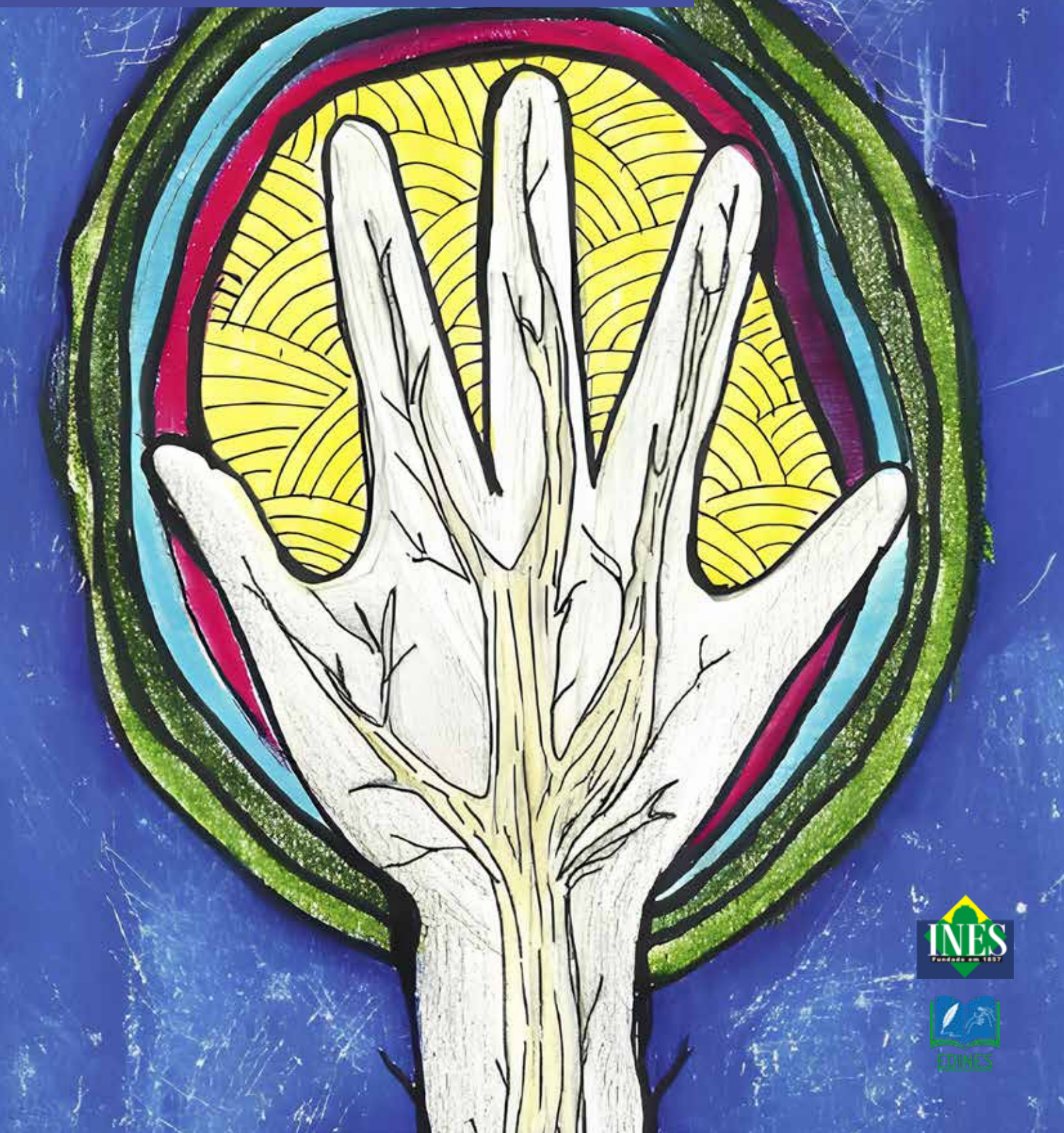
R E V I S T A

ESPAÇO

n.
65

período
jul-dez

ano
2026





Governo Federal do Brasil
Ministério da Educação

REVISTA ESPAÇO

Periódico científico do
Instituto Nacional de Educação de Surdos
(INES/MEC)

REVISTA ESPAÇO

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Camilo Santana

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Solange Maria da Rocha

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Danielle Coelho Lins

COORDENAÇÃO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA
Janderson Albino Coswosk

EDITORA DO INES – EDINES
Wilma Favorito (editora chefe)

COMISSÃO EXECUTIVA DA REVISTA ESPAÇO
Aline Pupato Couto Costa
André Lima Cordeiro
Luciane Cruz Silveira
Luis Gustavo Magro Dionysio
Priscilla Fonseca Cavalcante
Thabata Fonseca de Oliveira
Valéria Campos Muniz
Wilma Favorito

COMITÊ CIENTÍFICO ESPAÇO
Drª. Ana Claúdia Balieiro Lodi (USP)
Drª. Annie Gomes Redig (UERJ)
Drª. Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)
Drª. Christiana Leal (INES e CAp UERJ)
Drª. Cristina Broglio Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Drª. Débora Nunes (UFRN)
Drª. Dulcéria Tartuci (UFG)
Drª. Flávia Faissal de Souza (UERJ)
Drª. Lavinia Magiolino (UNICAMP)
Drª. Lázara Cristina da Silva (UFU)
Drª. Lívia Buscácio (INES)
Drª. Márcia Lise Lunardi (UFSM)
Drª. Maura Corcini (UNISINOS)
Drª. Nesdete Correia (UFMS)
Drª. Ronice Muller de Quadros (UFSC)
Drª. Rosana Glat (UERJ)
Drª. Shirley Rodrigues Maia (Grupo Brasil)
Drª. Soraia de Napoleão Freitas (UFSM)
Dr. Alfredo J. Artiles (Universidade do Arizona/EUA)
Dr. Eduardo Manzini (UNESP)
Dr. Ignacio Calderón Almendros (Universidad de Málaga/Espanha)
Dr. Manuel Antonio García Sedeño (Universidade de Cádiz/Espanha)
Dr. Thomas Barow (Halmstad University/Suécia)

REVISORES ESPAÇO 65
Aline Pupato Couto Costa
André Lima Cordeiro
Luis Gustavo Magro Dionysio
Thabata Fonseca de Oliveira
Valéria Campos Muniz
Wilma Favorito

TRADUÇÃO EM LIBRAS
Luciane Cruz Silveira
Priscilla Fonseca Cavalcante

TRADUÇÃO EM *SIGNWRITING*
Erick Rommel Hipólito de Souza
Ricardo Boaretto de Siqueira
Vanessa Miro Pinheiro

ARTE DA CAPA
Kilma Coutinho

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar | Rio de Janeiro – RJ – Brasil –
CEP: 22240-003 | Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: revistaespaco@ines.gov.br

Espaço / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – N. 65 (jul / dez 2026) –, – Rio de Janeiro : INES, 2026 –
n. : il. ; 28cm

Semestral
ISSN-0103-7668

1. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil).
CDD – 371.912

SUMÁRIO

EDITORIAL 7

DEBATE TÉCNICO-PEDAGÓGICO

MATERIAL DIDÁTICO PARA ESTUDANTES SURDOS: UMA ANÁLISE DOS ARTEFATOS CULTURAIS DE UM CADERNO DE CIÊNCIAS 10
Educational material for Deaf students: an analysis of the cultural artifacts in a science workbook
Carlos Antonio Jacinto

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ESCRITA DE SINAIS (SIGNWRITING) NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DOS SURDOS 27
The importance of teaching SignWriting in bilingual education for deaf students
Carla Damasceno de Morais, Larissa Silva Rebouças e José Sinésio Torres Gonçalves Filho

A IMPORTÂNCIA DO SIGNWRITING PARA A ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS EM SUA PRIMEIRA LÍNGUA 41
The importance of SignWriting for bilingual literacy and the linguistic development of deaf children in their first language
Eva dos Reis Araújo Barbosa

DESVENDANDO CAMINHOS PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTÍMULO AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO 53
Exploring pathways for teaching Deaf students: pedagogical practices and stimulation of scientific knowledge
Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco, Gláucio Castro Júnior e Priscilla Fonseca Cavalcante

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA APRENDIZES SURDOS: ANÁLISE DE TEMAS E PROBLEMAS 68
Teaching english to deaf learners: an analysis of themes and issues
Marceli Teixeira Cardoso, João Paulo da Silva Nascimento e Roberto de Freitas Junior

PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS PARA UM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 82
Production of video lessons for an extension course on specialized educational support
Claudia Pimentel, Suzete de Almeida da Costa e Maria Elisabeth Marques Lemos Madeira

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS: PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES SOBRE SUA APLICAÇÃO 95
Digital technologies in the teaching and learning of Libras: perceptions of teachers and students about their application
Kayllane Victória Lopes Melo e Silvana Tabosa Salomão

CAMINHOS FORMATIVOS DE PROFESSORES BILÍNGUES DE SURDOS: O QUE DIZEM OS DOCENTES 108
Professional development pathways of bilingual teachers of deaf students: teachers' perspectives
Patricia da Costa Menezes Miranda

CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO: DESAFIO PARA ALUNOS SURDOS COM AQUISIÇÃO TARDIA DE LIBRAS 123
Construction of the notion of time: a challenge for deaf students with late Brazilian Sign Language acquisition
Silene Pereira Madalena, Caroline Lima de Souza e Rodrigo Cardoso dos Santos

A CRIANÇA SURDA E A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO: VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS 142
The deaf child and the construction of the concept of time: experiences in a bilingual school for the deaf
Claudia Adriana Avila da Silva e Thaís Philipsen Grützmann

BARREIRA LINGUÍSTICA COMO MAIOR DIFICULDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS SURDOS: EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM UMA ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS 156
Language barrier as a major challenge in science teaching for deaf students: experience in a special school for the deaf
Diego Seda D' Elia e Deolinda Carmelina Seda Lemos

ESPAÇO ABERTO

DE "FARDO INÚTIL" A "CIDADÃO ÚTIL": REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO DE SURDOS NOS RELATÓRIOS DO INES (1870-1871) 170
From "useless burden" to "useful citizen": representations of deaf people's education and work in the INES reports (1870-1871)
Renato Tadeu da Silva e Fernanda Beatriz Caricari de Morais

ENTRE CULTURAS E LINGUAGENS: A OBRA UM CAFÉ ENQUANTO NOSSAS MÃOS CONVERSAM COMO DISPOSITIVO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO 184
Between cultures and languages: The work A coffee while our hands converse as an artistic-pedagogical device
Monique dos Santos Mairins e Valéria Leite de Aquino

RODA DE CONVERSA COM FAMILIARES DE SURDOS: UMA INICIATIVA DO GEPESS PELO FORTALECIMENTO DO BILINGUISMO 196
Roundtable discussion with family members of deaf people: An initiative of GEPESS to strengthen bilingualism
Mariana Gonçalves de Castro, Carolina Magalhães Pinho Ferreira e Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck

SINAIS EM LIBRAS PARA TERMOS TÉCNICOS DA GRANDE ÁREA DE COMPUTAÇÃO: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA 206
Libras signs for technical terms in the major computing area: a systematic mapping of the literature
Bárbara Milena de Oliveira Conceição, Laura Sánchez García e Tanya Amara Felipe de Souza

INFÂNCIA SURDA E PROTAGONISMO EM ESPAÇOS BILÍNGUES: EXPERIÊNCIAS EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO 221
Deaf childhood and protagonism in bilingual spaces: experiences in a deaf educational center
Giany Paiva Pedrosa e Maria Roberta de Alencar Oliveira

A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PRÁTICAS FORMATIVAS DE DISCENTES DA UFERSA/CARAÚBAS/RN 231
The transversality of bilingual education: formative practices of students at UFERSA/Caraúbas/RN
Francisco de Acací Viana Neto, João Batista Neves Ferreira e Maria Aparecida Costa de Oliveira

VISITANDO O ACERVO DO INES 243

ARTE E CULTURA SURDA 246



EDITORIAL #65

A edição 65 da Revista Espaço apresenta a diversidade da pesquisa brasileira no campo da educação de surdos e de temas afins. Temos o prazer de compartilhar artigos que contribuem para o fortalecimento da educação bilíngue e valorização das identidades linguísticas e culturais das pessoas surdas. Os estudos aqui reunidos estão organizados em duas seções: Debate Técnico-Pedagógico e Espaço Aberto.

A seção Debate Técnico-Pedagógico contempla pesquisas e relatos de experiências que abordam especificamente a educação de pessoas surdas. Os trabalhos abrangem processos

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.7-8
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

de ensino-aprendizagem, práticas docentes, reflexões sobre conteúdos e estratégias metodológicas, bem como desenvolvimento e análise de materiais didáticos.

Dentre as temáticas em evidência nesta seção, destaca-se o ensino de Ciências para estudantes surdos, presente em diferentes artigos. Também ganham espaço as discussões sobre a importância da escrita das línguas de sinais para o fortalecimento da educação bilíngue de surdos e as reflexões relacionadas à construção da noção de tempo por alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além dessas temáticas, a seção inclui estudos sobre o ensino de Língua Inglesa para surdos e o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem da Libras. Também são abordadas a produção de videoaulas, no contexto de um curso de extensão on-line e bilíngue no ensino superior, e as trajetórias formativas de professores surdos e ouvintes bilíngues que atuam nos anos iniciais da educação de surdos.

A seção Espaço Aberto, por sua vez, apresenta artigos que exploram diferentes perspectivas e dimensões da educação de surdos, não restritas aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a 65ª edição da Revista Espaço reúne estudos sobre as representações da educação de surdos no Brasil Império, a acessibilidade na arte e o fortalecimento do bilinguismo por meio de rodas de conversa com familiares. Aborda também experiências de crianças surdas em um CAS, destacando a identidade e o protagonismo infantil.

Ainda na Espaço Aberto, destacam-se investigações acerca do mapeamento de projetos de criação de sinais em Libras na área da computação e da transversalidade da educação bilíngue na formação superior, considerando suas dimensões linguísticas, pedagógicas e socioculturais.

Na seção Arte e Cultura Surda, apresentamos a artista Juliana Pavan, que compartilha reflexões sobre sua trajetória com a poesia e teatro, bem como sobre sua produção no campo da literatura.

Desejamos que os trabalhos aqui reunidos contribuam para a difusão do conhecimento no campo da educação de surdos!

Boa leitura!

Comissão Executiva Revista Espaço

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.7-8
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

DEBATE TÉCNICO-PEDAGÓGICO

R E V I S T A
ESPAÇO
n. 65
período jul-dez
ano 2026

MATERIAL DIDÁTICO PARA ESTUDANTES SURDOS: UMA ANÁLISE DOS ARTEFATOS CULTURAIS DE UM CADERNO DE CIÊNCIAS

Educational material for Deaf students: an analysis of the cultural artifacts in a science workbook



Carlos Antonio Jacinto[1]

RESUMO

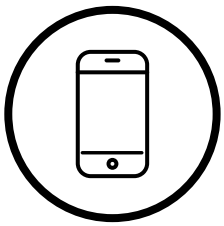
A Comunidade Surda tem reivindicado uma Educação Bilíngue que reconheça a Libras como língua de instrução, favorecendo o desenvolvimento identitário e a valorização e difusão da cultura Surda. Entretanto, essa proposta enfrenta desafios, especialmente no que se refere à produção de materiais didáticos bilíngues. Este artigo analisa um material didático de Ciências, buscando identificar como os artefatos culturais da Comunidade Surda, conforme propostos por Strobel (2008), se manifestam em um recurso caracterizado como bilíngue e bicultural. A análise evidenciou a presença de diferentes artefatos culturais, com destaque para a visualidade, além da adaptação dos conteúdos às experiências e especificidades dos estudantes Surdos. Contudo, observou-se que a Libras é utilizada de forma limitada como língua de significação e instrução, o que compromete a efetivação da perspectiva bilíngue e, consequentemente, os processos de ensino e aprendizagem. Conclui-se que, embora o material valorize a visualidade e incorpore elementos da cultura Surda, é necessário repensar suas estratégias e formas de organização para fortalecer a proposta bilíngue e contemplar, de maneira mais efetiva, as singularidades linguísticas e culturais dos estudantes Surdos.

Palavras-chave: Bilinguismo; Surdos; Material didático; Artefatos culturais Surdos

[1] Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil. carlos.antonio@ufjf.br

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.10-26
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ABSTRACT
The Deaf Community demands bilingual education that recognizes Brazilian Sign Language (Libras) as a language of instruction, fostering the development of identity and the dissemination of Deaf culture. However, this proposal faces several challenges, particularly regarding the production of bilingual teaching materials. This article analyzes Science teaching materials, investigating how cultural artifacts of the Deaf Community (Strobel, 2008) are manifested in a resource described as bilingual and bicultural. The analysis identified the presence of cultural artifacts, with an emphasis on visuality, and confirmed that the content was adapted to the experiences and specificities of Deaf students. However, Libras is used only to a limited extent as a language for meaning-making and instruction, which compromises the effectiveness of the bilingual approach and, consequently, the teaching and learning process. It is concluded that, despite the emphasis on visuality, strategies need to be reconsidered and strengthened to fully support the bilingual approach and address the linguistic and cultural specificities of Deaf students.
Keywords: Bilingualism. Deaf people. Teaching materials. Deaf cultural artifacts.



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/rM9QONygWWw?si=6pF00GBLQ0IudRR8

INTRODUÇÃO

A Educação de Surdos constitui-se, historicamente, como um campo marcado por desafios e contradições. Embora se reconheça a importância da educação bilíngue para o processo educacional dos estudantes Surdos, seus direitos linguísticos e educacionais ainda são frequentemente negligenciados na prática. Entre os fatores que contribuem para esse cenário, destacam-se o processo de aquisição da linguagem e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por Surdos, especialmente por aqueles que são filhos de ouvintes; o papel que a Libras deve desempenhar ao longo do processo educacional; o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita; a atuação do intérprete de Libras; a escassez de profissionais qualificados; a insuficiência de materiais didáticos produzidos especificamente para esse público; entre outros aspectos que interferem na efetivação de uma educação que contemple suas especificidades linguísticas e culturais (Almeida, 2015; Fernandes, 2003, 2006; Kelman *et al*., 2015; Lodi, 2006; Miranda, 2016, 2019; Pereira, 2011, 2014; Quadros, 2012; Quadros; Paterno, 2006; Rodrigues, 2018).

Em decorrência da ausência de metodologias e materiais didáticos adequados às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes Surdos, a oferta de uma educação bilíngue de qualidade ainda não se efetiva plenamente, comprometendo os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento nos diferentes componentes curriculares (Silva; Kumada; Amado, 2018). Nesse contexto, observa-se que grande parte dos materiais didáticos disponíveis foi originalmente produzida para estudantes ouvintes e, posteriormente, traduzida para a Libras, sem que, necessariamente, fossem consideradas as particularidades linguísticas, culturais e educacionais dos estudantes Surdos (Silva *et al.,* 2013; Miranda, 2016, 2019).

Diante dessa prática, torna-se necessário refletir sobre as dinâmicas escolares decorrentes dessas adaptações e analisá-las criticamente. Quadros e Paterno (2006) destacam que a escola se constitui, tradicionalmente, como um espaço de disputa entre línguas, no qual ainda operam mecanismos de repressão linguística que privilegiam e legitimam os saberes

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

do grupo hegemônico. Para a efetivação de uma educação bilíngue, esse espaço precisa ser ressignificado e desconstruído, de modo a reconhecer e valorizar os sujeitos, as línguas, as culturas e os recursos didáticos que nele circulam. Nesse sentido, é fundamental repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas também os materiais didáticos utilizados, considerando as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes Surdos.

Desconstruir o espaço escolar, para Quadros e Paterno (2006), não significa apenas delimitar os espaços que as diferentes línguas ocuparão no processo educacional de estudantes Surdos. Trata-se de um processo mais amplo, que envolve reflexão, (des)estruturação, formação de profissionais, criação de novos espaços de atuação e, sobretudo, a inversão da lógica que orienta as relações estabelecidas no contexto educacional (Quadros; Paterno, 2006). Nessa perspectiva, o material didático constitui um recurso central para contribuir com essa inversão, na medida em que pode favorecer a construção de práticas pedagógicas mais condizentes com as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes Surdos, conforme destacam Barbosa e Bartholomeu (2016).

Ao considerar materiais didáticos alinhados às especificidades dos estudantes Surdos, destaca-se a importância de que sua produção se paute nos artefatos culturais Surdos, na experiência visual, na Libras e na LP como segunda língua (L2) (Barbosa; Bartholomeu, 2016). Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar de que modo os artefatos culturais Surdos, a partir da categorização proposta por Strobel (2008), foram mobilizados na produção de um material didático destinado ao ensino de Ciências para estudantes Surdos. Busca-se, especificamente, compreender como a experiência visual, a Libras, a LP, a identidade e a cultura Surda se fazem presentes e são mobilizadas no material analisado.

Assim, a análise proposta neste estudo evidencia a importância dos artefatos culturais Surdos na produção de materiais didáticos destinados especificamente a estudantes Surdos. O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, são apresentadas reflexões acerca das políticas linguísticas relacionadas à Libras e dos direitos linguísticos da Comunidade Surda. Em seguida, discute-se o contexto educacional, com ênfase na adaptação de materiais didáticos para a Libras e na produção de materiais voltados aos estudantes Surdos. Posteriormente, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e, por fim, a análise dos resultados, seguida das considerações finais.

POLÍTICA LINGUÍSTICA DA LIBRAS E DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Embora persista a crença no monolinguismo, a análise dos diferentes contextos e comunidades linguísticas no Brasil e em diversos países evidencia, na prática, a existência de cenários marcadamente plurilíngues. Nesse sentido, Rajagopalan (2008) destaca que o monolinguismo não constitui uma realidade natural, mas uma construção resultante de forças políticas que o instituem e legitimam a partir da ideologia do nacionalismo, frequentemente por meio de políticas linguísticas de caráter autoritário.

No Brasil, Sousa e Soares (2014, p. 106) apontam três aspectos relacionados à diversidade linguística: “as variedades linguísticas têm diferentes valorações no contexto social; o policiamento da língua é uma característica da cultura linguística; e há a sobreposição de uma língua sobre outra em situação de multilinguismo”. Historicamente, essa sobreposição esteve associada a processos de imposição e manutenção da hegemonia da LP como ocorreu com o “Diretório dos Indígenas”, durante o período colonial, e com as políticas de proibição do uso de línguas de descendentes de imigrantes durante a Era Vargas.

Segundo Lagares (2018), a língua desempenha um papel fundamental na constituição do Estado-nação, estabelecendo uma estreita relação entre Estado, identidade nacional e língua e contribuindo para a construção de uma homogeneidade cultural associada ao mono-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.10-26
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

linguismo social. Nesse contexto, a diversidade linguística foi historicamente concebida como uma ameaça à unidade nacional, sendo, portanto, alvo de mecanismos de controle, marginalização e, em determinados contextos, de eliminação. Como consequência, a LP, na condição de língua oficial, consolidou-se como língua majoritária e de ampla circulação social, sendo incorporada ao sistema educacional, aos meios de comunicação, à produção literária e aos documentos oficiais (Maher, 1997; Lagares, 2018). As demais línguas, por sua vez, foram historicamente desvalorizadas e colocadas em posição de menor prestígio social (Rodrigues, 2018).

Somente a partir do século XXI o Brasil passou a avançar na implementação de políticas voltadas à garantia de direitos linguísticos de falantes de línguas minoritárias, impulsionadas por ações de grupos acadêmicos, iniciativas municipais e esforços no âmbito federal (Abreu, 2016). Entre as comunidades que vivenciam situações de bilinguismo, destacam-se imigrantes, indígenas e Surdos (Cavalcanti, 1999; Oliveira, 2008). Em termos quantitativos, estima-se que o país reúna cerca de 30 línguas de descendentes de imigrantes e aproximadamente 170 línguas indígenas. No que se refere às línguas de sinais, Quadros (2019) registra a existência de diferentes línguas de sinais, entre as quais a Libras se destaca como a de maior difusão, especialmente nos centros urbanos.

Diante desse cenário de diversidade linguística, tornam-se necessárias políticas linguísticas que promovam maior equilíbrio entre as línguas e assegurem os direitos dos grupos linguísticos minoritários (Calvet, 2007). No contexto brasileiro, discutir políticas linguísticas implica considerar tanto o direito das línguas, relacionado à sua proteção enquanto patrimônio linguístico, quanto os direitos dos grupos linguísticos de utilizar e se expressar em suas próprias línguas (Abreu, 2016; Rodrigues, 2018). Nesse sentido, o planejamento linguístico demanda respaldo jurídico e institucional para promover alterações no status e nas funções sociais de uma língua (Calvet, 2007).

No caso da Libras, o reconhecimento legal pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005 atribuiu espaço às políticas linguísticas e fortaleceu seu uso e difusão, resultado da mobilização histórica da Comunidade Surda (Quadros, 2019; Lagares, 2018). Souza (2020) destaca que a formulação de políticas linguísticas para Libras envolve a Comunidade Surda, especialistas em língua e órgãos governamentais. A legislação reconhece direitos de acesso a serviços públicos em Libras, mas mantém a hegemonia da LP, estabelecendo um "bilinguismo desigual" em que a LP permanece como língua oficial de instrução (Lagares, 2018; Quadros, 2006).

Esse conflito entre Libras e LP na educação de Surdos reflete a persistência de ideologias monolíngues, em que a LP é favorecida como língua de acesso ao conhecimento (Quadros; Paterno, 2006; Quadros, 2012). Observa-se que parte dos Surdos defende o uso da Libras como língua de significação em todas as esferas escolares, enquanto outro grupo defende um bilinguismo aditivo, ressignificando o status de ambas as línguas (Quadros, 2012).

O bilinguismo dos Surdos caracteriza-se como de minoria e bimodal, envolvendo uma língua minoritária visual-espacial (Libras) e uma língua majoritária oral-auditiva (LP) (Grosjean, 1992, 2008; Silva, 2018). Em contextos educacionais e sociais, é fundamental ressignificar o status de cada língua, adotando uma perspectiva aditiva, reconhecendo que "saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural" (Quadros, 2012, p. 28).

Finalmente, ao abordar a educação bilíngue, é importante diferenciar o bilinguismo de elite, comumente associado a línguas de prestígio, do bilinguismo de minoria, característico dos Surdos, que envolve desafios de reconhecimento social e educacional (Cavalcanti, 1999; Grosjean, 2008; Kleman, 2012). Assim, políticas linguísticas devem ser pautadas no contexto sociolinguístico e empírico das comunidades, promovendo ações

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

que atendam às necessidades reais dos usuários e, no caso dos Surdos, a produção de materiais didáticos específicos constitui uma demanda essencial.

MATERIAL DIDÁTICO PARA SURDOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE ADAPTAÇÕES E SOBRE PRODUÇÕES ESPECÍFICAS

Cassiano (2007), ao analisar o mercado de livros didáticos no Brasil no período de 1985 a 2007, aborda a trajetória do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde sua criação e implementação até sua expansão. Nesse contexto, as escolas passaram a buscar recursos e estratégias didático-pedagógicas que contribuíssem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Ao longo de seu desenvolvimento, o PNLD também passou a contemplar estudantes com deficiência, ampliando a oferta de recursos de acessibilidade, como materiais em Braille e dicionários trilíngues que incluem a Libras.

O Estado tem investido na aquisição e na distribuição de materiais didáticos (Miranda, 2019). Entretanto, no caso dos estudantes Surdos, observa-se a predominância de adaptações de materiais previamente publicados, posteriormente traduzidos para a Libras (Miranda, 2016, 2019; Silva *et al*., 2013), em consonância com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nesse contexto, o Decreto nº 9.099/2017, em seu art. 25, estabelece que o Ministério da Educação deve promover a acessibilidade no âmbito do PNLD para estudantes e professores com deficiência.

Apesar dessas iniciativas, Miranda (2016, 2019) evidencia que os materiais disponíveis no mercado são, em grande parte, constituídos por traduções de livros impressos para a Libras, sem que sejam consideradas, de forma efetiva, as especificidades linguísticas e educacionais dos estudantes Surdos. Santos (2012), por sua vez, observa a escassez de recursos didáticos bilíngues para o ensino de diferentes componentes curriculares, o que frequentemente transfere ao professor a responsabilidade de pesquisar, adaptar e produzir materiais para atender às necessidades desses estudantes. Ao analisar a Coleção Pitanguá, da Editora Moderna, Miranda (2019) constatou que, embora os livros disponibilizem tradução para a Libras e recursos em *CD-ROM*, não contemplam aspectos fundamentais relacionados às especificidades da experiência Surda, mantendo propostas pedagógicas centradas no material impresso e em práticas que pressupõem a leitura oral e a percepção sonora das palavras.

Esses materiais, portanto, não asseguram, por si só, a efetivação de uma educação bilíngue adequada às especificidades dos estudantes Surdos. Miranda (2017) aponta que uma proposta pedagógica bilíngue deve contemplar a interação em Libras, a formação e a qualificação dos professores, a mediação de intérpretes, bem como a utilização de recursos e materiais didáticos apropriados. Felipe (2006), por sua vez, reforça a necessidade de investir na formação de profissionais e na produção de materiais bilíngues, articulados a metodologias de ensino que considerem as especificidades linguísticas e educacionais dos estudantes Surdos. No âmbito das políticas educacionais, a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), reafirma a garantia da oferta de educação bilíngue e prevê a composição de acervos didáticos e paradidáticos em Libras (Brasil, 2014).

Apesar dos avanços no âmbito legal, a produção de materiais didáticos bilíngues ainda se mostra limitada (Galasso *et al*., 2018). Moraes, Scorali e Paula (2013) destacam que, em disciplinas de caráter técnico, a LP predomina nas bibliografias, enquanto a Libras permanece, em grande medida, restrita à mediação do intérprete, o que pode limitar as possibilidades de estudo autônomo pelos estudantes Surdos. No ensino de Ciências, esse cenário é marcado pela escassez de materiais didáticos específicos, pela ausência ou

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.10-26
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

insuficiência de glossários científicos em Libras, por limitações na formação docente e por dificuldades relacionadas à tradução e à construção de terminologias técnicas em Libras (Barbosa, 2003; Silva; Kumada; Amado, 2018). Nesse contexto, Silveira (2019) enfatiza a importância da utilização de recursos visuais como estratégia para favorecer os processos de significação e de construção do conhecimento pelos estudantes Surdos.

