazes de reconhecer a Libras como língua de vida, de pensamento, de ensino e de produção de conhecimento. Significa, ainda, compreender que o estudante surdo não deve ser visto a partir da falta, mas a partir de sua diferença linguística e cultural. Essa mudança de perspectiva exige revisão de concepções pedagógicas, reorganização curricular, produção de materiais bilíngues e fortalecimento de políticas públicas de formação.

A formação docente também deve contemplar o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Esse aspecto é fundamental, pois muitos estudantes surdos enfrentam dificuldades no processo de leitura e escrita em português quando são ensinados por metodologias voltadas a estudantes ouvintes. O português escrito, para estudantes surdos sinalizantes, deve ser ensinado a partir de estratégias próprias de segunda língua, considerando a Libras como base linguística de mediação. Assim, a formação do professor precisa incluir conhecimentos sobre aquisição de segunda língua, práticas de leitura visual, produção textual, retextualização, comparação linguística e mediação bilíngue.

Outro aspecto indispensável refere-se à produção de materiais didáticos acessíveis. A ausência de materiais em Libras, vídeos sinalizados, glossários bilíngues, recursos imagéticos, sequências didáticas visuais e tecnologias educacionais acessíveis compromete a qualidade da educação bilíngue. O professor precisa ser formado não apenas para utilizar materiais prontos, mas também para produzir, adaptar e avaliar recursos pedagógicos de acordo com as necessidades linguísticas dos estudantes surdos.

Nesse sentido, os saberes docentes necessários à educação bilíngue de surdos envolvem dimensões linguísticas, pedagógicas, culturais, políticas e experienciais. Souza et al. (2015, p. 12) ressaltam que os saberes pedagógicos são construídos em meio às interações sociais e repercutem na prática profissional. Essa compreensão permite afirmar que a formação de professores é um processo social, coletivo e permanente, marcado por trocas, conflitos, reflexões e reconstruções. Assim, a formação não deve ser concebida como transmissão de conteúdos prontos, mas como construção de uma práxis docente crítica.

Os saberes docentes para a educação de surdos incluem o domínio da Libras, o conhecimento sobre cultura surda, a compreensão da visualidade como princípio de aprendizagem, a capacidade de planejar práticas bilíngues, o conhecimento sobre português como segunda língua, a sensibilidade para trabalhar com identidades surdas e o compromisso com a justiça linguística. Esses saberes não são adquiridos apenas em disciplinas teóricas; eles se constroem em experiências formativas, estágios, projetos de extensão, contato com comunidades surdas, participação em eventos, convivência com professores surdos e reflexão sobre a prática.

Lacerda, Albres e Drago, citados por Santos, Coelho e Klein, afirmam que os textos legais constituem campo importante de pesquisa, pois neles estão materializadas propostas que interferem na vida das pessoas e podem contribuir para melhor atendimento dos sujeitos surdos (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 68-69 apud Santos; Coelho; Klein, 2017, p. 217). Essa citação de citação indica que as políticas públicas devem ser analisadas não apenas como documentos normativos, mas como instrumentos que orientam práticas concretas e interferem diretamente nas condições de escolarização dos estudantes surdos.

Portanto, discutir a formação inicial e continuada de professores para a educação bilíngue de surdos implica discutir a qualidade da educação oferecida a esses estudantes. A inclusão somente será efetiva quando a escola reconhecer que o direito à educação pressupõe o direito à língua, à

cultura, à identidade e à participação. Sem formação docente adequada, a educação bilíngue corre o risco de permanecer como discurso legal, sem concretização pedagógica.

A relevância deste estudo reside, assim, na necessidade de problematizar as lacunas formativas que ainda marcam os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada. Embora a legislação tenha avançado, persistem desafios relacionados à fluência em Libras, à compreensão da cultura surda, à produção de materiais acessíveis, ao ensino do português como segunda língua, à presença de professores surdos, à atuação colaborativa entre profissionais e à organização de ambientes escolares bilíngues.

Desse modo, a formação inicial e continuada de professores deve ser tratada como política pública estruturante. Não se trata de responsabilidade individual do professor, mas de compromisso institucional dos sistemas de ensino, das universidades, das redes escolares e do Estado. A construção de uma educação bilíngue de surdos exige investimento, planejamento, continuidade, participação da comunidade surda e valorização dos saberes docentes.

Assim, este artigo parte do entendimento de que a formação de professores para a educação bilíngue de surdos deve articular três dimensões fundamentais: os saberes docentes, as políticas públicas e as práticas pedagógicas bilíngues. Os saberes docentes dizem respeito aos conhecimentos linguísticos, culturais, pedagógicos e experienciais necessários à atuação com estudantes surdos. As políticas públicas referem-se aos marcos legais, programas de formação, diretrizes curriculares e condições institucionais que orientam a educação bilíngue. As práticas pedagógicas bilíngues, por sua vez, correspondem à materialização desses saberes e políticas no cotidiano escolar, por meio da Libras, da visualidade, do planejamento acessível, do português como segunda língua e da valorização da cultura surda.

Nesse contexto, a educação bilíngue de surdos deve ser compreendida como projeto democrático, emancipatório e socialmente comprometido. Formar professores para essa modalidade significa formar profissionais capazes de atuar contra a exclusão linguística, contra o apagamento cultural e contra práticas escolares que reduzem a surdez à deficiência. Significa, ainda, assumir a Libras como direito, a cultura surda como fundamento identitário e a visualidade como princípio pedagógico.

Portanto, a discussão sobre formação inicial e continuada de professores para a educação bilíngue de surdos revela-se indispensável para a construção de uma escola que não apenas receba estudantes surdos, mas que efetivamente lhes assegure aprendizagem, pertencimento, participação e desenvolvimento acadêmico. A educação bilíngue, nesse sentido, não deve ser compreendida como adaptação, concessão ou estratégia complementar, mas como condição fundamental para a justiça linguística e educacional dos sujeitos surdos.

## **2 Formação Inicial de Professores e os Desafios da Educação Bilíngue de Surdos**

A formação inicial de professores constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação da educação bilíngue de surdos no contexto educacional brasileiro. Considerando que a educação bilíngue pressupõe o reconhecimento da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, torna-se imprescindível que os cursos de licenciatura ofereçam subsídios teóricos, metodológicos, linguísticos e culturais capazes de preparar futuros docentes para atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade linguística e pela diferença surda.

A discussão sobre a formação inicial de professores para a educação de surdos está diretamente relacionada aos avanços legais ocorridos nas últimas décadas. A oficialização da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002, a regulamentação promovida pelo Decreto nº 5.626/2005 e a criação da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos pela Lei nº 14.191/2021 representam marcos importantes na construção de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. Entretanto, apesar dos avanços legislativos, observa-se que a formação docente ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à preparação dos professores para atuar em contextos bilíngues.

Segundo Silva et al. (2026), a formação inicial continua sendo marcada por limitações relacionadas ao domínio da Libras, à compreensão da cultura surda e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade e no bilinguismo. Os autores destacam que muitos cursos de licenciatura ainda mantêm uma perspectiva generalista da inclusão, sem aprofundar as especificidades linguísticas e culturais que caracterizam a educação de estudantes surdos.

Nesse contexto, a presença da disciplina de Libras nos currículos das licenciaturas representa um avanço importante, mas insuficiente para assegurar uma formação consistente. Frequentemente, a carga horária destinada à disciplina é reduzida e não permite que o futuro professor desenvolva fluência linguística ou compreenda as complexidades envolvidas no ensino de estudantes surdos. Como consequência, muitos docentes ingressam na carreira sem condições efetivas de utilizar a Libras como língua de instrução ou de planejar atividades pedagógicas adequadas às necessidades linguísticas dos alunos surdos.

Ferreira e Chahini (2026, p. 413) observam que:

A inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura representa um importante avanço para a educação inclusiva, porém não garante, por si só, que os futuros professores desenvolvam competências linguísticas e pedagógicas suficientes para atuar com estudantes surdos, sendo necessária uma formação mais ampla e articulada com os princípios da educação bilíngue.

A análise apresentada pelas autoras evidencia que a formação inicial não pode restringir-se ao ensino de sinais isolados ou à apresentação superficial de conteúdos relacionados à surdez. É necessário que os futuros professores compreendam a Libras como língua natural da comunidade surda e reconheçam seu papel na constituição da identidade, da cultura e do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos.

Nessa perspectiva, Quadros (2019 apud Moura, 2023, p. 115) afirma que a educação bilíngue deve ser compreendida como um modelo educacional fundamentado no reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos estudantes surdos e como elemento central para o desenvolvimento de suas potencialidades linguísticas, cognitivas e sociais. Tal compreensão exige que os cursos de formação docente promovam discussões aprofundadas sobre aquisição da linguagem, desenvolvimento bilíngue, pedagogia visual e ensino de português como segunda língua.

Além das questões linguísticas, a formação inicial deve contemplar aspectos relacionados à cultura surda. A compreensão da surdez como diferença cultural representa uma ruptura com modelos clínicos e medicalizantes que historicamente influenciaram a educação de surdos. Sob essa perspectiva, o estudante surdo deixa de ser visto como sujeito deficiente que necessita ser corrigido e passa a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística específica, portadora de valores, experiências e formas próprias de interação social.

Skliair (1998 apud Gadelha et al., 2025) argumenta que a educação de surdos deve partir do reconhecimento da alteridade surda e da legitimidade de suas formas de comunicação e produção de conhecimento. Segundo o autor, a escola precisa abandonar práticas assimilacionistas que buscam adaptar o sujeito surdo aos padrões ouvintes e construir espaços educacionais capazes de valorizar a diferença linguística e cultural.

Essa discussão torna-se particularmente relevante quando se observa que muitos cursos de formação de professores ainda reproduzem concepções centradas na oralidade. Em diversas instituições de ensino superior, a Libras é tratada como recurso complementar ou estratégia de acessibilidade, e não como língua de instrução. Consequentemente, os futuros professores concluem sua formação sem compreender plenamente os fundamentos epistemológicos da educação bilíngue de surdos.

Lima e Aygadoux (2024, p. 108) destacam que:

As trajetórias formativas dos professores surdos evidenciam a centralidade da Libras na constituição da identidade surda e demonstram que a educação bilíngue desempenha papel fundamental na formação acadêmica e profissional desses sujeitos.

Essa constatação reforça a importância da participação de professores surdos nos processos de formação inicial. A presença desses profissionais nos cursos de licenciatura possibilita aos futuros docentes o contato direto com experiências, saberes e perspectivas produzidas pela própria comunidade surda, contribuindo para a superação de estereótipos e preconceitos historicamente construídos.

Outro desafio relevante refere-se à articulação entre teoria e prática. Frequentemente, os cursos de licenciatura apresentam conteúdos relacionados à inclusão e à educação especial de forma desvinculada das experiências concretas vivenciadas nas escolas. Como resultado, os futuros professores encontram dificuldades para transpor os conhecimentos teóricos para situações reais de ensino.

Coelho e Lourenço (2022, p. 46) ressaltam que experiências formativas desenvolvidas em contextos de imersão bilíngue permitem aos licenciandos compreender as especificidades da educação de surdos de maneira mais aprofundada. Segundo as autoras:

A aproximação dos estudantes de licenciatura com o cotidiano das turmas bilíngues possibilita a problematização das práticas pedagógicas e favorece a construção de conhecimentos que ultrapassam o domínio

linguístico da Libras, alcançando aspectos relacionados à organização curricular e às metodologias de ensino.

A formação inicial precisa, portanto, incorporar experiências práticas que permitam aos futuros professores conhecer escolas bilíngues, interagir com estudantes surdos, participar de projetos de extensão e desenvolver atividades em Libras. Essas experiências contribuem para a construção de uma identidade profissional comprometida com os princípios da educação bilíngue e favorecem a articulação entre teoria e prática.

Além disso, a formação inicial deve preparar os professores para compreender o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Esse aspecto constitui um dos maiores desafios da educação bilíngue de surdos, pois exige metodologias específicas capazes de respeitar as diferenças estruturais entre Libras e português. O ensino da língua escrita para estudantes surdos não pode reproduzir estratégias elaboradas para alunos ouvintes, uma vez que esses estudantes possuem trajetórias linguísticas distintas.

De acordo com Cunha e Santos (2025), a ausência de formação adequada sobre português como segunda língua compromete significativamente a aprendizagem dos estudantes surdos e dificulta sua participação em diferentes práticas sociais de leitura e escrita. As autoras ressaltam que o professor precisa compreender os processos de aquisição bilíngue para desenvolver estratégias pedagógicas que promovam o letramento em português sem desconsiderar a Libras como língua de base.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de desenvolver competências relacionadas à produção de materiais didáticos acessíveis. A educação bilíngue exige o uso de recursos visuais, vídeos em Libras, tecnologias digitais, materiais bilíngues e estratégias multimodais de ensino. Entretanto, muitos cursos de formação inicial ainda não contemplam conteúdos voltados à elaboração desses recursos, dificultando a atuação dos futuros professores.

Segundo Gonçalves Filho et al. (2025), a formação docente deve incluir conhecimentos sobre tecnologias educacionais e sistemas de registro da Libras, como o SignWriting, ampliando as possibilidades de acesso à informação e fortalecendo as práticas pedagógicas bilíngues. Os autores defendem que a incorporação dessas ferramentas contribui para a valorização da Libras e para a ampliação dos recursos disponíveis aos estudantes surdos.

Rocha, Lacerda e Lodi (2025) destacam ainda que a implementação da educação bilíngue enfrenta obstáculos relacionados à insuficiência da formação docente, à baixa proficiência em Libras de muitos profissionais e à escassez de políticas públicas voltadas ao fortalecimento das escolas bilíngues. Os autores argumentam que tais dificuldades revelam a necessidade de investimentos mais consistentes na formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender que a formação inicial não deve ser concebida como etapa conclusiva do desenvolvimento profissional docente. Ao contrário, ela representa apenas o início de um percurso formativo que deverá ser constantemente ampliado por meio de estudos, pesquisas, formação continuada e diálogo com a comunidade surda.

Conforme afirmam Nóvoa (2009 apud Marinho; Nascimento, 2025, p. 5), a formação de professores é um processo permanente de construção identitária que ocorre na articulação entre experiência, reflexão e prática profissional. Tal compreensão é especialmente pertinente à educação bilíngue de surdos, uma vez que os desafios encontrados no cotidiano escolar exigem constante atualização e aprofundamento teórico-metodológico.

Dessa forma, a formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos deve ser compreendida como um processo complexo e multidimensional, que envolve conhecimentos linguísticos, culturais, pedagógicos e políticos. A consolidação de uma educação verdadeiramente bilíngue depende da formação de profissionais capazes de reconhecer a Libras como língua de instrução, valorizar a cultura surda, desenvolver práticas pedagógicas visuais e promover o ensino do português escrito como segunda língua.

Portanto, os desafios da formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos ultrapassam questões curriculares e metodológicas. Trata-se de um compromisso ético e político com a garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda e com a construção de uma escola que reconheça a diferença não como obstáculo, mas como elemento constitutivo da diversidade humana e da democratização do acesso ao conhecimento.

### **3 Formação Continuada, Práticas Pedagógicas Bilíngues e Valorização da Cultura Surda**

A formação continuada de professores constitui elemento indispensável para a efetivação da educação bilíngue de surdos, especialmente diante da complexidade linguística, cultural e pedagógica que caracteriza essa modalidade educacional. Embora a formação inicial represente etapa fundamental para o ingresso na profissão docente, ela não é suficiente para responder às constantes transformações sociais, às demandas educacionais contemporâneas e aos desafios específicos relacionados à escolarização de estudantes surdos. Nesse sentido, a formação continuada assume papel estratégico na atualização dos conhecimentos docentes, no aprimoramento das práticas pedagógicas e na consolidação de uma perspectiva educacional comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda.

A educação bilíngue de surdos fundamenta-se na compreensão de que a Libras constitui a primeira língua dos estudantes surdos e de que a Língua Portuguesa escrita deve ser ensinada como segunda língua. Tal pressuposto exige que os professores estejam continuamente envolvidos em processos de formação capazes de ampliar sua fluência em Libras, aprofundar seus conhecimentos sobre cultura surda e fortalecer suas competências pedagógicas para atuação em contextos bilíngues. Assim, a formação continuada ultrapassa a ideia de atualização técnica e passa a ser compreendida como processo permanente de construção de saberes, identidades e práticas docentes.

Segundo Silva *et al.* (2026), a formação continuada precisa ser concebida como espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e como oportunidade para a articulação entre teoria e experiência profissional. Os autores afirmam que a educação de surdos demanda conhecimentos específicos relacionados à Libras, à pedagogia visual, ao ensino de português como segunda língua e às políticas linguísticas voltadas à promoção da acessibilidade e da inclusão educacional.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve possibilitar aos professores a compreensão de que a educação bilíngue não se resume à presença de duas línguas no ambiente escolar. Trata-se de um projeto político, pedagógico e cultural que reconhece a diferença linguística dos sujeitos surdos e busca construir práticas educativas fundamentadas na valorização da Libras e da cultura surda.

Silva *et al.* (2026, p. 350) destacam que:

A formação continuada crítica e reflexiva constitui condição indispensável para que os professores possam compreender a complexidade da educação de surdos e desenvolver práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação bilíngue. A atualização permanente permite a revisão de concepções historicamente construídas sobre a surdez, favorecendo a construção de propostas educacionais pautadas na valorização da diferença linguística e cultural.

A reflexão apresentada pelos autores evidencia que a formação continuada não pode limitar-se ao ensino instrumental da Libras. É necessário promover discussões acerca dos fundamentos epistemológicos da educação bilíngue, da história da educação de surdos, das identidades surdas, das políticas linguísticas e dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em contextos visuais.

A valorização da cultura surda constitui aspecto central nesse processo formativo. Durante muitos anos, a educação de surdos esteve subordinada a concepções ouvintistas que desconsideravam a Libras e buscavam aproximar os sujeitos surdos dos padrões linguísticos e culturais da maioria ouvinte. Como consequência, práticas pedagógicas centradas na oralização e na normalização da surdez foram amplamente difundidas, contribuindo para a exclusão linguística e cultural dos estudantes surdos.