Diante desse panorama, este estudo busca analisar um material didático de Ciências destinado a estudantes Surdos, investigando a presença e a mobilização de artefatos culturais da Cultura Surda, conforme a categorização proposta por Strobel (2008). O material analisado é resultado da experiência desenvolvida na Sala de Aprendizagem Bilíngue (SAB), vinculada ao projeto de extensão BioLibras, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que promove ações voltadas à educação linguística e cultural de crianças e adolescentes Surdos. A análise busca compreender de que modo esses artefatos culturais são incorporados à produção de um material didático específico, considerando as necessidades, as especificidades linguísticas e as experiências visuais desse público.

OS ARTEFATOS CULTURAIS SURDOS E A SALA DE APRENDIZAGEM BILÍNGUE (SAB)

No âmbito dos Estudos Culturais Surdos, Strobel (2008), fundamentando-se nas contribuições de Hall (2003), propõe reflexões acerca dos elementos culturais que constituem a Comunidade Surda. Para a autora, o contato entre sujeitos Surdos favorece o desenvolvimento da língua, da cultura, dos costumes e da identidade Surda, compreendendo o povo Surdo como um grupo constituído essencialmente a partir de experiências culturais compartilhadas. Nessa perspectiva, Strobel (2008) identifica oito artefatos culturais que caracterizam a Comunidade Surda: Experiência Visual; Linguístico; Familiar; Literatura Surda; Vida Social e Esportiva; Artes Visuais; Política; e Materiais.

O artefato Experiência Visual refere-se à maneira particular como os sujeitos Surdos percebem e significam o mundo, influenciando seus modos de reflexão, interação e constituição da subjetividade. Essa experiência está diretamente relacionada à modalidade visual-espacial das línguas de sinais (Strobel, 2008). O artefato Linguístico, por sua vez, evidencia a centralidade da língua de sinais para o acesso à informação e ao conhecimento, bem como para a constituição da identidade Surda (Strobel, 2008). Fernandes, Alves e Stumpf (2020) ressaltam que a língua de sinais atua como veículo de transmissão cultural e contribui para o desenvolvimento cognitivo, enquanto Almeida (2015) a compreende como um artefato cultural fundamental, constituído por significações sociais e culturais.

O artefato Familiar destaca a importância das relações estabelecidas entre filhos Surdos e seus familiares ouvintes, especialmente quando mediadas pela língua de sinais, para o desenvolvimento linguístico e a constituição da identidade Surda. O artefato Vida Social e Esportiva manifesta-se em diferentes formas de convivência e participação comunitária, como confraternizações, competições e atividades coletivas, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos sociais e culturais entre os membros da Comunidade Surda (Strobel, 2008). Já o artefato Político compreende os movimentos, as mobilizações e as lutas do povo Surdo pela garantia de direitos linguísticos, educacionais e culturais (Strobel, 2008).

O artefato Literatura Surda contempla produções que expressam e compartilham experiências, narrativas e modos de vida da Comunidade Surda, manifestando-se em diferentes gêneros e podendo ser produzidas diretamente em Libras ou constituídas a partir de processos de adaptação e ressignificação de obras literárias. Relacionado à dimensão da visualidade, o artefato Artes Visuais expressa emoções, experiências, histórias e subje-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

tividades vinculadas à cultura Surda. Por fim, o artefato Materiais refere-se aos objetos e recursos produzidos ou utilizados para favorecer a acessibilidade e atender às especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos Surdos. Esses materiais podem incorporar elementos relacionados à Libras, à visualidade, à literatura e às formas de organização e articulação da Comunidade Surda, estabelecendo relações com os demais artefatos culturais (Strobel, 2008).

A partir dessa compreensão, os artefatos culturais não devem ser entendidos apenas como produtos ou objetos concretos, mas como elementos que expressam modos de ser, perceber, significar e posicionar-se no mundo. Nesse sentido, contribuem para os processos de desenvolvimento cognitivo, cultural e identitário dos sujeitos Surdos e constituem importantes referências para a compreensão de práticas educacionais pautadas nas especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade (Strobel, 2008).

É nessa perspectiva que se insere o projeto BioLibras, articulado à Sala de Aprendizagem Bilíngue (SAB), iniciativa desenvolvida no município de Viçosa, Minas Gerais, voltada à educação bilíngue de crianças Surdas. Segundo Fernandez *et al.* (2017), a SAB desenvolve suas atividades de forma complementar à educação escolar, buscando responder às fragilidades presentes em diferentes contextos educacionais destinados a estudantes Surdos. No município, as crianças e os adolescentes Surdos encontram-se distribuídos em diferentes instituições de ensino e, em muitos casos, vivenciam contextos marcados pela ausência de intérpretes de Libras ou por limitações em sua atuação, o que pode comprometer sua participação e seu acesso efetivo aos processos educacionais.

Diante desse cenário, integrantes do Movimento Bilíngue Surdo de Minas Gerais criaram, em 2015, a SAB, com o propósito de contribuir para a garantia dos direitos linguísticos e para a ampliação do acesso a uma educação de qualidade. Inicialmente, a proposta esteve voltada à aquisição e ao desenvolvimento da Libras e ao ensino da LP como L2 constituindo um espaço de interação no qual as crianças pudessem utilizar a Libras como língua de comunicação, interação e instrução. Posteriormente, a iniciativa estabeleceu parceria com o projeto BioLibras, vinculado ao Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal de Viçosa (UFV), ampliando suas ações para a iniciação ao ensino de Ciências sob uma perspectiva bilíngue e bicultural (Fernandez *et al.*, 2017). É nesse contexto que se insere o material didático analisado neste estudo.

A estruturação das atividades envolve voluntários Surdos e ouvintes bilíngues, membros externos à UFV e estudantes de diferentes cursos de graduação, entre eles Biologia, Química, Letras e Pedagogia. As atividades são desenvolvidas em encontros semanais de quatro horas e incluem, além das ações diretamente destinadas às crianças Surdas, atividades com seus familiares, por meio de momentos de formação e conscientização acerca da surdez, da Libras e das especificidades linguísticas e culturais da Comunidade Surda.

Nesse contexto, a participação de professores e colaboradores Surdos assume papel relevante, uma vez que o contato entre sujeitos Surdos pode favorecer o fortalecimento das identidades linguística e cultural, possibilitando o compartilhamento de modos de ser, agir, perceber e significar o mundo (Fernandes, 2003; Rodrigues, 2011). A interação entre pares, portanto, constitui um elemento importante para a construção e o fortalecimento das identidades culturais e linguísticas, articulando-se diretamente aos artefatos culturais apresentados por Strobel (2008). Sob essa perspectiva, a presença da Comunidade Surda e de seus referenciais culturais no espaço educacional contribui para a construção de práticas bilíngues e biculturais mais significativas e alinhadas às especificidades dos estudantes Surdos.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.10-26
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

“CADERNO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE SURDOS - OS CINCO SENTIDOS”: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Iniciamos a análise com a caracterização geral do material didático e a apresentação de seus principais aspectos. Produzido em 2019 pela equipe multidisciplinar do projeto Bio-Libras, o material contou com a participação de profissionais das áreas de Letras, Biologia e Educação do Campo, entre outras. As etapas de produção, incluindo ilustração, elaboração do sinalário, projeto gráfico, diagramação, criação da capa e revisão, foram realizadas pelos integrantes do próprio projeto.

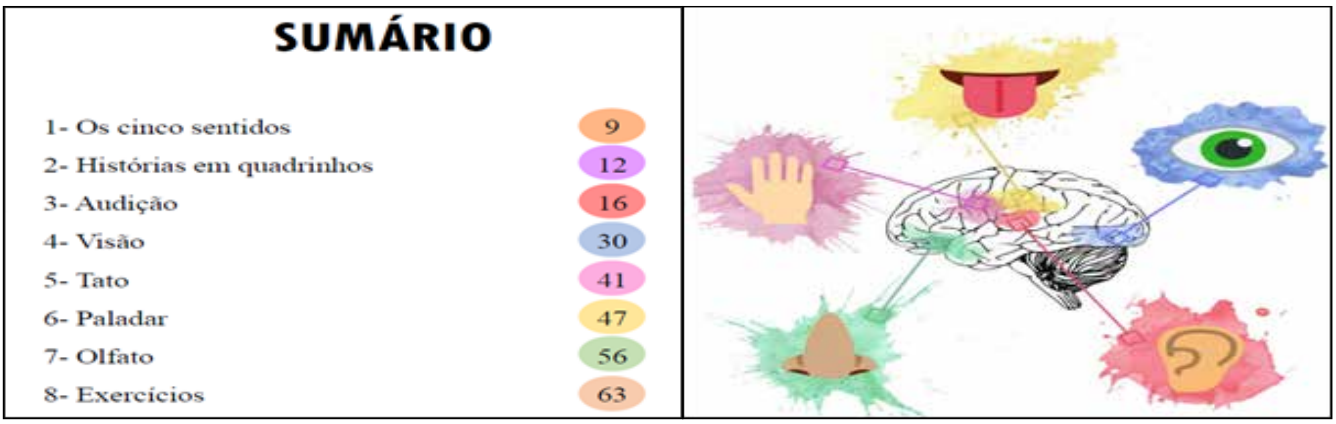
Embora não indique faixa etária ou série, o material foi pensado para estudantes Surdos, abordando o tema dos cinco sentidos do corpo humano em oito unidades distribuídas em 75 páginas. A primeira unidade apresenta informações gerais sobre os sentidos e como o corpo processa cada um. A segunda utiliza Histórias em Quadrinhos para relacionar órgãos ou partes do corpo a estímulos cotidianos. As unidades seguintes tratam da audição, visão, tato, paladar e olfato, e a oitava contempla exercícios de fixação.

O recurso utiliza Histórias em Quadrinhos, vídeos e imagens para apresentação e explicação dos conteúdos. Cada unidade também oferece links para pequenos vídeos em Libras, complementares ao material, e os exercícios finais visam auxiliar no domínio da Libras e da LP escrita.

Entre os aspectos positivos, destaca-se que o material está disponível gratuitamente na internet e pode ser baixado e utilizado em diferentes contextos. Além disso, o material disponibiliza um e-mail para envio de sugestões, opiniões e relatos de experiência sobre seu uso.

No que se refere à organização visual, cada unidade foi associada a uma coloração específica, favorecendo a identificação dos diferentes sentidos do corpo humano.

Figuras 01 e 1.1: Paleta de cores adotada



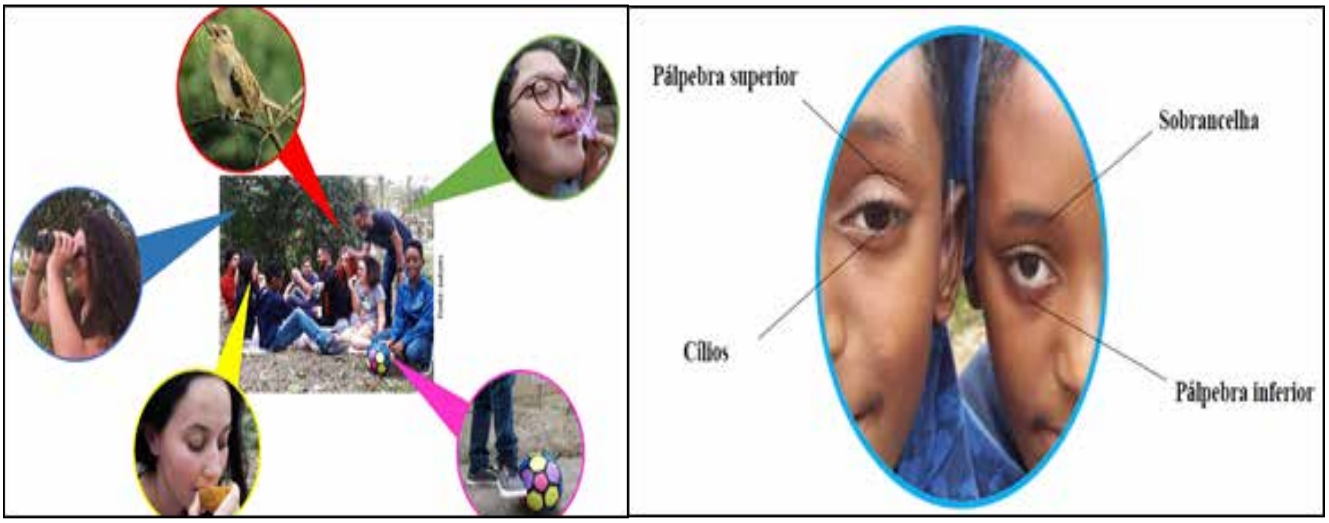
Fonte: Material Cinco Sentidos (BioLibras)

Desse modo, percebe-se que por meio do artefato cultural experiência visual, os autores buscaram essa combinação de cores para que o estudante Surdo pudesse estabelecer a relação entre as cores e cada um dos sentidos do corpo humano. No projeto gráfico, sobre a escolha da paleta de cores escolhida para cada unidade, Silva e Guimarães (2016) apresentam que esse recurso facilita a identificação de cada parte da unidade e estabelece uma sequência de organização para os alunos Surdos.

Ainda relacionado ao artefato cultural visual, destaca-se a exploração de imagens, reforçando a dimensão visual do material. Grande parte dessas imagens é autêntica, retratando os próprios integrantes do projeto SAB, incluindo alunos Surdos, voluntários e docentes.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.10-26
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Figuras 02 e 2.1: Recursos imagéticos autorais

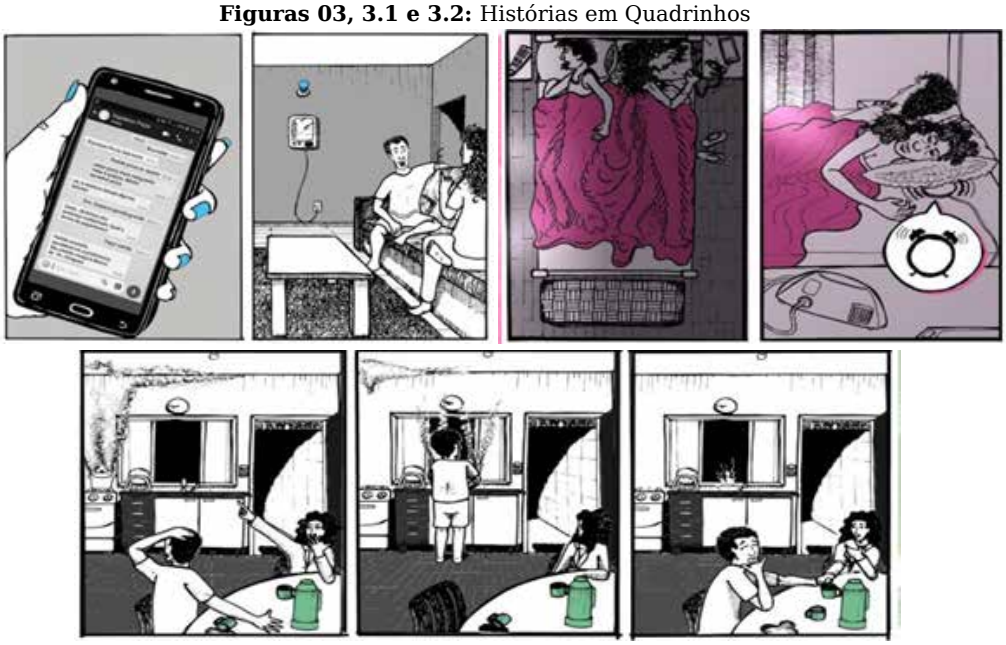


Fonte: Material Cinco Sentidos (BioLibras)

Ao analisar a produção de materiais didáticos de LP para Surdos, Silva e Guimarães (2016) destacam que a utilização de imagens envolve questões de direitos autorais. Nesse sentido, a escolha da equipe do projeto de retratar os próprios integrantes do SAB pode ter sido uma estratégia para minimizar tais problemas. Além disso, os autores ressaltam que a definição dos personagens é importante para favorecer o engajamento e a identificação dos alunos com o material. Assim, a presença recorrente de alunos Surdos, voluntários e docentes ao longo das unidades contribui para valorizar a visualidade, promover identificação com o conteúdo e reduzir preocupações com direitos autorais.

Na segunda parte do material, as Histórias em Quadrinhos também são produções autorais. O objetivo desse recurso é permitir que os alunos identifiquem quais órgãos ou partes do corpo estão relacionados a cada estímulo do ambiente em tarefas cotidianas. Destaca-se, ainda, que na produção desse gênero buscou-se valorizar a cultura e a experiência visual Surda, conforme será exemplificado a seguir.

Figuras 03, 3.1 e 3.2: Histórias em Quadrinhos



Fonte: Material Cinco Sentidos (BioLibras)

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.10-26
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Nos dois primeiros quadrinhos, ao abordar o sentido da visão, observa-se a presença da “campainha luminosa”, uma tecnologia doméstica utilizada por Surdos em que o estímulo sonoro é substituído por um sinal visual, por meio de uma lâmpada que se acende. Trata-se, portanto, de um artefato cultural e tecnológico da Comunidade Surda. Além disso, no segundo quadrinho, o artefato cultural material aparece por meio do “despertador”, que utiliza vibração para acordar a personagem. No terceiro quadrinho, identifica-se o artefato cultural linguístico, evidenciado na comunicação sinalizada em Libras entre os personagens ao tratar da visão.

Esses exemplos mostram que os autores buscaram adaptar e direcionar os recursos das Histórias em Quadrinhos à experiência e vivência dos estudantes Surdos, dialogando com seus interesses e práticas presentes na Comunidade Surda. Morais e Cruz (2017) destacam que esse gênero é um recurso didático valioso, pois combina linguagem verbal e não verbal e favorece a motivação dos alunos. Contudo, no material analisado, apesar do alto potencial visual das Histórias em Quadrinhos, não foram propostas atividades ou dinâmicas a partir delas, sendo utilizadas apenas como recurso ilustrativo para relacionar os sentidos aos modos de interação do cotidiano.

No processo de letramento de Surdos, Fernandes (2003, 2006) e Fernandes e Moreira (2017) destacam que a relação com o texto é predominantemente visual, sendo a internalização dos sentidos mediada pela Libras e articulada a referenciais visuais, como elementos verbais e não verbais. Assim, as Histórias em Quadrinhos poderiam servir de base para atividades de leitura ou produção textual, uma vez que esse gênero favorece o desenvolvimento de habilidades de interpretação por meio da articulação de diferentes linguagens (Morais; Cruz, 2017).

Após a apresentação das Histórias em Quadrinhos, cada sentido do corpo humano é abordado de forma isolada. No início de cada unidade, encontra-se um glossário em Libras, no formato de fotos, que permite aos alunos visualizar os conceitos-chave de cada tema. Esse recurso garante que os estudantes Surdos tenham acesso aos principais sinais relacionados aos conteúdos abordados em cada unidade. Destaca-se a preocupação dos autores em mapear e inserir esses sinais, uma vez que, conforme Silva, Kumada e Amado (2018), a maioria dos glossários e sinalários disponíveis contém apenas sinais cotidianos, não científicos. Dessa forma, os alunos podem compreender e expressar adequadamente os conceitos em sua língua.

Além da representação visual dos sinais, o formato digital do material possibilita o acesso a vídeos que demonstram a execução de cada sinal, oferecendo uma compreensão mais precisa e assertiva.

Figura 04: Glossário em vídeo



Fonte: Material Cinco Sentidos (BioLibras)

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.10-26
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

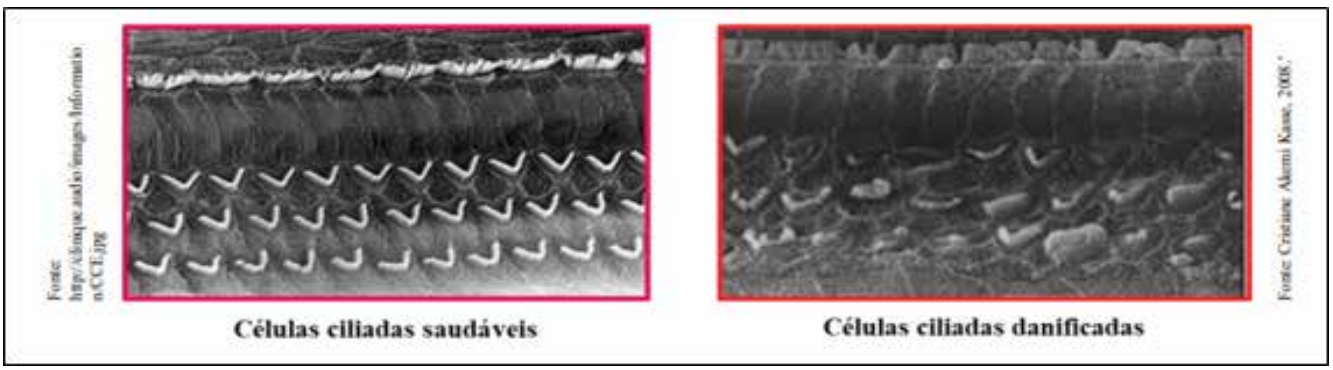
Por meio de *QR Code* ou do *link* disponibilizado, o aluno é direcionado ao canal do *YouTube* do projeto, podendo visualizar a realização dos sinais em vídeo. Entretanto, observa-se que os vídeos reproduzem apenas a sinalização já apresentada nas fotos, alterando apenas o formato de exibição. Mesmo assim, esse recurso evidencia a presença do artefato cultural linguístico, uma vez que a Libras está presente na apresentação dos sinais-chave, tanto nas imagens quanto nos vídeos.

Ao analisar a produção de um livro didático de LP, Silva e Guimarães (2016) destacam que vídeos em Libras são essenciais tanto para o trabalho docente quanto para o uso do material pelo estudante Surdo, pois permitem sistematizar conceitos, apresentar glossários em Libras e estabelecer uma abordagem comparativa entre Libras e LP. No entanto, no material analisado, a Libras se limita à sinalização de conceitos-chave, por meio de imagens e vídeos, indicando que sua presença ao longo do conteúdo não vai além desses elementos.

Com base nisso, percebe-se que, no material analisado, a Libras não se configura como língua de instrução nem como instrumento de construção do conhecimento, estando limitada à apresentação de sinais-chave. Silva e Guimarães (2016) destacam que materiais didáticos voltados a estudantes Surdos devem contemplar espaços nos quais a Libras seja efetivamente utilizada para interação e mediação do ensino-aprendizagem. Como exemplo, sugerem atividades de discussão em Libras, que permitam aos alunos levantar hipóteses coletivamente e compartilhar experiências entre pares.

Em uma perspectiva cultural, por se tratar de um material voltado para estudantes Surdos, os conteúdos de cada unidade são articulados aos aspectos linguísticos, culturais e identitários da Comunidade Surda. No caso da unidade sobre “audição”, considera-se que, biologicamente, a única diferença entre Surdos e ouvintes reside em uma particularidade celular, já que as “células ciliadas” dos Surdos apresentam-se danificadas, conforme apresentado a seguir.

Figura 05: Comparação entre as células ciliadas de um ouvinte e um Surdo



Fonte: Material Cinco Sentidos (BioLibras)

O material buscou articular os conteúdos das unidades aos aspectos culturais, linguísticos e identitários da Comunidade Surda. Na unidade sobre “audição”, apresentou-se a diferença biológica entre Surdos e ouvintes, seguida de uma reflexão sobre a Surdez como diferença e não deficiência, alinhando-se à perspectiva socioantropológica da Libras como língua natural e elemento de identidade cultural. Além disso, foram abordadas experiências perceptivas alternativas, como a percepção de tremores em ambientes ruidosos, valorizando outros sentidos além da audição e promovendo uma adequação cultural.

A unidade também destacou a importância da aquisição da Libras desde a primeira infância, enfatizando o papel das famílias, representando o artefato cultural familiar, e su-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.10-26
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

geriu o acompanhamento de um vídeo de uma família Surda para reforçar o aprendizado. Encerrando a unidade, os alunos realizam uma atividade prática com participação familiar, envolvendo o teste de audiometria.

Na unidade sobre "visão", os conteúdos foram relacionados à experiência visual dos Surdos e à produção visual da Libras, privilegiando o artefato cultural experiência visual. Foram discutidos aspectos linguísticos e legais da Libras, destacando os artefatos culturais linguístico e político, e foi sugerida a apreciação de uma poesia em Libras, integrando o artefato cultural da literatura Surda.

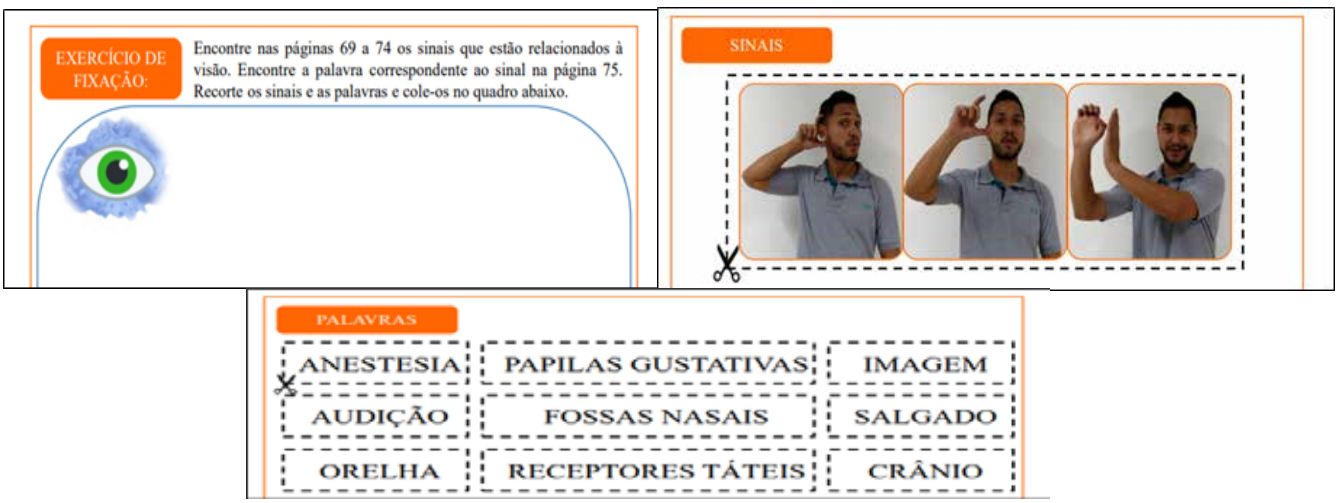
A unidade sobre "tato" abordou a surdo-cegueira, destacando a heterogeneidade da Comunidade Surda e a utilização da Libras tátil, conectando-se ao artefato cultural linguístico. Por fim, nas unidades sobre "olfato" e "paladar", não foram identificadas adaptações específicas para Surdos, embora a visualidade tenha sido explorada como sentido central em todo o material.

A presença e valorização dos recursos imagéticos se mostra essencial, concordando com Lacerda, Santos e Caetano (2011), que destacam que imagens e recursos visuais podem provocar debates entre docentes e discentes, facilitar a explanação conceitual e estimular a expressão de diferentes opiniões. Esse tipo de prática, fundamentado na Pedagogia Visual (Campello, 2007), promove estratégias educacionais mais alinhadas às particularidades da Comunidade Surda.

Segundo Campello (2007, p. 130), a Pedagogia Visual consiste na "[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana", oferecendo subsídios para ampliar a capacidade dos Surdos de captar e compreender o saber e a abstração do pensamento imagético. Assim, trata-se de uma abordagem pedagógica voltada para aprendizes Surdos, na qual o signo visual atua como elemento central na construção de representações e significados.

Para finalizar a análise, voltamo-nos às atividades propostas na última unidade do material, voltadas aos exercícios de fixação. Observa-se que todas as atividades se concentram na relação entre sinal e palavra, solicitando que os alunos relacionem os termos em LP aos respectivos sinais em Libras. Na primeira atividade, por exemplo, o aluno deve revisar os sinais aprendidos em cada unidade e, em seguida, realizar a associação entre os sinais e os termos em LP, por meio de uma atividade de recorte e colagem.

Figuras 06, 6.1 e 6.2: Atividades de fixação



Fonte: Material Cinco Sentidos (BioLibras)

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.10-26
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

No que se refere às atividades de fixação, observa-se que, comumente, no ensino de LP para Surdos, predomina a prática de focar na análise de vocabulário, estabelecendo a relação direta entre palavras e sinais. Bernardino e Pereira (2019) destacam que, nesse contexto, o estudante volta-se principalmente para o reconhecimento dos termos, sem necessariamente compreender o significado dos textos em seu contexto. Como consequência, Pereira (2014) argumenta que os alunos tendem a copiar ou realizar os exercícios mecanicamente, sem apreender a organização e o funcionamento da língua.

Considerando o processo de letramento de aprendizes Surdos, é importante lembrar que ele corresponde à aprendizagem de uma L2. Para esses estudantes, a interação com a LP ocorre predominantemente por meio da escrita, sendo fundamental que professores e materiais didáticos propiciem essa interação em sala de aula (Silva; Guimarães, 2016). Nesse sentido, os materiais devem contemplar gêneros e tipologias textuais variados, circulando em diferentes esferas sociais, para que o aluno Surdo se aproprie das possibilidades e especificidades da escrita. Tal aspecto deve ser prioridade na produção de materiais didáticos voltados para Surdos.

Além disso, em uma perspectiva bilíngue, a Libras deve ser entendida como língua de interlocução e de significação do aprendiz Surdo, servindo como base para o acesso à leitura em LP (Lodi, 2005). Assim, as atividades de fixação deveriam se fundamentar na Libras como língua de significação, estabelecendo uma perspectiva contrastiva com a LP. Somente a partir da constituição do conhecimento linguístico e do mundo por meio da Libras os alunos Surdos estarão efetivamente habilitados a participar de práticas de leitura e escrita socialmente situadas (Pereira, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da análise do caderno didático, algumas reflexões podem ser apresentadas. Inicialmente, verificou-se a utilização de diferentes recursos e estratégias com o propósito de adequá-lo às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes Surdos. Entre os recursos identificados, o artefato cultural da Experiência Visual destacou-se como o mais recorrente e valorizado ao longo do material. Essa predominância sugere uma compreensão da surdez a partir de uma perspectiva visual, na qual a experiência de perceber, interagir e significar o mundo por meio da visualidade assume papel central. Tal perspectiva mostra-se relevante para os processos de desenvolvimento linguístico, cultural e identitário dos sujeitos Surdos usuários da Libras, uma vez que reconhece a visualidade como elemento constitutivo de suas experiências e formas de produção de sentidos.

A recorrência da visualidade no material reforça a relevância da valorização dos aspectos visuais na educação de Surdos, evidenciando seu potencial para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a visualidade deve ocupar lugar de destaque nas diferentes esferas educativas, especialmente no contexto escolar, de modo a favorecer práticas pedagógicas mais alinhadas às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes Surdos (Quadros, 2000; Fernandes, 2003, 2006; Silva, 2019; Miranda, 2019).

Embora a Experiência Visual constitua o artefato cultural mais recorrente, também foram identificados os artefatos Político, Familiar, Linguístico e Literatura Surda. A presença desses diferentes artefatos sugere a intenção de construir um material didático orientado por uma perspectiva bilíngue e bicultural, contemplando demandas e especificidades da Comunidade Surda. Essa abordagem se manifesta, entre outros aspectos, na inclusão de reflexões relacionadas à aquisição da Libras, na utilização de recursos tecnológicos presentes no cotidiano dos sujeitos Surdos, na inserção de produções literárias de caráter visual e no reconhecimento da heterogeneidade que caracteriza a Comunidade Surda.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.10-26
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

No que se refere ao artefato cultural Linguístico, relacionado à Libras, observou-se que as discussões propostas no material se concentram, principalmente, em seu reconhecimento legal e em sua utilização em práticas de interação e de manifestação cultural e artística. Entretanto, a presença da Libras como língua de instrução e de construção do conhecimento mostrou-se limitada à apresentação de sinais-chave por meio de imagens e vídeos. Esses resultados evidenciam a necessidade de refletir criticamente sobre o papel e as funções atribuídas a cada língua em contextos bilíngues, considerando não apenas os espaços de circulação e uso de ambas, mas também as demandas metodológicas e didáticas específicas para sua efetiva inserção nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, conclui-se que, embora o material valorize a perspectiva bicultural por meio da mobilização de diferentes artefatos culturais Surdos, o espaço destinado à Libras como língua de construção e mediação do conhecimento ainda se mostra limitado. Para fortalecer a perspectiva bilíngue, faz-se necessário incorporar dinâmicas mais interativas, nas quais a Libras seja efetivamente utilizada como língua de instrução, mediação e significação dos conteúdos. Além disso, as atividades de fixação propostas no material apresentam poucas oportunidades de interação e de uso significativo da LP em sua modalidade escrita. Nesse sentido, torna-se pertinente revisá-las e ampliá-las, de modo a possibilitar um contato mais efetivo e contextualizado com ambas as línguas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e a participação ativa dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Esses resultados evidenciam a necessidade de ampliar as discussões acerca da produção de materiais didáticos específicos para estudantes Surdos, contemplando diferentes etapas da escolarização e componentes curriculares. Essa produção deve estar fundamentada em uma perspectiva bilíngue e bicultural que reconheça e valorize as singularidades linguísticas e culturais da Comunidade Surda. Para tanto, a reflexão sobre esses materiais precisa abranger todas as etapas de seu desenvolvimento, como a análise, elaboração, implementação e avaliação, compreendendo esse processo como um ciclo contínuo de reflexão e aprimoramento (Leffa, 2008).

Cabe destacar, por fim, que viver em comunidade também implica participar de processos de natureza política (Souza, 2020). No contexto da Comunidade Surda, essa participação envolve o ativismo linguístico em defesa da Libras, de sua valorização e difusão, bem como da garantia dos direitos linguísticos dos sujeitos Surdos. Nessa perspectiva, o espaço acadêmico-científico deve ser compreendido como um espaço de resistência e de produção de conhecimentos comprometidos com a diversidade linguística e cultural, e não como instrumento de reprodução ou legitimação de discursividades hegemônicas (Rodrigues, 2018). Para a efetivação de uma educação bilíngue de Surdos, questões relacionadas ao bilinguismo, à formação de professores e, sobretudo, à produção de materiais didáticos adequados às especificidades linguísticas e culturais desses estudantes devem ocupar lugar de destaque nas agendas de pesquisa e debate da Linguística Aplicada, da Educação e de áreas correlatas.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. N. Contribuições para uma Delimitação dos Direitos Linguísticos no Brasil: Um olhar necessário sobre os direitos linguísticos no Brasil e suas implicações na formulação de políticas linguísticas. In: Marcus Vinícius Carvalho Garcia et al. (Orgs.). **Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguístic**a. Brasília, DF: Iphan, 2016.

ALMEIDA, W. G. **Educação de Surdos**: formação, estratégia e prática docente. Ilheus: Editus, p. 197, 2015.

BARBOSA, E. R. A.; BARTHOLOMEU, I. C. S. Ensino de Português como Segunda Língua: análise dos aspectos gráfico-editoriais de uma unidade didática voltada a alunos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 17, p. 1-31, 2016.

BARBOSA, R. **Projeto Geo-escola**: recursos computacionais de apoio ao ensino de geociências nos níveis fundamentais e

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

médio. 2003. 97 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. C. Desafios no Ensino-Aprendizagem da Segunda Língua Numa Proposta Bilíngue de Educação Para Surdos. **Línguas & Letras**, v. 20, n. 48. p. 174-193, 2019. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/es/article/view/23943. Acesso em: 31 ago. 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**, Brasília, DF, 2005.

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, 2005.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação** inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017

BRASIL. Decreto nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019. **Diário da União**, Brasília, DF, 2019.

CALVET, L. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábolas, 2007.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. **Estudos Surdos II**, v. 1, Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, p. 100-131, 2007.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, n. SPE, p. 385-417, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/?lang=pt. Acesso em: 31 ago. 2026.

FELIPE, T. A. Políticas públicas para a inserção da Libras na educação de surdos. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, n. 25, p.33-47, 2006. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1056. Acesso em: 31 ago. 2026.

FERNANDES, F. k.; ALVES, E. O. STUMPF, M. R. A escrita de sinais como instrumento de desenvolvimento linguístico e indenitário para o surdo**. Pontos de Interrogação—Revista de Crítica Cultural** 10.1, 2020. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/9333. Acesso em: 31 ago. 2026.

FERNANDES, F. K; PEIXOTO, J. A. A identificação de artefatos culturais nos livros em língua portuguesa do autor surdo Claudio Mourão: uma reflexão sobre a relação língua, cultura e literatura. **Acta Semiótica Et Lingvistica**. p. 88-104, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/58058. Acesso em: 31 ago. 2026.

FERNANDES, S. **Educação Bilíngue para surdos: identidades, diferença, contribuições e mistérios**. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, 2003.

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

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, n. SPE-2, p. 127-150, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXKjd3KcYQ384gp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 31 ago. 2026.

FERNANDEZ, T. A. C. *et al.* Olhares sobre a educação de crianças surdas: Sala de Aprendizagem Bilíngue e Projeto BIOLIBRAS**. Revista ELO–Diálogos em Extensão**, v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/1152. Acesso em: 30 ago. 2026.

GALASSO, B. J. B. *et al*. Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.10-26
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 59-72, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/R8nwGtrSrb3LdF9BvbxNZLt/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 ago. 2026.

GROSJEAN, F. The bilingual & the bicultural person in the hearing & in the deaf world. **Sign Language Studies**, v. 77, n. 1, p. 307-320, 1992. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/26204700. Acesso em: 12 mar. 2026.

GROSJEAN, F. **Studying bilinguals**. Oxford University Press, 2008.

KELMAN, C. A. *et al*. Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação de professores. **Revista Espaço**, n. 44, p. 125-145, 2015. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1258. Acesso em: 30 ago. 2026.

LACERDA, C. B. F. de. SANTOS L. F. CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: HARRISON, K. M. P.; LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B.; GOES, A. M.; KOTAKI, C. S.; CAETANO, J. F.; SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L.; MOURA, M. **Língua brasileira de sinais - Libras**: uma introdução. São Carlos: UFSCar, 2011, p. 103-116.

LAGARES, X. C. Glotopolítica: reflexão/ação. *In*: **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, p. 15-39, 2018.

LAGARES, X. C. Língua, Estado e mercado. *In*: **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. Capítulo 2: Língua, Estado e mercado. São Paulo: Parábola, p. 49-117, 2018.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org). **Produção de materiais de ensino**: prática e teoria. 2 ed. Pelotas: Educat, v. 1, p. 15-41, 2008.

LODI, A. C. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da (s) subjetividade (s) de um grupo de surdos adultos. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 185-204, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w6S3d9rzQQPkNTBXKpCz54R/?lang=pt. Acesso em: 31 ago. 2026.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da Sociolinguística. **Anais do Seminário: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**, p. 20-26, 1997.

MIRANDA, D. G. **A multimodalidade no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos**: análise do uso do livro didático adaptado em Libras. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

MIRANDA, D. G. Material didático digital: nova forma de o aluno surdo “ler” e “interagir” com os conteúdos educacionais?. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 2, p. 185-198, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16735. Acesso em: 14 jun. 2026.

MORAES, L. M.; SCOLARI, S. H. P.; PAULA, M. M. **Projeto piloto de tradução de livro didático do Português para Libras**: contribuições do design no contexto da Educação Bilíngue. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO DO IFSC (SEPEI), 3., 2013, Lages. Anais eletrônicos. Lages: IFSC, 2013.

MORAIS, F. B. C.; CRUZ, O. M. A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como Segunda Língua (L2). **Domínios de Lingu@ gem,** v. 11, n. 1, p. 233-250, 2017. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/35086. Acesso em: 30 ago. 2026.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil. Brasília: **Representação da UNESCO no Brasil:** IPOL, 2008.

PEREIRA, M. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos metodológicos. **Educar em Revista**. v. 30, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 ago. 2026.

PEREIRA, M. C. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. *In*: FARIA, E. M. de B.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Desafios para uma nova escola**: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 49-64. 2011.

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

QUADROS, R. M. **Libras**: Linguística para o Ensino Superior. São Paulo: Parábolas, 2019.

QUADROS, R. M. O ‘BI’em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre:

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Mediação, v. 1, p. 27-38, 2012.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, v. 26, p. 141-161, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk/?lang=pt. Acesso em: 30 ago. 2026.

QUADROS, R. M.; PATERNO, U. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, n. 25, p.19-25, 2006. Disponível em: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/INES_Revista_Espaco_2006.pdf. Acesso em: 31 ago. 2026.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. *In*: SIMÕES, D.; HENRIQUE, C. C. (orgs.) **Língua Portuguesa, Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

RAJAGOPALAN. K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, N. et al. **Política e Políticas Linguística**. Campinas: Pontes Editores, p. 19-41, 2013.

RODRIGUES, C. H. Reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem em turmas com surdos e de surdos. *In*: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (Orgs.) **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.75-106, 2018.

RODRIGUES, F. C. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 21, n. 42, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661563. Acesso em: 31 ago. 2026.

SANTOS, E. R. O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: uma análise de materiais didáticos. *In*: **Anais do SIELP**. Vol. 2, n 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. p.1-12.

SILVA, G. M. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 905-933, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/kBh7XF4Y3nR9MNGQMNvJLfF/?lang=pt. Aceso em: 29 ago. 2026.

SILVA, G. M. **Perfis linguísticos de surdos bilíngues do par Libras-Português**. 2018. 216 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

SILVA, I. R.; NOGUEIRA, A. S.; HIDELBRAND, H. R.; KUMADA, K. M. O uso de jogos eletrônicos no processo de ensino-aprendizagem de Surdos. *In*: VALLE, L. E. R.; MATTOS, M. J. V. M.; COSTA, J. W. (orgs) **Educação digital**: a tecnologia a favor da inclusão. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, G. M.; GUIMARÃES, A. B. C. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. *In*: Luis Gonçalves. (Org.). **Português como lingua estrangeira, de herança e materna**: abordagens, contextos e práticas. 1ed.Roosevelt, New Jersey: Boavista Press, 2016, v. 1, p. 7-172.

SILVA; I. R.; KUMADA, K. M. O.; AMADO, B. C. Libras, Português e Ciências para surdos: reflexões necessárias para uma prática escolar bilíngue. *In*: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (Orgs.) **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.267-292, 2018.

SILVEIRA, L. C. **Glossário de Ciências em Libras**: uma proposta pedagógica bilíngue para alunos Surdos. Curitiba: Appris, 2019.

SOUSA, S. C. T.; SOARES, M. E. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras**, v.1, n. 33, p. 102-112, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1496. Acesso em: 31 ago. 2026.

SOUZA, L. C. S. **Avaliação pela Comunidade Surda brasileira das políticas linguísticas da Libras e seus desdobramentos**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

STROBEL, K. **O olhar do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.10-26
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

REVISTA ESPAÇO

n. 65

período jul-dez

ano 2026

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ESCRITA DE SINAIS (SIGNWRITING) NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DOS SURDOS

The Importance of Teaching SignWriting in Bilingual Education for Deaf Students

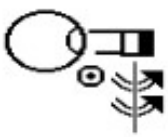
Carla Damasceno de Morais[1]





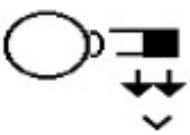
Larissa Silva Rebouças[2]





José Sinésio Torres Gonçalves Filho[3]



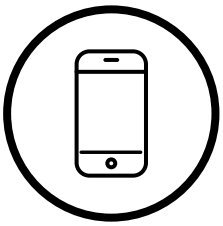


[1] Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Florianópolis/SC, Brasil; moraiscarlasc@gmail.com
[2] Universidade Federal de Sergipe – UFS, Aracaju/SE, Brasil: lara11reboucas@gmail.com
[3] Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, Belém/PA, Brasil; sinesio.filho@ufra.edu.br

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.27-40
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Este artigo discute a importância da Escrita de Sinais (*SignWriting* – SW) para a consolidação da educação bilíngue de surdos no Brasil. Parte-se do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e da instituição da modalidade bilíngue de ensino. Apesar das conquistas legislativas, a falta de regulamentação da forma escrita da Libras fragiliza o letramento em primeira língua e limita o acesso do aluno surdo ao conhecimento em sua própria língua. O trabalho apresenta um breve histórico dos sistemas de notação das línguas de sinais, destacando que muitos mantêm a linearidade gráfica das línguas orais, o que restringe a representação integral da sinalização. Nesse cenário, o *SignWriting* surge como proposta inovadora, capaz de registrar simultaneamente os parâmetros fonológicos das línguas de sinais. Conclui-se que sua utilização desde a educação básica é urgente e necessária, legitimando a Libras em sua totalidade e assegurando ao aluno surdo o letramento da Libras.
Palavras-chave: Libras; Educação bilíngue; Surdos; Signwriting; Planejamento linguístico

ABSTRACT
This article discusses the importance of SignWriting (SW) for the consolidation of bilingual education for deaf individuals in Brazil. It begins with the recognition of the Brazilian Sign Language (Libras) as a legal means of communication and the establishment of the bilingual teaching modality. Despite legislative achievements, the lack of regulation regarding the written form of Libras weakens first-language literacy and limits deaf students' access to knowledge in their own language. The paper presents a brief history of sign language notation systems, highlighting that many maintain the graphic linearity of spoken languages, which restricts the full representation of signing. In this context, SignWriting emerges as an innovative proposal, capable of simultaneously recording the phonological parameters of sign languages. It concludes that its use from basic education onwards is urgent and necessary, legitimizing Libras in its entirety and ensuring deaf students' literacy in Libras.
Keywords: Brazilian Sign Language; Bilingual Education; Deaf Students; SignWriting; Linguistic Planning



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/m4ihKJsgv0o?si=pgBiPVhY-RmVUzFD

INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil tem avançado de forma significativa nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Esse marco legislativo consolidou a Libras no âmbito educacional e social, abrindo caminho para novas conquistas. Nesse contexto, a Lei nº 14.191/2021 trouxe um avanço adicional ao promover alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo oficialmente a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino.

Apesar dos avanços normativos conquistados nas últimas décadas, a Libras ainda não dispõe de uma escrita oficial que gera limitações no campo educacional, compromete sua consolidação como L1, dificulta o processo de letramento, restringe a circulação de conhecimentos e limita a produção de registros acadêmicos e culturais na própria língua de sinais. Diante desse cenário, torna-se relevante discutir a institucionalização da Escrita de Sinais (*SignWriting*), recurso que contribui para fortalecer a identidade surda e assegurar a valorização da Libras enquanto língua natural.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.27-40
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

A compreensão desse contexto exige uma base teórica consistente, construída a partir de autores que discutem o planejamento linguístico, a legitimidade estrutural das línguas de sinais e o papel da escrita na constituição da L1. Nesse sentido, este trabalho reúne estudos que abordam a aprendizagem do SW por crianças surdas, seus benefícios pedagógicos, cognitivos e culturais e sua relevância no espaço educacional, compondo uma fundamentação teórica que sustenta a defesa do reconhecimento e do ensino sistemático da Escrita de Sinais.

A fundamentação teórica discorre sobre: o planejamento linguístico (Calvet, 2007); a facilidade de aprendizagem do SW por crianças surdas (Stumpf, 2005); os benefícios pedagógicos, cognitivos e culturais do SW (Barreto e Barreto, 2025); a importância da escrita L1 (Quadros e Karnopp, 2004); a legitimidade estrutural das línguas de sinais (Capovilla, Raphael e Maurício, 2009); a defesa de que o *SignWriting,* deve ser ensinado com o mesmo status linguístico atribuído às línguas orais (Rebouças, 2020); o ensino do SW em todas as etapas da educação (Gonçalves Filho, 2023).

Nesse contexto, ao discutir o papel do *SignWriting* na consolidação da educação bilíngue de surdos, torna-se necessário situá-lo em relação às demais propostas de registro gráfico das línguas de sinais. Desde o século XIX, diferentes iniciativas buscaram criar sistemas de notação, evidenciando um campo em contínuo desenvolvimento. Apesar das particularidades de cada proposta, todas compartilham um traço comum: a organização linear dos símbolos, dispostos em sequência da esquerda para a direita, à semelhança da escrita das línguas orais. É justamente diante dessa padronização linear que o *SignWriting* se destaca, uma vez que apresenta uma proposta de escrita simultânea e espacial.

Para demonstrar a diferença entre uma escrita linear e uma escrita simultânea e espacial, utilizamos como exemplo a notação linear proposta por Bébian para o sinal CONHECER e a escrita do mesmo sinal em *SignWriting*. Apesar de compreender que as duas formas de escrever o sinal em questão se vinculam a realidades distintas, essa comparação demonstra a diferença na organização dos elementos gráficos e a distinção entre os próprios símbolos empregados em cada sistema.

Ao superar a linearidade, o SW adota a disposição dos textos em colunas verticais, característica que, conforme apontam Barreto e Barreto (2025), favorece a percepção da coesão e da coerência visual. Essa estrutura torna mais evidente a identificação e a retomada de referentes no espaço, assegurando que a expressividade visual da sinalização seja mantida na modalidade escrita.

Diante da importância dessa discussão para o campo educacional, é necessário observar como a legislação brasileira aborda a Libras e se prevê a escrita da língua no contexto escolar. Nesse sentido, a metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter documental, conforme Gil (2008), tendo como base a análise de legislações pertinentes à educação de surdos no Brasil. A partir dessa abordagem, o artigo estabelece dois objetivos centrais: em primeiro lugar, examinar a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 14.191/2021 e a Lei nº 9.394/1996, especialmente no que se refere à modalidade bilíngue de ensino para surdos; em segundo lugar, verificar se os referidos dispositivos legais contemplam ou asseguram a regulamentação da escrita da Libras no contexto educacional.

As legislações brasileiras que tratam da Libras não garantem a ela uma modalidade escrita oficial, ou seja, não lhe foi atribuído um sistema gráfico apropriado de registro de seus elementos fonológicos. Nesse contexto, surge o SW como uma alternativa viável, uma vez que é um sistema de escrita para línguas de sinais reconhecido no Brasil e em diversos países. Pesquisas nacionais e internacionais comprovam sua eficácia pedagógica e linguística.

Diante das evidências, este artigo defende a implementação do SW como sistema oficial de escrita da Libras, por traduzir com precisão a simultaneidade da sinalização e possibilitar

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.27-40
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

registros acadêmicos e culturais em L1. Sua adoção desde as séries iniciais mostra-se urgente para consolidar a Libras como língua autônoma, ampliando seu alcance no campo educacional e científico e promovendo maior valorização da educação bilíngue de surdos no Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O planejamento linguístico, conforme Calvet (2007), envolve três dimensões fundamentais para a consolidação de uma língua: escrita, léxico e padronização. Embora todas sejam relevantes, neste trabalho interessa sobretudo a dimensão da escrita, por ser a base que possibilita o registro e a difusão da língua.

Em relação à escrita, Calvet (2007) destaca a necessidade de atribuir às línguas ágrafas um sistema gráfico capaz de registrar seus elementos fonológicos. A escolha, entre sistemas alfabéticos ou não alfabéticos, deve considerar a natureza da língua e suas funções sociais. No caso das línguas de sinais, essa reflexão ganha especial importância, pois sua estrutura visuoespacial exige uma escrita que transcenda a linearidade tradicional das línguas orais.

A ausência de uma escrita oficial para a Libras evidencia uma fragilidade estrutural, pois compromete o letramento na primeira língua. É justamente nesse ponto que se torna imprescindível discutir a institucionalização do SW como recurso capaz de suprir essa lacuna.

Diante dessa necessidade de consolidar uma modalidade escrita para a Libras, torna-se fundamental compreender como a escrita de sinais se articula com as propostas educacionais voltadas à educação de surdos. É nesse cenário que as reflexões de Quadros e Karnopp (2004) ganham relevância, ao defenderem que o bilinguismo na educação de surdos pressupõe o reconhecimento da Libras como L1 e do português escrito como L2. Para que essa perspectiva se concretize, o letramento em L1 é essencial, garantindo desenvolvimento cognitivo e valorização da identidade surda. *O SignWriting* contribui diretamente para esse processo ao oferecer uma escrita compatível com a natureza visuoespacial da Libras.

Barreto e Barreto (2025, p. 95) abordam que a omissão de uma escrita própria afeta o letramento visual dos surdos e demonstram as potencialidades do SW. Para ilustrar, recorrem ao exemplo do grafema “a” em português: embora seja sempre representado da mesma forma, o som varia conforme a palavra, em casa, aberto e prolongado; em paz, curto e fechado. O grafema, portanto, não fornece pistas visuais sobre como o som deve ser produzido. Ouvintes aprendem esses usos por convenção, mas para o aluno surdo essa ausência de pistas visuais representa uma barreira adicional, uma vez que a aprendizagem ocorre apenas pela convenção gráfica, sem correspondência direta com a forma de sinalizar.

Segundo os referidos autores, o SW apresenta uma lógica transformadora. Diferente da escrita alfabética, seus grafemas não são arbitrários, funcionam como representações visuais diretas da forma como o corpo sinaliza. Portanto, não há necessidade de memorização mecânica, pois o sinal está registrado diante dos olhos com fidelidade fonológica. A organização espacial possibilita a leitura simultânea dos parâmetros fonológicos das línguas de sinais, de modo intuitivo e coerente com sua natureza visuoespacial. Essa característica aproxima o processo de leitura da experiência concreta de sinalizar, tornando-o mais acessível e significativo.

A compreensão sobre a visualidade do SW e sua diferença estrutural em relação à escrita alfabética permite avançar para uma análise mais ampla de como esse sistema se articula com os princípios fonológicos das línguas de sinais. Capovilla, Raphael e Maurício (2009, p. 46) destacam que, enquanto o alfabeto registra os sons (fonemas) que compõem a fala, o SW registra os elementos visuais (quiremas) que estruturam os sinais.

Segundo Capovilla, Raphael e Maurício (2009) assim como a escrita tradicional auxilia os ouvintes na organização e expressão de suas ideias, a escrita de sinais oferece aos surdos a

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.27-40
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

possibilidade de representar graficamente os movimentos e articulações das mãos utilizados em Libras para pensar e se comunicar. Essa comparação demonstra a legitimidade estrutural das línguas de sinais, reconhecendo sua gramática própria e demonstrando que também podem ser sistematizadas em sua forma escrita.

Ao reconhecer que o *SignWriting* possui fundamentos linguísticos sólidos e capacidade de representar a estrutura das línguas de sinais, torna-se importante observar como esse potencial se manifesta na prática educacional. Essa dimensão aplicada aparece de forma consistente em pesquisas que analisam o uso do SW no processo de alfabetização e letramento de crianças surdas. Stumpf (2005) observa que crianças surdas aprendem o SW com facilidade, sem recorrer à oralidade, o que reforça sua adequação pedagógica.

Barreto e Barreto (2025) ampliam essa discussão ao destacar benefícios cognitivos, culturais e sociais do SW, como: fortalecimento da identidade surda; elevação do status social da Libras como língua; estímulo à criatividade e organização do pensamento; registro de variações regionais, preservando a diversidade linguística; construção de glossários e pesquisas diretamente em língua de sinais; aplicação em diferentes disciplinas escolares e universitárias; promoção do letramento visual desde a infância.

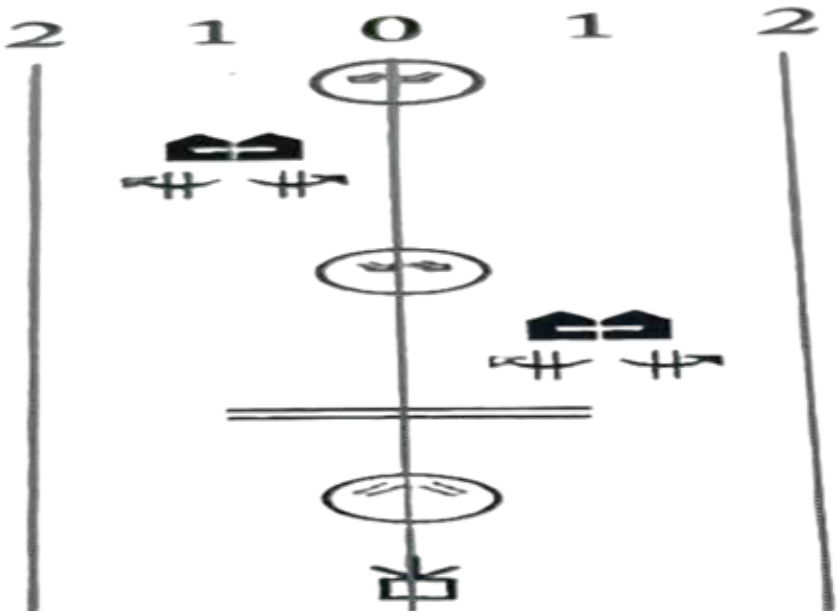
Para os autores (2025, p. 105), o letramento visual corresponde à habilidade de compreender, interpretar e produzir significados por meio de sistemas gráficos de natureza visual, incluindo padrões espaciais, movimentos e configurações das mãos. No SW, essa concepção se concretiza na organização dos sinais em colunas verticais, o que potencializa a coesão e a coerência dos textos.

Ainda segundo Barreto e Barreto (2025, p. 75-76), essa disposição vertical torna mais perceptível a Coesão e a Coerência visual das línguas de sinais, pois acompanha a lógica espacial do corpo e da sinalização. Isso permite que o leitor identifique com clareza a introdução, a retomada e a articulação dos referentes dêiticos ao longo do texto, preservando a expressividade visual da língua, algo inviável em registros lineares.

A seguir, apresentamos um exemplo de como o *SignWriting* organiza os sinais em colunas verticais, demonstrando organização espacial.

A figura 1 demonstra a escrita de SW vertical e em colunas:

Figura 1: Escrita de SW vertical e em colunas



Fonte: Barreto e Barreto (2025, p. 245)

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.27-40
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

A figura 1, conforme explicam Barreto e Barreto (2025, p. 244-245), apresenta um modelo gráfico que reflete a disposição do corpo durante a sinalização. Nesse sistema, a linha central da coluna, denominada linha 0, corresponde ao eixo do corpo. À esquerda e à direita dessa linha, localizam-se as faixas 1 e 2, responsáveis por indicar os deslocamentos do corpo, da cabeça e das mãos.

Quando o sinal é realizado no centro, deve ser registrado no meio da coluna, espaço denominado faixa 0, que representa o ponto central do corpo, em que normalmente se situam a cabeça, o tronco e o centro das mãos. Quanto aos movimentos direcionados para o lado direito, são representados na faixa 2, posicionada à direita da faixa 0. De modo análogo, os sinais realizados com as mãos mais afastadas, à esquerda ou à direita, devem ser registrados graficamente nas faixas correspondentes, garantindo a fidelidade da escrita em relação à espacialidade do corpo.

Essa organização em faixas e colunas demonstra a lógica interna do sistema e sua versatilidade enquanto forma de registro visuoespacial. A partir dessa compreensão estrutural, torna-se possível observar como o SW se expandiu para além do contexto de sua criação, alcançando diferentes comunidades surdas ao redor do mundo.

Conforme Rebouças (2020, p. 95), a escrita de sinais por meio do *SignWriting* deve ser integrada ao currículo com o mesmo status linguístico atribuído às línguas orais, garantindo sua presença em todas as etapas do sistema educacional. Nessa mesma direção, Gonçalves Filho (2023, p. 120) enfatiza que a consolidação do SW depende de políticas e programas que promovam sua conscientização, disseminação e acesso igualitário, desde a educação básica até o ensino superior, assegurando que estudantes surdos tenham oportunidades reais de desenvolver competências linguísticas em sua primeira língua. Juntas, essas perspectivas reforçam que a equivalência linguística do *SignWritin*g exige reconhecimento teórico e ações institucionais que assegurem sua efetiva implementação no contexto educacional.