Strobel (2009 apud Gadelha et al., 2025) afirma que a cultura surda representa um conjunto de práticas, valores, experiências visuais e formas específicas de interação construídas historicamente pela comunidade surda. Nessa perspectiva, a escola deve reconhecer e valorizar essas manifestações culturais, promovendo espaços de aprendizagem que respeitem as singularidades linguísticas dos estudantes surdos.

A formação continuada precisa, portanto, contribuir para a desconstrução de concepções baseadas no déficit e na incapacidade. Os professores devem compreender que a surdez não representa ausência de linguagem ou limitação cognitiva, mas uma forma distinta de perceber, significar e interagir com o mundo. Essa mudança de perspectiva influencia diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e favorece a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e democráticos.

Lima e Aygadoux (2024, p. 109) destacam que as experiências formativas vivenciadas por professores surdos revelam a importância da Libras na constituição da identidade surda e na construção de trajetórias acadêmicas e profissionais. Segundo as autoras:

As narrativas dos participantes evidenciam que a Libras ocupa lugar central na formação de suas identidades, constituindo-se como

elemento fundamental para o reconhecimento de si mesmos como sujeitos surdos e como profissionais da educação.

Essa constatação reforça a necessidade de que os programas de formação continuada contemplem a participação ativa de professores surdos, pesquisadores surdos e lideranças da comunidade surda. A presença desses sujeitos amplia as possibilidades de diálogo intercultural e contribui para o reconhecimento dos saberes produzidos pela própria comunidade surda.

Outro aspecto relevante refere-se às práticas pedagógicas bilíngues. A consolidação da educação bilíngue depende da construção de metodologias que utilizem a Libras como língua de instrução e que considerem a visualidade como princípio organizador do processo educativo. Isso implica reorganizar o planejamento pedagógico, os materiais didáticos, as formas de avaliação e as estratégias de mediação do conhecimento.

Segundo Rocha, Lacerda e Lodi (2025), a implementação da educação bilíngue enfrenta desafios relacionados à formação docente, à escassez de materiais acessíveis e à insuficiente proficiência em Libras de muitos profissionais da educação. Os autores destacam que a efetivação das práticas bilíngues requer investimentos permanentes em formação continuada, além de políticas públicas voltadas ao fortalecimento das escolas bilíngues.

A pedagogia visual constitui um dos fundamentos mais importantes das práticas pedagógicas bilíngues. Diferentemente das metodologias tradicionais centradas na oralidade, a pedagogia visual reconhece que a aprendizagem dos estudantes surdos ocorre predominantemente por meio de experiências visuais e espaciais. Assim, recursos imagéticos, vídeos em Libras, mapas conceituais, infográficos, tecnologias digitais e materiais multimodais tornam-se instrumentos fundamentais para a construção do conhecimento.

Marinho e Nascimento (2025, p. 7) afirmam que:

As metodologias ativas associadas à visualidade da Libras favorecem processos de aprendizagem mais significativos para estudantes surdos, uma vez que promovem a participação ativa dos alunos, valorizam a experiência visual e ampliam as possibilidades de construção colaborativa do conhecimento.

Essa perspectiva evidencia que as práticas pedagógicas bilíngues não se restringem à tradução de conteúdos da Língua Portuguesa para a Libras. Ao contrário, exigem reorganização curricular capaz de reconhecer

a Libras como língua legítima de ensino, aprendizagem e produção de conhecimento.

Além disso, a formação continuada deve contemplar o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. O processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos requer estratégias específicas que considerem as diferenças estruturais entre Libras e português. Muitos professores encontram dificuldades para desenvolver esse trabalho porque não receberam formação adequada sobre aquisição bilíngue e ensino de segunda língua.

Lodi (2013 apud Ridolfi; Oliveira; Miranda, 2025, p. 12) argumenta que o ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos deve ocorrer a partir da Libras, respeitando as experiências linguísticas dos sujeitos e promovendo práticas significativas de leitura e escrita. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais baseados na repetição mecânica e favorece a construção de competências linguísticas mais amplas.

Outro aspecto fundamental refere-se à construção de ambientes escolares culturalmente acessíveis. A valorização da cultura surda não deve restringir-se a eventos comemorativos ou atividades pontuais. É necessário que a cultura surda esteja presente no currículo, nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no espaço escolar.

Skliar (1998 apud Silva *et al.*, 2026, p. 357) defende que a educação de surdos deve reconhecer a diferença surda como elemento constitutivo da experiência educacional. Segundo o autor, a escola precisa abandonar perspectivas assimilacionistas e construir práticas que favoreçam o fortalecimento das identidades surdas e o reconhecimento da diversidade linguística.

A formação continuada desempenha papel decisivo nesse processo porque possibilita aos professores revisarem concepções, ampliam conhecimentos e desenvolverem novas formas de atuação pedagógica. Além disso, favorece a construção de redes colaborativas entre profissionais da educação, pesquisadores e membros da comunidade surda, fortalecendo a produção coletiva de saberes.

Nesse contexto, a presença de professores surdos nos espaços escolares assume importância singular. Esses profissionais atuam como modelos linguísticos, culturais e identitários para os estudantes surdos, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade surda. Ao mesmo tempo, colaboram para a formação de

professores ouvintes, compartilhando experiências e saberes construídos a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Gianini (2012 apud Lima; Aygadoux, 2024, p. 109) afirma que a Libras constitui elemento essencial para a formação da consciência e da subjetividade da pessoa surda. Tal compreensão reforça a necessidade de que as práticas pedagógicas valorizem a língua de sinais não apenas como instrumento de comunicação, mas como fundamento da constituição identitária e cultural dos sujeitos surdos.

A valorização da cultura surda também está relacionada à produção e utilização de materiais didáticos bilíngues. Livros, vídeos, aplicativos, glossários sinalizados e recursos multimodais contribuem para ampliar o acesso dos estudantes surdos ao conhecimento e fortalecem a presença da Libras nos espaços educacionais. Entretanto, a produção desses materiais exige professores capacitados e políticas institucionais comprometidas com a acessibilidade linguística.

Silva *et al.* (2026, p. 361) ressaltam que:

As práticas inclusivas na educação bilíngue devem ser compreendidas como ações planejadas, fundamentadas na Libras, na pedagogia visual e na acessibilidade curricular. Tais práticas exigem formação docente permanente e compromisso institucional com a garantia dos direitos linguísticos dos estudantes surdos.

Essa reflexão evidencia que a formação continuada não pode ser compreendida como atividade complementar ou opcional. Trata-se de condição necessária para a consolidação de uma educação bilíngue de qualidade, capaz de assegurar aos estudantes surdos oportunidades efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento.

Dessa forma, a formação continuada, as práticas pedagógicas bilíngues e a valorização da cultura surda configuram dimensões indissociáveis da educação de surdos. A efetivação da educação bilíngue depende da articulação entre esses elementos e do reconhecimento de que a Libras, a cultura surda e a visualidade constituem fundamentos essenciais para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a justiça linguística.

Em síntese, a formação continuada deve promover o desenvolvimento de competências linguísticas, pedagógicas e culturais que possibilitem aos professores atuar de maneira crítica e reflexiva em contextos bilíngues. Ao mesmo tempo, deve contribuir para a valorização da cultura surda, para o fortalecimento das identidades surdas e para a

construção de práticas pedagógicas capazes de assegurar o pleno exercício do direito à educação por parte dos estudantes surdos. Somente por meio de processos formativos permanentes e comprometidos com a diversidade linguística será possível consolidar uma educação bilíngue que respeite as singularidades dos sujeitos surdos e promova sua participação plena nos diferentes espaços sociais e educacionais.

## 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: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 11 jun. 2026.

COELHO, Larissa Daniele de Jesus; LOURENÇO, Erica Aparecida Garrui de. Uma atuação colaborativa entre escola e universidade: a experiência formativa no Pibid em turmas bilíngues para alunos surdos. **Letra Magna**, [S. l.], v. 18, n. 30, p. 45-64, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47734/lm.v18i30.2147>.

CUNHA, Silvia Helena Muniz da; SANTOS, Raquel Pereira dos. Educação bilíngue para surdos: desafios e perspectivas no contexto pedagógico. **Revista Littera: Estudos Linguísticos e Literários**, São Luís, v. 16, n. 31, p. 143-167, 2025.

FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier; CHAHINI, Thelma Helena Costa. Formação de professores na área da educação de surdos. Momento: **Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 35, n. 1, 2026. DOI: [10.63595/momento.v35i1.20867](https://periodicos.furg.br/momento/article/view/20867). Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/20867>. Acesso em: 11 jun. 2026.

GADELHA, Lauana Cristina de Sousa; MAKHOUL, Ivonne Azevedo; ABREU, Thaís Magalhães; SOARES, Charley Pereira; GIANOTTO, Adriano de Oliveira; BEZERRA, Giovana Cristina de Campos. Formação docente e identidades surdas: saberes necessários para uma educação inclusiva. **Revista Interdisciplinar**, [S. l.], v. 10, n. 6, e1551, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i6.1551.

GONÇALVES FILHO, José Sinésio Tôrres; MORAIS, Carla Damasceno de; NEVES, Sylvania Lia Grespan; BRITO, Fernanda Martins de; REBOUÇAS, Larissa Silva. Formação de professores para o uso do SignWriting no ensino de Libras. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 13, p. 1-20, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n13-282.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; ZILIO, Virgínia Maria. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e28/1-17, 2020. DOI: 10.5902/1984686X40063. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/40063>. Acesso em: 11 jun. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3TtD6wBKQ6gvrYpYsfPD8vF/>. Acesso em: 11 jun. 2026.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de; AYGADOUX, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. Trajetórias de professores de Libras: surdos “filhos do bilinguismo”. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 3, p. 96-111, set./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v32i3.19814>.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/>. Acesso em: 11 jun. 2026.

MARINHO, Kívia Karla de Figueiredo; NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. A formação do professor para a educação de surdos: potenciali-

dades das metodologias ativas na construção de práticas inclusivas. REDE: **Revista Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2025.

MOURA, Lucia Aparecida da Costa. Políticas públicas de formação do professor bilíngue Libras/Português no Brasil: as especificidades do processo formativo do pedagogo bilíngue no IFG para além da educação inclusiva. **Revista Educação em Contexto**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 113-129, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201622>.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

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

RIDOLFI, Luiz Fernando; OLIVEIRA, Liliane Assumpção; MIRANDA, Paula Regina Camargo. Educação bilíngue e inclusão de alunos surdos nos anos iniciais: desafios, identidades e estratégias pedagógicas. **Journal of Media Critiques**, Brazil, v. 11, n. 28, p. 1-22, 2025. DOI: [10.17349/jmcv11n28-072](https://doi.org/10.17349/jmcv11n28-072).

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. Escolas-polo de educação bilíngue de surdos: uma análise sobre diferentes contextos em três municípios brasileiros. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 36-58, set./dez. 2025.

SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608148639>.

SILVA, Ana Rosária Soares da; SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da; MIRANDA, Shirlane Maria Batista da Silva; LOPES, Laurilene Cardoso da Silva; MIRANDA, Antonio Luiz Alencar; MILLES, Asteliene Soares. A educação bilíngue de surdos entre o direito linguístico e a práxis pedagógica: desafios da Libras como matriz epistemológica. **Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 110, e736, 2026. DOI: [10.23900/ra.v24i110.736](https://doi.org/10.23900/ra.v24i110.736).

SILVA, Taynan Alcécio da; LAMARÃO, Christiane Carpinteiro; SILVA, Maisa Conceição; SILVA, Ana Carolina Raimundo; MARTINS, Carlos Roberto. Formação de professores para a educação de surdos: saberes, po-

líticas públicas e práticas inclusivas. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 6, p. 345-364, 2026. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i6.691>.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2, p. 7-14.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SOUZA, André Luis Santos de; SOUZA, Vinícius Catão de Assis; GE-DIEL, 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, jul. 2015.

SOUZA, Flávio Penteadó de; SILVA, Joice Ribeiro da; ZIMMERMANN, Alana Sara. Formação de professores em Libras para o ensino de alunos surdos: experiências de professores da rede municipal de ensino de Sinop-MT. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop-MT, v. 15, n. 2, p. 134-146, 2025. DOI: <https://doi.org/10.30681/ecs.v15i2.13859>.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2016.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

## ENSINO DE CLASSIFICADORES E EXPRESSÃO EM LIBRAS

Leandro Viturino dos Santos<sup>1</sup>

Carolina Miri<sup>2</sup>

Daniel Lopes Romeu<sup>3</sup>

Cássia Michele Virginio da Silva<sup>4</sup>

Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte<sup>5</sup>

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho<sup>6</sup>

Marcos Paulo de Almeida<sup>7</sup>

### 1 Introdução

O ensino de classificadores e expressão em Língua Brasileira de Sinais — Libras — constitui uma temática de elevada relevância para os estudos contemporâneos sobre educação bilíngue, linguística das línguas de sinais, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. A Libras, enquanto língua natural de modalidade visual-espacial, estrutura-se por meio de parâmetros linguísticos que envolvem configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação da palma, expressões faciais e corporais, uso do espaço e organização discursiva visual. Nesse sentido, os classificadores e as expressões não manuais não podem ser compreendidos como elementos acessórios ou meramente expressivos, mas como componentes gramaticais, semânticos e discursivos fundamentais para a produção de sentidos em Libras.

---

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

3 Doutorando Profissional em Educação e Tecnologia pela Instituto Federal Sul - Rio-Grandense IFSUL e professor Efetivo da Universidade Federal de Pelotas UFPEL.

4 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas-UFpel e professor efetivo da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA.

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

6 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor efetivo da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

7 Mestre em Estudo de Tradução pela Universidade Estadual de Tocantins.

A compreensão da Libras como língua plena, legítima e dotada de estrutura própria é resultado de um processo histórico, político e cultural marcado pela mobilização da comunidade surda brasileira. Brito (2025, p. 11) afirma que a publicação do Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, consolidou um marco de institucionalização da Libras como “meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras”. Essa afirmação evidencia que o ensino da Libras, inclusive de seus aspectos gramaticais mais complexos, como os classificadores e as expressões faciais/corporais, deve ser entendido como parte de um direito linguístico e educacional da pessoa surda, e não como mera adaptação metodológica.

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, legitimando-a como sistema linguístico de natureza visual-motora. Tal reconhecimento é decisivo para o campo educacional, pois desloca a discussão sobre a surdez do modelo clínico-terapêutico para uma perspectiva sociolinguística, cultural e pedagógica. O ensino de classificadores e expressão em Libras, portanto, não se reduz ao ensino de sinais isolados; trata-se de garantir ao estudante surdo o acesso à língua em sua complexidade gramatical, discursiva, cultural e identitária.

Nesse horizonte, torna-se necessário compreender que os classificadores desempenham papel central na organização visual da Libras. Eles permitem representar formas, tamanhos, movimentos, trajetórias, seres vivos, objetos, relações espaciais e ações. Em Libras, os classificadores articulam o uso das mãos, do corpo, do espaço e da expressão facial para construir cenas, narrativas, descrições e explicações. Assim, seu ensino exige metodologias específicas, baseadas na visualidade, na prática corporal, na observação, na produção de narrativas e na interação linguística em Libras.

Fernandes e Verzolla (2024, p. 15), com base em Ferreira-Brito (1995), explicam que os classificadores são “morfemas relacionados a um item lexical”, podendo indicar pertencimento a uma classe e designar relações de forma, objetos, seres vivos, relações semânticas e localização. Essa definição é importante porque permite compreender que os classificadores não são gestos improvisados ou recursos livres de representação, mas unidades linguísticas relacionadas à gramática da língua de sinais. Desse modo, ao ensinar classificadores, o professor deve abordar sua função gramatical, sua relação com o espaço e sua capacidade de produzir significados específicos no discurso sinalizado.

A expressão facial e corporal, por sua vez, constitui dimensão igualmente essencial da Libras. Em línguas orais, expressões faciais podem funcionar como complemento emocional ou recurso pragmático da fala; nas línguas de sinais, entretanto, elas possuem valor linguístico. Fernandes e Verzolla (2024, p. 15) afirmam que o uso das expressões faciais em línguas de sinais possui papel essencial na compreensão e expressão das mensagens, pois se caracteriza como componente gramatical, e não apenas social ou complementar. Essa afirmação permite compreender que o ensino da Libras não pode privilegiar apenas a produção manual dos sinais, pois a ausência de expressões faciais adequadas pode alterar, empobrecer ou comprometer o sentido da mensagem.

A expressão facial pode marcar perguntas, negação, intensidade, dúvida, ironia, surpresa, afirmação, condição, topicalização, afetividade e mudança de personagens em narrativas. A expressão corporal, por sua vez, contribui para a construção de perspectiva, mudança de papel, representação de ações, intensidade de movimentos, dimensão espacial e organização discursiva. Portanto, ao ensinar classificadores, é indispensável trabalhar também a expressão facial e corporal, pois grande parte da significação dos classificadores depende da articulação entre mão, corpo, espaço, olhar e face.

A abordagem pedagógica dos classificadores deve considerar que a Libras é uma língua visual-espacial. Isso significa que a produção de sentido ocorre no espaço de sinalização, no movimento do corpo, na orientação das mãos, na direção do olhar e nas marcas não manuais. A linearidade do português escrito não pode ser transferida diretamente para o ensino da Libras, sob o risco de reduzir a língua de sinais a uma sequência de equivalências lexicais. O ensino adequado requer situações comunicativas reais, narrativas visuais, descrição de imagens, análise de vídeos, dramatizações, jogos corporais, atividades de recontagem e produção de discursos em Libras.

Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 1) observam que a exposição à língua de sinais nos primeiros anos de vida é considerada ideal para crianças surdas, pois possibilita a estruturação do pensamento e a interação com seus pares. Essa afirmação reforça a importância do acesso precoce à Libras e evidencia que os classificadores e as expressões não manuais devem ser ensinados desde os primeiros processos de aquisição linguística. Quando a criança surda tem contato tardio com a língua de sinais, podem

surgir impactos no desenvolvimento linguístico, cognitivo, socioemocional e escolar.

As autoras também destacam que pesquisas sobre aquisição tardia apontam baixa emergência de referências espaciais, processamento sintático mais lento, menor eficiência gramatical e dificuldades no reconhecimento de sinais entre sinalizantes tardios (ROLDÃO; SANTOS; CAVALCANTI, 2023, p. 1). Esses dados são especialmente relevantes para o ensino de classificadores, pois o domínio das referências espaciais é condição indispensável para a produção adequada de classificadores em Libras. Assim, o ensino dos classificadores deve ser sistemático, contínuo e sensível à história linguística dos estudantes, sobretudo daqueles que tiveram acesso tardio à Libras.