Com base nessas contribuições, torna-se evidente que o *SignWriting* ocupa um lugar estratégico na educação bilíngue de surdos, configurando-se como um recurso pedagógico e capaz de ampliar as possibilidades de expressão, registro e circulação da língua de sinais. No entanto, para compreender seu alcance é necessário situá-lo em relação a outros sistemas de escrita de sinais já desenvolvidos. Essa comparação permite identificar as especificidades do SW e sustentar uma análise crítica sobre sua adoção no contexto educacional e linguístico da modalidade bilíngue de surdos. Apresentaremos a seguir o SW como ruptura da linearidade.

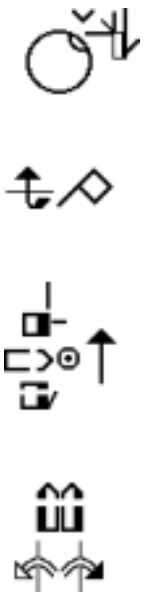
BREVE HISTÓRICO E *SIGNWRITING* COMO RUPTURA DA LINEARIDADE

O SW foi desenvolvido em 1974 por Valerie Sutton a partir de um sistema de notação de coreografia da dança – *DanceWriting* – também criado por ela. Apesar de ser uma invenção americana, o sistema foi usado inicialmente na Dinamarca e não está baseado em uma determinada Língua de Sinais (LS), podendo ser usado para escrever qualquer LS. Ele pertence à comunidade surda mundial e pode ser empregado por qualquer sinalizante (Capovilla & Raphael, 2001). Segundo Sutton, “como a argila usada para criar uma estátua que perdurará por gerações futuras, o *SignWriting* pertence aos surdos para moldar sua própria Língua de Sinais, sua Cultura, sua História” (Sutton, 2001 p. 21). Nesse sentido, *DanceWriting* foi criado para anotar coreografias de movimentos de dança, *SignWriting* foi desenvolvido para registrar línguas de sinais.

Na Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1996, os pesquisadores Antonio Carlos da Rocha Costa, Márcia Borda e Marianne Stumpf, desenvolveram um sistema computacional embasados no sistema de Valerie Sutton e lançaram a escrita SW no Brasil pelo projeto *SignNe*t. O sistema criado pelo referido projeto, o *SW-Edit* (2004) (Morais, 2016).

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.27-40
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Como demonstração inicial da escrita em *SignWriting*, apresenta-se a seguinte frase em língua portuguesa: Amanhã vou comprar livro.



Fonte: Autores

A frase acima demonstra a potencialidade do *SignWriting* como ferramenta de registro gráfico. Entretanto, ao abordar a relevância do ensino da escrita da língua de sinais no contexto escolar por meio do sistema SW, é importante destacar que as propostas de registro gráfico das línguas de sinais não são recentes. A pesquisa de Morais (2016) indica que, no século XIX, Roch-Ambroise Auguste Bébian (1789-1839) publicou *Mimographie ou Essais d'écriture mimique*, considerado um marco pioneiro nesse campo. Posteriormente, outras iniciativas surgiram, como a notação de Stokoe, criada por William Stokoe, em 1960; o *SignFont*, desenvolvido por um grupo em San Diego em 1986; o *HamNosys*, elaborado por pesquisadores de Hamburgo em 1989; o sistema ELiS, proposto por Barros em 2008; e o SEL, criado por Oliveira em 2009.

Avalia-se que a escrita das línguas de sinais não se limita a uma única proposta e constitui um campo em constante desenvolvimento**.** A escrita das línguas de sinais tem sido objeto de interesse de pesquisadores ao longo dos séculos, como forma de garantir registro, preservação e difusão das línguas de sinais. Esses esforços demonstram a busca por legitimar as línguas de sinais como sistemas linguísticos completos que possibilitam a sua utilização em ambientes acadêmicos, educacionais e culturais.

Os sistemas de notação mencionados por Morais (2016), embora distintos entre si, compartilham a característica de organizar os símbolos de maneira linear, seguindo o modelo gráfico das línguas orais escritas. Essa estrutura aproxima a escrita das línguas de sinais do padrão alfabético tradicional, mas restringe a representação de aspectos essenciais, como a simultaneidade e a espacialidade que caracterizam essas línguas.

Um exemplo dessa lógica linear é a notação de Bébian, que buscava registrar os sinais por meio de uma sequência sucessiva de elementos dispostos em uma linha contínua. Embora funcional, esse formato não representa a simultaneidade e a distribuição espacial que caracterizam a sinalização. O SW adota uma lógica distinta, estruturando os sinais de modo a refletir diretamente sua organização no espaço.

O Quadro 1 exemplifica a diferença ao apresentar o sinal CONHECER na notação linear de Bébian (à esquerda) e o sinal CONHECER (à direita), no sistema *SignWriting.*

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.27-40
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Quadro 1: CONHECER Bébian e CONHECER em *SignWriting*



CONHECER Bébian



CONHECER/SW

Fontes: Notação de Bébian (Oviedo, 2008 p. 28); *SignWriting*: Autores.

Para evidenciar o contraste entre modelos de escrita, apresentamos no Quadro 1 o sinal CONHECER registrado em dois sistemas distintos: a notação linear de Bébian e o SW. Embora cada sistema pertença a contextos históricos e conceituais diferentes, a comparação permite observar como cada um organiza visualmente os componentes do sinal e quais aspectos da sinalização conseguem, ou não, representar.

No caso da notação de Bébian, nota-se que os parâmetros do sinal (configuração e orientação de mão, movimento e ponto de articulação) são distribuídos de forma sequencial, seguindo a lógica linear da escrita alfabética. Em contraste o SW, adota uma lógica distinta, estruturando os sinais de modo a refletir diretamente sua organização no espaço.

Essa ruptura em relação à linearidade explica o motivo pelo qual o *SignWriting* se consolidou como um sistema singular, cuja criação e difusão merecem destaque. Embora tenha surgido nos Estados Unidos, sua primeira aplicação ocorreu na Dinamarca. Diferentemente de sistemas restritos a contextos específicos, o SW não está vinculado a uma única língua de sinais, podendo ser utilizado para registrar qualquer língua sinalizada. Trata-se de um sistema que transcende fronteiras nacionais e pertence à comunidade surda mundial, estando disponível para uso por qualquer sinalizante (Capovilla & Raphael, 2001).

O sistema SW possui aproximadamente 35 mil grafemas para representar as línguas de sinais (Bianchini, 2012). Trata-se de um sistema flexível, permitindo que a escrita de um mesmo sinal seja realizada de diferentes maneiras desde que respeite as regras pré-estabelecidas no *Lessons on SignWriting*[1] que é um manual elaborado por Valerie Sutton. A obra ensina como escrever línguas de sinais utilizando os grafemas disponíveis no sistema. Desenvolvido com o apoio do *Deaf Action Committee for SignWriting (DAC),* o manual é utilizado por pesquisadores surdos e ouvintes, de diferentes países, interessados em registrar e estudar a escrita das línguas de sinais por meio do SW, que foi adaptado para registrar as línguas sinalizadas de diversos países.

Além desse material de referência, iniciativas digitais também têm desempenhado um papel importante na difusão e no uso do SW. A plataforma digital SignPuddle (www.signbank.org/signpuddle) amplia a acessibilidade ao permitir que comunidades surdas produzam, compartilhem e padronizem textos em suas respectivas línguas de sinais. Trata-se, portanto, de um recurso que valoriza as línguas de sinais e insere a comunidade surda em um espaço digital global de produção e circulação de conhecimentos.

Avalia-se que a variedade de representações em SW decorra das diferenças entre as línguas de sinais. Considerando que, no Brasil, provavelmente não utilizamos a totalidade dos grafemas indicados por Bianchini (2012), uma representação comumente adotada em nosso país pode não ser seguida para a escrita em SW de outra língua de sinais. No entanto, as re-

[1] Lições sobre o SignWriting: um sistema de escrita para língua de sinais. Tradução e adaptação: Stumpf, M. R. Costa, A. C. da Rocha. Sd. Disponível em < sw0472-BR-Licoes-SignWriting.pdf>. Acesso em 15 dez. 2025.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.27-40
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

presentações e a funcionalidade do SW são padronizadas, o que permite que um sinalizante de determinado país compreenda a escrita em SW de uma língua de sinais diferente da sua.

Com o objetivo de demonstrar a padronização dos grafemas e suas respectivas funções na grafia das Línguas de Sinais, apresenta-se no Quadro 2, a escrita do sinal CASA na Libras, na LS Britânica e na Língua Americana de Sinais (ASL).

Quadro 2: Sinal em SW CASA.

Libras	LS Britânica	ASL
		

Fonte: Morais (2016, p. 17).

Observa-se, no Quadro 2, coluna 1, que o sinal CASA em Libras está grafado com duas CMs no plano parede (esquerda e direita), com a locação de dois asteriscos ** acima das CMs, indicando que elas se tocam duas vezes.

O sinal CASA, na coluna 2, na LS Britânica está representado com duas CMs iniciais no plano parede (esquerda e direita), um asterisco * acima as duas CMs iniciais; abaixo da CM esquerda, há uma seta com a ponta sem preenchimento, e abaixo da CM direita, uma seta com preenchimento. No centro das duas setas, foi inserido o grafema de movimento simultâneo das mãos. Abaixo da seta sem preenchimento, encontra-se a CM esquerda no plano chão; abaixo da seta com preenchimento, a CM direita no plano chão. A padronização dos grafemas e suas respectivas funções permite observar que as CMs iniciais (esquerda e direita), no plano parede, se tocam e se movimentam, ao mesmo tempo, para baixo e afastadas, finalizando a sinalização com as CMs, que passam do plano parede para o plano chão.

Quanto ao sinal CASA, na coluna 3, na ASL, ele está grafado com duas CMs no plano parede (esquerda e direita), acima das CM há um asterisco *; abaixo da CM esquerda, há uma seta com ponta sem preenchimento, e abaixo da CM direita, uma seta com ponta preenchida. Entre as duas setas, encontra-se o grafema de movimento simultâneo das mãos. A padronização dos grafemas e suas respectivas funções permite observar que as CMs iniciais (esquerda e direita), no plano parede, se tocam e se movimentam ao mesmo tempo, para baixo.

Reflete-se que o Quadro 2 pode ser compreendido por qualquer pessoa com conhecimento de SW. Um leitor brasileiro conseguirá entender o sinal CASA em SW na LS Britânica e na ASL; da mesma forma, um britânico compreenderá a escrita do sinal em Libras e na ASL; e um americano entenderá o registro do sinal em Libras e na LS Britânica.

Diante do exposto, o SW se destaca pela capacidade de representar a simultaneidade e a espacialidade próprias das línguas de sinais, sua flexibilidade, padronização e alcance internacional. O referido sistema reúne condições linguísticas, pedagógicas e tecnológicas que o tornam especialmente adequado para o registro e a circulação da Libras em contextos educacionais, acadêmicos e culturais. Com base nesses elementos, avançamos para a apresentação da metodologia adotada na pesquisa, explicitando os procedimentos que orientaram a análise e sustentaram as discussões desenvolvidas ao longo deste estudo.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, conforme Gil (2008), que destaca a análise de documentos como técnica fundamental para com-

preender fenômenos sociais e educacionais. Para tanto, foram examinados textos legais e normativos relacionados à Libras e à educação bilíngue de surdos no Brasil, entre os quais se destacam: Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão; Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, estabelecendo diretrizes para sua implementação; Lei nº 14.191/2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para dispor sobre a modalidade bilíngue de surdos. Em relação à LDB, elegemos para análise os Artigos 60-A e 78-A.

Em relação ao Art. 60-A, este introduz oficialmente a educação bilíngue de surdos como modalidade própria, diferenciando-a da educação especial. Quanto ao Art. 78-A, complementa o que está previsto no Art. 60-A, ao estabelecer diretrizes específicas para a educação bilíngue e intercultural dos estudantes surdos. Ele destaca os aspectos pedagógicos, a dimensão cultural, histórica e identitária.

A análise desses documentos possibilitou compreender as diretrizes estabelecidas para a modalidade bilíngue de surdos, ao mesmo tempo em que permitiu identificar lacunas relacionadas à regulamentação da escrita da Libras. Os textos legais selecionados mostraram-se particularmente relevantes para a política linguística da Libras, tanto pela relação direta com a educação bilíngue de surdos quanto pela presença ou não de referências à escrita da língua.

A investigação seguiu princípios voltados à identificação de vazios normativos, buscando verificar se as legislações analisadas propõem ações concretas ou mencionam a escrita da Libras, sobretudo no contexto educacional. A partir dessas considerações, seguiremos para a análise documental.

ANÁLISE DOCUMENTAL

A investigação concentrou-se na análise de legislações e normativas relacionadas Libras e à educação bilíngue de surdos no Brasil. Entre os documentos examinados, destacam-se: a Lei 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 14.191/2021 e a Lei nº 9.394/1996.

O Artigo 1º da Lei nº 10.436/2002 representa um marco histórico ao reconhecer oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão, conferindo-lhe legitimidade no âmbito jurídico e social. O parágrafo único do Artigo 4º introduz uma limitação significativa ao estabelecer que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a Lei nº 10.436/2002 e estabeleceu um conjunto de medidas voltadas à difusão e institucionalização da Libras. Entre os principais pontos, destacam-se a inserção da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e em programas de educação superior, bem como a formação específica para professores e instrutores de Libras, garantindo qualificação profissional. O Decreto também prevê o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa como instrumentos de acesso das pessoas surdas à educação, além da formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para assegurar a mediação linguística em diferentes contextos.

O documento mencionado ainda estabelece a garantia do direito à educação e à saúde para pessoas surdas ou com deficiência auditiva, por meio de acessibilidade comunicacional. Define ainda o papel do poder público e das empresas concessionárias ou permissionárias de serviços públicos no apoio ao uso e à difusão da Libras, e apresenta disposições finais que consolidam a obrigatoriedade de implementação das medidas previstas.

A Lei nº 14.191/2021 promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, incorporando oficialmente a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino. A Lei nº 9394 teve acréscimo do Capítulo V-A - Da Educação Bilíngue de Surdos, como modelo educacional que garante o aprendizado em Libras e português escrito, voltado para diferentes perfis de estudantes surdos e sinalizantes.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.27-40
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (LDB Art. 60-A, p. 25).

Segundo o Art. 60-A da LDB, a educação bilíngue de surdos, oferecida em Libras como L1 e português escrito como L2, deve ser disponibilizada em diferentes contextos educacionais: escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues, escolas comuns ou polos especializados, atendendo estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, com altas habilidades ou superdotação, ou com outras deficiências associadas, desde que optem por essa modalidade.

O Art. 78-A estabelece diretrizes específicas para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, para os estudantes elencados no Art. 60-A e determina que os sistemas de ensino, atuando em regime de colaboração, devem desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa voltados aos estudantes citados no parágrafo anterior, com o objetivo de garantir uma formação que respeite suas especificidades linguísticas, culturais e cognitivas.

Destaca-se ainda no Art. 78-A, a importância de "proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura." (p. 37). Essa diretriz reforça o compromisso do Estado com uma educação que reconhece a Libras como parte fundamental da identidade surda e promove a valorização da diversidade cultural e linguística no ambiente escolar.

A síntese dos documentos legais demonstra avanços significativos no reconhecimento e na institucionalização da Libras. Contudo, permanece a limitação quanto ao não reconhecimento de uma forma escrita para essa língua. Finalizada a análise documental, a próxima seção discute as implicações dessas normas e analisa de que maneira o SW pode contribuir o letramento em primeira língua.

DISCUSSÃO

A Lei 10.436/2002 inaugura uma nova etapa na política linguística brasileira ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Esse reconhecimento legitima a Libras como língua autônoma e assegura às pessoas surdas o direito de utilizá-la em diferentes espaços sociais, educacionais e institucionais. Do ponto de vista cultural, fortalece a identidade surda e marca uma ruptura com práticas anteriores que marginalizavam a língua de sinais. Entretanto, ao estabelecer que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, a lei reforça a centralidade do português como língua oficial de registro.

Essa disposição cria uma contradição: reconhece a Libras como língua legítima, mas nega-lhe a possibilidade de exercer plenamente uma função essencial — a escrita. Na prática, isso significa que o letramento formal continua vinculado ao português, dificultando que a Libras seja utilizada como língua de instrução escrita em ambientes acadêmicos e educacionais.

A restrição demonstra um modelo bilíngue assimétrico: a Libras é reconhecida como L1, mas não possui modalidade escrita oficial, enquanto o português mantém hegemonia como L2 escrita. Essa assimetria gera lacunas no letramento em L1, limitando a produção de conhecimento diretamente em Libras e reforçando a dependência do português escrito.

O decreto 5626/2005 representa um marco na política linguística brasileira ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002 e estabelecer mecanismos para a difusão da Libras. A inserção

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.27-40
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

da Libras como disciplina curricular e a formação específica de professores e instrutores consolidam sua presença no sistema educacional.

As diretrizes para a formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa asseguram a mediação comunicativa em diferentes contextos sociais, acadêmicos e institucionais, ampliando o acesso das pessoas surdas a serviços públicos e privados. Ao garantir o direito à educação e à saúde para os surdos, o decreto reforça a Libras como instrumento de cidadania, tornando a acessibilidade comunicacional um requisito básico para a efetivação desses direitos e consolidando sua centralidade nas políticas públicas.

O Decreto em questão, também define o papel do poder público e das empresas concessionárias ou permissionárias de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da Libras. Essa medida reconhece que a acessibilidade deve ser compartilhada por diferentes setores da sociedade.

Apesar dos avanços, o decreto mantém a Libras restrita à modalidade oral-sinalizada, sem contemplar sua escrita. Essa inexistência reforça a hegemonia do português escrito como língua de registro oficial. Embora o Decreto fortaleça a Libras em diversos âmbitos, não avança na consolidação de sua modalidade escrita.

Em relação à Lei nº 14.191/2021, consideramos que representa um marco histórico ao reconhecer oficialmente a educação bilíngue de surdos como uma modalidade própria dentro da LDB, entretanto garantiu que a Libras seja a primeira língua e o português escrito a segunda. Antes da referida Lei, a educação bilíngue de surdos era tratada como parte da educação especial, sem status de modalidade independente.

Em relação à LDB, esta reconhece a especificidade linguística dos alunos surdos, legitima o bilinguismo como política educacional, mas define a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda (L2). Art. 60-A amplia o alcance da modalidade bilíngue ao prever sua oferta em diferentes contextos: escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns e polos especializados. Essa diversidade de espaços garante maior flexibilidade e inclusão, atendendo surdos, surdocegos, pessoas com deficiência auditiva sinalizantes e estudantes com altas habilidades ou deficiências associadas. Trata-se de uma tentativa de contemplar a heterogeneidade da comunidade surda.

Em continuidade, analisa-se que o Art. 78-A reforça a perspectiva intercultural ao exigir que os sistemas de ensino desenvolvam programas integrados de ensino e pesquisa. O objetivo de proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura demonstra que a lei não se limita ao aspecto linguístico, mas reconhece a dimensão cultural e histórica do sujeito surdo. Isso representa um avanço em relação a políticas anteriores, que não reconheciam os surdos como minoria linguística.

As legislações analisadas reconhecem a Libras como língua legítima e como primeira língua (L1) no modelo bilíngue, mas restringem sua função em relação à escrita. O português permanece como a única língua de registro oficial, de modo que o aluno surdo é alfabetizado em L2, sem acesso ao letramento em sua L1. Nenhum dos dispositivos legais previu a escrita da Libras como parte das políticas educacionais, revelando um vazio que precisa ser preenchido para que a Libras seja devidamente equipada. Essa omissão se torna ainda mais evidente diante do parágrafo único do Artigo 4º, que estabelece de forma categórica que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, impondo uma limitação significativa ao seu uso e reforçando a exclusividade do português como língua de registro oficial.

O *SignWriting* surge como resposta prática a essa lacuna, oferecendo uma escrita que traduz de forma precisa a complexidade estrutural da Libras. Seu emprego poderia equilibrar o modelo bilíngue, garantindo que pessoas surdas possam aprender a ler e escrever a Libras,

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.27-40
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

sem depender exclusivamente do português escrito.

No que diz respeito ao aprendizado do sistema SW, Stumpf (2005, p. 222) destaca que a alfabetização nessa escrita não difere significativamente da alfabetização nas línguas orais. Idealmente, o processo de sensibilização deve ocorrer de forma semelhante ao das crianças ouvintes, que, antes da alfabetização formal, são amplamente expostas à escrita da língua oral em seu cotidiano. Para a autora, o essencial é que as crianças surdas estejam preparadas para iniciar a alfabetização formal em SW, assim como as crianças ouvintes precisam estar prontas para a alfabetização na língua oral. Essa analogia reforça a naturalidade do processo e a necessidade de inseri-lo desde cedo.

Diversos estudos, como os de Gonçalves Filho (2023), Rebouças (2020), Bózoli (2015), Wanderlei (2012), Stumpf (2005) e Silva (2009), dentre outros pesquisadores da Linguística da Libras e da Educação de Surdos, apontam a eficácia do SW no desenvolvimento do letramento em Libras como primeira língua. Esse sistema permite que a língua de sinais seja registrada diretamente, sem depender exclusivamente da mediação do português como segunda língua, sendo amplamente reconhecido por sua riqueza visual e estrutura abrangente.

Segundo Sutton (2025), citado por Barreto e Barreto (2025, p. 91), o sistema de escrita SW já conquistou espaço em ambientes educacionais de 64 países. Os autores destacam que o SW se consolidou como o sistema de escrita das línguas de sinais mais utilizado mundialmente, justamente porque pesquisadores reconheceram nele as características necessárias para registrar suas línguas de sinais de forma eficaz. Esse dado enfatiza que o Brasil não está isolado nesse debate e que há uma tendência internacional de legitimação da escrita de sinais.

Em vista disso, torna-se imperativo que a escrita de sinais, por meio do SW, seja integrada e ensinada com o mesmo reconhecimento linguístico atribuído às línguas orais, em todas as etapas do sistema educacional. Para que isso aconteça, é fundamental a existência de políticas e programas educacionais que apoiem sua inclusão e garantam acesso igualitário ao conhecimento linguístico para os alunos surdos, independentemente da idade em que iniciam seu aprendizado. Essa perspectiva abre espaço para reflexões sobre as condições necessárias para sua efetiva implementação e reforça a importância de tratar o SW como parte legítima do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é inaceitável que a escrita da Libras, por meio do SW, ainda não esteja inserida desde a etapa inicial da educação bilíngue de surdos. Sua ausência compromete a consolidação da Libras o que limita o direito dos estudantes surdos de acessar e produzir conhecimento em sua língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo realizou uma pesquisa de caráter documental com o objetivo de analisar a Lei nº 10.436/2002, o Decreto 5626/2005 e a Lei 14.191/2021 e a Lei 9394/1996, para identificar se as referidas legislações asseguravam a escrita da Libras no contexto da educação bilíngue de surdos.

Apesar dos avanços legislativos representados pelas Leis e Decreto analisados, identificou-se a ausência de um sistema oficial de escrita para a Libras. Essa falta compromete o processo de letramento em primeira língua, restringe a circulação de conhecimento dentro da comunidade surda e impede a legitimação da Libras como sistema linguístico completo. Nesse contexto, o SW apresenta como solução concreta e urgente, e a sua implementação desde as séries iniciais da educação básica assegurando às crianças surdas o acesso à escrita em Libras, em processo equivalente ao das crianças ouvintes.

A implementação oficial do SW gera impactos significativos em diferentes áreas: na

esfera acadêmica, fomenta pesquisas sobre bilinguismo e legitima a Libras como objeto científico completo; na pedagógica, fortalece práticas de alfabetização em L1, exige formação docente específica e enriquece o currículo escolar; social e cultural, valoriza a identidade surda, preserva registros históricos e literários em Libras e reduz barreiras de acesso ao conhecimento; prática e tecnológica, estimula a produção de materiais didáticos, softwares e recursos digitais em SW, além de promover políticas públicas de regulamentação da Libras escrita, bem como investimento em capacitação.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de Sinais sem mistérios**. 3. ed. Belo Horizonte: Universidade da Libras, 2025.

BIANCHINI, C. S.; BORGIA**,** F. Writing Sign Languages: analysis of the evolution of the SignWriting system from 1995 to 2010, and proposals for future developments. In: **Proceedings of the International Jubilee Congress of the Technical University of Varna**. Varna: Technical University, 2012. p. 118–123. Disponível em: https://hal.science/hal-02366950. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021. Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021

BÓZOLI, D. M. F. **Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos.** 2015, 188f. Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. 1ª Edição. São Paulo: Parábola /IPOL, 2007.

CAPOVILLA, F. C. RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo: Edusp, 2001.

GONÇALVES, Filho. **Leitura de textos em Libras (S*ignwriting*) por surdos acadêmicos: conforto linguístico e identificação cultural**. 2023. 137 f. Doutorado em Linguística, Faculdade de Ciências da Educação (CED), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Florianópolis/SC.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAIS, C. **Escritas de sinais:** supressão de componentes quirêmicos da escrita da Libras em SignWriting. 2016, 342 f. Doutorado em Linguística, Faculdade de Ciências da Educação (CED), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Florianópolis/SC.

QUADROS, R. M. KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais**: Estudos Linguísticos. 1ª. Edição. Porto Alegre: Artmed. 2004.

REBOUÇAS, L. **A Escrita de sinais no Brasil**: constituição histórica dos sistemas de sinais utilizados. 2020. 164 f. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação e Ciências Humanas (CECH), Universidade Federal de Sergipe, Sergipe/Aracaju.

SILVA, F. I. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita de língua brasileira de sinais**: *SignWriting*. 2009, 114 f. Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação (CED), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

SUTTON, V. **Lições sobre o SignWriting**: um sistema de escrita para língua de sinais. Tradução e adaptação: Stumpf, Marianne: Costa, Antonio C. da Rocha. Sd. Disponível em <http://rocha.c3.furg.br/arquivos/download/licoes-sw.pfd>. Acesso em 20 de maio de 2011.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema *SignWriting*:** línguas de sinais no papel e no computador. 2003. 330p. Doutorado em Informática na Educação. Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre/RS.

WANDERLEY, D. C. **Aspectos da leitura e escrita de sinais**: estudos de caso com alunos surdos na educação básica e de universitários surdos e ouvintes. 2012. 192 f. Mestrado em Linguística. Faculdade de Ciências da Educação (CED), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.27-40
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

REVISTA ESPAÇO
n. 65
período jul-dez
ano 2026

A IMPORTÂNCIA DO *SIGNWRITING* PARA A ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS EM SUA PRIMEIRA LÍNGUA

The importance of SignWriting for bilingual literacy and the linguistic development of deaf children in their first language



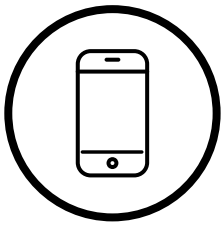
Eva dos Reis Araújo Barbosa[1]

RESUMO
Este artigo discute a importância do *SignWritin*g para o desenvolvimento da escrita em Libras de crianças surdas, a partir de uma Revisão Bibliográfica de estudos publicados entre 2015 e 2025. O trabalho fundamenta-se nos pressupostos da Educação Bilíngue de Surdos, considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Os resultados evidenciam que o *SignWriting* favorece o letramento em Libras, a autonomia na produção escrita, a consciência metalinguística e o fortalecimento da identidade linguística e cultural do sujeito surdo. Além disso, a escrita visual possibilita que a criança registre sua língua natural, respeitando sua modalidade visuoespacial, o que contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas às especificidades linguístico-culturais desses estudantes. Conclui-se que o *SignWriting* constitui um recurso pedagógico relevante para a alfabetização bilíngue, indicando a necessidade de sua ampliação no contexto escolar.
Palavras-chave: Alfabetização bilíngue; Criança Surda; *SignWriting*

[1] Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil; evalibras@gmail.com.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.41-52
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ABSTRACT
This article discusses the importance of SignWriting for the development of writing in Brazilian Sign Language (Libras) among deaf children, based on a literature review of studies published between 2015 and 2025. The work is grounded in the principles of Bilingual Education for the Deaf, considering Libras as the first language and written Portuguese as the second language. The results show that SignWriting promotes literacy in Libras, autonomy in written production, metalinguistic awareness, and the strengthening of the linguistic and cultural identity of the deaf individual. Furthermore, visual writing allows the child to record their natural language, respecting their visuospatial modality, which contributes to more inclusive pedagogical practices aligned with the linguistic and cultural specificities of these students. It concludes that SignWriting constitutes a relevant pedagogical resource for bilingual literacy, indicating the need for its expansion in the school context.
Keywords: Bilingual literacy; Deaf child; SignWriting



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/QAurTqLpfOI?si=nEPmQFP0IQCWUoI9

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio legal de expressão e comunicação das pessoas surdas, sendo esta língua reconhecida por meio da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Nesse sentido, as crianças surdas têm o direito, garantido por Lei, de terem acesso à Libras como primeira língua (L1) e como língua de instrução no ambiente escolar.

Entretanto, ao escrever, espera-se que elas utilizem palavras de uma língua oral, cuja modalidade é auditiva e fonoarticulatória. Desse modo, "enquanto a criança ouvinte pode fazer uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais de sua fala interna em auxílio à leitura e à escrita alfabética, a criança surda não" (Capovilla *et al*., 2006, p. 1492 *apud* Barreto; Barreto, 2012, p. 32).

Capovilla e colaboradores (2006 *apud* Barreto; Barreto, 2012) enfatizam que é necessária a utilização de outro sistema de escrita, além do alfabético, visto que, da mesma forma como a criança ouvinte pode ser beneficiada pelo uso da escrita alfabética para o mapeamento dos fonemas de sua língua falada, a criança surda "poderia beneficiar-se sobremaneira de uma escrita visual capaz de mapear os quiremas [fonemas] de sua Língua de Sinais" (Capovilla *et al*., 2006, p. 1494, *apud* Barreto; Barreto, 2012, p. 33). Essa escrita propiciaria, segundo os autores, um desenvolvimento linguístico e cognitivo mais significativo, além do fortalecimento da identidade e da cultura surda.

Diante disso, este artigo tem como principal objetivo discutir a importância do *SignWriting*[2], um exemplo de sistema de escrita das línguas de sinais, para o desenvolvimento da

[2] Neste artigo, adota-se a distinção entre os termos *escrita de sinais e SignWriting*. A expressão *escrita de sinais* refere-se, de forma ampla, ao conjunto de sistemas desenvolvidos para o registro gráfico das línguas de sinais, abrangendo diferentes propostas de representação, como o *SignWriting*, o ELiS e outros sistemas de escrita e notação. Já o *SignWriting* corresponde a um sistema específico de escrita de sinais, desenvolvido por Valerie Sutton, amplamente difundido e utilizado em diferentes países, inclusive no contexto brasileiro. Assim, embora todo *SignWriting* seja uma forma de escrita de sinais, nem toda escrita de sinais corresponde ao *SignWriting*. Essa distinção é importante para evitar o uso dos termos como sinônimos e para delimitar com precisão o objeto desta revisão, que se concentra especificamente em estudos que utilizaram o *SignWriting*.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.41-52
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

escrita da criança surda em L1, a partir de uma Revisão de Literatura de artigos que apresentam resultados obtidos por meio do uso desse sistema de escrita, evidenciando suas contribuições para a alfabetização bilíngue e o fortalecimento da Libras como L1.

Este trabalho se justifica pela necessidade iminente de ampliar as discussões acerca de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem as especificidades linguístico-culturais das crianças surdas, considerando a Libras como L1 e língua de instrução, e o português escrito como segunda língua (L2), conforme preconiza a Educação Bilíngue de Surdos. Embora haja avanços na proposta educacional bilíngue, ainda são escassas as experiências sistematizadas sobre o uso do *SignWriting* ou de outro sistema de escrita de sinais no processo de alfabetização bilíngue de crianças surdas. Dessa forma, torna-se imprescindível compreender as contribuições do *SignWriting* para o desenvolvimento da escrita em L1 desses alunos, uma vez que, além de possibilitar o registro gráfico da Libras e favorecer a construção do letramento, essa ferramenta pode colaborar para o desenvolvimento da escrita em português como segunda língua, a partir da compreensão do funcionamento de um sistema de escrita em sua primeira língua, do fortalecimento da autonomia para escrever e da consolidação da identidade linguística e cultural enquanto sujeito surdo.

Para tanto, após esta breve introdução, apresenta-se o desenvolvimento deste artigo, dividido em: (1) *A escrita das línguas de sinais*; (2) *O SignWriting no ensino de surdos; (3) Períodos de desenvolvimento do SignWriting em crianças surdas; (4) Metodologia; e (5) Apresentação e discussão dos dados*. Por fim, são apresentadas as considerações finais deste trabalho, sem o intuito de esgotar o assunto, mas com o fito de contribuir para a ampliação das reflexões acerca do uso do *SignWriting* no processo de alfabetização bilíngue de crianças surdas, incentivando novas pesquisas e práticas pedagógicas que valorizem a Libras e promovam uma educação bilíngue mais efetiva.

DESENVOLVIMENTO

A escrita das línguas de sinais

Por muito tempo, as línguas de sinais foram consideradas línguas ágrafas, em razão da ausência de um sistema de escrita amplamente reconhecido e valorizado, tanto pela comunidade surda quanto pela sociedade em geral, que possibilitasse o registro gráfico dos sinais e das estruturas que as constituem. Em sua obra *Escrita de Sinais sem mistérios*, Barreto e Barreto (2012) apresentam alguns sistemas de escrita e notação[3] desenvolvidos com o objetivo de representar graficamente as línguas de sinais, conforme exposto a seguir.

(1) *Notação Mimographie* – criada em 1822, por Roch Ambroise Auguste Bébian, um educador francês que acreditava que "o registro da língua de sinais era essencial para que se pudesse usá-la como veículo para o ensino" (Barreto; Barreto, 2012, p. 34).

(2) *Notação de Stokoe* – publicada em 1965, por Stokoe, linguista e pesquisador norte-americano e o primeiro a reconhecer as línguas de sinais como naturais. A Fig. 1 apresenta as configurações de mão propostas por Stokoe, em seu sistema de notação.

[3] Apesar de, neste artigo, o foco ser o *SignWriting*, considera-se importante mencionar a existência de outros sistemas de escrita e notação das línguas de sinais, uma vez que o *SignWriting*, embora seja um dos mais conhecidos e utilizados pela comunidade surda brasileira, não é o único. Destaca-se, por exemplo, o Sistema de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), desenvolvido por Mariângela Estelita Barros, que constitui um sistema de escrita concebido no Brasil para representar as línguas de sinais.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Figura 1: Configurações de Mão do Sistema de Notação de Stokoe



Fonte: Stumpf, 2015, p. 48.

3) *Hamburg Notation System* – publicado por Prillwitz e coloboradores em 1987, na Universidade de Hamburgo (Alemanha), baseado no sistema de Stokoe.

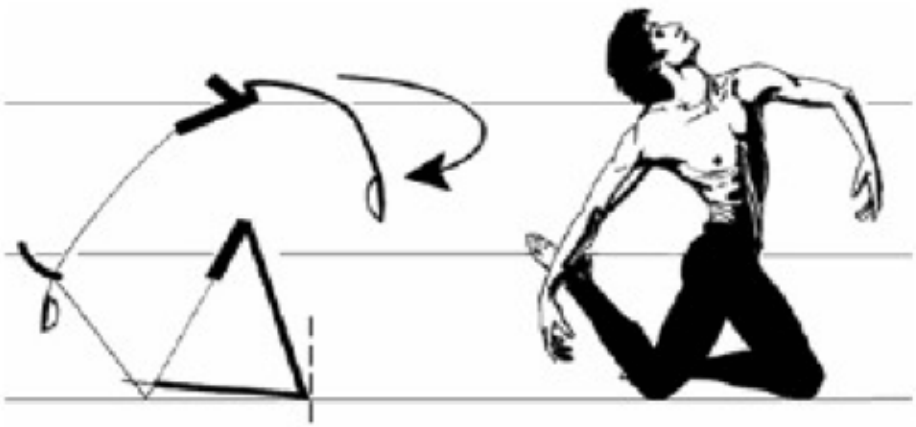
(4) *Sistema D'Sign* – criado por Paul Jouison em 1990, também baseado na ideia de Stokoe. Por meio dele, é possível transcrever frases inteiras da Língua de Sinais Francesa.

(5) *Notação de François Neve* – criada pelo pesquisador da Universidade de Liége (Bélgica), em 1996, também a partir do sistema de Stokoe.

(6) *Sistema de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS)* – criado em 1997, pela Drª Mariângela Estelita Barros, uma pesquisadora brasileira.

(7) *Sistema de escrita SignWriting* – criado pela norte-americana Valerie Sutton, na Dinamarca, em 1974, com o intuito de escrever passos de dança (*DanceWriting*), conforme apresentado na Fig. 2.

Figura 2: Exemplo do DanceWriting



Fonte: Sutton Movement Writing apud Bózoli; Silva, 2013, p. 6.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.41-52
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Em relação ao *SignWriting*, de acordo com Barreto e Barreto (2012), um jornal local publicou um artigo sobre a escrita desenvolvida por Sutton, que chegou ao conhecimento de alguns pesquisadores da Língua de Sinais Dinamarquesa, na Universidade de Copenhagen. Os pesquisadores solicitaram a Sutton que ela realizasse o registro escrito das sinalizações apresentadas em vídeos por pessoas surdas. Após retornar aos Estados Unidos, Sutton desenvolveu o sistema *SignWriting*, adequando-o à língua de sinais, com a ajuda de professores e pesquisadores da Língua de Sinais Americana.

Dentre as notações e os sistemas de escrita citados anteriormente, o *SignWriting* é o mais adotado no Brasil e no mundo, contando com um sistema computacional virtual de escrita, *SignPuddle*[4], capaz de "construir dicionários bilíngues, realizar buscas de sinais, escrever sinais, textos e ainda enviar *e-mails* em *SignWriting* em diversas línguas de sinais", além de uma lista de discussão *online*, por meio da qual "usuários e pesquisadores de todo o mundo podem expor suas dúvidas ou contribuições para o aprimoramento do sistema" (Barreto; Barreto, 2012, p. 39).

Segundo Barreto e Barreto (2012), o *SignWriting* é uma escrita visual direta, a partir da qual é possível ler e escrever qualquer língua de sinais do mundo, uma vez que se trata de um conjunto de símbolos internacional, sem a necessidade de tradução para uma língua oral. Algumas características desse sistema de escrita são apresentadas a seguir, com base em Barreto e Barreto (2012).

- Preservação das características tridimensionais das línguas de sinais, por meio de um registro preciso dos parâmetros fonológicos dessas línguas;
- Alguns dos símbolos utilizados são bem icônicos, o que favorece uma associação rápida entre a escrita e o sinal que representam;
- Apresentação dos grafemas de forma simultânea e sequencial, isto é, todos os parâmetros fonológicos das línguas de sinais são lidos ao mesmo tempo;
- A escrita é realizada em colunas, de cima para baixo, em blocos divididos por barras, fazendo com que os símbolos sejam organizados conforme a estrutura anatômica do corpo humano, permitindo que as informações sejam lidas de maneira mais rápida.

O *SignWriting* no ensino de surdos

No Brasil, um dos estudos pioneiros relacionados ao uso do *SignWriting* na Educação de Surdos foi realizado pela professora e pesquisadora surda da Universidade Federal de Santa Catarina, Marianne Stumpf. Segundo Stumpf (2005), a escrita, o poder e a tecnologia possuem, em conjunto, um papel importante, no que diz respeito ao registro de experiências vividas pela sociedade usuária das línguas orais. Por outro lado, a cultura surda se encontra "minimamente registrada, porque as situações que os surdos vivem, não conseguem escrever em sua própria língua" (Stumpf, 2005, p. 37). A autora relata inclusive que, ao dar aulas para crianças surdas, pôde perceber que "muitos alunos pensavam que o português escrito era a escrita da língua de sinais usada por eles" (Stumpf, 2005, p. 43). Desse modo, Stumpf enfatiza a importância do trabalho com a escrita das línguas de sinais no contexto de ensino dos alunos surdos, a partir do relato abaixo:

> Em minhas aulas experimentais observei que depois que as crianças aprendem os símbolos da escrita da língua de sinais, aparecem muitas ideias e variações na sua escrita, pois cada um está à vontade para expressar seu pensamento, sem a insegurança de tentar encontrar a palavra da língua oral, que procura, e não encontra,

[4] Esse sistema pode ser acessado em: https://www.signbank.org/signpuddle/. Acesso em: 06 fev. 2026.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

> quando encontra não sabe bem se era aquela a palavra certa. Com a imensa maioria dos surdos, quando escrevem em uma língua oral, acontece o mesmo que acontece com um ouvinte que não sabe o suficiente de uma língua estrangeira na qual precisa se expressar, ele vai simplificando o máximo possível para conseguir passar a mensagem e muitas vezes usa palavras que não significam aquilo que pensa (Stumpf, 2005, p. 44).

Outro autor que também trata a respeito do uso do *SignWriting* no ensino de surdos é Nobre (2011 *apud* Barreto; Barreto, 2012), o qual enfatiza que esse sistema de escrita, quando usado em sala de aula, configura-se como uma característica da cultura surda e da formação identitária dos indivíduos nela incluídos. Outros benefícios do uso dessa escrita pelos surdos, apontados por Barreto e Barreto (2012), baseados em Capovilla (2001; 2006), Kasterlinden (s.d.), Nobre (2011), Silva (2009), Stumpf (2005), Sutton (1999; 2003), são:

> - permite ao surdo expressar-se livremente, mostrando a fluência da língua de sinais, ao contrário da escrita da língua oral;
>
> - aumenta o *status* social da língua de sinais quando mostra que o surdo tem uma escrita própria;
>
> [...]
>
> - contribui com o desenvolvimento cognitivo dos surdos, estimulando sua criatividade, organizando seu pensamento e facilitando sua aprendizagem;
>
> [...]
>
> - preserva a língua de sinais, registrando a história, cultura e literatura surda, através de roteiros de teatros, poesias, histórias, contos, humor etc.;
>
> - pode ser usada por professores para ensinar a língua de sinais e sua gramática para iniciantes e também pelos próprios aprendizes de língua de sinais para relembrar o que foi estudado em sala de aula com muito mais eficácia e praticidade do que desenhos ou anotações em português;
>
> [...]
>
> - permite também que o aluno surdo faça anotações enquanto assiste a uma aula, palestra etc. e não fique apenas como expectador (Barreto; Barreto, 2012, p. 49-50).

Períodos de desenvolvimento do *SignWriting* em crianças surdas

Os exemplos citados nesta seção foram retirados da pesquisa de doutorado realizada por Stumpf (2005, p. 213), a qual tinha como objetivo

> compreender como as crianças e jovens surdos se apropriam da escrita da língua de sinais e de que forma o acesso ao computador por meio de *softwares* com ELS [Escrita da Língua de Sinais], pelo sistema *SignWriting*, pode dar suporte a essa aquisição.

Nesse sentido, a pesquisadora realizou dois estudos. O primeiro deles apresenta "um levantamento do processo de aquisição da escrita de sinais, em sua forma manuscrita, pela criança e jovem surdo no Brasil e na França" e, o segundo estudo, trata "da ajuda que a informática pode dar a essa aquisição" (Stumpf, 2005, p. 14). Nesta seção, foca-se no primeiro estudo realizado pela autora em relação à experiência brasileira.

Os dados analisados por Stumpf (2005), em sua pesquisa, são fruto de um trabalho realizado com o *SignWriting* em uma escola de surdos brasileira (alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, entre 8, 9 e 10 anos), e algumas escolas de surdos francesas, no qual a autora realizou uma tarefa de sensibilização da importância do *SignWriting* para o desenvolvimento cognitivo dos surdos, atividades de escrita, jogos, entre outros. Dessa forma, de acordo com a autora, o processo de alfabetização em *SignWriting* utilizado em sua pesquisa, "teve a preocupação de estimular as competências linguísticas inatas no indivíduo e levá-lo a adquirir a

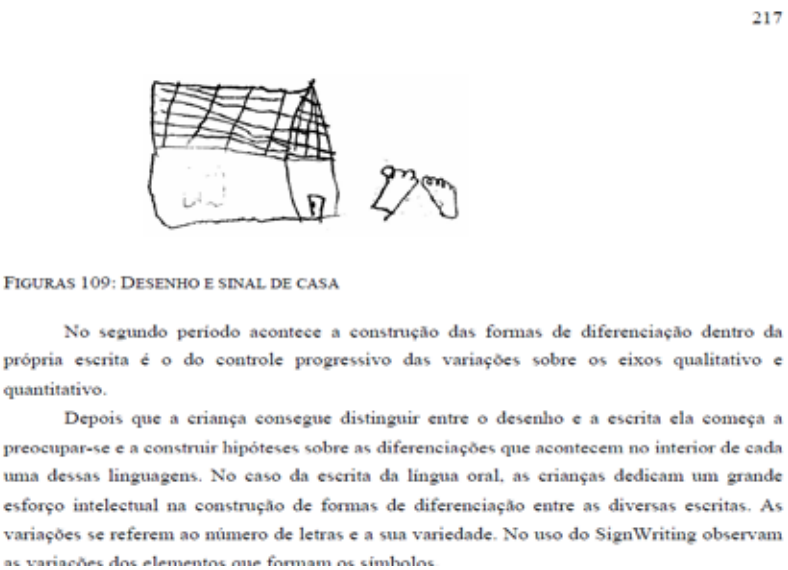
https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.41-52
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

leitura e a escrita a partir de sua própria linguagem, de seu potencial e de motivações naturais" (Stumpf, 2005, p. 104).

Em suas análises, Stumpf (2005) verificou três diferentes períodos de aquisição do *SignWriting*, baseada em Ferreiro (1982; 1985; 1999). Nessa perspectiva, a autora relata que "a escrita infantil segue uma linha de evolução regular, dentro da qual podemos distinguir três grandes períodos" e que, graças à teoria de Piaget, é possível descobrir "um sujeito que reinventa a escrita, para fazê-la sua" (Stumpf, 2005, p. 215). Os períodos verificados pela autora em suas análises são apresentados a seguir.

(1) *Distinção entre os modos de representação desenho e escrita*: Em um primeiro momento de seu trabalho, a autora explorou a leitura[5] de livros de histórias infantis, os quais eram compostos pela escrita do português, acompanhadas de ilustrações, e sem a menção do *SignWriting*. Entretanto, Stumpf sinalizou em Libras para os alunos que era professora de língua de sinais e que, em suas aulas, os alunos não iriam escrever utilizando as palavras da língua oral. Após a leitura, a pesquisadora solicitou que os alunos desenhassem o que entenderam das histórias lidas. Um exemplo desse período é apresentado na Fig. 3.

Figura 3: Desenho do sinal de CASA em Libras



217

FIGURAS 109: DESENHO E SINAL DE CASA

No segundo período acontece a construção das formas de diferenciação dentro da própria escrita é o do controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo.

Depois que a criança consegue distinguir entre o desenho e a escrita ela começa a preocupar-se e a construir hipóteses sobre as diferenciações que acontecem no interior de cada uma dessas linguagens. No caso da escrita da língua oral, as crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as diversas escritas. As variações se referem ao número de letras e a sua variedade. No uso do SignWriting observam as variações dos elementos que formam os símbolos

Fonte: Stumpf, 2005, p. 217.

Segundo a autora, nessas produções, tal como a que é apresentada na Fig.a 3, é possível perceber "que a diferença entre desenho e escrita está bem estabelecida, uma vez que [os alunos surdos] desenham os personagens e, ao lado, procuram representar os sinais desenhando as mãos, não aparecem letras ou palavras escritas em português" (Stumpf, 2005, p. 216).

(2) *Construção das formas de diferenciação dentro da própria escrita*: Após a diferenciação entre o desenho e a escrita, a criança surda começa a construir hipóteses sobre as diferenças que ocorrem no interior da escrita. No caso da escrita da língua oral, seria a diferenciação entre as diversas escritas (número, letras e suas variedade), já no uso do *SignWriting*, as variações se referem aos elementos que formam os símbolos. Um exemplo desse segundo período é apresentado na Fig. 4.

[5] A leitura das histórias foi realizada em Libras.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Figura 4: Escrita do sinal de SURDO em Libras



FIGURA 110: SINAL DE SURDO.

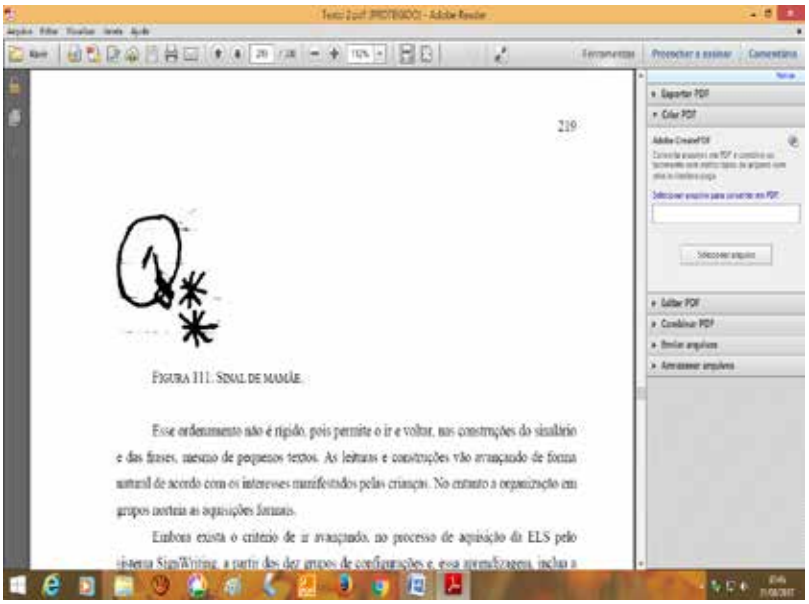
O terceiro período identificado por Ferreiro é a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). É quando a criança vai descobrindo quais as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra oral.

Fonte: Stumpf, 2005, p. 218.

A respeito do exemplo apresentado na Fig. 4, é possível identificar "as primeiras tentativas de associar o desenho das mãos sinalizando a uma representação correspondente do sistema *SignWriting*" (Stumpf, 2005, p. 217).

(3) *Fonetização da escrita*: No caso da escrita da língua oral, trata-se do momento no qual "a criança vai descobrindo quais as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra oral" (Stumpf, 2005, p. 218). Em relação ao *SignWriting*, esse período está relacionado "ao reconhecimento da correspondência entre os elementos do símbolo em *SignWriting* com o correspondente sinal manual" (Stumpf, 2005, p. 218). Um exemplo desse período é apresentado na Fig. 5.

Figura 5: Escrita do sinal de MAMÃE em Libras



Fonte: Stumpf, 2005, p. 219.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.41-52
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Segundo (Stumpg, 2005, p. 218), nesse período, os "primeiros elementos a serem reconhecidos são os três símbolos básicos de configuração de mão: punho fechado, punho aberto e mão plana". Depois, as crianças começam a identificar outras configurações de mão, os símbolos de contato e de movimento, e assim por diante. Na Fig. 5, a criança já consegue escrever o sinal de MAMÃE, que utiliza uma configuração de mão mais complexa (com o dedo indicador estendido) e o símbolo de toque (*), representado duas vezes, indicando dois toques.

Ao final de suas análises, Stumpf (2005) verificou, portanto, que a aquisição do *SignWriting* pelas crianças surdas possui uma relação com a alfabetização em língua oral das crianças ouvintes, proposta por Ferreiro, que se baseia na teoria de Piaget. A autora ainda acrescentou dois aspectos, descritos por ela como fundamentais, que não são encontrados quando as crianças surdas são alfabetizadas em língua oral, sendo eles:

> 1 – O aspecto afetivo – A criança surda quando se depara com a aprendizagem do *SignWriting* sente-se gratificada, sente-se feliz. O reconhecimento de que sua língua de sinais também é importante, também pode ser escrita, a relação que se estabelece entre os colegas para cooperar e trocar conhecimentos, as produções animadas, o poder contar em casa que são possuidores de conhecimento reconhecido pela escola, são fatores entre outros, de apropriação de um sentimento de auto-estima, do qual elas muitas vezes carecem e de empenho em aprender.

> 2 – O aspecto de evolução na aprendizagem – A rapidez que elas conseguem adquirir o sistema, começam a ampliar seu sinalário e a construir mensagens faz com que se sintam estimuladas a avançar. As dificuldades que encontram são dificuldades possíveis de serem superadas, ao contrário das encontradas na escrita da língua oral, que ensinada aos surdos, com os mesmos métodos que aos ouvintes, não respeita o raciocínio nem a lógica da criança surda (Stumpf, 2005, p. 220-221).

Metodologia

Este artigo apresenta uma Revisão Bibliográfica de artigos que relatam resultados obtidos por meio do uso do *SignWriting*[6], evidenciando suas contribuições para a alfabetização bilíngue e o fortalecimento da Libras como L1. De acordo com Gil (2002, p. 44), "uma pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", sendo que "há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas".

Para esta Revisão Bibliográfica, foram utilizadas as seguintes palavras-chave para a busca dos artigos científicos: Escrita de Sinais, *SignWriting*; Alfabetização Bilíngue; Crianças Surdas. As buscas foram realizadas no *Google* Acadêmico, sendo pré-selecionados os trabalhos publicados entre os anos de 2015 e 2025, no formato de artigo, nas 05 (cinco) primeiras páginas do resultado da pesquisa, eliminando trabalhos que não tinha o formato de artigo científico, tais como dissertações, teses, monografias, trabalhos de conclusão de curso, capítulos de livro e trabalhos publicados em anais de eventos.

Após a busca, os trabalhos encontrados foram lidos, de modo a verificar se estes apresentavam contribuições do uso do *SignWriting* para a alfabetização bilíngue e o desenvolvimento da escrita em L1 por crianças surdas. Ao todo, foram selecionados 04 (quatro) artigos que são apresentados na Tab. 1.

[6] A opção por não incluir no *corpus* desta revisão outros sistemas de escrita e notação das línguas de sinais decorre do recorte metodológico adotado, uma vez que os estudos selecionados se concentram em pesquisas que utilizaram o *SignWriting* como objeto ou instrumento de investigação. Assim, a ausência de trabalhos sobre outros sistemas de escrita neste artigo não representa um juízo de valor acerca de sua relevância ou potencial de contribuição para a escrita das línguas de sinais, mas resulta exclusivamente dos critérios de delimitação da presente revisão bibliográfica.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.41-52
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Tabela 1: Artigos selecionados na busca

Autor(es)	Títulos	Ano de publicação	Periódico
Daniele Santana Moreira e Luiz Alexandre da Silva Rosado	A importância da escrita das línguas de sinais: mapeando propostas e resultados de aplicação na literatura acadêmica nacional	2020	Revista Espaço
Isaac Figueredo de Freitas	Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta	2020	Revista Brasileira de Educação
Francyllayans Karla da Silva Fernandes; Edneia de Oliveira Alves e Marianne Rossi Stumpf	A escrita de sinais como instrumento de desenvolvimento linguístico e identitátio para o surdo	2020	Revista Ponto de Interrogação
Carla Damasceno de Morais et al.	A escrita de sinais no Brasil: história, estrutura, compreensão leitora e impacto na identidade linguística e cultural dos surdos	2025	Revista Caderno Pedagógico

Fonte: Dados da pesquisa.

Na próxima seção, os artigos são apresentados e discutidos, sob uma perspectiva qualitativa, ou seja, não com o intuito de quantificar pesquisas, mas analisar resultados e contribuições, buscando compreender de que maneira o uso do *SignWritin*g tem favorecido o processo de alfabetização bilíngue e o desenvolvimento da escrita em L1 de crianças surdas.

Apresentação e discussão dos dados

O artigo *A importância da escrita das línguas de sinais: mapeando propostas e resultados de aplicação na literatura acadêmica nacional* foi escrito por Moreira e Rosado (2020) e publicado na Revista Espaço. O principal objetivo do trabalho foi mapear propostas de escrita das línguas de sinais no Brasil e analisar resultados de suas aplicações no contexto educacional, com o intuito de compreender as contribuições desses sistemas de escrita para a aprendizagem de crianças surdas. A pesquisa caracteriza-se como estudo qualitativo de natureza bibliográfica e documental, fundamentado na revisão da literatura acadêmica nacional e na sistematização de experiências de pesquisadores e professores que utilizaram diferentes sistemas de escrita, dentre eles, o *SignWriting*, foco desta pesquisa.

Os resultados indicam que a escrita das línguas de sinais permite “que o surdo escreva o seu sinal de identificação [...], decomponha os sinais em elementos gráficos mínimos, elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos, entre outros”, levando-o “ao processo de construção de sua própria escrita” (Moreira; Rosado, 2020, p. 201). Ademais, em seus achados, os autores constataram que a escrita visual das línguas de sinais “respeita a estrutura de raciocínio da criança, posto que ela escreve conforme sua forma de comunicação gestual em língua de sinais”, evitando “saltos entre o pensar e o escrever, visto que não precisa traduzir seu pensamento para uma segunda língua” (Moreira; Rosado, 2020, p. 201).

O segundo artigo, intitulado *Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta*, foi escrito por Freitas (2020) e publicado na Revista Brasileira de Educação. O principal objetivo do trabalho foi discutir teoricamente a alfabetização de surdos em duas perspectivas: “a alfabetização em Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio do sistema de escrita *SignWriting*, e em língua portuguesa, pelo sistema alfabético-ortográfico latino” (Freitas, 2020, p. 1), problematizando as especificidades de cada sistema e defendendo a necessidade de políticas linguísticas que legitimem a escrita da Libras.

A metodologia adotada foi de natureza teórica e reflexiva, com base na revisão e articulação de estudos já publicados sobre a Educação Bilíngue de Surdos, a Escrita de Sinais e ensino de português como segunda língua para surdos. Em relação à primeira perspectiva apresentada, a partir dos resultados obtidos, Freitas (2020) argumenta que o *SignWritin*g possibilita uma alfabetização significativa em Libras, favorecendo a consciência metalinguís-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.41-52
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

tica e a autonomia da criança surda, concluindo que a alfabetização bilíngue só é possível quando considera a Libras como L1.

O artigo *A escrita de sinais como instrumento de desenvolvimento linguístico e identitátio para o surdo* foi escrito por Fernandes; Alves e Stumpf (2020) e publicado na Revista Pontos de Interrogação. As autoras tiveram como principal objetivo

> verificar a aprendizagem da escrita de sinais no sistema SignWriting pelo surdo, analisando o interesse dos mesmos pela escrita de sinais, bem como identificando as facilidades e as dificuldades presentes nesse processo de ensino e aprendizagem da escrita de sinais e, assim, observar a identificação do sujeito surdo com a escrita de sua língua (Fernandes; Alves; Stumpf, 2020, p. 176).

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e delineamento de estudo de caso, realizada em uma escola pública estadual com seis participantes surdos, por meio de quatro aulas de *SignWriting*, envolvendo aplicação de atividades pedagógicas e teste de verificação de rendimento. Os resultados evidenciaram que os participantes aprenderam facilmente o *SignWriting*, apresentando alto índice de acertos no teste final. Além disso, demonstraram identificação com o sistema de escrita, pelo fato de sua natureza ser visuoespacial, indicando que o *SignWritin*g favorece o desenvolvimento linguístico, o letramento em Libras e o fortalecimento da identidade surda.

Por fim, o artigo *A escrita de sinais no Brasil: história, estrutura, compreensão leitora e impacto na identidade linguística e cultural de surdos* foi escrito por Morais e colaboradores (2025) e publicado na Revista Caderno Pedagógico. O trabalho teve como principal objetivo "compreender de que modo esse sistema de registro gráfico [*SignWriting*] favorece práticas de letramento e reafirma a diferença linguística própria da Libras" (Morais *et al*., 2025, p. 2). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza interventiva, realizada com crianças surdas em contexto educacional bilíngue, por meio de atividades mediadas pelo *SignWriting* e registros das produções dos participantes surdos. Os resultados evidenciam que o *SignWriting* favoreceu a compreensão do funcionamento de um sistema de escrita em Libras, promoveu maior autonomia nas produções textuais e contribuiu para o fortalecimento da identidade linguística dos estudantes surdos.