Ainda segundo Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 1), os estudos revisados indicam que as construções com classificadores podem apresentar certa resiliência aos efeitos prejudiciais da aquisição tardia em língua de sinais. Contudo, essa constatação não elimina a necessidade de ensino planejado, pois a produção de classificadores envolve habilidades visuais, espaciais, motoras, discursivas e gramaticais. Logo, a prática pedagógica deve favorecer o desenvolvimento dessas habilidades por meio de atividades contextualizadas, e não apenas por meio da repetição mecânica de sinais.

O ensino de classificadores em Libras também demanda atenção à formação dos professores. Souza, Zimmermann e Silva (2025, p. 136) afirmam que, embora o Decreto nº 5.626/2005 tenha representado avanço histórico ao inserir a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, uma única disciplina de 40 a 60 horas não oferece recursos pedagógicos e linguísticos suficientes para que futuros professores compreendam as especificidades da educação de estudantes surdos. Essa crítica é fundamental, pois o ensino de classificadores e expressão exige conhecimento mais aprofundado da estrutura da Libras, da cultura surda e das metodologias visuais.

Nesse sentido, a formação docente precisa superar uma perspectiva introdutória da Libras. É necessário que o professor compreenda os classificadores como parte da gramática visual-espacial da língua, domine estratégias de ensino da expressão facial e corporal, reconheça a importância da interação com pessoas surdas fluentes e desenvolva práticas pedagógicas bilíngues. O domínio básico de sinais não garante, por si só, competência para ensinar Libras ou para utilizá-la como língua de instrução em contextos educacionais.

De acordo com Bilheri (2022, p. 440 apud SOUZA; ZIMMERMANN; SILVA, 2025, p. 136), a formação continuada serve de apoio para que os profissionais consigam oferecer suporte aos alunos surdos, direcionando e garantindo seu desenvolvimento no meio escolar e social, além de facilitar a elaboração de planejamentos inclusivos e interativos. Essa citação evidencia que a formação continuada deve possibilitar ao professor o aprofundamento teórico-metodológico necessário para trabalhar com os elementos específicos da Libras, incluindo classificadores, expressões faciais, recursos visuais e práticas discursivas sinalizadas.

O uso do termo *apud* é importante quando se trabalha com autores citados dentro de outro texto. No caso mencionado, Bilheri é citado por Souza, Zimmermann e Silva, de modo que a referência no corpo do artigo deve aparecer como: Bilheri (2022 apud SOUZA; ZIMMERMANN; SILVA, 2025, p. 136). Essa forma evidencia que a obra de Bilheri foi acessada por meio do estudo de Souza, Zimmermann e Silva, e não diretamente. Em artigos científicos, esse cuidado metodológico demonstra rigor acadêmico e respeito às normas de citação.

A formação continuada, quando pensada para o ensino de Libras, deve contemplar oficinas práticas de sinalização, análise de vídeos, estudos sobre cultura surda, produção de materiais visuais, elaboração de atividades bilíngues e exercícios específicos sobre classificadores e expressões não manuais. Souza, Zimmermann e Silva (2025, p. 138) destacam que a formação deve abordar o ensino da Libras como língua de instrução, por meio de experiências práticas de sinalização, além de estudos teóricos sobre história da educação de surdos, identidade e cultura surda. Essa perspectiva é coerente com a necessidade de formar professores capazes de ensinar Libras em sua totalidade linguística e cultural.

O ensino dos classificadores deve também dialogar com a prática discursiva. Em narrativas sinalizadas, por exemplo, os classificadores permitem representar personagens, deslocamentos, objetos, cenários, ações simultâneas e mudanças de perspectiva. Em descrições, permitem demonstrar a forma, a localização e a disposição de elementos no espaço. Em explicações acadêmicas, auxiliam na representação de conceitos abstratos, processos, relações e fenômenos. Assim, os classificadores não são apenas conteúdos gramaticais; são recursos de construção discursiva, cognitiva e pedagógica.

A expressão facial e corporal, associada aos classificadores, amplia a clareza e a força comunicativa da Libras. Ao representar uma

pessoa caminhando lentamente, correndo, caindo, procurando algo ou demonstrando medo, o sinalizante utiliza não apenas a configuração de mão, mas também ritmo, postura corporal, expressão facial e direção do olhar. A ausência desses elementos pode tornar a sinalização artificial, incompleta ou pouco compreensível. Dessa forma, o ensino da expressão deve ocorrer de maneira integrada ao ensino dos classificadores, e não como conteúdo separado.

Fernandes e Verzolla (2024, p. 2) apontam que, em estudos sobre pessoas usuárias de língua de sinais, aparecem especificidades comunicativas relacionadas à reversão da orientação da palma da mão e a dificuldades no uso de classificadores e verbos direcionais. Embora o estudo esteja voltado ao campo do Transtorno do Espectro do Autismo e da surdez, seus achados contribuem para evidenciar a relevância linguística desses elementos na gramática das línguas de sinais. As dificuldades no uso de classificadores e verbos direcionais demonstram que tais estruturas exigem atenção pedagógica específica, pois estão diretamente relacionadas ao processamento espacial e gramatical da língua.

Os verbos direcionais, assim como os classificadores, dependem da organização espacial da Libras. Fernandes e Verzolla (2024, p. 15), com base em Ferreira-Brito (1995), explicam que verbos direcionais apresentam marca de concordância por meio da direção do movimento, marcando o sujeito no ponto inicial e o objeto no ponto final. Essa explicação reforça que o espaço em Libras possui função gramatical. Portanto, ensinar classificadores implica também ensinar o uso do espaço como parte da estrutura linguística, e não apenas como cenário físico da comunicação.

A prática pedagógica voltada ao ensino de classificadores deve priorizar a experiência visual. O professor pode utilizar imagens sequenciais, fotografias, vídeos, objetos concretos, maquetes, cenas do cotidiano, histórias em quadrinhos, literatura surda e registros audiovisuais de narrativas em Libras. A partir desses recursos, os estudantes podem observar, descrever, comparar e produzir sinalizações com classificadores. O objetivo não deve ser apenas identificar uma configuração de mão correta, mas compreender como essa configuração se articula ao espaço e à expressão para construir sentido.

No caso de estudantes ouvintes aprendizes de Libras, o ensino de classificadores apresenta ainda outro desafio: romper com a dependência da estrutura do português oral/escrito. Muitos aprendizes tendem a buscar equivalências palavra-sinal, ignorando que a Libras possui organização

própria. Por isso, é necessário ensinar que uma descrição em Libras não se constrói pela tradução literal de palavras, mas pela composição visual de cenas. O classificador permite representar o objeto, sua forma, sua posição e seu movimento, dispensando muitas vezes longas sequências lexicais.

No caso de estudantes surdos, o ensino de classificadores fortalece a competência discursiva em sua primeira língua, quando a Libras é garantida como L1. Silva e Silva (2024, p. 48) afirmam que a Libras serve como base para o aprendizado da Língua Portuguesa e para a interação dos alunos surdos com professores, colegas, familiares e sociedade. Essa afirmação evidencia que o desenvolvimento pleno da Libras favorece também a escolarização bilíngue e a aprendizagem do português escrito como segunda língua. Assim, quanto mais rica for a experiência do estudante surdo em Libras, maiores serão suas condições de construir conhecimentos em diferentes áreas.

A relação entre classificadores, expressão e aprendizagem bilíngue é significativa. Ao narrar uma história em Libras utilizando classificadores, o estudante organiza personagens, ações, tempo, espaço e relações causais. Posteriormente, essa narrativa pode ser retextualizada para o português escrito, respeitando a diferença entre as línguas. Dessa forma, o ensino de classificadores pode contribuir para práticas de leitura, escrita e produção textual em contexto bilíngue, desde que o professor compreenda a Libras como língua de base do processo pedagógico.

O ensino da expressão em Libras também possui dimensão subjetiva e cultural. A expressão facial e corporal permite ao sujeito surdo comunicar emoções, posicionamentos, intensidades, ironias, afetos e perspectivas. Ela participa da literatura surda, das piadas em Libras, das narrativas visuais, dos poemas sinalizados, dos teatros surdos e das práticas artísticas da comunidade surda. Portanto, ensinar expressão não significa apenas ensinar marcas gramaticais; significa também valorizar modos culturais de dizer, narrar, representar e existir em Libras.

Brito (2025, p. 17) observa que o discurso emergente do movimento social surdo articulou argumentos linguísticos e socioantropológicos para afirmar que a Libras é uma língua, a surdez uma particularidade linguística e a comunidade surda uma minoria linguística. Essa perspectiva é fundamental para pensar o ensino de classificadores e expressão como prática de valorização cultural. Quando a escola reconhece a Libras em sua estrutura visual, espacial e corporal, ela também reconhece a legitimidade da experiência surda.

Nesse sentido, o ensino de classificadores e expressão não deve ser tratado como conteúdo secundário no currículo de Libras. Pelo contrário, deve ocupar lugar central, especialmente porque tais elementos evidenciam a singularidade da língua de sinais. A iconicidade, a espacialidade, a simultaneidade, a visualidade e a corporeidade fazem da Libras uma língua com formas próprias de organizar o pensamento e a comunicação. Ignorar esses elementos significa empobrecer o ensino da língua e limitar a competência comunicativa dos estudantes.

A escola bilíngue, a sala de recursos, o Atendimento Educacional Especializado, os cursos de formação de professores e os cursos de Libras para ouvintes precisam incorporar atividades específicas sobre classificadores e expressão. Essas atividades devem considerar diferentes níveis de proficiência, desde a iniciação até a fluência avançada. Em níveis iniciais, pode-se trabalhar a identificação de formas, objetos e movimentos. Em níveis intermediários, podem ser produzidas descrições e pequenas narrativas. Em níveis avançados, podem ser desenvolvidas análises linguísticas, narrativas complexas, discursos acadêmicos e produções literárias em Libras.

A avaliação da aprendizagem também precisa respeitar a natureza visual da Libras. Avaliar classificadores e expressão exige observar a clareza do uso espacial, a adequação da configuração de mão, a coerência do movimento, a orientação da palma, a expressividade facial, o uso do olhar, a fluência discursiva e a organização narrativa. Não basta avaliar se o estudante “sabe o sinal”; é necessário avaliar se ele consegue produzir sentido em Libras de modo gramatical, expressivo e comunicativamente adequado.

A produção de vídeos em Libras constitui estratégia importante nesse processo. Por meio do vídeo, o estudante pode registrar sua sinalização, rever sua produção, comparar com sinalizantes fluentes, perceber ausência de expressão facial, corrigir movimentos e aprimorar o uso do espaço. Além disso, o vídeo permite ao professor realizar avaliação mais cuidadosa, observando elementos que podem passar despercebidos em uma apresentação ao vivo. Essa prática é coerente com a modalidade visual da Libras e com a necessidade de materiais didáticos acessíveis.

O ensino de classificadores também precisa valorizar o protagonismo de professores surdos, instrutores surdos e pesquisadores surdos. A experiência visual da pessoa surda contribui para práticas pedagógicas mais autênticas, pois o uso dos classificadores e da expressão está profundamente

relacionado aos modos de interação da comunidade surda. A presença de sujeitos surdos no ensino da Libras rompe com práticas ouvintistas e fortalece a legitimidade cultural da língua.

Dessa maneira, a introdução ao tema “Ensino de Classificadores e Expressão em Libras” permite afirmar que o ensino da Libras deve ser compreendido para além do vocabulário. A Libras é uma língua de corpo inteiro, construída no espaço, no olhar, na face, nas mãos, nos movimentos e nas relações discursivas. Os classificadores e as expressões não manuais são elementos que revelam a potência visual da língua e sua complexidade gramatical. Por isso, sua abordagem pedagógica precisa ser sistemática, crítica, bilíngue e culturalmente situada.

Assim, discutir o ensino de classificadores e expressão em Libras significa defender uma educação que reconheça a pessoa surda como sujeito linguístico, cultural e político. Significa compreender que a acessibilidade não se limita à presença de intérprete ou à tradução de conteúdos, mas envolve a garantia de experiências linguísticas completas em Libras. Significa, ainda, formar professores capazes de compreender a visualidade como princípio pedagógico e a Libras como língua de instrução, expressão, conhecimento e produção acadêmica.

Portanto, a relevância deste estudo encontra-se na necessidade de ampliar as discussões sobre metodologias de ensino da Libras, especialmente no que se refere aos classificadores e às expressões faciais/corporais. Tais elementos são indispensáveis para a fluência, para a compreensão discursiva, para a produção narrativa, para a aprendizagem bilíngue e para a valorização da cultura surda. O ensino de classificadores e expressão em Libras, quando fundamentado teoricamente e conduzido por práticas visuais adequadas, contribui para uma educação mais inclusiva, linguística e culturalmente respeitosa.

## **2 Classificadores em Libras: Aspectos Linguísticos, Visuais e Espaciais**

Os classificadores constituem um dos fenômenos linguísticos mais relevantes para a compreensão da estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Sua utilização está diretamente relacionada à natureza visual-espacial das línguas de sinais, permitindo representar formas, tamanhos, movimentos, trajetórias, disposições espaciais, características físicas de seres e objetos, além de ações e relações entre diferentes elementos

presentes no discurso. Diferentemente das línguas orais-auditivas, cuja organização linguística ocorre predominantemente de forma linear, a Libras mobiliza simultaneamente recursos espaciais, corporais e visuais para a construção dos significados, sendo os classificadores mecanismos fundamentais nesse processo.

No campo da linguística das línguas de sinais, os classificadores são compreendidos como morfemas que se associam aos sinais para representar categorias específicas de entidades e ações. Sua produção envolve a combinação entre configuração de mãos, orientação, movimento, localização espacial e expressões não manuais. Assim, os classificadores não atuam apenas como recursos ilustrativos, mas como elementos gramaticais que participam da organização sintática e semântica da Libras.

Segundo Fernandes e Verzolla (2024, p. 15), com base nos estudos clássicos de Ferreira-Brito (1995), os classificadores podem ser definidos como morfemas que estabelecem relações entre forma, categoria e referência, possibilitando representar diferentes tipos de entidades dentro da estrutura da língua de sinais. As autoras afirmam que os classificadores desempenham papel essencial na organização discursiva das línguas sinalizadas, especialmente quando associados aos verbos direcionais e às relações espaciais.

Nesse sentido, os classificadores permitem que o sinalizante organize visualmente os elementos de uma narrativa, descrevendo objetos, pessoas, animais, veículos e ações em movimento. Ao representar uma pessoa caminhando, um carro realizando uma curva, um animal correndo ou um objeto caindo, o usuário da Libras utiliza classificadores específicos para construir uma representação visual precisa do evento descrito. Dessa forma, o espaço de sinalização transforma-se em um ambiente gramatical onde os elementos do discurso são posicionados, movimentados e relacionados entre si.

Ferreira-Brito (1995 apud Fernandes; Verzolla, 2024, p. 15) destaca que os classificadores estão intimamente relacionados aos mecanismos de descrição visual e espacial presentes nas línguas de sinais, constituindo recursos que ampliam significativamente as possibilidades expressivas da língua. Essa compreensão evidencia que os classificadores ultrapassam a simples função lexical, assumindo papel central na organização da experiência visual e discursiva dos sujeitos surdos.

A relevância dos classificadores para a Libras também pode ser observada em pesquisas sobre aquisição da linguagem. Roldão, Santos

e Cavalcanti (2023, p. 3) destacam que estudos recentes apontam que determinadas construções classificatórias demonstram relativa resistência aos efeitos negativos da aquisição tardia da língua de sinais. Entretanto, as autoras ressaltam que sinalizantes tardios tendem a apresentar dificuldades relacionadas ao processamento sintático, à organização espacial e à construção de referências visuais complexas.

De acordo com Quadros (2019 apud Roldão; Santos; Cavalcanti, 2023, p. 5), a aquisição precoce da língua de sinais favorece o desenvolvimento das habilidades espaciais e discursivas necessárias para o uso adequado dos classificadores. Isso ocorre porque a criança surda, quando exposta à Libras desde os primeiros anos de vida, desenvolve naturalmente a capacidade de utilizar o espaço como componente gramatical, compreendendo as relações de localização, movimento e direção presentes nas produções sinalizadas.

Sob a perspectiva visual, os classificadores representam um dos principais mecanismos de iconicidade da Libras. A iconicidade refere-se à relação entre a forma do sinal e o objeto ou ação representada. Embora as línguas de sinais sejam sistemas linguísticos convencionais, diversos classificadores preservam relações visuais que permitem representar determinadas características físicas ou espaciais dos referentes.

Por exemplo, um classificador utilizado para representar veículos pode reproduzir visualmente o deslocamento de um carro em uma estrada. Da mesma forma, classificadores empregados para representar pessoas podem indicar caminhada, corrida, queda ou posicionamento corporal. Essa característica visual contribui significativamente para a compreensão das mensagens e para a produção de narrativas mais detalhadas e expressivas.

Albres (2024, p. 2) afirma que o desenvolvimento da Libras como língua de instrução exige constante ampliação de seus recursos terminológicos e discursivos. Embora seu estudo esteja voltado à produção de sinais-termos acadêmicos, suas reflexões permitem compreender que os classificadores desempenham papel importante na expansão das possibilidades descritivas e conceituais da língua, especialmente em contextos educacionais e científicos.

A dimensão espacial dos classificadores constitui outro aspecto fundamental para a compreensão de seu funcionamento linguístico. Em Libras, o espaço não atua apenas como suporte físico da sinalização, mas como elemento gramatical que participa diretamente da construção dos significados. Os classificadores utilizam esse espaço para estabelecer

relações entre sujeitos, objetos, locais e ações, permitindo representar deslocamentos, distâncias, trajetórias e orientações.

Nesse contexto, Fernandes e Verzolla (2024, p. 15) explicam que os verbos direcionais e os classificadores compartilham características espaciais importantes, uma vez que ambos utilizam a localização e o movimento para expressar relações gramaticais. Assim, a direção de um movimento pode indicar sujeito, objeto ou destinatário de uma ação, enquanto os classificadores organizam visualmente as entidades presentes na narrativa.