De modo geral, as pesquisas aqui apresentadas convergem ao evidenciar o potencial do *SignWriting* como ferramenta fundamental para o desenvolvimento linguístico, o letramento em Libras e o fortalecimento da identidade do sujeito surdo. Apesar das diferentes abordagens metodológicas, todos os estudos destacam que o *SignWritin*g respeita a modalidade visuoespacial das línguas de sinais, possibilitando que a criança surda escreva a partir de sua própria língua, sem a necessidade de tradução para o português, o que favorece a autonomia, a consciência metalinguística e a apropriação de um sistema de escrita em L1. Ademais, os trabalhos apontam que o *SignWriting* contribui significativamente para a alfabetização bilíngue, ao promover práticas pedagógicas mais alinhadas às especificidades linguístico-culturais dos estudantes surdos, reafirmando a centralidade da Libras em todo processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como principal objetivo discutir a importância do *SignWriting* para o desenvolvimento da escrita da criança surda em sua L1, a partir de uma Revisão Bibliográfica de pesquisas que abordam sua utilização no contexto educacional. Os resultados da análise evidenciam que o *SignWriting* se configura como uma ferramenta importante para a alfabetização bilíngue, ao possibilitar que a criança surda se aproprie de um sistema de escrita diretamente relacionado à sua língua natural, respeitando sua modalidade visuoespacial e seus

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

modos próprios de significação.

Os trabalhos analisados convergem ao apontar que o uso do *SignWriting* favorece o letramento em Libras, promove maior autonomia nas produções escritas, fortalece a consciência metalinguística e contribui significativamente para a consolidação da identidade linguístico-cultural do sujeito surdo. Além disso, como brevemente citado neste trabalho, ao permitir o acesso inicial à escrita por meio da L1, o *SignWriting* pode atuar como base para o desenvolvimento da escrita em português como segunda língua, reduzindo barreiras cognitivas e linguísticas frequentemente enfrentadas pelas crianças surdas quando alfabetizadas exclusivamente pelo sistema alfabético-ortográfico.

Dessa forma, os achados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a Libras como língua de instrução e valorizem o *SignWriting* como recurso didático e linguístico. Por fim, embora esta revisão não esgote as discussões sobre o tema, espera-se que contribua para o fortalecimento do debate acerca da escrita da Libras no Brasil e incentive novas pesquisas empíricas e intervenções pedagógicas que aprofundem a compreensão do papel do *SignWriting* ou de outros sistemas de escrita no processo de alfabetização bilíngue de crianças surdas, reafirmando o direito desses sujeitos ao acesso pleno à linguagem, à escrita e à educação em sua própria língua.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de Sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: Edição do autor, 2012.

BÓZOLI, D. M. F.; SILVA, T. S. A. Reflexões sobre a Escrita de Sinais de Libras desde tenra idade. In: I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2013, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

FERNANDES, F. K. S.; ALVES, E. O.; STUMPF, M. R. A escrita de sinais como instrumento de desenvolvimento linguístico e identitário para o surdo. **Pontos de Interrogação**, v. 10, n. 1, jan.-jun., p. 175-192, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/pontosdeint/article/view/9333/6165. Acesso em: 06 fev. 2026.

FREITAS, I. F. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta**. Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-16, 2020 Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6WQDTppcbZMKyHbTyfCbnVC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 fev. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAIS, C. D. *et al.* A escrita de sinais no Brasil: história, estrutura, compreensão leitora e impacto na identidade linguística e cultural de surdos**. Revista Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 14, p. 1–20, 2025. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/22357/12322. Acesso em: 06 fev. 2026.

MOREIRA, D. S.; ROSADO, L. A. S. A importância da escrita das línguas de sinais: mapeando propostas e resultados de aplicação na literatura acadêmica nacional**. Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 54, p. 187–208, jul./dez. 2020. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1632/1594. Acesso em: 06 fev. 2026.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SignWriting***:* Línguas de Sinais no papel e no computador. Tese [Doutorado em Informática na Educação], Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0580_BR_Aquisicao_Escrita_Sinais_2007.pdf. Acesso em: 06 fev. 2026.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.41-52
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

REVISTA ESPAÇO

n. 65

período jul-dez

ano 2026

DESVENDANDO CAMINHOS PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTÍMULO AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Exploring pathways for teaching Deaf students: pedagogical practices and stimulation of scientific knowledge



Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco[1]





Gláucio Castro Júnior[2]





Priscilla Fonseca Cavalcante[3]

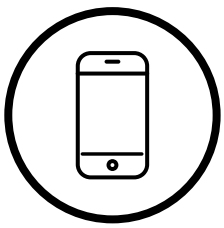


[1] Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói , RJ, Brasil; gildeteamorim@id.uff.br
[2] Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, Brasil; librasunb@gmail.com
[3] Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; pcavalcante@ines.gov.br

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
O objetivo deste estudo foi analisar como o ensino de Ciências tem sido promovido para estudantes Surdos no Brasil, considerando metodologias, recursos e práticas pedagógicas que incorporam a Língua Brasileira de Sinais – Libras. A pesquisa, caracterizada como Revisão Sistemática de Literatura (RSL), teve como base o protocolo de Melo et al. (2023), sendo composta por nove etapas que abrangem desde a definição da pergunta de pesquisa até a síntese dos dados. A busca foi realizada na plataforma SciELO, restringindo-se ao período de 2020 a 2025, com foco em estudos sobre o ensino de Ciências para estudantes surdos no contexto brasileiro. Dos 52 estudos identificados, 12 atenderam aos critérios de inclusão e compuseram o *corpus* da análise. Entre os principais resultados, verificaram-se recursos visuais e tecnologias assistivas como instrumentos utilizados nos processos de mediação da aprendizagem.
Palavras-chave: Educação Bilíngue; Ciências; Educação dos Surdos; Ambiente Escolar; Material Didático

ABSTRACT
The aim of this study was to analyze how science education has been promoted for deaf students in Brazil, considering the methodologies, resources, and pedagogical practices that incorporate the Brazilian Sign Language (Libras). The research, characterized as a Systematic Literature Review (SLR), was based on the protocol proposed by Melo et al. (2023) and comprised nine stages, ranging from the definition of the research question to data synthesis. The search was conducted on the SciELO platform and limited to the period from 2020 to 2025, focusing on studies on science education for deaf students in the Brazilian context. Of the 52 studies identified, 12 met the inclusion criteria and constituted the *corpus* of analysis. Among the main findings, visual resources and assistive technologies were identified as tools used in the learning mediation processes.
Keywords: Brazilian Bilingual Education; Science; Deaf Education; School Environment; Teaching Materials



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/lRL5MOcZMG8?si=XkEaMBdq1IG1-_MB

INTRODUÇÃO

A língua constitui um dos principais elementos na construção do elo entre as pessoas. Para os Surdos, a comunicação ocorre, sobretudo, por meio das línguas de sinais. Mais do que ser considerada um instrumento de inclusão, exerce uma função estruturante na formação do pensamento e na organização das experiências sociais dos Surdos. É por meio dela que se estabelecem vínculos, se produzem sentidos e se constrói a possibilidade de participação plena na vida coletiva.

A educação é um direito fundamental garantido a todos os cidadãos brasileiros, como define a Constituição de 1988. No entanto, o reconhecimento de diferentes formas de comunicação nem sempre ocorreu de maneira imediata. Um exemplo disso é a Língua Brasileira de Sinais – Libras, cujo reconhecimento oficial só se concretizou em 2002, por meio da Lei Federal 10.436, que a instituiu como meio legal de comunicação e expressão das Comunidades Surdas.

Em dezembro de 2005, a referida legislação foi regulamentada pelo Decreto 5.626, trazendo consigo políticas públicas de acessibilidade. No contexto da educação, o Artigo 11 especifica a atribuição do Ministério da Educação em promover programas voltados para a criação de cursos de graduação nas seguintes situações:

I – Para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos ini-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua; II – De licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos; III – De formação em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2005, Art. 11).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada no ano de 2008, se direciona aos aspectos de inclusão dos estudantes Surdos nas escolas regulares. Assim sendo, fica estabelecido que ambientes escolares devem dispor de ensino bilíngue (Língua Portuguesa e Libras) e serviços de tradutor/intérprete de Libras.

Em 2010, houve a regulamentação da profissão por meio da Lei 12.319, reconhecendo oficialmente o tradutor e intérprete de Libras e definindo suas atribuições, competências e requisitos de formação. Essa legislação consolida a importância desse profissional no processo de inclusão e assegura que sua atuação vá além da simples tradução linguística, pois abrange também a mediação comunicacional e cultural entre Surdos e não-surdos.

Em se tratando da educação da pessoa com deficiência, Pereira (2021) evidencia que, nas últimas décadas, esse processo teve influência de movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, que avançaram ao longo dos anos. De acordo com a autora, os Surdos passaram a ter sua condição respeitada e protegida, bem como receber uma educação de qualidade a partir da promulgação de documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração da Guatemala (1999).

A educação bilíngue para Surdos é considerada uma abordagem pedagógica que reconhece a língua de sinais como primeira língua e a língua escrita como segunda língua. Nessa modalidade, é valorizada a identidade linguística e cultural dos Surdos, e o uso da língua de sinais se torna um instrumento para a descoberta das aptidões individuais dos alunos, muitas vezes orientando-os em direção ao conhecimento científico. Dessa forma, é promovida a aprendizagem acadêmica, assim como também é nutrida a autoconsciência e a descoberta das paixões científicas dos estudantes Surdos.

Por sua vez, o ensino de Ciências para Surdos, dentro de uma abordagem bilíngue, deve considerar a língua de sinais como uma ferramenta intrínseca para a construção do conhecimento científico. Em outras palavras, integrar a língua de sinais ao processo de ensino-aprendizagem valoriza a cultura Surda e potencializa a compreensão de conceitos científicos, permitindo que os estudantes os explorem por meio de representações visuais, experimentos concretos e demonstrações práticas que fortalecem a construção do conhecimento de forma inclusiva.

Com base no exposto, o objetivo principal deste trabalho é mapear estudos que abordam práticas pedagógicas em Libras para o ensino de Ciências, incluindo Física, Química e Matemática, voltadas a estudantes Surdos, com o intuito de identificar contribuições, desafios e possibilidades que promovam a efetiva inclusão e o aprimoramento da aprendizagem nesse contexto.

MATERIAIS E MÉTODOS

Em um primeiro momento, foram discutidas questões que fundamentam as futuras análises sobre o ensino de ciência para alunos Surdos. Para isso, foram consultados artigos científicos que abordam exclusivamente práticas pedagógicas como a multimodalidade, a pedagogia visual, o conhecimento científico e a importância da construção do pensamento crítico. Os artigos trazem diferentes perspectivas sobre práticas do ensino de Química para alunos surdos.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Em seguida, para atingir o objetivo proposto como ênfase desta pesquisa, adotaram-se os princípios da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), fundamentados no protocolo proposto por Melo et al. (2023). Esse procedimento metodológico compreendeu as seguintes etapas: 1) definição da pergunta de pesquisa; 2) elaboração da estratégia de busca; 3) busca na Literatura; 4) seleção dos estudos; 5) extração dos dados; 6) avaliação da qualidade dos estudos incluídos; 7) síntese dos dados; 8) avaliação da qualidade das evidências encontradas; e 9) escrita.

Na etapa que envolve a estratégia de busca foram combinados descritores em português relacionados ao tema, utilizando operadores booleanos para otimizar a precisão dos resultados. Especificamente, foram empregados os termos: “ensino de Surdos” AND “científico” OR “ciências” OR “disciplinas de ciências” OR “química” OR “física” OR “matemática”. O operador AND foi utilizado para garantir que os estudos selecionados contemplassem simultaneamente o público-alvo (“Surdos”), o contexto educacional (“ensino de Surdos”) e o enfoque científico (“científico” ou “ciências”), enquanto o operador OR permitiu a inclusão de estudos que abordassem áreas específicas das Ciências, como Química, Física, Matemática ou outras disciplinas de Ciências.

Optou-se por aplicar um filtro adicional para o refinamento dos resultados, restringindo a busca ao período de 2020 a 2025, considerando a necessidade de priorizar pesquisas recentes que dialogassem com as atuais políticas de inclusão e com os desafios contemporâneos do ensino de Ciências para estudantes Surdos. Os estudos retornados foram inicialmente listados e organizados, com um total de 52 resultados.

Após esses procedimentos, realizou-se uma triagem a partir da leitura de títulos, resumos e palavras-chave, visando identificar duplicidades e excluir trabalhos que não atendiam aos critérios de inclusão: estudos que abordassem explicitamente alunos Surdos no Brasil ou o ensino bilíngue (Libras-Português); pesquisas que apresentassem práticas pedagógicas, estratégias ou metodologias voltadas para o ensino de Ciências (incluindo Química, Física, Matemática ou disciplinas correlatas); estudos empíricos ou revisões sistemáticas que fornecessem dados ou sínteses sobre intervenções educacionais; e disponibilidade do texto completo.

Na etapa de extração dos dados, foram selecionadas as seguintes informações: enfoque do estudo, métodos e procedimentos utilizados pelos autores e os principais resultados obtidos. Esses dados foram registrados em planilhas padronizadas. Posteriormente, avaliou-se a qualidade dos trabalhos com base em critérios como clareza metodológica, coerência entre objetivos e resultados, adequação das estratégias pedagógicas e relevância para a questão de pesquisa. Aqueles que não apresentaram consistência metodológica ou cujas evidências eram insuficientemente fundamentadas foram desconsiderados, resultando em 12 estudos no total (Tab. 1).

Tabela 1: Estudos selecionados para discussões sobre ensino de Ciências para Surdos

Ano	Periódico	Título	Autores
2021	Revista Brasileira de Educação Especial	O ensino de física para surdos: o estado da arte da pesquisa em educação	Picanço, Andrade e Geller
2022	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada	Educação bilíngue para alunos surdos: notas sobre a construção da linguagem argumentativa no aprendizado de ciências	Cunha, Miguel e Garrutti
2022	Educación Química	Tecnologias assistivas e a aprendizagem significativa no ensino de química para alunos surdos	Rizzatti e Jacaúna
2022	Bolema: Boletim de Educação Matemática	Produção de videoaulas de matemática bilíngues para alunos surdos e ouvintes na educação básica	Kumada et al.
2024	Educação em Revista	O ensino de química na inclusão de surdos: a concepção da aprendizagem construída coletivamente	Gomes e Locatelli
2024	Revista Brasileira de Educação Especial	“O homem que calculava” em Libras: tradução, contação de história e matemática	Daniel et al.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

2024	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Roteiros experimentais imagéticos: contribuições semióticas sobre o ensino de reações químicas para alunos surdos	Ferreira et al.
2024	Ciência & Educação	Ensino de física para estudantes surdos: investigando possibilidades	Leonelli et al.
2025	Ciência & Educação	Estudo piloto com estudantes surdos: interação com HQ digital em Libras e EEG para educação ambiental	Scandolara et al.
2025	Ciência & Educação	Possibilidades e desafios no ensino de ciências com estudantes surdos: uma revisão sistemática nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec)	Florentino e Locatelli
2025	Pesquisa em Educação em Ciências	O ensino de botânica em contexto bilíngue português-libras a partir da teoria histórico-cultural	Rodrigues, Pereira e Benite
2025	Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação	A jornada do MathLibras: a evolução dos roteiros das videoaulas do projeto	Grützmann, Lebedeff e Gomes

Fonte: Autoria própria (2025).

Finalmente, procedeu-se a leitura crítica dos estudos selecionados, na qual foram observados os contextos educacionais em que estavam inseridos, as estratégias pedagógicas descritas (como o uso de Libras, materiais adaptados ou recursos tecnológicos), bem como os principais resultados e limitações relatados pelos autores.

RESULTADOS

Em um primeiro momento, é preciso trazer algumas perspectivas que contribuem para o entendimento das diferentes formas de ensino, especialmente de conteúdos da Química, Física e Biologia, conhecidos como Ciências da Natureza. Nesse sentido, um dos pontos em destaque é o papel da multimodalidade no aprendizado de alunos surdos.

Fernandes (2025) discute a multimodalidade como uma prática educacional, que se materializa concretamente nas interações em sala de aula, que utiliza diferentes modos semióticos, como língua de sinais, recursos visuais, gestos, imagens e linguagem verbal, que atuam de forma complementar na mediação pedagógica. Em seu estudo, a autora discute como a multimodalidade participa da construção do conhecimento científico dos alunos e do aprendizado de disciplinas complexas como a Química.

Do mesmo modo, Passinato, Costa e Almeida (2025) tratam da multimodalidade aplicada ao ensino de Química, contudo, ressaltam que os professores devem usar essa abordagem de maneira consciente e planejada, seja por meio de jogos, atividades práticas e outras estratégias capazes de estimular a atenção, a memória e a percepção dos alunos. Portanto, sua implementação visa tornar o aprendizado mais dinâmico e contribui para o desenvolvimento dos estudantes Surdos.

> É importante que os processos educativos no âmbito do ensino de Química inclusivo aos estudantes Surdos busquem favorecer os aspectos visuais, tal como é possível por meio de uma abordagem multimídia. Nesse contexto, cabe ao professor favorecer a inter-relação entre os aspectos dinâmicos e estáticos das mídias visuais, envolvendo os pictogramas, textos, gestos pedagógicos intencionais e a própria Libras (Pereira; Catão, 2025, p. 40).

Para Martelli (2025), o ensino de Química para estudantes Surdos torna-se mais efetivo quando fundamentado em práticas colaborativas, metodologias investigativas e atividades experimentais, mediadas pela Libras e por recursos visuais, favorecendo a compreensão dos conceitos científicos, o desenvolvimento do pensamento científico e a autonomia dos alunos, além de evidenciar a importância da formação docente e do trabalho articulado entre professores e intérpretes em contextos educacionais inclusivos.

Pereira, Souza e Benite (2025) esclarecem a respeito da interação de intérpretes e professores em prol do aprendizado dos alunos Surdos, e defendem a formação continuada para esses dois grupos de profissionais. Ainda no campo da Química, as autoras realizaram experimentos práticos com os alunos e observaram ambiguidades no uso de sinais para conceitos químicos, como “mistura química” e “transformação química”. Para Dionysio e Dionysio (2025, p. 94): “a utilização de modelos cinéticos, por exemplo, pode ser apresentada por meio de animações, vídeos e diagramas que ilustram o movimento das partículas, facilitando a compreensão de conceitos abstratos”.

A Tabela Periódica da Química Verde e Sustentável em Libras (TPQVS), desenvolvida por Martins e Silva Junior (2025), é um material didático-visual acessível que integra princípios da Química Verde e da sustentabilidade à Libras. Composta por 90 elementos figurativos, a TPQVS adota a estrutura da tabela periódica tradicional apenas como referência organizacional, pois não representa elementos químicos, mas ideias, ações, ferramentas e métricas relacionadas à sustentabilidade (Fig. 1).

Figura 1: Tabela Periódica da Química Verde e Sustentável (TPQVS) em Libras



Fonte: Martins e Silva Junior (2025, p. 143).

A análise realizada por Mendes e Anastácio (2025) ressalta a necessidade de ampliar pesquisas e práticas pedagógicas que contemplem recursos inclusivos, destacando a importância de abordagens como o Desenho Universal da Aprendizagem para promover maior acessibilidade e equidade no ensino de Química. As autoras também apontam para a importância do investimento na formação docente, tanto inicial quanto ao longo da carreira, além do compartilhamento sistemático de práticas educacionais, como forma de possibilitar aos professores uma atuação mais crítica frente à educação inclusiva e o desenvolvimento de materiais didáticos adequados a esse campo do conhecimento.

Outras pesquisas também apresentam diferentes metodologias no ensino da Química para Surdos, assim como experiências práticas e teóricas que consolidam o aprendizado e

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

instigam o conhecimento científico. Algumas delas utilizam jogos e atividades lúdicas para abordar os conteúdos com os alunos de maneira criativa, dinâmica e visual. (Carvalho; Silveira Júnior; Valadares, 2025; Caetano, 2025; Souza; Ike, 2025; Silva; Silva, 2025; Silva; Sell, 2025; Ferreira; Malta; Lemos, 2025; Costa et al., 2026).

No contexto escolar, Rodrigues (2025, p. 180) defende que não se deve "adaptar o aluno surdo ao sistema vigente, mas preparar a comunidade escolar para acolhê-lo com respeito e competência". A autora destaca que, do mesmo modo que o aluno ouvinte se conecta com o mundo por meio do aprendizado de idiomas estrangeiros, o ensino da Libras é igualmente importante.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p. 321), o ensino de Ciências no Ensino Fundamental não se limita à mera apropriação de conteúdos, mas busca promover o letramento científico. É um processo que envolve a compreensão e interpretação do mundo natural, social e tecnológico, além da capacidade de transformação, a partir dos aportes teóricos e metodológicos próprios das Ciências. Assim, o aprendizado científico assume um caráter formativo e contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da atuação crítica dos estudantes, aspectos fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

> […] a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

Como resultados da RSL, o primeiro estudo aborda questões como o diálogo entre professores e estudantes, as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de Ciências, a realização de oficinas de Libras e o resgate de sinais em Libras destinados ao ensino de Ciências (Silva; Leitão, 2020). As autoras descrevem as principais dificuldades encontradas no ensino de Ciências de modo acessível e inclusivo.

> […] um dos grandes problemas consiste nesta falta de sinais voltados para a disciplina de ciências, tornando-se este um obstáculo grandiosíssimo entre a aprendizagem e a compreensão deste alunado. Além de outros fatores como: dificuldade do intérprete educacional e professor bilíngue que desconhecem determinados sinais ou os mesmos não existem; o planejamento do professor que não sabe Libras e a carência de materiais didáticos em Libras voltados para a disciplina em questão. Isto posto, é importante considerar que as aulas se tornam incompreensíveis, por sua complexidade, em relação a alguns termos, dificultando a aprendizagem tanto de ouvintes, quanto de surdos. Atrelado a isso se tem ainda a falta do conhecimento da Libras, a falta de sinais que representem os conteúdos trabalhados em ciências (Silva; Leitão, 2020, p. 9).

Picanço, Andrade Neto e Geller (2021) esclarecem que, embora essa área de pesquisa esteja presente há algumas décadas, ainda se mostra incipiente e pouco consolidada. Os autores identificaram que, em comparação ao volume expressivo de publicações em ensino de Ciências, a produção voltada especificamente ao ensino de Física para Surdos permanece bastante reduzida, o que demonstra a necessidade de maior investimento e aprofundamento nessa temática.

Ainda assim, os estudos analisados revelam contribuições relevantes, sobretudo no que tange à utilização de recursos pedagógicos que respeitam as especificidades linguísticas e culturais da Comunidade Surda. Observou-se uma forte tendência de valorização da Pedagogia Visual (Campello, 2008), materializada em metodologias que recorrem a experimentos, simuladores, *softwares* e vídeos, explorando predominantemente os aspectos visuais da aprendizagem. Contudo, os autores alertam que a ênfase exclusiva em um único nível de representação – sensório, simbólico ou microscópico – pode gerar obstáculos epistemológicos, comprometendo a compreensão integral dos fenômenos físicos (Picanço; Andrade Neto;

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Geller, 2021).

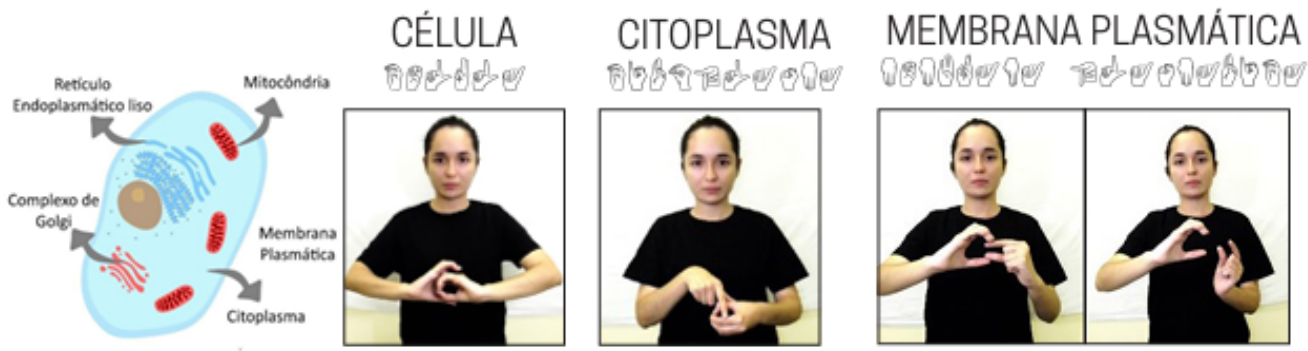
Os autores reforçam que o ensino de Física para Surdos deve ser pautado em uma perspectiva bilíngue, na qual a língua de sinais seja assumida como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, preferencialmente escrita, como segunda língua (L2). Também ressaltam a importância da atuação docente nesse processo, sublinhando que o intérprete não deve substituir o papel do professor, mas atuar como mediador. Finalmente, defendem a necessidade de formação continuada de professores como fator determinante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas no ensino de Física para estudantes Surdos (Picanço; Andrade Neto; Geller, 2021).

Como exemplo de implementação didática visual em Libras, Iles et al. (2019) desenvolveram o chamado *Manual de Libras para ciências: a célula e o corpo humano*, com ilustrações que buscam facilitar a compreensão por parte dos alunos Surdos. Sobre sua motivação, os autores explicam:

> Foi essa ausência de sinais nos termos de Ciências que nos chamou a atenção, pois é visível a dificuldade do profissional intérprete em repassar o conteúdo para o aluno surdo. Muitas vezes o intérprete tenta recorrer aos recursos visuais, como as imagens do livro didático, mas não obtém sucesso, dificultando mais ainda a aprendizagem do aluno surdo (Iles et al., 2019, p. 6).

Os conceitos de célula, citoplasma e membrana plasmática são apresentados por meio de registros visuais em Libras, nos quais se observam as configurações de mãos, os movimentos e a orientação espacial utilizados na construção dos sinais (Fig. 2). Essa representação evidencia o caráter visual-espacial da língua de sinais e seu potencial no ensino de conteúdos biológicos.

Figura 2: Ensino dos conceitos de célula, citoplasma e membrana plasmática em Libras



Fonte: Iles et al. (2019, p. 8).

Cunha, Miguel e Garrutti (2022) analisaram experiências desenvolvidas com uma turma de alunos Surdos no âmbito da *Banca da Ciência*, em que o planejamento e a execução de experimentos tiveram como eixo a dialogicidade mediada em Libras. Os resultados demonstraram que a participação ativa dos estudantes foi decisiva, especialmente em experimentos envolvendo o tema “ar”, nos quais a manipulação de materiais, a observação atenta e as trocas comunicativas possibilitaram a construção de conhecimento científico. Os autores destacam que os alunos não apenas observaram, mas também questionaram evidências e elaboraram hipóteses, consolidando-se como protagonistas do processo educativo.

O fato de os alunos Surdos terem se engajado na formulação de hipóteses e no questionamento das evidências sugere que a abordagem contribuiu para o desenvolvimento de competências próprias da prática científica, algo muitas vezes negligenciado quando se limi-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ta a aprendizagem à observação passiva. Magre, Turi e Seibert (2025, p. 9) discutem sobre o lúdico no ensino de Libras e a interação do aluno Surdo na educação infantil, considerando uma prática que "auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, tornando a aprendizagem mais fácil e atraente".

Rizzatti e Jacaúna (2022) investigaram práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Química para alunos Surdos, com ênfase no uso de Tecnologias Assistivas articuladas à teoria da aprendizagem significativa. Os resultados apontaram que, embora informar não seja suficiente para garantir a aprendizagem, o uso de metodologias fundamentadas teoricamente, que valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes ou façam uso de organizadores prévios quando estes não existem, potencializa os processos de ensino e aprendizagem.

A análise evidenciou que o uso da Tecnologia Assistiva amplia o acesso ao conteúdo e valoriza as práticas docentes, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa pelos alunos Surdos. Como desdobramento da pesquisa, a escola participante passou a implementar atividades mediadas por aplicativos tradutores em todas as disciplinas, bem como a promover momentos de planejamento conjunto entre docentes e intérpretes. Além da dimensão pedagógica, os autores destacam a relevância de compreender a inclusão como um processo de convivência e de reconhecimento mútuo entre pessoas com e sem deficiência (Rizzatti; Jacaúna, 2022).

Kumada et al. (2022) investigaram o potencial de videoaulas bilíngues em Libras/Língua Portuguesa para o ensino de Matemática (Fig. 3), em um contexto no qual os estudantes Surdos participantes relataram nunca ter tido contato prévio com esse tipo de recurso. Os resultados demonstraram a receptividade positiva dos alunos, especialmente diante da possibilidade de acesso remoto e da centralidade que as videoaulas assumiram em práticas educacionais recentes.

Figura 3: Ensino de conceitos matemáticos em Libras com uso de imagens representativas



Fonte: Kumada et al. (2022, p. 1013).

Entre os avanços alcançados pelo estudo, sublinha-se a ampliação do espaço destinado ao Tradutor Intérprete de Libras (TILSP) nas videoaulas, superando o modelo tradicional de "janela reduzida" no canto da tela. Essa mudança foi considerada eficaz pelos participantes, reforçando a centralidade da Libras no processo de ensino. A pesquisa ressaltou, entretanto, a necessidade de atenção à tradução cultural e linguística no contexto educacional bilíngue, uma vez que muitos docentes ainda não possuem domínio sobre especificidades da educação de Surdos e sobre as tecnologias associadas ao uso desse recurso.

De modo similar, Grützmann, Lebedeff e Gomes (2025) realizaram um estudo sobre a evolução dos roteiros das videoaulas do projeto MathLibras, com foco na análise da estrutura, abordagem pedagógica e adaptação do conteúdo para estudantes Surdos. Os autores destacaram que o projeto mantém uma dinâmica de constante atualização, baseada em dados de uso das videoaulas, na percepção de professores e alunos e em experiências práticas de escolas parceiras.