Essa relação entre espaço e gramática torna-se especialmente evidente em narrativas sinalizadas. Durante a construção de histórias, o sinalizante posiciona personagens em diferentes pontos do espaço de sinalização, utilizando classificadores para representar suas ações, deslocamentos e interações. O resultado é uma narrativa visualmente organizada, na qual múltiplas informações podem ser expressas simultaneamente.

A importância dos classificadores para a estrutura linguística da Libras pode ser observada na seguinte passagem:

As especificidades nos aspectos comunicativos em línguas de sinais referem-se à reversão da orientação da palma da mão em 180° e dificuldades no uso de classificadores e verbos direcionais (Fernandes; Verzolla, 2024, p. 2).

A citação evidencia que os classificadores constituem elementos complexos da gramática das línguas de sinais, exigindo domínio de aspectos espaciais, motores e linguísticos. Sua aprendizagem demanda não apenas conhecimento lexical, mas também compreensão da organização visual da língua.

Ao discutir o papel dos classificadores na aquisição da língua de sinais, Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 8) destacam:

Os estudos analisados evidenciam que os sinalizantes tardios apresentam diferenças significativas em relação aos sinalizantes nativos no que se refere ao processamento linguístico. Embora algumas construções classificatórias demonstrem relativa resistência aos efeitos da aquisição tardia, permanecem evidentes limitações relacionadas à organização espacial, à velocidade de processamento sintático e ao reconhecimento de determinadas estruturas gramaticais próprias das línguas de sinais. Essas diferenças reforçam a importância da exposição precoce à Libras para o desenvolvimento linguístico pleno.

A análise apresentada pelas autoras demonstra que os classificadores estão diretamente relacionados ao desenvolvimento linguístico dos sujeitos

surdos, reforçando a necessidade de políticas educacionais que garantam o acesso precoce à Libras e a ambientes linguisticamente acessíveis.

Além do aspecto linguístico, os classificadores possuem relevância pedagógica. No contexto escolar, eles podem ser utilizados para facilitar a compreensão de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Em disciplinas como Matemática, Ciências, Geografia e História, os classificadores permitem representar formas geométricas, processos naturais, deslocamentos espaciais, fenômenos físicos e acontecimentos históricos por meio de recursos visuais compatíveis com a modalidade linguística da Libras.

No ensino bilíngue para surdos, a utilização de classificadores favorece a mediação do conhecimento e fortalece a construção de conceitos abstratos. Sua capacidade de representar visualmente fenômenos complexos contribui para a aprendizagem significativa, especialmente quando associada a recursos visuais, vídeos em Libras, materiais bilíngues e práticas pedagógicas centradas na visualidade.

Sob essa perspectiva, o ensino de classificadores não deve restringir-se à memorização de configurações de mãos ou à reprodução mecânica de movimentos. É necessário promover situações de uso autêntico da língua, envolvendo narrativas, descrições, dramatizações, produções audiovisuais e interações discursivas que permitam aos estudantes compreender o funcionamento dos classificadores em contextos reais de comunicação.

Dessa forma, os classificadores configuram-se como elementos indispensáveis para a compreensão da gramática da Libras. Sua natureza linguística, visual e espacial evidencia a complexidade das línguas de sinais e reafirma a necessidade de abordagens pedagógicas que valorizem a experiência visual dos sujeitos surdos. O domínio dessas estruturas amplia as possibilidades de expressão, fortalece a competência discursiva e contribui para a efetivação de uma educação bilíngue comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda.

### **3 Expressão Facial e Corporal no Ensino de Libras: Práticas Pedagógicas e Desafios**

A expressão facial e corporal constitui um dos componentes mais relevantes da gramática da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo responsável por funções linguísticas, discursivas, pragmáticas e culturais indispensáveis para a produção e interpretação dos enunciados.

Diferentemente do que frequentemente se imagina em abordagens superficiais sobre a língua de sinais, as expressões faciais e corporais não atuam apenas como recursos emocionais ou complementares à sinalização manual. Na realidade, elas integram a estrutura linguística da Libras e participam diretamente da construção dos significados, da marcação gramatical e da organização do discurso.

A modalidade visual-espacial das línguas de sinais exige que a comunicação ocorra por meio da articulação simultânea entre mãos, face, olhar, tronco e espaço de sinalização. Nesse contexto, a expressão facial assume papel semelhante ao desempenhado por determinados recursos prosódicos nas línguas orais, possibilitando a marcação de perguntas, negações, afirmações, dúvidas, intensidade, surpresa, ironia, topicalização e diversos outros fenômenos linguísticos.

Fernandes e Verzolla (2024, p. 2) destacam que as pesquisas envolvendo usuários de línguas de sinais evidenciam a relevância da compreensão e do uso adequado das expressões faciais para a comunicação eficiente. Segundo as autoras, dificuldades relacionadas à interpretação ou à produção dessas expressões podem comprometer significativamente o desenvolvimento comunicativo e linguístico dos sujeitos sinalizantes.

Sob a perspectiva linguística, as expressões não manuais desempenham funções estruturais fundamentais. Elas atuam como marcadores sintáticos e semânticos que auxiliam na organização das sentenças e na interpretação das intenções comunicativas do sinalizante. Assim, uma mesma configuração manual pode adquirir significados distintos dependendo das expressões faciais que a acompanham.

De acordo com Ferreira-Brito (1995 apud Fernandes; Verzolla, 2024, p. 15), a Libras apresenta mecanismos específicos de marcação gramatical que envolvem movimentos faciais, corporais e direcionamento do olhar, demonstrando que a gramática das línguas de sinais ultrapassa amplamente os aspectos manuais da sinalização. Essa compreensão é essencial para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a língua em sua totalidade estrutural.

No ensino de Libras, entretanto, observa-se frequentemente a valorização excessiva do léxico manual em detrimento das expressões não manuais. Muitos cursos introdutórios concentram-se no ensino de sinais isolados, negligenciando aspectos relacionados à expressividade facial e corporal. Tal prática pode gerar aprendizagens fragmentadas, dificultando a construção de competências comunicativas efetivas.

A expressão corporal também possui relevância significativa na estrutura discursiva da Libras. O corpo participa da construção de cenários, da representação de personagens, da mudança de papéis em narrativas e da marcação de relações espaciais. Em narrativas sinalizadas, por exemplo, o deslocamento corporal pode indicar mudança de personagem, alternância de perspectivas ou transição temporal dentro da história.

Segundo Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 6), o desenvolvimento linguístico da criança surda está diretamente relacionado à qualidade dos estímulos visuais recebidos desde os primeiros anos de vida. As autoras destacam que o contato visual, o olhar compartilhado e a observação das expressões faciais constituem elementos fundamentais para a aquisição da língua de sinais. Nesse sentido, a expressão facial não representa apenas um recurso comunicativo, mas um componente estruturante do processo de aquisição linguística.

Quadros (2019 apud Roldão; Santos; Cavalcanti, 2023, p. 6) argumenta que a aquisição da língua de sinais ocorre por meio de intensas interações visuais entre a criança e os interlocutores fluentes, permitindo que os aspectos gramaticais, espaciais e expressivos sejam incorporados progressivamente ao repertório linguístico da criança surda. Essa observação reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a visualidade como princípio organizador do ensino da Libras.

A dimensão cultural da expressão facial e corporal também merece destaque. A cultura surda caracteriza-se pela valorização da experiência visual, das narrativas sinalizadas, da literatura em língua de sinais, das performances visuais e das manifestações artísticas que utilizam o corpo como elemento central de produção de sentidos. Assim, ensinar expressão facial e corporal significa também promover o acesso dos estudantes aos modos culturais de comunicação construídos historicamente pela comunidade surda.

Coimbra e Fragoso (2024, p. 8) afirmam que as produções culturais em Libras constituem importantes formas de resistência linguística e identitária diante dos processos históricos de silenciamento enfrentados pela comunidade surda. Os autores ressaltam que as narrativas visuais, as piadas em Libras e outras manifestações discursivas utilizam amplamente recursos expressivos corporais e faciais para construir sentidos e produzir efeitos de humor, crítica e resistência cultural.

Nesse contexto, o ensino da expressão facial e corporal ultrapassa os limites da gramática, assumindo também uma dimensão política e

identitária. O domínio desses recursos permite ao sujeito surdo participar plenamente das práticas discursivas de sua comunidade linguística, fortalecendo processos de pertencimento cultural e valorização da diferença linguística.

A importância pedagógica da expressão facial pode ser observada em atividades de narrativa visual. Ao contar uma história em Libras, o sinalizante utiliza diferentes expressões para representar emoções, intenções e características dos personagens. O uso adequado da expressão facial possibilita que o interlocutor compreenda nuances discursivas que não seriam transmitidas apenas pelos sinais manuais.

A esse respeito, Silva e Silva (2024, p. 55) observam que a Libras deve ser compreendida como primeira língua dos estudantes surdos, constituindo base para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da comunicação escolar. Nesse cenário, as expressões faciais e corporais devem ser trabalhadas desde os primeiros processos de ensino-aprendizagem, evitando abordagens restritas ao vocabulário manual.

A formação docente representa um dos principais desafios para a efetivação dessas práticas. Muitos professores que atuam com estudantes surdos possuem conhecimentos limitados sobre os aspectos expressivos da Libras, resultado de formações iniciais insuficientes ou excessivamente centradas em conteúdos básicos da língua.

Souza, Zimmermann e Silva (2025, p. 138) destacam que a formação continuada desempenha papel essencial na preparação dos professores para o trabalho com estudantes surdos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de metodologias visuais e práticas pedagógicas bilíngues. As autoras argumentam que o ensino da Libras exige conhecimentos que vão além do domínio de sinais isolados, envolvendo compreensão da cultura surda, da gramática visual e das especificidades da comunicação sinalizada.

Bilheri (2022 apud Souza; Zimmermann; Silva, 2025, p. 136) ressalta que a formação continuada possibilita aos docentes desenvolver estratégias mais adequadas para atender às necessidades linguísticas dos estudantes surdos, promovendo práticas inclusivas e fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva reforça a necessidade de programas de formação que contemplem especificamente o ensino das expressões faciais e corporais.

Outro desafio relevante refere-se à avaliação da aprendizagem. Frequentemente, as avaliações de Libras concentram-se na reprodução correta dos sinais manuais, desconsiderando a qualidade da expressão facial, da postura corporal e da organização espacial do discurso. Tal prática pode produzir uma compreensão reduzida da competência linguística dos estudantes.

A avaliação da expressão facial e corporal deve considerar aspectos como coerência discursiva, adequação gramatical, uso do olhar, marcação de emoções, organização narrativa e utilização do espaço de sinalização. Dessa forma, torna-se possível reconhecer a complexidade da Libras e valorizar suas especificidades linguísticas.

A utilização de recursos audiovisuais constitui uma estratégia pedagógica particularmente eficaz para o desenvolvimento dessas competências. O registro em vídeo permite que os estudantes observem suas próprias produções, identifiquem limitações expressivas e comparem suas sinalizações com produções de sinalizantes fluentes. Além disso, o vídeo favorece a análise detalhada de elementos faciais e corporais frequentemente imperceptíveis durante a interação presencial.

Ao discutirem as especificidades comunicativas observadas em usuários de línguas de sinais, Fernandes e Verzolla (2024, p. 16) destacam:

A compreensão e o uso adequado das expressões faciais constituem aspectos fundamentais da comunicação em língua de sinais. Os estudos analisados demonstram que dificuldades relacionadas à interpretação das expressões faciais podem comprometer a compreensão de informações linguísticas e pragmáticas, afetando significativamente os processos comunicativos. Além disso, a utilização das expressões faciais encontra-se intimamente relacionada aos mecanismos gramaticais das línguas de sinais, ultrapassando sua função meramente emocional ou social.

A análise apresentada pelas autoras evidencia que as expressões faciais desempenham papel estrutural na organização da Libras, justificando sua presença como conteúdo central nos programas de ensino da língua.

No contexto da educação bilíngue, a valorização da expressão facial e corporal contribui para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com a modalidade visual da Libras. O ensino baseado em narrativas, dramatizações, literatura surda, jogos visuais e produções audiovisuais favorece o desenvolvimento da expressividade linguística e amplia as possibilidades de comunicação dos estudantes.

Assim, a expressão facial e corporal configura-se como elemento indispensável para a fluência em Libras, para a construção de significados e para a participação dos sujeitos surdos em práticas sociais, culturais e educacionais mediadas pela língua de sinais. Sua abordagem pedagógica deve ocorrer de forma integrada aos demais componentes linguísticos da Libras, respeitando sua natureza visual-espacial e reconhecendo seu papel na constituição da identidade linguística e cultural da comunidade surda.

#### **4 Considerações finais**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que os classificadores e as expressões faciais e corporais constituem elementos centrais da estrutura linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras), desempenhando funções gramaticais, discursivas, semânticas e culturais indispensáveis para a produção e interpretação dos enunciados. Longe de serem recursos complementares ou meramente ilustrativos, esses componentes integram a organização da língua e contribuem diretamente para a construção dos significados em contextos comunicativos diversos.

Os classificadores evidenciam a natureza visual-espacial da Libras, possibilitando a representação de formas, movimentos, trajetórias, relações espaciais e características de pessoas, objetos e acontecimentos. Sua utilização amplia as possibilidades descritivas e narrativas da língua, favorecendo a organização discursiva e o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários. Do mesmo modo, as expressões faciais e corporais revelam-se essenciais para a marcação gramatical, para a manifestação de aspectos pragmáticos e para a construção de sentidos que ultrapassam a dimensão lexical da sinalização.

As discussões apresentadas demonstraram que a aprendizagem desses elementos está diretamente relacionada ao acesso precoce à Libras e à existência de ambientes linguísticos visualmente acessíveis. A exposição à língua de sinais desde os primeiros anos de vida favorece o desenvolvimento das habilidades espaciais, discursivas e expressivas necessárias para o domínio dos classificadores e das expressões não manuais. Por outro lado, a aquisição tardia pode produzir impactos significativos na construção dessas competências linguísticas, reforçando a importância de políticas educacionais comprometidas com os direitos linguísticos das pessoas surdas.

No âmbito pedagógico, verificou-se que o ensino de Libras deve superar abordagens centradas exclusivamente na memorização de sinais isolados. Torna-se necessário adotar metodologias que valorizem a visualidade, a interação discursiva, a produção de narrativas, o uso de recursos audiovisuais e a experiência cultural da comunidade surda. O trabalho com classificadores e expressões faciais e corporais deve ocorrer de forma integrada, permitindo que os estudantes desenvolvam competências comunicativas mais amplas e compatíveis com a estrutura da língua.

A formação inicial e continuada de professores também emerge como aspecto fundamental para a efetivação dessas práticas. O domínio dos aspectos linguísticos, visuais e espaciais da Libras exige conhecimentos específicos que ultrapassam o ensino básico da língua. Nesse sentido, é imprescindível que os processos formativos contemplem estudos aprofundados sobre gramática visual, cultura surda, práticas bilíngues e metodologias de ensino voltadas para o desenvolvimento da expressividade linguística.

Por fim, conclui-se que a valorização dos classificadores e das expressões faciais e corporais representa não apenas uma questão metodológica, mas também uma ação de reconhecimento da Libras como língua legítima da comunidade surda. Investir em práticas pedagógicas que respeitem a complexidade linguística da Libras significa contribuir para a construção de uma educação bilíngue de qualidade, fundamentada no respeito à diversidade linguística, cultural e identitária dos sujeitos surdos. Dessa forma, o fortalecimento dessas práticas pode ampliar as oportunidades de aprendizagem, participação social e exercício pleno dos direitos linguísticos da população surda brasileira.

## Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. Produção de sinais-termos em Libras para conceitos acadêmicos: uma revisão sistemática e suas contribuições para surdos, professores e tradutores e intérpretes educacionais. *GTLex*, Uberlândia, v. 9, e0917, 2023/2024. DOI: 10.14393/Lex-v9a2023/24-17.

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

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.

BRITO, Fábio Bezerra de. O direito de ser surdo em língua de sinais: o ativismo político-cultural surdo e a Lei de Libras no Brasil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, edição especial, p. 10-25, 2025. DOI: 10.20395/revesp.2025.62.2.10-25.

COIMBRA, Matheus Batista Barboza; FRAGOSO, Élcio Aloisio. Língua de sinais e resistência de sujeitos surdos: análise discursiva de uma piada em Libras da TV INES. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 17, n. 1, jan./abr. 2024. DOI: 10.18764/2358-4319v17n1.2024.12.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; VERZOLLA, Beatriz Lopes Porto. Características da comunicação de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) usuárias de língua de sinais. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 22, p. 1-24, e12948, jan./dez. 2024. DOI: 10.22481/el.v22.12948.

ROLDÃO, Michelle Mélo Gurjão; SANTOS, Rosilda Maria Araújo Silva dos; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Os efeitos da aquisição tardia da língua de sinais no desenvolvimento de crianças surdas: o que revelam as pesquisas. **Revista do GELNE**, Natal, v. 25, n. 3, e32204, set. 2023. DOI: 10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32204.

SANTOS, Herminio Tavares; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. O coral de Libras como estratégia de promoção da visibilidade e difusão da língua de sinais em Belém. **Revista InCantare**, Curitiba, v. 20, p. 1-23, jun. 2024.

SILVA, Patrick Wesley Custodio da; SILVA, Michele Sampaio da. A importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Cógnito**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 48-65, ago. 2024.

SOUZA, Flávio Penteadó de; ZIMMERMANN, Alana Sara; SILVA, Joice Ribeiro da. Formação de professores em Libras para o ensino de alunos surdos: experiências de professores da rede municipal de ensino de Sinop-MT. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 15, n. 2, 33. ed., 2025. DOI: 10.30681/ecs.v15i2.13859.

# GÊNEROS TEXTUAIS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ENTRE VÍDEOS EM LIBRAS E TEXTOS EM PORTUGUÊS

Charley Pereira Soares<sup>1</sup>

Thaís Fleury Avela<sup>2</sup>

Pâmela do Socorro da Silva Matos<sup>3</sup>

Greice Kelly Nascimento Santos Costa<sup>4</sup>

Bruno Pierin Ernsen<sup>5</sup>

## 1 Introdução

A discussão sobre gêneros textuais e educação bilíngue de surdos insere-se em um campo de investigação que articula linguagem, cultura, visualidade, práticas pedagógicas e direitos linguísticos. No contexto educacional brasileiro, a escolarização de estudantes surdos tem sido historicamente marcada por tensões entre modelos oralistas, práticas inclusivas generalistas e propostas bilíngues centradas na Língua Brasileira de Sinais — Libras — como primeira língua e na língua portuguesa escrita como segunda língua. Essa tensão revela que o acesso à leitura e à escrita não pode ser pensado apenas como domínio de códigos gráficos, mas como participação social em práticas discursivas, culturais e multimodais. Nesse sentido, pensar os gêneros textuais na educação bilíngue significa compreender que o estudante surdo necessita acessar, produzir, interpretar e circular por textos em Libras e em português escrito, respeitando-se as especificidades linguísticas, visuais e culturais que constituem sua experiência de mundo.

A educação bilíngue de surdos, nesse cenário, não se reduz à presença simultânea de duas línguas na escola. Trata-se de uma proposta pedagógica,

---

1 Docente de Adjunto, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

2 Professora Efetiva da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

3 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará.

4 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

5 Doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

política e epistemológica que reconhece a Libras como língua de instrução, interação, pensamento, produção de conhecimento e constituição identitária, enquanto o português escrito deve ser ensinado como segunda língua, em práticas planejadas, contextualizadas e socialmente significativas. Grützmann, Lebedeff e Santos (2023, p. 329) afirmam que a educação de surdos no Brasil vem sendo pensada, nas últimas décadas, a partir da perspectiva bilíngue, na qual a Libras é considerada primeira língua e a língua portuguesa, segunda língua do estudante surdo. Essa compreensão desloca o ensino da língua portuguesa de uma perspectiva normativa e oral-auditiva para uma abordagem que considera a visualidade, a mediação em Libras, a multimodalidade e o uso social dos textos.

No âmbito legal, tal compreensão foi fortalecida pelo reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, pela Lei nº 10.436/2002, e pela regulamentação trazida pelo Decreto nº 5.626/2005. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 incluiu a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme destacam Grützmann, Lebedeff e Santos (2023, p. 329-330), a educação bilíngue passou a ser definida legalmente como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Contudo, o reconhecimento jurídico, embora fundamental, não garante automaticamente práticas pedagógicas coerentes com a realidade linguística dos estudantes surdos. Para que a legislação produza efeitos concretos, é necessário que a escola reorganize currículo, metodologias, materiais didáticos, formação docente e concepções de linguagem.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais constituem eixo relevante para o ensino bilíngue, pois permitem que a leitura e a escrita sejam trabalhadas em articulação com situações reais de uso da linguagem. A escola, ao trabalhar com gêneros, não deve apresentar textos apenas como estruturas formais ou exercícios gramaticais, mas como práticas sociais vinculadas a finalidades comunicativas, interlocutores, suportes, contextos e modos de circulação. Marcuschi compreende os gêneros como textos da vida diária, organizados por padrões sociocomunicativos, composição, objetivos enunciativos e estilo; tal compreensão é retomada por Grützmann, Lebedeff e Santos ao discutirem os gêneros textuais em vídeos em Libras (Marcuschi, 2003, p. 17 apud Grützmann; Lebedeff; Santos, 2023, p. 337). Desse modo, ao tratar de gêneros textuais e educação bilíngue, torna-se necessário reconhecer que os textos não se limitam à modalidade escrita,

pois também podem se constituir em Libras, em vídeos, em imagens, em produções multimodais e em diferentes suportes digitais.

A centralidade dos gêneros textuais no ensino de português para surdos é justificada pelo fato de que a aprendizagem da língua escrita precisa estar vinculada a práticas sociais de leitura e produção textual. Peixoto e Dias (2023, p. 525) observam que, embora o reconhecimento do bilinguismo do surdo tenha representado conquista importante, ainda persistem problemas relacionados à produção e à interpretação de textos. As autoras identificam que há diferentes gêneros textuais presentes em escolas bilíngues, mas tal presença não assegura que esses gêneros sejam explorados quanto à forma, às características, aos objetivos e às situações reais de uso (Peixoto; Dias, 2023, p. 525). Essa constatação evidencia uma fragilidade recorrente nas práticas escolares: muitas vezes, os textos aparecem em sala de aula como pretexto para exercícios, e não como objetos culturais, discursivos e sociais.

Ao se considerar a realidade dos estudantes surdos, essa fragilidade torna-se ainda mais complexa. A relação desses sujeitos com a língua portuguesa escrita não se apoia prioritariamente na oralidade, mas na experiência visual e na mediação pela língua de sinais. Peixoto e Dias (2023, p. 526) explicam que as situações vivenciadas por surdos quanto à compreensão e à produção escrita da língua portuguesa são marcadas por condições diferenciadas, uma vez que a relação com a escrita da língua majoritária não é pautada pelo som, mas apoiada em sua primeira língua, a língua de sinais. Dessa forma, insistir em metodologias baseadas na correspondência fonema-grafema, na repetição mecânica e na memorização descontextualizada significa desconsiderar a condição bilíngue do estudante surdo e limitar sua participação efetiva nas práticas letradas.

A introdução dos gêneros textuais no ensino de português como segunda língua para surdos deve, portanto, partir de experiências significativas em Libras. Isso significa que, antes de exigir a produção escrita em português, é necessário promover a compreensão do gênero em sua função social, em sua organização discursiva e em seus modos de circulação. O estudante surdo precisa compreender, em Libras, o que é uma narrativa, uma notícia, uma receita, uma entrevista, uma resenha, um bilhete, uma legenda, um verbete, um roteiro, um resumo ou uma postagem digital. Somente depois dessa apropriação discursiva inicial é possível construir pontes para a língua portuguesa escrita. Assim, a Libras não deve ser utilizada apenas como instrumento de tradução do texto

escrito, mas como língua de análise, reflexão, produção, autoria e mediação pedagógica.

Os vídeos em Libras assumem, nesse processo, uma função pedagógica estratégica. Em uma educação bilíngue orientada pela visualidade, o vídeo não é apenas recurso auxiliar ou material complementar, mas suporte textual e discursivo que possibilita registro, circulação, revisão, análise e produção de textos sinalizados. Grützmann, Lebedeff e Santos (2023, p. 328-329) analisam vídeos produzidos por projetos como MathLibras, Obalibras e Spread the Sign, observando que essas produções dão suporte a diferentes gêneros textuais e contribuem para o ensino de estudantes surdos em diversos contextos, como escolas bilíngues, salas inclusivas, Atendimento Educacional Especializado e disciplinas de Libras. A presença de vídeos em Libras amplia a noção de texto e permite compreender que a textualidade também se materializa em recursos visuais, corporais, espaciais e digitais.

A discussão sobre vídeos em Libras relaciona-se diretamente ao conceito de textualidade diferida, pois o texto sinalizado registrado em vídeo pode ser retomado, pausado, analisado, refeito e comparado com outros textos. Diferentemente da interação sinalizada imediata, o videoregistro permite que a produção em Libras permaneça disponível para análise pedagógica, favorecendo processos de reflexão linguística e discursiva. Grützmann, Lebedeff e Santos (2023, p. 345) defendem que a produção de vídeos em Libras, em uma perspectiva de textualidade diferida, pode contemplar diversos gêneros textuais, contribuindo para práticas de letramento visual. Essa perspectiva é fundamental para a educação bilíngue, pois possibilita que os estudantes surdos tenham acesso a gêneros textuais em sua primeira língua e, posteriormente, estabeleçam relações com textos em português escrito.

A articulação entre vídeos em Libras e textos em português também permite enfrentar uma lacuna presente em muitas práticas escolares: o pouco acesso dos estudantes surdos a textos em contextos informais, espontâneos e socialmente significativos. Peixoto e Dias (2023, p. 525) verificaram que os surdos têm pouco acesso a textos em contextos informais e espontâneos, indicando a necessidade de que encontrem, na escola e na sala de aula, vivências contextualizadas e significativas da língua. Desse modo, a escola assume uma responsabilidade ainda maior, pois deve ampliar as oportunidades de contato com diferentes gêneros, suportes, linguagens e práticas sociais de leitura e escrita. Tal ampliação não deve

ocorrer por meio da simplificação excessiva dos textos, mas pela mediação bilíngue, visual e discursiva.

A tendência de adaptação e enxugamento de textos, apontada por Peixoto e Dias (2023, p. 525), precisa ser problematizada. Embora adaptações possam ser necessárias em determinadas situações pedagógicas, a redução indiscriminada de textos pode empobrecer o acesso dos estudantes surdos à diversidade textual. Quando a escola oferece apenas textos curtos, simplificados e descontextualizados, limita as possibilidades de interpretação, argumentação, inferência e participação social. Em uma perspectiva bilíngue, o desafio não consiste em empobrecer o texto para torná-lo acessível, mas em criar condições de mediação para que o estudante surdo compreenda textos complexos a partir de sua primeira língua, de recursos visuais, de atividades colaborativas e de práticas de retextualização.

A retextualização, nesse sentido, apresenta-se como caminho pedagógico relevante para articular Libras e português escrito. Rocha e Nascimento (2022, p. 13) analisam uma experiência de retextualização desenvolvida com estudantes surdos sinalizantes, partindo da produção textual em Libras e chegando ao português escrito, em uma proposta interdisciplinar e multimodal. As autoras compreendem a passagem da Libras para o português escrito como processo teoricamente fundamentado e pertinente ao trabalho escolar, uma vez que o estudante surdo transita cotidianamente entre línguas e modalidades distintas (Rocha; Nascimento, 2022, p. 13). Desse modo, a retextualização não deve ser confundida com tradução literal, pois envolve reconstrução de sentidos, reorganização discursiva e adequação às características do gênero em outra língua.

O conceito de retextualização é discutido por Marcuschi a partir da passagem de uma modalidade textual para outra, sendo retomado por Rocha e Nascimento no contexto da educação de surdos. As autoras observam que a proposta de retextualização com estudantes surdos apresenta aproximações e diferenças em relação às concepções de Marcuschi e Travaglia, pois opera tanto entre sistemas linguísticos distintos — Libras e português — quanto entre modalidades diferentes — gesto-visual e escrita (Travaglia, 1993 apud Rocha; Nascimento, 2022, p. 17; Marcuschi, 2010, p. 46 apud Rocha; Nascimento, 2022, p. 17). Essa formulação é particularmente importante porque evidencia a complexidade da produção textual bilíngue do estudante surdo, que não apenas muda de uma língua

para outra, mas também transita entre formas distintas de materialização da linguagem.

A perspectiva multimodal também se torna indispensável para compreender os gêneros textuais na educação bilíngue. Kress define texto como instância de comunicação em que ocorre um modo ou combinação de modos, definição retomada por Rocha e Nascimento para fundamentar práticas de ensino de Libras e português para surdos sinalizantes (Kress, 2003, p. 48 apud Rocha; Nascimento, 2022, p. 13). Essa compreensão amplia o conceito de texto e permite reconhecer que imagens, vídeos, sinais, expressões faciais, movimentos corporais, escrita, cores, organização espacial e recursos digitais participam da construção de sentidos. No caso da educação de surdos, essa ampliação não é apenas teórica, mas pedagógica, pois corresponde à experiência visual e visuoespacial dos estudantes.

A multimodalidade, entretanto, não deve ser compreendida como simples acréscimo de imagens ao texto escrito. Trata-se de reconhecer que diferentes modos semióticos produzem sentidos de maneira articulada. Em vídeos em Libras, por exemplo, a expressão facial, o olhar, o movimento do corpo, o uso do espaço, a configuração de mãos, a direção do movimento, a legenda e o enquadramento visual são elementos que integram a textualidade. Ao relacionar esse vídeo a um texto em português, o professor pode conduzir atividades de comparação entre modos de organização discursiva: como a Libras marca personagens em uma narrativa; como o português escrito retoma referentes; como a expressão facial em Libras pode se relacionar à pontuação; como a organização espacial de uma explicação sinalizada pode ser reorganizada em parágrafos escritos.

Rocha e Nascimento (2022, p. 15) ressaltam que o português escrito não pode ser entendido como representação da Libras, pois as línguas de sinais apresentam recursos próprios, como expressões faciais, olhar, piscadas e movimentos de cabeça e tronco. Essa afirmação é central para evitar práticas equivocadas de ensino, nas quais se espera que o estudante surdo produza em português uma espécie de transposição literal da Libras. A escrita em português exige aprendizagem específica, mediação sistemática e reflexão sobre estruturas linguísticas próprias da segunda língua. Ao mesmo tempo, a Libras não pode ser reduzida a etapa preparatória para a escrita, pois possui estatuto linguístico, cultural e discursivo próprio.

A relação entre Libras e português escrito deve ser compreendida como relação entre línguas diferentes, com modalidades distintas e funções sociais diversas. Rocha e Nascimento (2022, p. 14-15) defendem

que as duas línguas são imprescindíveis para o sujeito surdo, embora se diferenciem quanto aos contextos de uso. A Libras aparece como língua de conforto, de afeto, de interação espontânea, de produção literária e de construção identitária; o português escrito, por sua vez, é indispensável em diversos gêneros textuais exigidos pela sociedade, como bilhetes, mensagens, documentos, redes sociais e produções escolares. Portanto, a educação bilíngue não deve hierarquizar essas línguas, mas promover o desenvolvimento de ambas, respeitando seus modos próprios de funcionamento.

Nessa direção, a escola precisa garantir que o estudante surdo produza textos em Libras e em português escrito. As atividades de produção textual em Libras são fundamentais porque permitem ao estudante organizar ideias, construir narrativas, argumentar, explicar, descrever, relatar experiências e elaborar conhecimentos em sua primeira língua. A partir dessas produções, podem ser desenvolvidas atividades de retextualização para o português escrito, com análise coletiva das escolhas linguísticas, dos recursos coesivos, da organização do gênero, da seleção lexical e da adequação discursiva. Rocha e Nascimento (2022, p. 12) defendem a importância das atividades de produção textual em Libras e de retextualização em português escrito como estratégias produtivas de ensino, capazes de despertar o interesse dos estudantes bilíngues e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Essa proposta dialoga com uma concepção de ensino de língua portuguesa como segunda língua, na qual o erro não é entendido como deficiência, mas como parte de um processo de aprendizagem interlinguístico. O estudante surdo, ao produzir textos em português, mobiliza conhecimentos da Libras, hipóteses sobre a escrita, experiências visuais, repertórios escolares e estratégias próprias de significação. A tarefa docente consiste em compreender essas produções, identificar regularidades, propor intervenções e construir situações de aprendizagem que façam sentido. Assim, o ensino da gramática não deve aparecer de forma isolada, mas articulado às necessidades reais de produção textual, revisão, reescrita e retextualização.

Ao tratar dos gêneros textuais, é necessário ainda considerar a formação docente. Peixoto e Dias (2023, p. 527) questionam se as limitações quanto ao domínio de Libras podem desencorajar professoras a trabalharem com textos autênticos e gêneros de maior extensão, especialmente quando esses textos exigem intervenções mais dialógicas nas tarefas de leitura e escrita. Essa questão aponta para um problema

estrutural: não basta defender a educação bilíngue se os professores não possuem formação adequada em Libras, em ensino de português como L2, em gêneros textuais, em multimodalidade e em letramento visual. A ausência dessa formação pode levar à escolha de textos mais simples, à dependência do livro didático, à redução das atividades de leitura e à pouca exploração discursiva dos gêneros.

O trabalho com gêneros textuais em uma perspectiva bilíngue exige planejamento didático específico. Uma sequência pedagógica pode iniciar com a apresentação de um gênero em Libras, por meio de vídeo, narrativa sinalizada, entrevista, explicação, poema visual ou outro texto sinalizado. Em seguida, podem ser realizadas atividades de compreensão global, análise de finalidade comunicativa, identificação de interlocutores, discussão sobre contexto de circulação e comparação com textos em português. Posteriormente, o estudante pode produzir um texto em Libras, registrar em vídeo, discutir coletivamente, elaborar roteiro escrito, retextualizar para o português, revisar, reescrever e socializar a produção final. Esse percurso valoriza a Libras como ponto de partida, mas não abandona o ensino sistemático do português escrito.

A utilização de vídeos em Libras também favorece o protagonismo estudantil. Quando os estudantes surdos produzem vídeos, tornam-se autores de textos sinalizados e não apenas receptores de conteúdos traduzidos. Podem narrar histórias, explicar conceitos, apresentar opiniões, registrar experiências, produzir verbetes, elaborar tutoriais, criar relatos e participar de práticas digitais. Essas produções, quando articuladas ao português escrito, permitem a criação de legendas, roteiros, resumos, descrições, comentários e textos analíticos. Assim, a relação entre vídeo em Libras e texto em português amplia as possibilidades de autoria bilíngue e fortalece a participação social do estudante surdo.

Também é necessário compreender que o trabalho com vídeos em Libras não exclui o texto escrito, mas cria condições mais adequadas para sua aprendizagem. Em uma sociedade majoritariamente letrada em português, o domínio da escrita é importante para o acesso a direitos, estudos, trabalho, comunicação institucional e participação acadêmica. Contudo, esse domínio não pode ser exigido de forma descolada da primeira língua do estudante surdo. A escrita em português deve ser ensinada como segunda língua, por meio de práticas visuais, bilíngues, contextualizadas e discursivas. Dessa forma, os vídeos em Libras funcionam como ponte pedagógica, não como substituição da escrita.

O tema “Gêneros textuais e educação bilíngue: entre vídeos em Libras e textos em português” justifica-se, portanto, pela necessidade de compreender como os estudantes surdos podem desenvolver práticas de leitura e produção textual a partir de uma abordagem que respeite sua condição linguística e cultural. A escola bilíngue, ao trabalhar com gêneros em Libras e em português, amplia o repertório discursivo dos estudantes, favorece a aprendizagem da segunda língua, fortalece o letramento visual e promove práticas de autoria. Ao mesmo tempo, tal abordagem questiona modelos pedagógicos que ainda tratam a escrita como simples transcrição de sons ou que reduzem a Libras a instrumento de apoio.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo discutir a relação entre gêneros textuais e educação bilíngue de surdos, focalizando a articulação entre vídeos em Libras e textos em português escrito. Busca-se refletir sobre o papel dos gêneros textuais na formação leitora e escritora de estudantes surdos, considerando a Libras como língua de instrução e de produção textual, o português escrito como segunda língua, os vídeos como suporte de textualidade sinalizada e a retextualização como estratégia pedagógica entre línguas e modalidades distintas. Parte-se do pressuposto de que práticas bilíngues, visuais e multimodais podem contribuir para uma educação mais significativa, crítica e linguisticamente acessível.