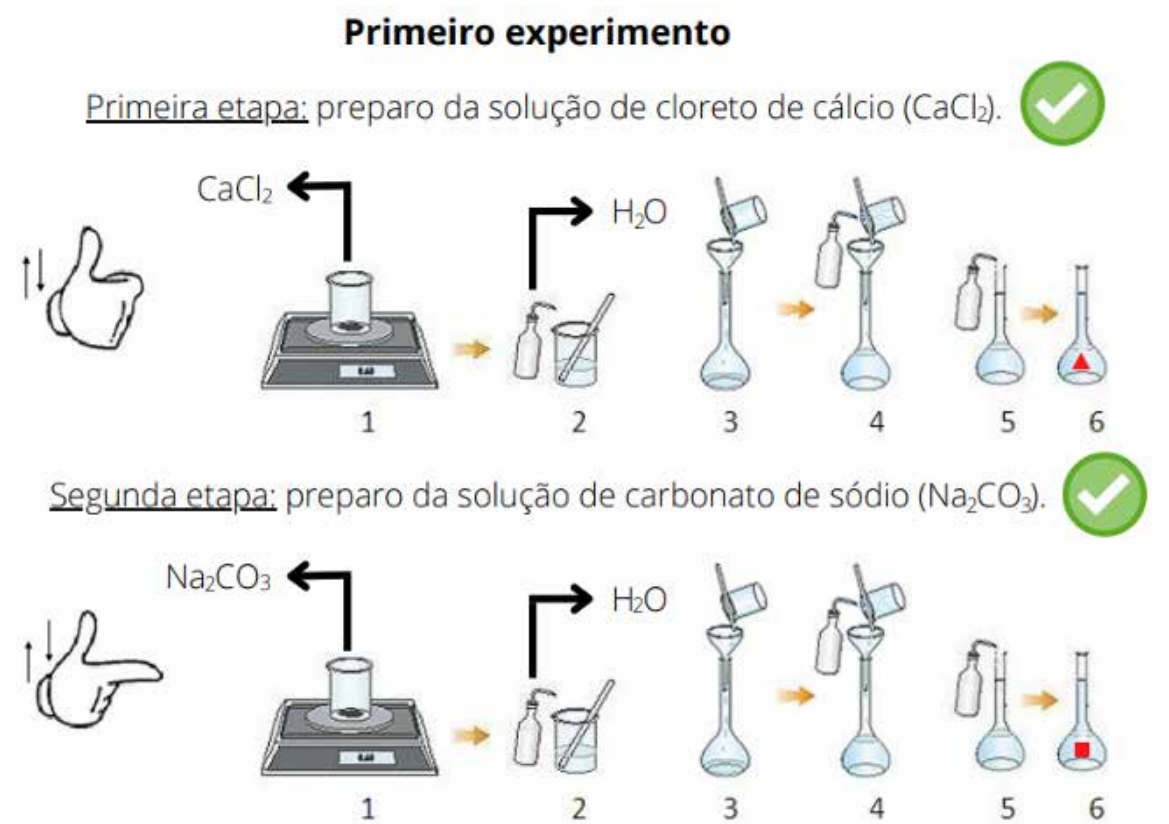
Em outro campo das ciências, Gomes e Locatelli (2024) pesquisaram os desafios do

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ensino-aprendizagem da Química em contextos de inclusão escolar de estudantes Surdos, utilizando entrevistas semiestruturadas para captar as percepções de professores, intérpretes de Libras e dos próprios alunos. Os resultados indicaram a necessidade de estratégias pedagógicas que estimulem a visualidade, como o uso de imagens, desenhos, destaques de palavras-chave e ênfase nos conceitos centrais.

A Libras é uma língua da modalidade gesto-visual e que pressupõe recursos deste tipo para facilitar a compreensão de determinados conteúdos. Ferreira et al. (2024) investigaram o ensino de reações químicas para alunos Surdos, com foco na utilização de roteiros experimentais imagéticos articulados à mediação em Libras e fundamentados na semiótica de Peirce. O estudo evidenciou que a experiência visual constitui uma via central para a compreensão de conceitos científicos por estudantes Surdos, permitindo-lhes desenvolver autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem. Como exemplo, ilustra-se parte do procedimento de um experimento da disciplina, com imagens de cada etapa e descrição escrita em Português (Fig. 4).

Figura 4: Ensino de conceitos matemáticos em Libras com uso de imagens representativas



Fonte: Ferreira et al. (2024, p. 8).

A necessidade de encontrar em Libras o vocabulário especializado que corresponda ao léxico científico registrado em livros didáticos estimulou, nos últimos anos, o desenvolvimento de repertórios terminológicos em língua de sinais (Sousa; Silveira, 2011). O desenvolvimento de repertórios terminológicos em língua de sinais não se limita à tradução literal de termos do Português para a Libras, mas abrange a construção de conceitos e vocabulários específicos que refletem a riqueza e complexidade do conhecimento científico.

Daniel et al. (2024) abordam sobre a produção de materiais didáticos em Libras a partir das histórias de Malba Tahan, com o objetivo de apoiar professores de diferentes

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

áreas no letramento de crianças e adolescentes Surdos em Português e Libras. A pesquisa enfatizou a surdez como uma diferença que demanda materiais específicos, capazes de proporcionar experiências significativas de aprendizagem e encantamento, estimulando o interesse dos estudantes pela Matemática.

Os resultados evidenciaram a ampla receptividade e alcance dos vídeos produzidos em diversas cidades do Brasil e em Portugal, demonstrando a potencialidade dos recursos digitais para democratizar o acesso à aprendizagem inclusiva. Relatos de professores indicaram que os materiais foram efetivamente utilizados em salas de aula, promovendo experiências de aprendizado em que a diferença linguística se tornou um elemento educativo que estimula reflexão e interação entre estudantes Surdos e ouvintes (Daniel et al., 2024).

A pesquisa desenvolvida por Leonelli et al. (2024) discute sobre o ensino de Física para estudantes Surdos, evidenciando que as publicações na área ainda são incipientes. A análise identificou, também, fragilidades importantes para a efetivação da inclusão, como a não apropriação e uso consistente da Libras pelos professores, bem como a insuficiente formação de intérpretes para atuar especificamente na educação científica, incluindo a produção de materiais didáticos e sinais adequados à representação de conceitos e termos da Física.

Florentino e Locatelli (2025) também realizaram uma revisão sistemática sobre o ensino de Ciências para estudantes Surdos, evidenciando lacunas significativas no processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. A pesquisa apontou que, embora o conhecimento científico seja amplamente difundido por meios orais e escritos em Português, os estudantes Surdos percebem o mundo predominantemente por meio do canal visual, com base em sua primeira língua, a Libras, de caráter visual-espacial.

Em síntese, o estudo demonstrou tanto as possibilidades quanto as dificuldades no ensino de Ciências para estudantes Surdos e destacou a necessidade de aprofundamento das pesquisas existentes, considerando o contexto escolar, os sujeitos envolvidos e a perspectiva bilíngue/inclusiva para fortalecer práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas (Florentino; Locatelli, 2025).

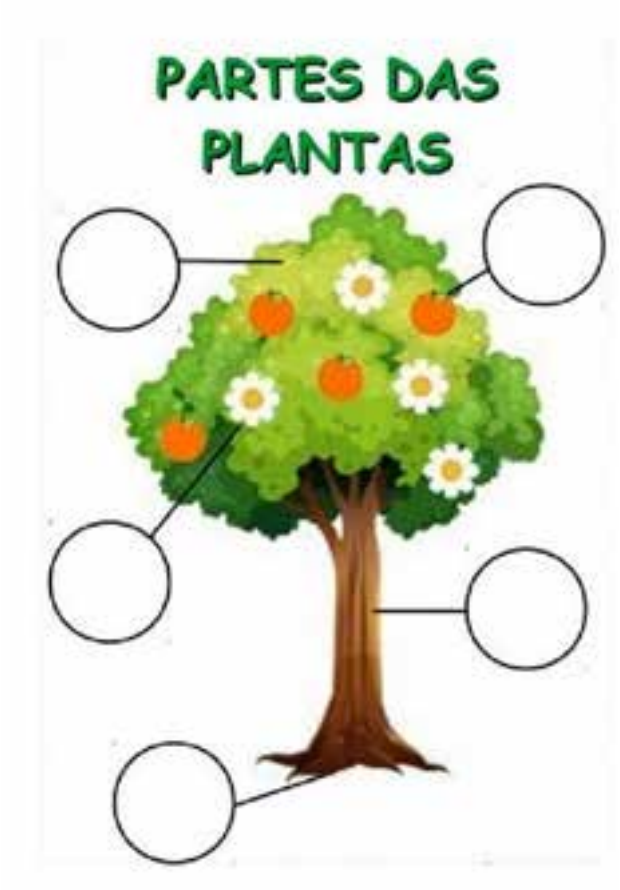
Sobre a importância do levantamento sistemático no escopo educacional, Coelho (2023, p. 16) afirma ser necessário “ampliar a identificação e coleta de evidências científicas nesse campo de atuação, que podem ser utilizadas na concepção e implementação de processos e produtos educacionais”. Portanto, o estudo de Leonelli et al. (2024), assim como o presente estudo, contribuem para mapear e analisar informações relevantes sobre práticas e estratégias educacionais e para a construção de um conhecimento mais sólido e fundamentado que possa subsidiar decisões pedagógicas e aprimorar a qualidade do ensino de Ciências para alunos Surdos.

Scandolara et al. (2025) investigaram a viabilidade e o planejamento de pesquisas com Recursos Educacionais Digitais – REDs para alunos Surdos, utilizando um estudo-piloto baseado em entrevistas semiestruturadas e análise de sinais de atenção. Em síntese, o estudo demonstrou que a utilização de REDs em pesquisas com alunos Surdos é viável, mas exige planejamento rigoroso, métodos apropriados e estratégias de análise cuidadosa.

Por sua vez, Rodrigues, Pereira e Benite (2025) também deram contribuições valiosas sobre o ensino de Ciências Ambientais para alunos Surdos e discutiram o uso de materiais imagéticos como estratégia de ensino (Fig. 5). Os autores exploraram a aplicação da teoria histórico-cultural de Vygotsky no ensino bilíngue de Botânica para estudantes Surdos, enfatizando a importância da mediação simbólica, da interação social e do uso da Libras como ferramenta de aprendizagem.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Figura 5: Ensino de conceitos botânicos em Libras com uso de recursos de imagens



Fonte: Rodrigues et al. (2025, p. 9).

Por outro lado, os autores apontam algumas limitações identificadas ao longo da pesquisa e que estão relacionadas à barreira linguística. De acordo com o que foi observado, muitos alunos Surdos aprenderam a Libras tardiamente, em meio ao processo de escolarização, fato que prejudicou a formação de conceitos espontâneos e a elaboração de conceitos científicos. Conforme destacado por Cunha, Miguel e Garrutti (2022, p. 5):

Uma das questões de maior atenção no planejamento didático do professor que atua com alunos surdos em uma perspectiva bilíngue é o favorecimento de práticas que aliem a construção da linguagem por essas crianças, de saberes de sua comunidade cultural e da apropriação de saberes científicos no acesso ao currículo escolar.

Ressalta-se, portanto, que a aquisição tardia da Libras durante o processo escolar compromete a formação inicial de conceitos e a elaboração de conhecimentos científicos pelos alunos Surdos. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas bilíngues que articulem o desenvolvimento da linguagem, os saberes culturais da comunidade surda e a apropriação de conteúdos científicos, garantindo acesso pleno ao currículo e promovendo aprendizagens mais significativas e inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados convergem quanto à insuficiência do reconhecimento efetivo da Libras como língua de instrução, condição que mantém o português falado em posição hierarquicamente superior e compromete o acesso equitativo ao conhecimento científico. Em termos gerais, indicam que as práticas pedagógicas voltadas a esse público têm buscado al-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ternativas para contornar essa desigualdade linguística, recorrendo a metodologias visuais, Tecnologias Assistivas e estratégias de mediação que valorizam a experiência visual-espacial. Ainda assim, a consolidação de um ensino verdadeiramente bilíngue depende da superação de lacunas na formação docente, da ampliação de repertórios terminológicos em Libras e do desenvolvimento de materiais didáticos adequados às especificidades da linguagem científica.

A análise integrada dos estudos revela, portanto, que a efetividade das políticas inclusivas depende menos da existência formal das leis e mais da sua materialização nas práticas pedagógicas cotidianas. O desafio central não é apenas ensinar Ciências a estudantes Surdos, mas fazê-lo a partir de uma abordagem que reconheça a Libras como eixo estruturante do processo educativo e que valorize o potencial cognitivo e cultural dessa comunidade.

Em síntese, o ensino de Ciências para Surdos se encontra em um momento de transição entre o reconhecimento legal e a efetivação pedagógica. Para que o direito à educação bilíngue se concretize, é necessário fortalecer a formação de professores e intérpretes, ampliar a produção de materiais e sinais científicos em Libras e consolidar uma cultura escolar que compreenda a diferença linguística não como limitação, mas como possibilidade de enriquecer o próprio fazer científico.

Assim, o conjunto das evidências analisadas reforça que a inclusão educacional no ensino de Ciências não se restringe à presença física dos estudantes Surdos em sala de aula, mas à sua participação plena na produção do conhecimento – o que implica, em última instância, uma transformação ética, linguística e epistemológica na própria concepção de ciência e de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. Decreto n.º 5.**626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 12.319, de 1.º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

CAETANO, V. S. **Desafios e perspectivas na inclusão de alunos surdos no ensino de química**: um estado do conhecimento. 2025. 53 f. Monografia [Licenciatura em Química], Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese. [Doutorado em Educação], Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARVALHO, D. S. A.; SILVEIRA JÚNIOR, C.; VALADARES, J. M. O ensino de química para estudantes surdos: um guia com contribuições para docentes, tradutores e intérpretes de língua de sinais. In: MENEGHESSO, F. F. et al. **Educação em ciências**: 10 anos de pesquisas no Promestre. São Carlos: De Castro, 2025, p. 63-75.

COELHO, I. M. W. S. Métodos sistemáticos de revisão de literatura científica: apontamentos para o desenvolvimento e publicação de pesquisas educacionais. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 9, e216523, 2023. DOI: https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2165

COSTA, André Vinicius Pimentel da et al. A utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no desenvolvimento de materiais adaptados em libras para o ensino de química. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 18, n. 1, e10521, 2026. DOI: 10.55905/cuadv18n1-024

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

CUNHA, L. M. M.; MIGUEL, R. A. B. J.; GARRUTTI, E. A. Educação bilíngue para alunos surdos: notas sobre a construção da linguagem argumentativa no aprendizado de ciências. **DELTA**, v. 38, n. 1, p. 1-22, p 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-460X202257175

DANIEL, D. et al. "O homem que calculava" em libras: tradução, contação de história e matemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, n. 1, 1-24, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0041

DIONYSIO, Luis Gustavo Magro; DIONYSIO, Renata Barbosa. O ensino de química na perspectiva da educação bilíngue de surdos: aspectos estruturantes da prática docente. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 90-105, 2025. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.63.1.90-105

FERNANDES, J. M. Uma análise de interações mediacionais e multimodais na construção do conhecimento químico em sala de aula com surdos. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 10-25, 2025. DOI: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1940/1844

FERREIRA, L. M. et al. Roteiros experimentais imagéticos: contribuições semióticas sobre o ensino de reações químicas para alunos surdos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, n. 1, e6008, 2024. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6008

FERREIRA, Y. K. E.; MALTA, R. S. C.; LEMOS, I. N. A gamificação como ferramenta de inclusão para alunos com deficiência no ensino da química. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 5, e8446, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n5-108

FLORENTINO, C. P. A.; LOCATELLI, S. W. Possibilidades e desafios no ensino de ciências com estudantes surdos: uma revisão sistemática nos anais do encontro nacional de pesquisa em educação em ciências (Enpec). **Ciência & Educação**, v. 31, e25013, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320250013

GOMES, R. P.; LOCATELLI, S. W. O ensino de química na inclusão de surdos: a concepção da aprendizagem construída coletivamente. **Educação em Revista**, v. 40, e47573, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698-47573

GRÜTZMANN, T. P.; LEBEDEFF, T. B.; GOMES, G.H. P. A jornada do MathLibras – a evolução dos roteiros das videoaulas do projeto. **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 48, e2025103, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1809-58442025103pt

ILES, B. et al. **Manual de libras para ciências**: a célula e o corpo humano. Teresina: Edufpi, 2019. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EBOOK_-_MANUAL_DE_LIBRAS_PARA_CIENCIA-_A_C%C3%ABLULA_E_O_CORPO_HUMANO20200727155142.pdf

KUMADA, K. M. O. et al. Produção de videoaulas de matemática bilíngues para alunos surdos e ouvintes na educação básica. **Bolema**, v. 36, n. 74, 1003-1022, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v36n74a03

LEONELLI, J. C. S. et al. Ensino de física para estudantes surdos: investigando possibilidades. **Ciência & Educação**, v. 30, e24032, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320240032

MAGRE, D. M. M.; TURI, M. S. A.; SEIBERT, T. N. R. A importância do lúdico no ensino de libras e na interação do aluno surdo na educação infantil. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 11, 2025. DOI: 10.61164/rmnm.v11i1.4092

MARTELLI, F. H. **O ensino de química colaborativo e inclusivo para estudantes surdos**: o despertar científico dos alunos. 2025. 135 f. Tese. [Doutorado em Ciências], Universidade de São Paulo, São Carlos.

MARTINS, J. M.; SILVA Júnior, C. A. A tabela periódica da química verde e sustentável (TPQVS) em libras como recurso didático e interdisciplinar para surdos. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 136-150, 2025. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.63.1.136-150

MELO, B. et al. **Revisão sistemática de literatura (RSL)**: um guia da teoria à prática. Barreiros: Ed. dos Autores, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/997/Guia%20-%20Revis%c3%a3o%20Sistem%c3%a1tica%20de%20Literatura_RIIFPE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MENDES, M. P. L.; ANASTÁCIO, S. A. F. Materiais didáticos inclusivos no ensino de química: um estudo de revisão de literatura. **Revista Pedagógica**, v. 27, e8445, 2025. DOI: 10.22196/rp.v27.8445

PASSINATO, C. B.; COSTA, S. K. M.; ALMEIDA, R. V. Atividade didática multimodal sobre acidez, basicidade e PH para alunos surdos. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 121-135, 2025. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.63.1.121-135

PEREIRA, C. S. **Para um glossário bilíngue (português-libras) de ortodontia**. 2021. 178 f. Dissertação. [Mestrado em

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Estudos da Tradução], Universidade de Brasília, Brasília.

PEREIRA, K. L.; CATÃO, V. Contribuições da aprendizagem multimídia para favorecer o processo de ensino da química aos surdos mediado pela pedagogia visual. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 26-42, 2025. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.63.1.26-42

PEREIRA, L. L. S.; SOUZA, T. C. C.; BENITE, A. M. C. Quando a química fala em sinais: diálogos e sentidos na educação de surdos. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 73-89, 2025. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.63.1.73-89

PICANÇO, L. T.; ANDRADE NETO, A. S.; GELLER, M. O ensino de física para surdos: o estado da arte da pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 391-410, 2021. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0123

RIZZATTI, I. M.; JACAÚNA, R. D. P. Tecnologias assistivas e a aprendizagem significativa no ensino de química para alunos surdos. **Educación Química**, v. 33, n. 3, p. 48-60, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2022.3.81151

RODRIGUES, L. R. Educação inclusiva e bilinguismo: produção de material didático em libras com tema de ciências. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 177-188, 2025. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.63.1.177-188

RODRIGUES, G. F.; PEREIRA, L. L. S.; BENITE, A. M. C. O ensino de botânica em contexto bilíngue português-libras a partir da teoria histórico-cultural. **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 27, e51048, 2025. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1983-2117-51048

SCANDOLARA, D. H. et al. Estudo piloto com estudantes surdos: interação com HQ digital em libras e EEG para educação ambiental. **Ciência & Educação**, v. 31, e25037, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320250037

SILVA, T. G. F.; LEITÃO, W. A. M. Ensino de ciências, estudantes surdos, professores ouvintes e a libras nas vivências dos processos de aprendizagens. In: **E-book Anais IV Cintedi**. Campina Grande, PB: Realize, 2020. https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD7_SA100_ID1197_13112020124735.pdf

SILVA, M. S.; SELL, F. S. F. Libras e ensino de química: recursos didáticos para surdos. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, n. 35, 2025, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: Udesc, 2025.

SILVA, E. B.; SILVA, C. G. Como ensinar a disciplina de química para aluno surdo, se em situações o próprio professor não conhece a primeira língua do surdo, que é LBS. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 8, e16837, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n8-002

SOUSA, S. F.; SILVEIRA, H. E. Terminologias químicas em libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. **Revista Química Nova Escola**, v. 33, n. 1, p. 37-46, 2011. DOI: https://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_1/06-PE6709.pdf

SOUZA, R. B.; IKE, P. Canastra de química orgânica: uma ferramenta lúdica inclusiva para o ensino de química para alunos surdos. **Brazilian Journal of Development**, v. 11, n. 6, e80644, 2025. DOI: 10.34117/bjdv11n6-079

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.53-67
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

REVISTA ESPAÇO

n. 65

período jul-dez

ano 2026

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA APRENDIZES SURDOS: ANÁLISE DE TEMAS E PROBLEMAS

Teaching English to Deaf Learners: An Analysis of Themes and Issues



Marceli Teixeira Cardoso[1]





João Paulo da Silva Nascimento[2]





Roberto de Freitas Junior[3]

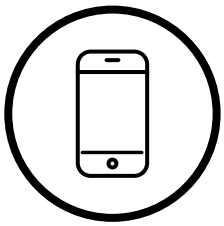


[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; marceliteixeira@letras.ufrj.br
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; jpn0401@gmail.com
[3] Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; robertofrei@letras.ufrj.br

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Este artigo apresenta uma revisão de literatura de natureza qualitativa e descritivo-analítica, cujo objetivo é mapear e discutir a produção acadêmica recente sobre o ensino de língua inglesa para surdos. O *corpus* é composto por um recorte de 06 estudos entre os 246 publicados entre 2020 e 2025, selecionados do Google Acadêmico com base na pertinência temática, relevância acadêmica e alinhamento com perspectivas bilíngues que compreendem a surdez como diferença linguística e cultural. A análise, realizada por meio de leitura analítica e categorização temática, permitiu identificar tendências teóricas, metodológicas e pedagógicas recorrentes. Os resultados evidenciam convergência dos estudos quanto à crítica a concepções ouvintistas de ensino de línguas, ao reconhecimento da Libras como L1 e à compreensão do inglês como língua adicional, bem como à identificação de lacunas na formação inicial e continuada de professores de inglês para o trabalho com estudantes surdos.
Palavras-chave: Ensino de inglês; Aprendizes surdos; Educação bilíngue

ABSTRACT
This article presents a qualitative, descriptive-analytical literature review aimed at mapping and discussing recent academic research on the teaching of English to deaf learners. The *corpus* comprises a sample of six studies selected from the 246 publications identified between 2020 and 2025 in Google Scholar, based on thematic relevance, academic significance, and alignment with bilingual perspectives that understand deafness as a linguistic and cultural difference. The analysis, conducted through analytical reading and thematic categorization, enabled the identification of recurring theoretical, methodological, and pedagogical trends. The findings reveal a convergence among the studies in their critique of audist approaches to language teaching, their recognition of Libras as the learners' L1, and their understanding of English as an additional language. They also highlight gaps in both pre-service and continuing education for English teachers working with deaf students.
Keywords: English language teaching; Deaf learners; Bilingual education



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/1tJYg6cRgcc?si=11g4dateiHsG1SL4

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras ocupa lugar central nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente em um contexto marcado pela intensificação dos fluxos globais de informação, cultura e comunicação (Oliveira, 2020). De acordo com Moita Lopes (2008), no Brasil, o inglês consolidou-se como a principal língua estrangeira ensinada na educação básica, sendo frequentemente associado à ampliação de oportunidades acadêmicas, profissionais e sociais. No entanto, quando se trata da educação de estudantes surdos, o ensino de inglês apresenta desafios específicos que exigem abordagens pedagógicas diferenciadas e sensíveis às particularidades linguísticas desse público (Kühl; Denardi, 2018).

A educação de surdos, historicamente marcada por disputas metodológicas e conceituais, tem avançado, nas últimas décadas, a partir do reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais, completas e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos sujeitos surdos (Nascimento, 2025b). No contexto brasileiro, a Libras foi reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão da comunidade surda por meio da Lei 10.436/2002, o que impulsionou a adoção de propostas educacionais bilíngues, nas quais essa língua assume o papel de L1 e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, considerada

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

como L2.

Nesse cenário pretensamente bilíngue, autores como Dias e Schmidt (2019) e Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019) destacam que o ensino de uma língua estrangeira moderna, como o inglês, passa a configurar-se como uma língua adicional (LA) no percurso escolar do estudante surdo a partir de nuances distintas se comparado à educação de ouvintes. Contudo, essa condição impõe desafios pedagógicos relevantes, uma vez que o ensino de inglês, em geral, é estruturado a partir de pressupostos voltados a aprendizes ouvintes, com ênfase em habilidades auditivas, fonológicas e orais, que não correspondem às experiências linguísticas da maioria dos estudantes surdos.

Além disso, com base em Sousa (2014), observa-se que muitos estudantes surdos enfrentam dificuldades relacionadas à alfabetização e ao domínio da língua portuguesa escrita, o que impacta diretamente o aprendizado de línguas estrangeiras ensinadas predominantemente nessa modalidade. Assim, o ensino de inglês para surdos demanda não apenas adaptações metodológicas, mas uma reflexão sobre os processos de mediação linguística, os recursos didáticos utilizados e a formação dos professores envolvidos.

Menciona-se, ainda, que apesar da crescente produção acadêmica no campo da educação de surdos e da Linguística Aplicada, ainda são escassos os estudos que abordam de forma sistemática o ensino de inglês para estudantes surdos no contexto brasileiro, como debatem Corrêa e Lessa (2021). Muitas práticas pedagógicas permanecem pouco documentadas, e os professores, frequentemente, atuam sem respaldo teórico ou metodológico suficiente para orientar suas escolhas didáticas. Diante disso, torna-se relevante investigar o que a literatura tem apontado sobre o ensino de inglês para surdos, seus desafios, estratégias e resultados.

Considerando o contexto da educação bilíngue de surdos e as especificidades do ensino de línguas estrangeiras modernas, este trabalho se concentra na seguinte questão: como a literatura acadêmica tem abordado o ensino de inglês para estudantes surdos e quais estratégias pedagógicas são apontadas como mais adequadas para esse contexto? Desta pergunta, desdobra-se o seguinte objetivo geral: analisar a produção acadêmica sobre o ensino de inglês para estudantes surdos, com foco nos desafios, nas estratégias pedagógicas e nas contribuições da educação bilíngue. A partir disso, fixamos como compromissos específicos: (a) discutir as bases teóricas da educação bilíngue de surdos e suas implicações para o ensino de línguas; (b) identificar os principais desafios relatados na literatura acerca do ensino de inglês para estudantes surdos; e (c) refletir sobre as contribuições e limitações das pesquisas existentes para a prática docente.

Este trabalho, portanto, está organizado em três seções além desta introdução e das considerações finais. A primeira ressalta a surdez como diferença linguística e não como deficiência, dada a importância dessa afirmação para se debater o ensino de línguas estrangeiras modernas para surdos. A segunda apresenta um debate sobre o ensino de línguas estrangeiras para aprendizes surdos. Em continuidade, a terceira aborda o ensino de inglês para estudantes surdos, com base em uma revisão de literatura de seis trabalhos atuais.

AINDA É PRECISO ADVOGAR PELO ÓBVIO

A compreensão da surdez tem sido historicamente marcada por disputas conceituais (Nascimento; Baalbaki; Anachoreta, 2025). Conforme Nascimento (2025b), durante longo período, predominou uma concepção patológica da surdez, segundo a qual a ausência da audição era entendida como um déficit orgânico responsável por comprometer o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do indivíduo surdo. Para Gesser (2009), essa perspectiva, fortemente ancorada no discurso médico-reabilitador, sustentou práticas educacionais excludentes e produziu representações sociais que associaram a surdez à incapacidade e à

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

deficiência.

Em contraposição a esse paradigma, consolida-se, sobretudo a partir do final do século XX, uma abordagem que concebe a surdez como uma diferença linguística e cultural: o bilinguismo. Para autores como Gesser (2009) e Nascimento (2025b), nessa perspectiva, o foco desloca-se da ausência da audição para a presença de uma língua viso-gestual plenamente estruturada e de uma comunidade que compartilha práticas culturais, valores e formas específicas de interação social. Conforme argumentam esses autores, essa mudança epistemológica exige romper com concepções naturalizadas pelo senso comum e reconhecer que a surdez não define uma falta, mas uma condição de existência mediada por uma língua de modalidade distinta da oral-auditiva, majoritária.

A legitimação das línguas de sinais como línguas naturais constitui um dos pilares dessa virada conceitual. Estudos linguísticos demonstram que tais línguas apresentam organização fonológica, morfológica, sintática e semântica próprias, sendo regidas por princípios estruturais comparáveis aos das línguas orais-auditivas (Stokoe, 1960; Quadros; Karnopp, 2004). A descrição dessas línguas evidencia que se tratam de sistemas linguísticos complexos, sujeitos à variação, mudança e processos linguísticos, afastando definitivamente a ideia de que seriam códigos rudimentares ou auxiliares (Nascimento, 2025a).

Nesse sentido, a crença na universalidade das línguas de sinais revela-se tão infundada quanto a ideia de uma língua oral universal. Assim como as línguas orais-auditivas, as línguas de sinais são produtos históricos e culturais, desenvolvidos em comunidades específicas e marcados por convenções compartilhadas. Portanto, a noção de uma língua de sinais única e universal apaga a diversidade linguística existente entre comunidades surdas e reforça uma visão simplificadora que ignora a complexidade desses sistemas linguísticos (Gesser, 2009).

Outro mito recorrente diz respeito à suposta ausência de gramática nas línguas de sinais. Tal concepção ignora décadas de pesquisas que demonstram que essas línguas apresentam regras combinatórias, categorias gramaticais e mecanismos produtivos de formação de sentido. A iconicidade, frequentemente apontada como argumento para desqualificá-las, não compromete sua natureza linguística, uma vez que também está presente, em diferentes graus, nas línguas orais-auditivas, como mostram diversos estudos de viés funcionalista. Como observam Gesser (2009) e Nascimento (2025a), a presença de motivação icônica não elimina a arbitrariedade nem reduz a capacidade de abstração das línguas de sinais.