Assim, a problemática central que orienta esta reflexão pode ser formulada nos seguintes termos: de que modo os vídeos em Libras e os textos em português escrito podem ser articulados no ensino de gêneros textuais em uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos? A partir dessa questão, considera-se que o ensino de gêneros textuais deve possibilitar ao estudante surdo compreender a função social dos textos, produzir sentidos em Libras, desenvolver progressivamente a escrita em português e participar de práticas sociais letradas. Tal processo requer mediação docente qualificada, materiais didáticos bilíngues, valorização da visualidade, uso de tecnologias digitais e reconhecimento da Libras como língua plena.

Portanto, a introdução desta discussão aponta para a necessidade de superar práticas pedagógicas centradas na adaptação superficial, na simplificação textual e na correção isolada de aspectos gramaticais. A educação bilíngue de surdos exige práticas que promovam acesso efetivo à linguagem em suas múltiplas formas, reconhecendo que o texto pode ser sinalizado, escrito, visual, digital, multimodal e socialmente situado. Entre vídeos em Libras e textos em português, constrói-se um espaço pedagógico de trânsito, comparação, criação e autoria, no qual o estudante surdo pode

desenvolver sua competência discursiva em duas línguas, sem que uma apague ou subordine a outra.

## **2 Gêneros textuais, visualidade e educação bilíngue de surdos**

A educação bilíngue de surdos fundamenta-se no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Nesse contexto, o ensino por meio dos gêneros textuais assume papel relevante, pois possibilita que os estudantes surdos tenham contato com práticas reais de linguagem, favorecendo processos de leitura, interpretação, produção textual e participação social. A abordagem dos gêneros textuais, quando articulada à visualidade e às especificidades linguísticas da comunidade surda, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

A perspectiva dos gêneros textuais está relacionada à compreensão de que a linguagem é utilizada em diferentes situações sociais e comunicativas. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais constituem formas de ação social e refletem as necessidades comunicativas dos indivíduos em seus diversos contextos de interação. Essa concepção torna-se especialmente importante na educação de surdos, uma vez que o acesso aos textos deve ocorrer por meio de metodologias que respeitem a Libras como língua de instrução e mediação do conhecimento.

Peixoto e Dias (2023, p. 528) destacam que a presença de diferentes gêneros textuais nas escolas bilíngues não garante, necessariamente, uma aprendizagem efetiva, pois muitos textos são apresentados sem exploração de suas características discursivas, sociais e comunicativas. As autoras afirmam que:

Foi identificada ainda uma tendência à adaptação e ao enjugamento dos textos trabalhados em sala de aula. Verificou-se que os surdos têm pouco acesso a textos em contextos informais e espontâneos, indicando que eles precisam encontrar, na escola e na sala de aula, vivências contextualizadas e significativas da língua (Peixoto; Dias, 2023, p. 525).

Essa constatação evidencia que o trabalho pedagógico não deve limitar-se à simplificação textual. Ao contrário, é necessário ampliar as oportunidades de interação dos estudantes surdos com diferentes gêneros, possibilitando experiências autênticas de leitura e escrita.

Nesse cenário, a visualidade emerge como elemento central da educação bilíngue. A experiência visual da pessoa surda constitui não apenas uma forma de percepção do mundo, mas também uma maneira específica de construir conhecimento, estabelecer relações sociais e produzir sentidos. Skliar (1998) defende que a educação de surdos deve reconhecer a diferença linguística e cultural da comunidade surda, valorizando práticas pedagógicas que privilegiem recursos visuais e visoespaciais.

De acordo com Tavares e Höffling (2024, p. 119), o letramento visual representa uma importante estratégia para aproximar os conteúdos escolares das formas de aprendizagem dos estudantes surdos. As autoras observam que os materiais didáticos bilíngues possibilitam a construção de experiências pedagógicas alinhadas à visualidade, favorecendo a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento linguístico.

A relevância da visualidade também é destacada por Lebedeff (2010 apud Sordi; Santos, 2024, p. 10), ao afirmar que os recursos visuais não devem ser utilizados apenas como complementos ilustrativos, mas como elementos constitutivos da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, imagens, vídeos, esquemas gráficos, mapas conceituais e demais recursos multimodais passam a ocupar posição central no planejamento das práticas pedagógicas.

A relação entre visualidade e gêneros textuais torna-se ainda mais evidente com a ampliação do uso de vídeos em Libras nos processos educacionais. Os vídeos constituem importantes instrumentos de acesso à informação, permitindo que diferentes gêneros sejam apresentados na língua natural dos estudantes surdos. Conforme observam Grützmänn, Lebedeff e Santos (2023, p. 330), os vídeos em Libras possibilitam a circulação de diversos gêneros textuais e ampliam as possibilidades de aprendizagem em contextos bilíngues.

Os autores ressaltam que:

Os vídeos produzidos pelos projetos analisados apresentam potencial para contribuir com o ensino de Matemática para surdos em diferentes contextos educacionais, pois contemplam distintos gêneros textuais e favorecem práticas de letramento visual e bilíngue (Grützmänn; Lebedeff; Santos, 2023, p. 344).

Essa observação demonstra que os vídeos em Libras não devem ser compreendidos apenas como recursos tecnológicos, mas como suportes textuais capazes de materializar narrativas, explicações, entrevistas, relatos, verbetes e outros gêneros discursivos.

Ao discutir a relação entre linguagem e ensino, Bakhtin (2016) afirma que toda comunicação ocorre por meio de enunciados concretos organizados em gêneros discursivos. Tal concepção, retomada por diversos pesquisadores da educação de surdos, reforça a importância de trabalhar com textos contextualizados e socialmente situados. Nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa escrita deixa de ser uma atividade baseada exclusivamente na gramática normativa para tornar-se um processo de construção de sentidos.

Rocha e Nascimento (2022, p. 14) defendem que a produção textual em Libras deve constituir ponto de partida para o desenvolvimento da escrita em português. As autoras argumentam que a retextualização entre as duas línguas possibilita ao estudante compreender diferenças estruturais e discursivas existentes entre Libras e português escrito.

Nesse sentido, as pesquisadoras afirmam:

As atividades de produção textual em Libras e de retextualização em língua portuguesa escrita apresentam-se como estratégias produtivas de ensino, despertando o interesse dos alunos surdos e contribuindo significativamente para o processo de ensino-aprendizagem (Rocha; Nascimento, 2022, p. 12).

A retextualização assume papel fundamental porque possibilita a passagem de textos produzidos em Libras para a modalidade escrita do português. Marcuschi (2010 apud Rocha; Nascimento, 2022, p. 17) define a retextualização como um conjunto de operações que transforma um texto em outro, considerando mudanças de modalidade, gênero ou contexto comunicativo. No caso dos estudantes surdos, esse processo envolve não apenas a mudança linguística, mas também a transposição entre modalidades distintas: a visual-espacial e a escrita.

A literatura especializada também destaca a importância dos materiais didáticos bilíngues para o ensino de gêneros textuais. Ferreira e Cruz (2025, p. 50) argumentam que a produção de materiais específicos para estudantes surdos representa alternativa mais adequada do que a simples adaptação de materiais originalmente elaborados para ouvintes. Segundo as autoras, a criação de recursos bilíngues favorece o protagonismo linguístico da Libras e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Nesse aspecto, merece destaque a seguinte reflexão:

A criação de materiais didáticos bilíngues possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades dos

aprendizes surdos, contribuindo para a valorização da Libras e para o fortalecimento do ensino bilíngue (Ferreira; Cruz, 2025, p. 52).

Além dos materiais impressos, os recursos digitais têm ampliado as possibilidades de trabalho com gêneros textuais. Vídeos, plataformas educacionais, dicionários digitais em Libras e ambientes virtuais de aprendizagem permitem que os estudantes tenham acesso a diferentes formas de textualidade. Kress (2003 apud Rocha; Nascimento, 2022, p. 13) argumenta que os textos contemporâneos são essencialmente multimodais, integrando diferentes recursos semióticos na produção de sentidos.

A multimodalidade torna-se particularmente relevante para os estudantes surdos, pois possibilita a articulação entre linguagem verbal, linguagem visual e linguagem gestual. Nesse contexto, o ensino de gêneros textuais deve contemplar diferentes formas de representação, valorizando vídeos em Libras, infográficos, imagens, quadrinhos, fotografias e demais recursos visuais.

A pedagogia visual, discutida por Campello (2008), também contribui para essa reflexão ao propor que o ensino para surdos seja estruturado a partir da visualidade como princípio metodológico. Conforme destaca Campello (2008 apud Lima; Araujo, 2024, p. 603), os recursos visuais constituem ferramentas fundamentais para a construção do conhecimento por estudantes surdos, favorecendo processos de alfabetização, letramento e desenvolvimento cognitivo.

Assim, o trabalho com gêneros textuais na educação bilíngue não deve restringir-se à leitura de textos escritos. É necessário considerar que a Libras possui seus próprios gêneros discursivos, que circulam em diferentes espaços da comunidade surda e desempenham funções comunicativas específicas. Narrativas sinalizadas, relatos pessoais, poemas visuais, piadas, contação de histórias, palestras em Libras e vídeos educativos representam exemplos de gêneros que fazem parte da cultura surda e devem ser incorporados às práticas escolares.

Segundo Corrêa (2022, p. 236), o letramento acadêmico de estudantes surdos depende da valorização da experiência visual e da disponibilização de materiais que respeitem as características linguísticas desse público. A autora identifica que a produção de materiais bilíngues e a adaptação das práticas pedagógicas constituem condições fundamentais para a participação dos estudantes surdos nos espaços educacionais.

Desse modo, a articulação entre gêneros textuais, visualidade e educação bilíngue revela-se essencial para a promoção de uma

educação linguística inclusiva. Ao reconhecer a Libras como língua de produção de conhecimento, ao valorizar os recursos visuais e ao utilizar diferentes gêneros textuais em contextos significativos, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a autonomia dos estudantes surdos. Tal perspectiva contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, culturalmente sensíveis e alinhadas aos princípios da educação bilíngue.

### **3 Vídeos em Libras, textos em português e práticas de retextualização**

A consolidação da educação bilíngue para surdos tem impulsionado discussões acerca das metodologias mais adequadas para promover a articulação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa escrita. Nesse contexto, os vídeos em Libras assumem papel central como instrumentos de ensino, recursos de acessibilidade linguística e suportes para a produção e circulação de gêneros textuais. Paralelamente, as práticas de retextualização têm se destacado como estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem do português escrito como segunda língua (L2), respeitando a Libras como primeira língua (L1) dos estudantes surdos.

A expansão das tecnologias digitais permitiu que a Libras alcançasse novos espaços de circulação, ampliando significativamente as possibilidades de acesso à informação, produção de conhecimento e interação social. Os vídeos em Libras passaram a integrar materiais didáticos, plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais, constituindo importantes instrumentos para a construção de práticas pedagógicas bilíngues.

Segundo Grützmann, Lebedeff e Santos (2023, p. 329), os vídeos produzidos em Libras representam recursos fundamentais para o ensino de estudantes surdos, pois possibilitam a apresentação de conteúdos por meio da língua natural desses sujeitos. Os autores observam que a produção audiovisual em Libras permite contemplar diferentes gêneros textuais e ampliar experiências de letramento visual.

Ao discutirem a relevância dos vídeos para a educação de surdos, as autoras afirmam:

Os vídeos produzidos pelos projetos MathLibras, Obalibras e Spread the Sign contribuem para o ensino de Matemática para surdos

em diferentes contextos educacionais, uma vez que apresentam características de diferentes gêneros textuais e possibilitam práticas de letramento visual articuladas à educação bilíngue (Grützmann; Lebedeff; Santos, 2023, p. 344).

Essa perspectiva evidencia que os vídeos em Libras não devem ser compreendidos apenas como recursos tecnológicos ou ferramentas de acessibilidade. Eles constituem verdadeiros textos multimodais, organizados segundo características próprias dos gêneros discursivos e capazes de promover processos complexos de significação.

A textualidade presente nos vídeos em Libras envolve elementos linguísticos, visuais, espaciais e corporais que atuam simultaneamente na construção de sentidos. A configuração das mãos, os movimentos, as expressões faciais, a orientação corporal e a organização espacial dos sinais compõem um sistema semiótico específico que difere substancialmente da escrita alfabética da língua portuguesa.

Nesse sentido, Kress (2003 apud Rocha; Nascimento, 2022, p. 13) argumenta que os textos contemporâneos devem ser compreendidos a partir da multimodalidade, uma vez que diferentes modos semióticos participam da produção de sentidos. Para os estudantes surdos, essa multimodalidade torna-se ainda mais relevante, pois corresponde diretamente à experiência visual que caracteriza sua forma de interação com o mundo.

A valorização dos vídeos em Libras também está relacionada ao conceito de textualidade diferida. De acordo com Grützmann, Lebedeff e Santos (2023, p. 337), a possibilidade de registrar produções em vídeo permite que textos originalmente produzidos na interação sinalizada sejam preservados, revisitados, analisados e utilizados em diferentes situações pedagógicas.

As autoras destacam que:

A textualidade diferida possibilita que produções em língua de sinais sejam registradas e compartilhadas em diferentes contextos, favorecendo a circulação de gêneros textuais em Libras e ampliando as possibilidades de letramento visual dos estudantes surdos (Grützmann; Lebedeff; Santos, 2023, p. 338).

Tal compreensão amplia significativamente o conceito tradicional de texto, permitindo reconhecer os vídeos em Libras como produções discursivas legítimas e socialmente relevantes.

Ao mesmo tempo, a educação bilíngue exige que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à leitura e à escrita da língua

portuguesa. Entretanto, esse processo não pode ocorrer por meio de metodologias centradas exclusivamente na gramática normativa ou em exercícios descontextualizados. A aprendizagem do português escrito deve partir da Libras e ser mediada por práticas que respeitem as especificidades linguísticas da população surda.

Nesse contexto, a retextualização emerge como importante estratégia pedagógica. Marcuschi (2010, p. 46 apud Rocha; Nascimento, 2022, p. 17) define a retextualização como o processo de transformação de um texto em outro, envolvendo mudanças de modalidade, suporte ou gênero textual. Na educação de surdos, esse conceito adquire características particulares, pois envolve a passagem entre duas línguas distintas e modalidades linguísticas diferentes.

Rocha e Nascimento (2022, p. 18) observam que a retextualização da Libras para o português escrito permite ao estudante desenvolver competências metalinguísticas, refletir sobre estruturas linguísticas distintas e ampliar sua compreensão acerca dos gêneros textuais.

As autoras afirmam:

A produção textual em Libras seguida de atividades de retextualização para a língua portuguesa escrita possibilita que os estudantes surdos estabeleçam relações entre as duas línguas, compreendam diferenças estruturais e ampliem suas capacidades de produção textual (Rocha; Nascimento, 2022, p. 20).

Essa prática pedagógica rompe com modelos tradicionais de ensino que tratam a escrita apenas como reprodução mecânica de estruturas gramaticais. Ao partir de produções em Libras, o estudante mobiliza conhecimentos já consolidados em sua primeira língua e utiliza esses saberes como base para a construção da escrita em português.

A retextualização não deve ser confundida com tradução literal. Enquanto a tradução busca preservar sentidos entre línguas distintas, a retextualização envolve reorganizações discursivas, adequações ao gênero textual, reformulações sintáticas e adaptações ao contexto comunicativo. Marcuschi (2010 apud Rocha; Nascimento, 2022, p. 17) destaca que esse processo exige operações cognitivas complexas relacionadas à produção de sentidos e à reconstrução textual.

No caso dos estudantes surdos, a retextualização apresenta desafios específicos decorrentes das diferenças estruturais entre Libras e português. A Libras organiza-se em modalidade visual-espacial, enquanto o português escrito está vinculado à modalidade gráfico-visual derivada de uma língua

oral-auditiva. Dessa forma, a passagem de uma língua para outra envolve não apenas diferenças lexicais, mas também aspectos sintáticos, discursivos, pragmáticos e culturais.

Fernandes (2006 apud Corrêa, 2022, p. 238) argumenta que a aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos deve ocorrer por meio de práticas discursivas significativas e contextualizadas, evitando abordagens centradas exclusivamente na correção gramatical. Essa perspectiva reforça a importância da retextualização como estratégia capaz de integrar leitura, escrita, interpretação e reflexão linguística.

Ao analisar experiências pedagógicas desenvolvidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rocha e Nascimento (2022, p. 25) verificaram que atividades envolvendo produção textual em Libras e posterior retextualização para o português escrito favoreceram maior participação dos estudantes, aumento do interesse pelas atividades e ampliação das competências de leitura e escrita.

Uma das contribuições mais relevantes da retextualização consiste na possibilidade de desenvolver consciência linguística. Ao comparar estruturas presentes na Libras e no português, o estudante passa a refletir sobre diferenças e semelhanças entre as duas línguas, compreendendo que cada uma possui recursos próprios para expressar significados.

Essa reflexão é particularmente importante no ensino de gêneros textuais. Diferentes gêneros exigem diferentes formas de organização discursiva, seleção lexical e construção de sentidos. Assim, ao retextualizar uma narrativa sinalizada para um texto escrito, o estudante precisa considerar elementos como coesão, coerência, progressão temática e adequação ao gênero.

Nessa direção, Oliveira e Codendey (2025, p. 79) ressaltam que a construção de sentidos na educação bilíngue depende da articulação entre recursos visuais, Libras e língua portuguesa escrita. Os autores observam que práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade favorecem a participação ativa dos estudantes e contribuem para o desenvolvimento de competências discursivas mais complexas.

Os pesquisadores afirmam:

A bidocência e a mediação bilíngue possibilitam a construção de sentidos a partir de experiências visuais significativas, fortalecendo o processo de ensino de português como segunda língua para estudantes surdos (Oliveira; Codendey, 2025, p. 82).

Além da retextualização de narrativas, diversas outras práticas podem ser desenvolvidas no contexto da educação bilíngue. Vídeos em Libras podem ser transformados em relatos escritos, resumos, resenhas, entrevistas, notícias, textos argumentativos ou produções acadêmicas. Da mesma forma, textos escritos podem ser convertidos em produções sinalizadas, favorecendo a compreensão leitora e a apropriação dos gêneros discursivos.

Essa dinâmica dialoga com a concepção de letramento visual defendida por Tavares e Höfling (2024, p. 124), segundo a qual a aprendizagem dos estudantes surdos deve considerar a centralidade da experiência visual e o uso de recursos multimodais. As autoras argumentam que materiais didáticos bilíngues precisam articular imagens, vídeos, Libras e português escrito para promover aprendizagens mais significativas.

A esse respeito, destacam:

Os materiais didáticos bilíngues para surdos aproximam os estudantes de práticas de letramento visual e ampliam as possibilidades de construção de sentidos por meio da articulação entre Libras, imagens e língua portuguesa escrita (Tavares; Höfling, 2024, p. 126).

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo estudantil. A produção de vídeos em Libras permite que os estudantes assumam posição ativa no processo educativo, tornando-se autores de textos, produtores de conhecimento e participantes de práticas discursivas socialmente relevantes. Em vez de apenas consumir conteúdos produzidos por outros, os alunos passam a construir narrativas, apresentar argumentos, explicar conceitos e compartilhar experiências.

Sob essa perspectiva, a autoria em Libras constitui importante elemento para o fortalecimento da identidade linguística e cultural dos estudantes surdos. Skliar (1998) defende que a educação de surdos deve promover espaços de valorização da língua de sinais e da cultura surda, reconhecendo a legitimidade das produções discursivas realizadas por esses sujeitos.

Os vídeos em Libras também favorecem processos de avaliação mais coerentes com a educação bilíngue. Em vez de restringir a avaliação à produção escrita em português, o professor pode considerar diferentes formas de expressão linguística, analisando narrativas sinalizadas, apresentações em vídeo, debates em Libras e produções multimodais.

Do ponto de vista pedagógico, a articulação entre vídeos em Libras, textos em português e práticas de retextualização contribui para a

construção de ambientes educacionais mais inclusivos e linguisticamente acessíveis. Essa articulação permite que a Libras seja efetivamente reconhecida como língua de instrução e produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua.

#### 4 Considerações finais

A análise permitiu compreender que a educação bilíngue de surdos deve reconhecer a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, valorizando as especificidades linguísticas, culturais e visuais da comunidade surda.

Conclui-se que os gêneros textuais, os recursos visuais, os vídeos em Libras e as práticas de retextualização contribuem para uma aprendizagem mais significativa, acessível e inclusiva. Esses elementos fortalecem a autoria surda, ampliam o letramento visual e favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita em português, sem desconsiderar a centralidade da Libras no processo educativo.

#### Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

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.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza. Letramento acadêmico bilíngue para surdos: reflexões sobre o acesso e a produção de conhecimento na uni-

versidade. **Signos**, Lajeado, ano 43, n. 1, p. 233-250, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v43i1a2022.3153>.

FERREIRA, Bárbara Nielsen Brum; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Materiais didáticos autênticos para ensino de Geografia a surdos: perspectiva visual e bilíngue. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 48-65, jan./jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.48-65>.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Angela Nediane dos. Ensino de Matemática para surdos: potencialidades de vídeos com diferentes gêneros textuais. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, ano 2023, n. 2, edição temática, p. 328-347, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34179/revistem.v8i2.18459>.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LIMA, Denis Augusto Lino de; ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. A pedagogia visual como recurso no letramento e alfabetização de alunos surdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 4, n. 16, p. 599-613, dez. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. DLCV, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out. 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Ronaldo Gonçalves de; CODENDEY, Jaqueline Nunes. Visualidade e mediação bilíngue no ensino de português como L2: bidocência e construção de sentidos com alunos surdos. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, p. 73-87, 2025. DOI: <https://doi.org/10.20395/re.2025.48.73-87>.

PEIXOTO, Renata Castelo; DIAS, Ana Maria Iorio. O ensino de gêneros textuais em língua portuguesa para surdos em contexto bilíngue: reflexões sobre práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 14, n. 40, p. 525-544, 2023.

ROCHA, Rossana Alves; NASCIMENTO, Camila Lopes. Retextualização da Libras para o português escrito com alunos surdos: uma proposta interdisciplinar e multimodal. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 25, p. 12-33, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2022.66990>.

ROSÁRIO, Maria de Nazaré Fraís do; CARVALHO, Francisca Maria. O uso da preposição no português escrito de surdos bilíngues Libras-português. **Artefactum: Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 24, n. 1, p. 1-21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.23900/artefactum.v24i1.2339>.

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

SORDI, Aline; SANTOS, Lara Ferreira dos. Desafios e estratégias de letramento visual na educação de surdos: análise de vídeo didático. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, p. 1-23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X87080>.

TAVARES, Talita Nabas; HÖFLING, Camila. O letramento visual em materiais didáticos bilíngues para surdos: escolhas e práticas pedagógicas do professor surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 118-133, jan./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.118-133>.



# MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE: PRINCÍPIOS PARA A PRODUÇÃO DE RECURSOS EM LIBRAS E PORTUGUÊS

Josy Vitória de Sousa Macêdo<sup>1</sup>

Gleison Fabian Rocha<sup>2</sup>

Hegon Henrique Cardoso Favacho<sup>3</sup>

Ana Carolina Raimundo Silva<sup>4</sup>

Pedro Henrique de Macedo<sup>5</sup>

## 1 Introdução

A educação bilíngue para surdos tem ocupado lugar de destaque nas discussões acadêmicas, políticas e pedagógicas nas últimas décadas, especialmente após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua da comunidade surda brasileira pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626/2005. Esse reconhecimento fortaleceu a compreensão de que o processo educativo dos estudantes surdos deve ocorrer em uma perspectiva bilíngue, na qual a Libras assume o papel de primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita é ensinada como segunda língua (L2). Nesse contexto, a produção de materiais didáticos bilíngues torna-se elemento fundamental para garantir acessibilidade linguística, desenvolvimento cognitivo e participação efetiva dos estudantes surdos nos processos de ensino e aprendizagem.

A literatura especializada evidencia que a mera presença da Libras no ambiente escolar não garante, por si só, a efetivação da educação bilíngue. Faz-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas

---

1 Doutoranda em Linguística pela Universidade de Évora, em Portugal. Sou servidora efetiva da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

2 Doutorando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor da rede municipal de ensino Rondonópolis - MT.

3 Graduado em Letras / Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina.

4 Mestra pela Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), Campus Urutaí.

5 Doutorando em Estudo da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCat).

específicas, metodologias adequadas e recursos didáticos que considerem as particularidades linguísticas, culturais e visuais dos sujeitos surdos. Conforme apontam Bochoschi e Teixeira (2026), o material didático exerce papel estratégico no ensino de português para surdos, especialmente quando elaborado a partir de pressupostos que reconhecem a Libras como língua de instrução e mediação da aprendizagem. Nessa perspectiva, os recursos pedagógicos deixam de ser simples instrumentos auxiliares para se constituírem em elementos centrais da organização curricular e das práticas educativas.

Historicamente, a educação de surdos foi marcada por abordagens pedagógicas que privilegiavam a oralização e a adaptação dos estudantes surdos aos modelos linguísticos dos ouvintes. Durante muitos anos, os materiais didáticos utilizados em sala de aula foram produzidos para estudantes ouvintes e posteriormente adaptados para alunos surdos, sem considerar as especificidades da modalidade visuoespacial da Libras. Tal realidade contribuiu para a construção de barreiras comunicacionais e pedagógicas que dificultaram o acesso ao conhecimento e comprometeram o desenvolvimento acadêmico de inúmeros estudantes surdos.

A partir dos avanços dos Estudos Surdos e das pesquisas sobre educação bilíngue, passou-se a defender a necessidade de materiais didáticos concebidos especificamente para esse público. Segundo Brasil (2016), a produção de materiais pedagógicos para estudantes surdos deve contemplar processos de ressemiotização, nos quais os conteúdos originalmente estruturados em uma lógica predominantemente verbal sejam reorganizados por meio de recursos visuais, imagéticos e multimodais capazes de favorecer a construção de sentidos pelos aprendizes surdos. Tal perspectiva reconhece que a visualidade constitui um dos principais pilares dos processos de aprendizagem da comunidade surda.

Nesse sentido, a multimodalidade emerge como importante referencial teórico para a elaboração de materiais didáticos bilíngues. Conforme discutem Miranda, Silva e Freitas (2019), os recursos educacionais destinados aos estudantes surdos devem integrar diferentes modos semióticos, como imagens, vídeos, ilustrações, sinais em Libras, textos escritos, infográficos e elementos digitais interativos. A articulação desses recursos amplia as possibilidades de compreensão dos conteúdos e favorece experiências de aprendizagem mais significativas e acessíveis.

Além disso, a produção de materiais didáticos bilíngues está diretamente relacionada à valorização da cultura surda. Conforme

argumenta Strobel (2009, apud Cunha; Santos, 2025), a educação de surdos não pode restringir-se à transmissão de conteúdos curriculares, devendo também promover o fortalecimento da identidade cultural e linguística da comunidade surda. Dessa forma, os materiais didáticos precisam contemplar narrativas, experiências, produções culturais e formas de expressão que dialoguem com a realidade dos estudantes surdos, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e culturalmente responsiva.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso das tecnologias digitais na elaboração de recursos pedagógicos bilíngues. O desenvolvimento de vídeos em Libras, plataformas educacionais acessíveis, jogos digitais, glossários visuais e materiais multimídia tem ampliado significativamente as possibilidades de ensino e aprendizagem. Ferraz et al. (2024) destacam que os materiais audiovisuais bilíngues favorecem a acessibilidade linguística, possibilitando que os conteúdos sejam apresentados simultaneamente em Libras e em português escrito, respeitando as especificidades do bilinguismo surdo.

A relevância dos vídeos em Libras também é destacada por Silva e Barbosa (2025), que descrevem experiências de produção de materiais didáticos voltados ao ensino de português como segunda língua para estudantes surdos no ensino superior. As autoras observam que a incorporação de vídeos sinalizados, QR Codes, imagens e elementos multimodais favorece a ampliação dos letramentos acadêmicos e contribui para uma participação mais autônoma dos estudantes surdos nas práticas universitárias.

A construção de materiais didáticos bilíngues requer ainda a participação ativa de profissionais surdos, professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras, designers educacionais e especialistas em tecnologias acessíveis. Segundo Morais e Cruz (2019), a elaboração de recursos destinados ao público surdo demanda uma abordagem interdisciplinar capaz de integrar conhecimentos linguísticos, pedagógicos, tecnológicos e culturais. As autoras ressaltam que materiais produzidos sem o devido conhecimento acerca das especificidades linguísticas da Libras tendem a reproduzir modelos inadequados e pouco eficazes para a aprendizagem dos estudantes surdos.

Paralelamente, a formação docente constitui elemento indispensável para a produção e utilização adequada dos materiais didáticos bilíngues. Diversas pesquisas apontam que muitos professores ainda enfrentam

dificuldades relacionadas à fluência em Libras, ao conhecimento da cultura surda e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas visualmente acessíveis. Conforme Rocha, Lacerda e colaboradores (2025), a efetivação da educação bilíngue depende não apenas da existência de recursos didáticos específicos, mas também da formação continuada dos profissionais responsáveis por sua implementação em sala de aula.

Nessa direção, torna-se imprescindível discutir os princípios que orientam a produção de materiais didáticos em Libras e português, considerando aspectos relacionados à visualidade, multimodalidade, acessibilidade linguística, cultura surda, tecnologias digitais e práticas pedagógicas bilíngues. Compreender tais princípios contribui para a elaboração de recursos mais adequados às necessidades dos estudantes surdos, favorecendo processos educacionais mais inclusivos, significativos e alinhados aos direitos linguísticos dessa população.

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo discutir os fundamentos e os princípios que orientam a produção de materiais didáticos bilíngues em Libras e português, destacando sua importância para a efetivação da educação bilíngue de surdos e para a promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a acessibilidade, a valorização da cultura surda e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

## **2 Fundamentos da Educação Bilíngue e dos Materiais Didáticos para Surdos**

A educação bilíngue para surdos constitui uma proposta educacional fundamentada no reconhecimento da especificidade linguística da comunidade surda e no direito ao acesso à educação por meio de sua língua natural. No contexto brasileiro, essa perspectiva consolidou-se especialmente após o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, por intermédio da Lei nº 10.436/2002, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Tais dispositivos legais fortaleceram a compreensão de que a Libras deve ocupar posição central nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, sendo considerada sua primeira língua (L1), enquanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, é compreendida como segunda língua (L2).

A educação bilíngue ultrapassa a simples coexistência de duas línguas no ambiente escolar. Trata-se de uma concepção pedagógica

que reconhece as especificidades culturais, identitárias e linguísticas dos sujeitos surdos, promovendo condições para que o processo educativo ocorra de forma acessível e significativa. Nessa perspectiva, a Libras não assume apenas função comunicativa, mas também papel estruturante na constituição do pensamento, da identidade e dos processos de construção do conhecimento.

Segundo Cunha e Santos (2025), a educação bilíngue para surdos fundamenta-se na valorização da Libras como primeira língua e na compreensão de que o português escrito deve ser ensinado por meio de metodologias específicas, adequadas às características visuais da aprendizagem surda. As autoras destacam que o sucesso dessa proposta depende diretamente da existência de recursos pedagógicos adequados e da formação de profissionais capacitados para atuar nesse contexto.

Conforme Quadros e Karnopp (2004), a aquisição precoce da língua de sinais favorece o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança surda. Dessa forma, o acesso à Libras desde os primeiros anos de vida torna-se condição fundamental para a aprendizagem de outros conhecimentos escolares, incluindo a língua portuguesa escrita. Nessa direção, Skliar (1998) argumenta que a educação dos surdos deve abandonar perspectivas centradas no déficit e adotar abordagens que valorizem a diferença linguística e cultural.

A esse respeito, Strobel (2009, p. 45) afirma que:

A cultura surda representa um modo específico de compreender o mundo, organizar experiências e construir identidades por meio da visualidade e da língua de sinais.

Tal compreensão reforça a necessidade de que os processos educativos estejam articulados às experiências culturais da comunidade surda, incluindo a elaboração de materiais didáticos que dialoguem com sua realidade linguística e visual.

Os materiais didáticos ocupam papel estratégico na efetivação da educação bilíngue. Eles constituem instrumentos mediadores entre os conteúdos escolares e os estudantes, possibilitando a construção de significados e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade. Entretanto, quando elaborados a partir de modelos destinados exclusivamente a estudantes ouvintes, tendem a reproduzir barreiras linguísticas que dificultam a aprendizagem dos surdos.

Bochoschi e Teixeira (2026) ressaltam que o material didático destinado ao ensino de português para surdos deve considerar a Libras

como língua mediadora do conhecimento e incorporar estratégias visuais que favoreçam a compreensão textual e o desenvolvimento dos letramentos bilíngues. Os autores observam que a utilização de materiais produzidos exclusivamente para ouvintes frequentemente compromete o processo de aprendizagem dos estudantes surdos, uma vez que ignora as especificidades da modalidade visuoespacial da Libras.

Nesse sentido, Brasil (2016, p. 112) destaca:

A eficácia dos materiais didáticos para surdos está diretamente relacionada à capacidade de ressemiotizar conteúdos originalmente estruturados em uma lógica verbal para formas de representação visual compatíveis com a experiência linguística da comunidade surda.

A visualidade constitui um dos pilares centrais da educação bilíngue. Diferentemente dos estudantes ouvintes, cuja aprendizagem é fortemente influenciada pela modalidade oral-auditiva, os estudantes surdos constroem conhecimentos prioritariamente por meio de estímulos visuais. Por essa razão, imagens, vídeos, ilustrações, gráficos, esquemas, animações e recursos multimodais desempenham papel fundamental na organização dos materiais didáticos.

Segundo Arruda e Kelman (2014), a visualidade não deve ser compreendida como recurso complementar, mas como elemento estruturante das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes surdos. Os autores afirmam que a organização visual dos conteúdos influencia diretamente a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento da aprendizagem.

A importância da visualidade também é ressaltada por Barbosa, Santiago e Silva (2024), ao analisarem materiais didáticos produzidos para o ensino de Libras como primeira língua. As pesquisadoras observaram que recursos visuais culturais favorecem a construção de significados, ampliam o engajamento dos estudantes e fortalecem os processos de aprendizagem linguística.

Conforme afirmam as autoras:

Os materiais didáticos em Libras devem ser concebidos a partir de estratégias visuais sistematizadas que respeitem as especificidades linguísticas dos estudantes surdos (Barbosa; Santiago; Silva, 2024, p. 34).

A multimodalidade surge como importante fundamento teórico para a produção de materiais didáticos bilíngues. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), a construção de sentidos ocorre por meio da

articulação de diferentes modos semióticos, incluindo imagens, linguagem verbal, movimentos, sons e elementos visuais. No caso da educação de surdos, a multimodalidade possibilita a integração entre Libras, português escrito e recursos imagéticos, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento.

Miranda, Silva e Freitas (2019) defendem que a produção de materiais didáticos para estudantes surdos deve incorporar diferentes linguagens e modos de representação, favorecendo uma pedagogia bilíngue e multimodal. Para os autores, os textos literários, quando articulados a imagens, vídeos em Libras e atividades visuais, tornam-se recursos potentes para o ensino do português como segunda língua.

Nesse contexto, merece destaque a seguinte reflexão:

A elaboração de materiais didáticos para estudantes surdos exige uma reorganização dos conteúdos escolares de modo que os diferentes recursos semióticos atuem de forma integrada. Não basta traduzir textos para Libras; é necessário construir experiências visuais de aprendizagem que articulem imagens, vídeos, sinais, elementos gráficos e textos escritos, permitindo ao estudante surdo estabelecer relações significativas entre as duas línguas e os conhecimentos trabalhados (Miranda; Silva; Freitas, 2019, p. 263).

A expansão das tecnologias digitais tem ampliado significativamente as possibilidades de produção de materiais didáticos bilíngues. Recursos como vídeos em Libras, plataformas educacionais, glossários digitais, objetos de aprendizagem, jogos interativos e QR Codes vêm sendo incorporados às práticas pedagógicas, favorecendo a acessibilidade linguística e a autonomia dos estudantes.

Ferraz *et al.* (2024) demonstram que materiais audiovisuais bilíngues contribuem para a permanência, participação e sucesso escolar dos estudantes surdos. Segundo os autores, a combinação entre Libras, português escrito e recursos visuais potencializa a aprendizagem e favorece a construção de conhecimentos em diferentes áreas curriculares.

Do mesmo modo, Silva e Barbosa (2025) enfatizam que a produção de materiais didáticos para o ensino superior deve considerar os letramentos acadêmicos dos estudantes surdos, incorporando vídeos em Libras, atividades multimodais e recursos digitais acessíveis. As autoras observam que tais materiais contribuem para ampliar a participação dos surdos em práticas de leitura e escrita no contexto universitário.

A elaboração de materiais didáticos bilíngues também exige uma abordagem colaborativa. Conforme Morais e Cruz (2019), a produção desses recursos deve envolver professores surdos, professores ouvintes bilíngues, tradutores, intérpretes, designers educacionais e especialistas em acessibilidade. Essa construção coletiva favorece a elaboração de materiais mais adequados às necessidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Por fim, destaca-se que a efetivação da educação bilíngue depende não apenas da existência de legislações específicas, mas também da implementação de políticas públicas voltadas à formação docente, à produção de materiais didáticos acessíveis e ao fortalecimento da Libras como língua de instrução. Conforme Lacerda (2018 apud Rocha; Lacerda, 2025), a educação bilíngue somente se concretiza quando as práticas pedagógicas, os currículos e os recursos educacionais são organizados a partir das necessidades linguísticas dos estudantes surdos.

Dessa forma, os fundamentos da educação bilíngue e dos materiais didáticos para surdos encontram-se ancorados no reconhecimento da Libras como primeira língua, na valorização da cultura surda, na centralidade da visualidade, na multimodalidade, na acessibilidade linguística e na produção de recursos pedagógicos capazes de promover aprendizagens significativas e socialmente relevantes.

### **3 Princípios para a Produção de Recursos Didáticos em Libras e Português**

A produção de recursos didáticos em Libras e português constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação bilíngue de surdos. Em uma perspectiva educacional comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda, os materiais pedagógicos não podem ser concebidos apenas como instrumentos de transmissão de conteúdos, mas como artefatos culturais, linguísticos e pedagógicos capazes de promover acessibilidade, participação e aprendizagem significativa. Nesse contexto, a elaboração de recursos didáticos bilíngues exige a observância de princípios específicos que considerem as características da Libras, a centralidade da visualidade, os processos de letramento bilíngue, a multimodalidade e as especificidades culturais da comunidade surda.

O primeiro princípio refere-se ao reconhecimento da Libras como língua de instrução e mediação do conhecimento. A educação bilíngue

pressupõe que os estudantes surdos tenham acesso aos conteúdos escolares prioritariamente por meio de sua primeira língua. Dessa forma, os materiais didáticos devem ser estruturados considerando a Libras como elemento central da organização pedagógica e não apenas como tradução complementar do conteúdo escrito.

Segundo Bochoschi e Teixeira (2026), os materiais didáticos destinados ao ensino de estudantes surdos precisam reconhecer a Libras como língua fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita em língua portuguesa. Os autores argumentam que a utilização de materiais elaborados exclusivamente a partir da lógica da língua portuguesa tende a dificultar os processos de aprendizagem e a limitar o acesso dos estudantes aos conteúdos curriculares.

Essa compreensão encontra respaldo em Quadros (2008), ao afirmar que o ensino bilíngue exige a valorização da língua de sinais como instrumento de mediação pedagógica. Nessa perspectiva, o português escrito passa a ser ensinado como segunda língua, respeitando-se os processos específicos de aquisição linguística dos estudantes surdos.

Conforme destaca Lodi (2013, p. 87):

A Libras deve constituir-se como língua de instrução e de circulação do conhecimento escolar, permitindo ao estudante surdo desenvolver competências cognitivas e acadêmicas em sua língua natural.

Outro princípio essencial corresponde à valorização da visualidade como elemento estruturante dos processos educativos. A visualidade constitui característica central das experiências linguísticas e culturais dos sujeitos surdos. Portanto, os materiais didáticos devem privilegiar estratégias visuais que favoreçam a construção de sentidos e a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Arruda e Kelman (2014) observam que a produção de materiais didáticos para surdos deve considerar a predominância da percepção visual nos processos de aprendizagem. Segundo os autores, imagens, mapas conceituais, esquemas, fotografias, vídeos, infográficos e recursos gráficos não devem ser utilizados apenas como elementos ilustrativos, mas como componentes constitutivos da organização pedagógica.

Nesse sentido, Brasil (2016) afirma que a elaboração de materiais para surdos demanda processos de ressemiotização, nos quais informações originalmente apresentadas em linguagem verbal são reorganizadas por meio de diferentes recursos visuais.

A respeito dessa questão, Brasil (2016, p. 98) afirma:

A lógica visual da educação bilíngue requer que os conteúdos escolares sejam reorganizados em formatos que dialoguem com a experiência visuoespacial dos estudantes surdos, permitindo novas formas de produção e interpretação de significados.

A centralidade da visualidade também é evidenciada por Strobel (2008), que compreende a experiência visual como uma das principais marcas da cultura surda. Segundo a autora, a construção dos conhecimentos ocorre por meio de processos que privilegiam a observação, a percepção espacial e as representações imagéticas.

A multimodalidade constitui outro princípio indispensável para a produção de recursos didáticos bilíngues. Os estudos de Kress e Van Leeuwen (2006) demonstram que a construção de sentidos ocorre por meio da articulação entre diferentes modos semióticos. No contexto da educação de surdos, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, uma vez que possibilita integrar Libras, língua portuguesa escrita, imagens, vídeos, animações e recursos digitais em um mesmo material pedagógico.

Miranda, Silva e Freitas (2019) defendem que a produção de materiais didáticos para surdos deve ocorrer em uma perspectiva bilíngue e multimodal. Para os autores, a integração entre diferentes linguagens amplia significativamente as possibilidades de compreensão dos conteúdos e favorece o desenvolvimento dos letramentos em Libras e português.

Ao discutirem a elaboração de materiais didáticos para crianças surdas, os autores afirmam:

A multimodalidade não representa apenas uma alternativa metodológica para o ensino de estudantes surdos, mas uma condição essencial para a construção de práticas pedagógicas acessíveis. A articulação entre imagens, textos, vídeos e sinais amplia as possibilidades de significação e fortalece a aprendizagem em contextos bilíngues (Miranda; Silva; Freitas, 2019, p. 267).

Outro princípio refere-se à valorização da cultura surda e da identidade linguística dos estudantes. Os recursos didáticos precisam contemplar experiências, narrativas, produções culturais e formas de expressão que dialoguem com a realidade da comunidade surda. Materiais que ignoram essa dimensão tendem a reproduzir perspectivas ouvintistas e a desconsiderar os conhecimentos construídos historicamente pelos sujeitos surdos.

Skliar (1998) argumenta que a educação de surdos deve reconhecer a diferença linguística e cultural como elemento constitutivo dos processos educativos. Nessa mesma direção, Strobel (2009) enfatiza que a cultura surda deve ocupar lugar de destaque nas práticas pedagógicas, contribuindo para o fortalecimento da identidade dos estudantes.

Conforme destaca Strobel (2009, p. 62):

A valorização da cultura surda na escola contribui para que os estudantes desenvolvam sentimentos de pertencimento, reconhecimento e fortalecimento identitário.

A participação da comunidade surda na elaboração dos materiais constitui igualmente um princípio fundamental. A produção de recursos didáticos não deve ocorrer exclusivamente a partir da perspectiva de profissionais ouvintes. Professores surdos, pesquisadores surdos, tradutores e especialistas da comunidade precisam participar ativamente dos processos de planejamento, elaboração e validação dos materiais.

Segundo Morais e Cruz (2019), a qualidade dos recursos didáticos bilíngues está diretamente relacionada à participação de profissionais que compreendem as especificidades linguísticas da Libras e os processos de letramento dos estudantes surdos. As autoras ressaltam que materiais produzidos sem essa participação frequentemente apresentam inadequações linguísticas e pedagógicas.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização pedagógica dos conteúdos. A elaboração de recursos didáticos bilíngues exige planejamento sistemático, definição de objetivos claros, seleção adequada de conteúdos e articulação entre Libras e português escrito. Não se trata apenas de traduzir conteúdos, mas de construir experiências de aprendizagem compatíveis com as especificidades do bilinguismo surdo.

Leffa (2007 apud Brito; Morais, 2025) destaca que a elaboração de materiais didáticos deve partir da análise das necessidades dos aprendizes, considerando seus conhecimentos prévios, objetivos educacionais e contextos socioculturais. No caso dos estudantes surdos, essa análise deve incluir aspectos relacionados à proficiência em Libras, ao domínio da língua portuguesa escrita e às experiências de letramento.

A esse respeito, Brito e Morais (2025, p. 7) afirmam:

A unidade didática bilíngue deve organizar os conteúdos de forma progressiva, articulando Libras, português escrito e recursos visuais em atividades que promovam aprendizagens significativas.

A acessibilidade linguística representa outro princípio indispensável. Os materiais didáticos precisam garantir acesso pleno às informações por meio de recursos compatíveis com as necessidades linguísticas dos estudantes surdos. Isso inclui vídeos em Libras, legendas, glossários bilíngues, ilustrações contextualizadas, recursos digitais acessíveis e estratégias que favoreçam a compreensão dos conteúdos.

Ferraz *et al.* (2024) demonstram que materiais audiovisuais bilíngues promovem maior engajamento dos estudantes e ampliam as possibilidades de participação nas atividades escolares. Os autores observam que a presença simultânea da Libras e da língua portuguesa escrita favorece a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, merece destaque a seguinte reflexão:

A acessibilidade linguística não se limita à tradução dos conteúdos para a Libras. Trata-se da construção de condições pedagógicas que permitam ao estudante surdo compreender, interpretar, produzir e compartilhar conhecimentos por meio de sua língua natural e de diferentes recursos multimodais (Ferraz *et al.*, 2024, p. 12).

As tecnologias digitais também assumem papel central na produção de recursos didáticos bilíngues. O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem possibilitado a criação de materiais mais dinâmicos, interativos e acessíveis. Vídeos em Libras, plataformas educacionais, jogos digitais, aplicativos, animações e ambientes virtuais de aprendizagem ampliam significativamente as oportunidades educacionais para estudantes surdos.

Almeida (2025) destaca que a gamificação e os recursos digitais favorecem a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, especialmente quando articuladas aos princípios da educação bilíngue. Segundo o autor, o uso de tecnologias digitais potencializa a visualidade, amplia a participação dos estudantes e fortalece os processos de aprendizagem.

Por fim, destaca-se o princípio da formação docente contínua. A produção e utilização de materiais didáticos bilíngues exigem profissionais qualificados, capazes de compreender os fundamentos da educação de surdos, os processos de aquisição da Libras e as especificidades do ensino do português como segunda língua.

Conforme Lacerda (2014 apud Cunha; Santos, 2025), a efetivação da educação bilíngue depende diretamente da formação dos professores e da disponibilidade de recursos pedagógicos adequados. Sem profissionais

preparados para atuar nesse contexto, mesmo materiais de qualidade tendem a ser subutilizados.

Dessa forma, os princípios para a produção de recursos didáticos em Libras e português encontram-se fundamentados na centralidade da Libras, na visualidade, na multimodalidade, na valorização da cultura surda, na acessibilidade linguística, na participação da comunidade surda, no uso de tecnologias digitais e na formação docente. A articulação desses elementos contribui para a construção de materiais capazes de promover uma educação verdadeiramente bilíngue, inclusiva e comprometida com os direitos linguísticos dos estudantes surdos.

#### **4 Considerações finais**

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a produção de materiais didáticos bilíngues constitui elemento essencial para a efetivação da educação bilíngue de surdos e para a garantia dos direitos linguísticos dessa população. Em uma perspectiva educacional que reconhece a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, os recursos pedagógicos assumem papel estratégico na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo o acesso ao conhecimento, a construção de significados e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos.

Verificou-se que os fundamentos da educação bilíngue estão diretamente relacionados ao reconhecimento da especificidade linguística e cultural da comunidade surda. Nesse contexto, a Libras deve ocupar posição central nas práticas pedagógicas, constituindo-se como língua de instrução, interação e construção do conhecimento. A valorização da cultura surda, da identidade linguística e da experiência visual revelou-se indispensável para a organização de propostas educacionais mais inclusivas e coerentes com as necessidades dos estudantes surdos.

Os resultados da literatura analisada evidenciaram que a elaboração de recursos didáticos em Libras e português deve fundamentar-se em princípios como a visualidade, a multimodalidade, a acessibilidade linguística, a participação da comunidade surda e a integração entre diferentes linguagens e tecnologias. Tais princípios contribuem para a construção de materiais capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem e promover experiências educacionais mais significativas.

Observou-se ainda que a simples tradução de conteúdos para a Libras não é suficiente para garantir acessibilidade. A produção de materiais bilíngues exige planejamento pedagógico, conhecimento das especificidades linguísticas da Libras, organização visual adequada e utilização de estratégias que favoreçam a articulação entre Libras, português escrito e recursos multimodais. Dessa forma, os materiais didáticos devem ser concebidos como instrumentos de mediação cultural e linguística, capazes de dialogar com os modos de aprender e produzir conhecimento característicos da comunidade surda.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à contribuição das tecnologias digitais para a ampliação da acessibilidade e da qualidade dos recursos educacionais. Vídeos em Libras, objetos de aprendizagem, ambientes virtuais, jogos digitais, glossários bilíngues e materiais multimídia representam importantes possibilidades para o fortalecimento da educação bilíngue, especialmente quando desenvolvidos a partir de princípios pedagógicos comprometidos com a inclusão e a valorização da diferença linguística.

Por fim, conclui-se que a efetivação da educação bilíngue de surdos depende não apenas da existência de legislações e políticas públicas, mas também do investimento contínuo na formação de professores, na produção de materiais didáticos específicos e na participação ativa da comunidade surda nos processos educacionais. A construção de recursos em Libras e português fundamentados na visualidade, na cultura surda e na multimodalidade representa um caminho promissor para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais acessíveis, inclusivas e comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes surdos.

## Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes. Gamificação e educação bilíngue para surdos: estratégias visuais, acessíveis e críticas para a aprendizagem em Libras e Português. **Revista Científica FACS**, Governador Valadares, v. 25, p. 01-17, jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.70159/rcfacs.v25.1017>.

ARRUDA, Guilherme Barros; KELMAN, Celeste Azulay. **Apontamentos para elaboração de material didático bilíngue de Geografia para surdos**. [S. l.: s. n.], 2014.

BARBOSA, Gabriela Otaviani; SANTIAGO, Jaqueline Rodrigues do Nascimento; SILVA, Milena Lago da. Materiais didáticos para o ensino de

Libras como L1 para estudantes surdos do ensino fundamental. **Caletros-cópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 28-43, ago./dez. 2024.

BOCHOSCHI, Vitória Zacarias Fonseca; TEIXEIRA, Wagner Barros. Material didático e o processo de ensino de Português para surdos: revisão de literatura e proposituras de pesquisa considerando a variedade escrita da língua. **Revista Interdisciplinar**, v. 11, n. 2, e2051, 2026. DOI: 10.52641/cadcajv11i2.2051.

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, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL, Eduardo. **Hello, Kit: um olhar cultural, identitário e multimodal sobre a produção de materiais didáticos na Escola Bilíngue — Libras e Português Escrito (EBLPE), no Distrito Federal**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

BRITO, Giovane dos Santos; MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de. Unidade didática bilíngue (Libras/Português): meios de transporte para crianças do fundamental I. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, p. 1-28, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X87651>.

CUNHA, Silvia Helena Muniz da; SANTOS, Raquel Pereira dos. Educação bilíngue para surdos: desafios e perspectivas no contexto pedagógico. **Revista Littera: Estudos Linguísticos e Literários**, São Luís, v. 16, n. 31, p. 143-164, 2025.

FERRAZ, Júlia Maria Soares et al. Criação de vídeos didáticos em Libras a partir da metáfora da bipirâmide triangular (MBT) para o ensino de Química Verde. **Anais eletrônicos**, [S. l.], 2024. DOI: <https://doi.org/10.31692/2526-7701.XICOINTERPDVL.0651>.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. p. 15-41.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

MIRANDA, Dayse Garcia; SILVA, Renato Caixeta da; FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. O uso do texto literário no ensino bilíngue e multimodal de português para crianças surdas: reflexões sobre a produção de um material didático. **Muiraquitã**, Rio Branco, v. 7, n. 2, p. 255-267, 2019.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Educação a distância e os desafios para a elaboração de material didático de língua portuguesa como L2 para graduandos surdos. **Revista Trama**, Cascavel, v. 15, n. 35, p. 109-120, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

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

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. Escolas-polo de educação bilíngue de surdos: uma análise sobre diferentes contextos em três municípios brasileiros. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 36-58, set./dez. 2025.

SILVA, Giselli Mara da; BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Produção de material didático para o ensino de português como segunda língua para surdos: explorando práticas de letramento na universidade. **The Specialist**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 104-129, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e69154.

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

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

*Estudos sobre Língua, Literatura e Educação Bilíngue para Surdos* reúne pesquisas, experiências e reflexões que evidenciam a riqueza e a complexidade da educação bilíngue de surdos, tendo a Libras e a língua portuguesa escrita como línguas de produção e circulação do conhecimento. Ao articular contribuições da Linguística, da Educação, dos Estudos Literários e dos Estudos Surdos, a obra apresenta diferentes perspectivas sobre ensino, letramento, literatura, formação docente e políticas educacionais. Mais do que reunir resultados de pesquisas, este livro reafirma o protagonismo da comunidade surda na construção de práticas, currículos e conhecimentos comprometidos com os direitos linguísticos, a acessibilidade e a valorização da diversidade cultural. Destinada a pesquisadores, professores, estudantes e demais interessados na temática, esta publicação convida o leitor a refletir sobre os desafios e as possibilidades da educação bilíngue, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática e contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e socialmente comprometida.