A discussão sobre a escrita das línguas de sinais também se insere nesse debate. A ideia de que uma língua sem sistema de escrita seria, por definição, incompleta ou inferior reflete um privilégio histórico conferido às línguas orais-auditivas em sociedades grafocêntricas. Embora as línguas de sinais tenham se desenvolvido majoritariamente em contextos de oralidade visual, isso não diminui sua complexidade nem sua legitimidade. Pelo contrário, a emergência de sistemas de notação e de estudos sobre o registro das línguas de sinais reforça o reconhecimento de sua natureza linguística e amplia as possibilidades de documentação e transmissão cultural (Gesser, 2009).

A compreensão da surdez como diferença implica, ainda, reconhecer a existência de uma cultura surda, organizada a partir de experiências visuais compartilhadas e de uma língua comum. Nessa perspectiva, o silêncio não é concebido como ausência ou privação, mas como condição constitutiva de uma forma específica de interação com o mundo. Conforme argumenta Laborit (1994), a experiência surda não é marcada pela falta, mas pela diferença, sendo a exclusão social resultado das barreiras impostas por uma sociedade que privilegia a audição como norma.

Essa concepção cultural permite compreender que grande parte das dificuldades enfrentadas por pessoas surdas decorre da falta de acessibilidade linguística e não da surdez em si. A negação do acesso precoce à língua de sinais, a imposição de modelos educacionais

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

centrados exclusivamente na oralidade e a ausência de ambientes linguísticos adequados comprometem o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos sujeitos surdos. Assim, o chamado "déficit" não é intrínseco ao indivíduo, mas produzido socialmente pela exclusão linguística (Baalbaki, 2016).

No campo da linguagem, essa discussão manifesta-se também no uso de terminologias inadequadas (Cromack, 2004). Expressões como "surdo-mudo" ou "deficiente auditivo" refletem concepções equivocadas sobre a surdez e reforçam estigmas historicamente construídos. A mudez não constitui uma característica inerente à surdez, mas uma consequência da ausência de acesso a uma língua plenamente adquirida. Do mesmo modo, o termo "deficiente auditivo" ancora-se em uma lógica patológica que reduz a surdez a uma falha orgânica, apagando sua dimensão linguística e cultural. Nesse contexto, o uso do termo "surdo" afirma uma identidade e rompe com o paradigma deficitário (Gesser, 2009).

A oposição entre uma concepção patológica e uma concepção cultural da surdez torna-se particularmente evidente no campo educacional, pois políticas e práticas baseadas no oralismo, ao priorizarem exclusivamente a fala e a leitura labial, desconsideram evidências científicas sobre a importância da língua de sinais para o desenvolvimento pleno do sujeito surdo. Em contrapartida, abordagens bilíngues reconhecem a língua de sinais como L1 do surdo e a língua majoritária da sociedade como L2, a ser aprendida por meio de práticas mediadas e contextualizadas (Quadros, 2006; Gesser, 2009).

A crítica à medicalização da surdez insere-se nesse mesmo debate (Nascimento, 2025b). Procedimentos como o implante coclear, frequentemente apresentados como solução universal para a surdez, não podem ser compreendidos como uma "cura", mas como uma possibilidade entre outras. A adoção desse recurso envolve fatores biológicos, sociais, culturais e subjetivos, além de não eliminar a necessidade do acesso à língua de sinais. Como destaca Gesser (2009), a imposição de uma lógica medicalizante tende a reforçar a ideia de normalização, em detrimento do reconhecimento da diversidade linguística e cultural.

Ao reconhecer a centralidade da língua na constituição do sujeito, torna-se evidente que é por meio dela que se constroem identidades, vínculos sociais e formas de compreensão do mundo. Negar ao surdo o acesso pleno à língua de sinais implica restringir sua participação social e comprometer seu desenvolvimento integral. A língua de sinais, nesse sentido, não é apenas um meio de comunicação, mas um elemento estruturante da subjetividade e da vida social do sujeito surdo (Cromack, 2004).

Com efeito, a concepção da surdez como diferença permite situar as conquistas recentes da comunidade surda em um processo histórico de luta por reconhecimento. A oficialização da Libras (Brasil, 2002; 2005), sua inserção em contextos educacionais formais (Brasil, 2021), a garantia do direito à tradução-interpretação (Brasil, 2010; 2023) e a ampliação do debate público sobre acessibilidade linguística (Brasil, 2015) representam avanços atuais significativos. No entanto, tais conquistas coexistem com desafios persistentes, os quais exigem a continuidade de ações políticas, acadêmicas e sociais comprometidas com a inclusão e com o respeito à diversidade linguística (Nascimento, 2023).

Assim, compreender a surdez como diferença e não como deficiência implica assumir uma perspectiva que reconheça a pluralidade das experiências humanas, sobretudo no âmbito linguístico. Trata-se de afirmar que a diversidade linguística não constitui um obstáculo, mas um patrimônio, e que o reconhecimento da cultura surda contribui para uma concepção ética e democrática da linguagem, da educação e da sociedade. Nesse sentido, essa compreensão torna-se condição indispensável para refletir criticamente sobre o ensino de inglês para surdos, uma vez que desloca o foco de práticas compensatórias ou remediadoras para propostas pedagógicas que reconheçam a língua de sinais como L1 desses sujeitos e o inglês como LA. Tal perspectiva leva à consideração da especificidade da modalidade viso-gestual,

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

da centralidade da mediação visual, do papel da multimodalidade e da necessidade de práticas baseadas no uso significativo da linguagem, de modo a garantir que o ensino de inglês não reproduza lógicas excludentes, mas se constitua como espaço de ampliação de repertórios linguísticos, de participação social e de acesso crítico a diferentes esferas discursivas.

ENSINO DE LA PARA SURDOS: APORTES RECENTES

O ensino de LA para surdos configura-se como um campo de investigação e de prática pedagógica que impõe revisão de pressupostos tradicionalmente naturalizados nos estudos de linguagem e no ensino de línguas (Pessanha; Silva, 2019). Diferentemente do ensino voltado a aprendizes ouvintes, essa área demanda a problematização de noções como oralidade, pronúncia, fluência e competência comunicativa, uma vez que tais conceitos foram historicamente formulados a partir de experiências auditivo-orais da linguagem.

Assim, conforme Lebedeff e Santos (2014), discutir o ensino de LA para surdos implica questionar concepções de língua, de aprendizagem e de sujeito, considerando a centralidade da experiência visual, da língua de sinais e das trajetórias educacionais marcadas por exclusão linguística.

A literatura especializada parece ser consensual ao apontar que o acesso pleno a uma língua natural, geralmente uma língua de sinais, constitui condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do sujeito surdo e, consequentemente, para a aprendizagem de LA. Como dissemos, a perspectiva bilíngue compreende a língua de sinais como L1/língua de instrução, enquanto a língua majoritária escrita e as demais línguas estrangeiras são aprendidas como LA, sobretudo por meio da modalidade escrita. Dessa forma, essa concepção desloca o foco das limitações sensoriais para as condições de acesso à linguagem e à educação linguística (Freitas Jr.; Soares; Nascimento, 2020; 2021).

A LA, então, passa a ser concebida como um sistema linguístico a ser interpretado, analisado e utilizado funcionalmente em atividades de leitura e escrita, mediadas ou não pela língua de sinais. Isso posto, o ensino deixa de ser um processo de mera adaptação de metodologias pensadas para ouvintes e passa a exigir propostas didáticas coerentes com a experiência linguística do aprendiz surdo (Pessanha; Silva, 2019).

É nesse cenário em que se inserem os dois volumes da obra *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas* (Freitas Jr.; Soares; Nascimento, 2020; 2021), que se consolidam como referências fundamentais para a compreensão dos processos de aprendizagem de LA por surdos. Embora a coletânea tenha como foco principal o português escrito, os achados nelas apresentados extrapolam esse domínio e oferecem contribuições diretas para o ensino de línguas estrangeiras modernas. Como indicam Cezário, Gomes e Ely (2021), os capítulos que compõem os volumes articulam discussões teóricas, análises empíricas e reflexões pedagógicas, evidenciando a complexidade dos percursos bilíngues de aprendizes surdos.

Um dos aportes centrais da obra consiste na crítica à noção tradicional de erro na escrita de aprendizes surdos, recuperando estudos como os de Freitas Jr. *et. al* (2018), Nascimento, Freitas Jr. e Soares (2019; 2020) e Nascimento (2020). Em oposição a abordagens normativas, os estudos reunidos nos volumes propõem interpretar as produções escritas como evidências de processos cognitivos legítimos, marcados por estratégias de transferência linguística, analogia e reanálise estrutural. Conforme argumentam os autores, aquilo que frequentemente é classificado como "desvio" deve ser compreendido como resultado de um percurso bilíngue específico, no qual a língua de sinais desempenha papel central na organização do pensamento e na construção do sentido (Freitas Jr.; Soares; Nascimento, 2020; 2021).

Com efeito, essa perspectiva dialoga diretamente com abordagens funcionalistas e ba-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

seadas no uso, segundo as quais a aprendizagem linguística ocorre de forma gradual, sensível à frequência, à experiência e aos contextos de uso. Os dados analisados nos volumes revelam que aprendizes surdos mobilizam padrões recorrentes de maneira criativa, ainda que tais padrões não coincidam plenamente com as convenções normativas da língua-alvo. Esse achado é particularmente relevante para o ensino de línguas estrangeiras modernas, pois evidencia que a aprendizagem não se dá pela memorização de regras abstratas, mas pela construção progressiva de regularidades a partir do contato com usos significativos.

Ademais, outro aspecto amplamente discutido nas obras refere-se à natureza multimodal dos processos de aprendizagem de línguas por sujeitos surdos. Os estudos demonstram que a escrita em L2 não pode ser analisada isoladamente, desvinculada das produções em língua de sinais, das interações em sala de aula e das estratégias mobilizadas pelos aprendizes. A análise, assim, permite identificar padrões discursivos e gramaticais que não seriam perceptíveis em análises restritas ao produto final da escrita (Freitas Jr.; Soares; Nascimento, 2020; 2021).

Essa concepção da escrita como prática discursiva multimodal e diassistêmica tem implicações diretas para o ensino de LA. Os volumes defendem a valorização do processo de produção textual, incluindo etapas de planejamento de materiais didáticos, discussões metalinguísticas e atividades sistemáticas de leitura, escrita e reescrita. A nosso ver, tais práticas favorecem o desenvolvimento da consciência (meta)linguística e permitem que o aprendiz estabeleça relações entre diferentes sistemas linguísticos, ampliando seu repertório e consolidando padrões de uso.

Além disso, Freitas Jr., Soares e Nascimento (2020; 2021) também oferecem contribuições relevantes no campo metodológico ao articular reflexões teóricas e práticas pedagógicas. Os capítulos analisam experiências concretas, aplicáveis em sala de aula, e demonstram que uma metodologia linguisticamente embasada potencializa não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências metalinguísticas. A escrita em L2 é concebida, então, como prática social situada, relacionada a gêneros textuais e a contextos reais de uso de exemplares da língua-alvo, o que se mostra particularmente produtivo para o engajamento dos aprendizes surdos, independente das línguas que estejam aprendendo.

Outro debate recorrente nos volumes diz respeito à heterogeneidade dos percursos de aprendizagem. Freitas Jr., Soares e Nascimento (2020; 2021) evidenciam que fatores como idade de aquisição da língua de sinais, experiências educacionais anteriores, acesso a contextos bilíngues e grau de exposição à língua escrita influenciam diretamente o desenvolvimento linguístico, trazendo à tona problematizações de modelos homogêneos de ensino e avaliação e reforçando a necessidade de propostas pedagógicas flexíveis, sensíveis às diferenças individuais, aos ritmos de aprendizagem e coerentes com teorias linguísticas que explicam a aprendizagem de linguagem e a relação entre uso, cognição e línguas.

No que concerne especificamente ao ensino de línguas estrangeiras modernas, os achados das obras permitem extrapolações importantes. Estratégias como tradução intermodal, produção escrita a partir de narrativas em língua de sinais, comparação explícita entre estruturas linguísticas e exploração de padrões recorrentes revelam-se eficazes também no ensino de LA. De acordo com Freitas Jr., Soares e Nascimento (2020; 2021), essas práticas favorecem a construção de uma consciência metalinguística que não depende da oralidade, mas se ancora na experiência e no uso de línguas.

Os autores também chamam atenção para a necessidade de formação docente específica, na medida em que os estudos realizados indicam que práticas pedagógicas bem-sucedidas estão associadas à competência dos professores e à sua capacidade de articular conhecimentos linguísticos, pedagógicos e culturais (Nascimento, 2023). No ensino de línguas estrangei-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ras modernas para surdos, isso implica repensar a formação inicial e continuada de professores, de modo a incluir discussões sobre educação bilíngue de surdos, multimodalidade e ensino de LA em contextos de aprendizes surdos.

As obras problematizam, ainda, instrumentos de ensino e avaliação baseados exclusivamente em normas da língua-alvo. Defende-se uma avaliação formativa, processual e multimodal, que considere não apenas o texto escrito final, mas também as estratégias empregadas pelo aprendiz, sua capacidade de reflexão metalinguística e sua progressão ao longo do tempo e das fases propostas para a elaboração de materiais didáticos, as quais vêm sendo objeto de outras pesquisas (cf. Freitas Jr.; Nascimento, 2025; Soares; Favorito; Muniz, 2025). Essa concepção de avaliação mostra-se particularmente adequada ao ensino de línguas estrangeiras para surdos, uma vez que permite reconhecer avanços efetivos na aprendizagem, mesmo quando o domínio normativo ainda não foi plenamente alcançado.

Os dois volumes da obra *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*, de Freitas Jr., Soares e Nascimento (2020; 2021), constituem um aporte teórico e metodológico relevante para a consolidação de uma concepção não deficitária do aprendiz surdo no campo do ensino de LA, tendo em vista que defende a escrita e a aprendizagem por sujeitos surdos como produto de processos legítimos, complexos e sistemáticos, e não como manifestação de insuficiência linguística. À luz dessas reflexões, o ensino de LA para surdos pode ser concebido como um processo mediado, gradual e sensível ao uso, no qual a valorização da língua de sinais, a exploração da multimodalidade e o trabalho com práticas significativas de linguagem se apresentam como princípios centrais.

Tal concepção reafirma o compromisso com a diversidade linguística e com a construção de propostas pedagógicas efetivamente multilíngues e inclusivas, capazes de reconhecer e potencializar os repertórios linguísticos dos aprendizes surdos. Na próxima seção, visando responder à pergunta central deste trabalho, será dada ênfase na revisão de estudos atuais, especificamente sobre o ensino de inglês para aprendizes surdos.

ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS: REVISÃO DOS TEMAS E PROBLEMAS

Neste bloco, apresentamos uma proposta de revisão dos estudos de Moraes e Barros (2020), Almeida (2021), Chazan (2022), Monteiro, Vieira e Sousa (2023), Silveira e Barros (2024) e Mesquita e Narazaki (2025), selecionados com o objetivo de mapear e discutir a produção acadêmica recente sobre o ensino de língua inglesa para surdos. A revisão foi orientada pelo critério de contemplar, ao menos, um trabalho representativo de cada ano do intervalo compreendido entre 2020 e 2025, de modo a oferecer uma visão pontual e atualizada das principais abordagens, problemáticas e contribuições desenvolvidas nesse período.

Os seis trabalhos analisados foram selecionados a partir de um levantamento bibliográfico realizado no Google Acadêmico, considerando publicações entre 2020 e 2025 relacionadas diretamente ao ensino de inglês para estudantes surdos. Essa busca inicial identificou 246 trabalhos, dos quais foram excluídos aqueles que não tinham como foco o ensino/aprendizagem de inglês por estudantes surdos, não apresentavam relação direta com a temática investigada ou não atendiam aos critérios de publicação definidos para o levantamento. Para fins da análise apresentada neste artigo, foi selecionado um trabalho por ano, buscando-se contemplar, em cada período, aquele que apresentasse maior aderência ao objeto da revisão e contribuição mais direta para a discussão proposta, considerando aspectos como pertinência temática, explicitação metodológica, contribuição para o campo e/ou impacto acadêmico.

Assim, o termo “representativo” refere-se à sua capacidade de sintetizar ou contribuir de modo particularmente relevante para as discussões sobre o ensino de inglês para surdos no período analisado, e não à adoção de um critério de representatividade estatística. O pro-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

cedimento resultou no *corpus* final de seis trabalhos discutidos neste artigo.

Tal recorte temporal permite identificar continuidades e deslocamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos no campo, bem como evidenciar o progressivo fortalecimento de perspectivas que compreendem a surdez como diferença linguística e cultural e defendem práticas de ensino de inglês alinhadas aos princípios da educação multilíngue e inclusiva.

Em *Reflexões sobre políticas que orientam o ensino de inglês para surdos no Brasil*, Moraes e Barros (2020) desenvolvem uma análise crítica das políticas linguísticas que incidem sobre o ensino de língua inglesa para estudantes surdos. Os autores problematizam o descompasso entre os avanços legais no campo da educação inclusiva e as condições concretas de implementação dessas políticas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao ensino de LA.

O estudo evidencia que documentos normativos, como a BNCC, frequentemente adotam uma concepção genérica de inclusão, pouco sensível às especificidades linguísticas da comunidade surda. A ausência de diretrizes claras para o ensino de línguas estrangeiras modernas, aliada à formação docente insuficiente e à escassez de materiais didáticos acessíveis, na visão de Moraes e Barros (2020), contribui para a manutenção de práticas centradas na oralidade e na escuta, que marginalizam a Libras como L1. Assim, os autores oferecem um quadro analítico que permite compreender por que dificuldades recorrentes persistem ao longo do tempo, associando-as à visão reducionista da surdez.

Já na dissertação de Almeida (2021), intitulada *TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos*, desloca-se o foco da análise das políticas educacionais para as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais da informação e comunicação. O autor investiga de que modo os recursos tecnológicos podem ampliar as possibilidades de aprendizagem do inglês por estudantes surdos, considerando a centralidade da visualidade e da Libras nesse processo.

Almeida (2021) argumenta que as TDIC, quando utilizadas de forma planejada e alinhada a uma concepção bilíngue de educação, favorecem a construção de sentidos por meio de recursos multimodais, como vídeos, imagens, legendas e interfaces visuais. Essa perspectiva dialoga diretamente com a crítica às metodologias tradicionais, centradas na oralidade, apontada por Moraes e Barros (2020), e traz à baila o caso dos aprendizes surdos ao contemplar uma temática debatida com frequência nos estudos sobre ensino de língua inglesa: o uso de TDICs. Entretanto, o autor ressalta que, nesse contexto, o potencial das tecnologias não se concretiza de forma automática, visto que a ausência de formação docente específica, de infraestrutura adequada e de políticas institucionais consistentes limita o uso pedagógico desses recursos na educação de surdos, transformando-as, muitas vezes, em recursos pontuais e desarticulados de uma proposta curricular mais ampla que pense o ensino de LA para surdos no nível instrumental.

A respeito disso, no trabalho *Ensino de inglês instrumental para surdos: uma pesquisa bibliográfica*, Chazan (2022) realiza uma análise de produções acadêmicas que abordam o ensino de inglês para surdos, com ênfase nas competências instrumentais. O autor busca identificar tendências teóricas, lacunas metodológicas e recorrências conceituais presentes na literatura. A análise evidencia que grande parte das propostas pedagógicas ainda se orienta por uma lógica adaptativa, na qual o aluno surdo precisa se adequar a metodologias concebidas para ouvintes. Em contraposição, Chazan (2022) defende que o ensino de inglês para surdos deve partir do reconhecimento da Libras como L1, considerando o português escrito e o inglês como LAs com funções distintas.

Embora se trate de uma pesquisa bibliográfica, o estudo apresenta uma leitura crítica consistente e dialoga com preocupações já levantadas por Moraes e Barros (2020) e Almeida (2021), especialmente no que se refere à formação docente e à necessidade de uma aborda-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

gem bi/multilíngue efetiva no ensino de línguas.

Por outro lado, o artigo de Monteiro, Vieira e Sousa (2023), *A LSE como ferramenta de ensino de Língua Inglesa para surdos: uma proposta de atividade didática*, diferencia-se dos estudos anteriores ao apresentar uma proposição pedagógica concreta. As autoras defendem o uso da Legendagem para Surdos e Ensurdecidos como recurso didático no ensino de inglês, explorando seu potencial para articular visualidade, leitura e aprendizagem linguística. A proposta dialoga com os pressupostos defendidos por Almeida (2021), ao valorizar recursos multimodais, e com a perspectiva bi/multilíngue discutida por Chazan (2022).

Ao detalhar etapas da atividade e exemplificar sua aplicação, o estudo busca contribuir para a redução da distância entre teoria e prática no ensino de línguas para surdos, um fator essencial no processo. Ainda que o artigo não apresente dados empíricos de aplicação em larga escala, sua principal contribuição reside na demonstração de como princípios teóricos podem ser traduzidos em práticas pedagógicas acessíveis e coerentes com a experiência visual dos estudantes surdos, o que mostra uma preocupação com a *práxis* docente, que enfrenta lacunas formativas.

No âmbito das escolhas pedagógicas, em *Ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos: estratégias didático-pedagógicas em prol da educação inclusiva*, Silveira e Barros (2024) realizam uma revisão bibliográfica com o objetivo de identificar desafios e estratégias relacionados ao ensino de inglês para estudantes surdos. O estudo retoma discussões amplamente presentes na literatura, assumindo um caráter sistematizador, e as autoras destacam obstáculos recorrentes, como a insuficiência da formação docente, a escassez de intérpretes de Libras e a persistência de metodologias centradas na oralidade.

Tais questões já haviam sido apontadas por Moraes e Barros (2020) e Chazan (2022), o que reforça a percepção de que se tratam de problemas estruturais ainda não superados. Conforme apurado, as estratégias pedagógicas apresentadas alinham-se aos princípios da educação bi/multilíngue e inclusiva, embora sejam abordadas de forma predominantemente normativa. Ainda assim, o estudo contribui para reafirmar consensos do campo e ao dialogar com propostas mais aplicadas, como a apresentada por Monteiro, Vieira e Sousa (2023).

Mais atual, o trabalho de Mesquita e Narazaki (2025), *O ensino de inglês como terceira língua para surdos*, aprofunda a discussão ao assumir explicitamente o inglês como L3 no percurso linguístico de estudantes surdos. As autoras reconhecem a Libras como L1 e o português escrito como L2, situando o inglês em uma posição hierarquicamente distinta, o que conflita com o conceito de LA, mais defendido hoje nas pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada Crítica.

Mesmo com tal ressalva, essa perspectiva parece possibilitar uma análise mais refinada dos desafios linguísticos e pedagógicos envolvidos no ensino de inglês para surdos. Desse modo, o estudo dialoga com os pressupostos defendidos por Chazan (2022) e reforça críticas às práticas pedagógicas que ignoram a complexidade do repertório linguístico dos estudantes surdos, de maneira que, ao articular fundamentos da educação bilíngue com reflexões sobre práticas de ensino, Mesquita e Narazaki (2025) contribuem para o amadurecimento teórico do campo, especialmente ao problematizar a sobreposição de línguas em contextos educacionais pouco sensíveis às especificidades da surdez.

A análise dos estudos de Moraes e Barros (2020), Almeida (2021), Chazan (2022), Monteiro, Vieira e Sousa (2023), Silveira e Barros (2024) e Mesquita e Narazaki (2025) permite delinear um panorama consistente da produção acadêmica recente sobre o ensino de língua inglesa para surdos no Brasil. Apesar das diferenças quanto aos objetos de análise, aos procedimentos metodológicos e ao grau de proposição pedagógica, os trabalhos convergem em aspectos fundamentais que configuram um campo teórico em consolidação.

Um primeiro eixo de convergência refere-se à *crítica às concepções ouvintistas de ensi-*

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

no de línguas. Todos os estudos, em maior ou menor grau, questionam a transposição acrítica de metodologias voltadas a alunos ouvintes para contextos educacionais que envolvem estudantes surdos. A centralidade da oralidade, da escuta e da pronúncia é apontada como um dos principais fatores de exclusão pedagógica, seja no plano das políticas curriculares (Moraes; Barros, 2020), das práticas docentes (Almeida, 2021; Chazan, 2022) ou das estratégias didáticas (Mesquita; Narazaki, 2025).

Outro eixo estruturante diz respeito ao *reconhecimento da Libras como L1 e à defesa de uma abordagem que compreende o inglês como LA ou L3*. Essa perspectiva, presente de forma transversal nos estudos analisados, desloca o foco das supostas limitações do aluno surdo para as condições institucionais, curriculares e metodológicas do ensino. Na medida em que reconhecem a hierarquia linguística vivenciada pelos surdos, os trabalhos reforçam a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas à experiência bilíngue e visual desses sujeitos.

Além disso, a *formação docente* emerge como um problema recorrente e estrutural. Almeida (2021), Chazan (2022) e Mesquita e Narazaki (2025) apontam lacunas significativas na formação inicial e continuada de professores de inglês, especialmente no que se refere ao domínio da Libras, ao conhecimento da cultura surda e à compreensão dos processos de aprendizagem bilíngue. Essa constatação dialoga diretamente com a crítica de Moraes e Barros (2020) às políticas linguísticas, evidenciando o descompasso entre o discurso legal da inclusão e as condições reais de implementação do bilinguismo nas escolas.

No que concerne às propostas pedagógicas, observa-se uma diferença importante entre os estudos. Enquanto Moraes e Barros (2020), Almeida (2021), Chazan (2022) e Mesquita e Narazaki (2025) concentram-se predominantemente em análises teóricas, críticas e conceituais, o trabalho de Monteiro, Vieira e Sousa (2023) destaca-se por apresentar uma proposta didática concreta e detalhada, baseada no uso da Legendagem para Surdos e Ensurdecidos como ferramenta de ensino. Já Silveira e Barros (2024) situam-se em uma posição intermediária, ao sistematizar estratégias pedagógicas já consolidadas na literatura, ainda que com menor aprofundamento crítico.

Em conjunto, os estudos evidenciam que o ensino de língua inglesa para surdos constitui um campo marcado por avanços conceituais, mas ainda atravessado por limitações estruturais, especialmente no que diz respeito às políticas curriculares, à formação docente e às condições das instituições escolares. A recorrência dos mesmos desafios ao longo do período analisado sugere que a consolidação de uma educação linguística verdadeiramente inclusiva e bi/multilíngue exige não apenas ajustes metodológicos, mas transformações mais pontuais nas políticas educacionais e na concepção de ensino de línguas em um mundo marcado pelo multilinguismo. Assim, esta revisão reafirma que pensar o ensino de inglês para surdos implica reconhecer a surdez como diferença linguística e cultural, valorizar a Libras como língua de instrução e mediação e construir práticas pedagógicas que dialoguem com a experiência bi/multilíngue dos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar um recorte da produção acadêmica acerca do ensino de língua inglesa para estudantes surdos, à luz da educação bilíngue, considerando os desafios, as estratégias pedagógicas e as contribuições apontadas pela literatura especializada. A investigação partiu da seguinte questão central, a qual trazemos novamente à tona: como a literatura acadêmica tem abordado o ensino de inglês para estudantes surdos e quais estratégias pedagógicas são apontadas como mais adequadas para esse contexto? Tal questionamento se mostra particularmente relevante diante da consolidação da educação bilíngue de surdos no Brasil, que reconhece a Libras como L1 desses estudantes e reivindica práticas

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

pedagógicas coerentes com suas especificidades linguísticas, cognitivas e culturais.

Para responder a essa questão, realizou-se uma revisão de estudos recentes e representativos da produção nacional, a saber: Moraes e Barros (2020), Almeida (2021), Chazan (2022), Monteiro, Vieira e Sousa (2023), Silveira e Barros (2024) e Mesquita e Narazaki (2025). Esses trabalhos oferecem um panorama das discussões contemporâneas sobre o ensino de inglês para estudantes surdos, evidenciando tanto avanços conceituais quanto limites ainda persistentes no campo.

A análise dos trabalhos evidenciou um consenso significativo quanto à necessidade de compreender a surdez não sob uma perspectiva deficitária, mas como diferença linguística. Nesse sentido, os estudos revisados convergem ao apontar que abordagens pedagógicas centradas exclusivamente em pressupostos oral-auditivos ou na primazia da língua portuguesa escrita tendem a se mostrar insuficientes e, em muitos casos, excludentes, ao desconsiderar as experiências linguísticas visuais dos aprendizes surdos. Tal constatação reforça a importância de práticas de ensino de inglês que sejam visualmente orientadas, multimodais e mediadas pela língua de sinais.

No que diz respeito aos desafios relatados na literatura, os autores destacam questões recorrentes, como a escassez de materiais didáticos que respondem às necessidades dos estudantes surdos, a formação ainda limitada de professores de língua inglesa para atuar em contextos bi/multilíngues de surdos e a dependência excessiva da língua portuguesa escrita como principal língua de mediação. Em nossa ponderação, esses desafios impactam diretamente o acesso e a apropriação do inglês por parte dos estudantes surdos, especialmente quando não se considera a complexa trajetória linguística desses aprendizes, que frequentemente transitam entre Libras, português escrito e, posteriormente, uma LA.

No que se refere às estratégias pedagógicas apontadas como mais adequadas, os trabalhos revisados indicam caminhos promissores que dialogam diretamente com os princípios da educação bilíngue de surdos. Entre essas estratégias, destacam-se o uso sistemático da Libras nas aulas de inglês, a valorização de recursos visuais, imagéticos e tecnológicos, a adaptação de atividades para contemplar diferentes formas de representação do significado e a articulação consciente e planejada entre Libras, português escrito e inglês. Tais propostas evidenciam uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem de LA por estudantes surdos, reconhecendo a centralidade da visualidade e da mediação linguística em língua de sinais. No entanto, observa-se que muitas dessas iniciativas ainda se restringem a experiências pontuais, carecendo de maior sistematização, validação empírica e avaliação de seus impactos a médio e longo prazo.

De modo geral, a revisão realizada revela que, embora haja avanços importantes nas discussões sobre o ensino de inglês para estudantes surdos, o campo ainda se encontra em processo de consolidação. Persistem lacunas teóricas e metodológicas relevantes, sobretudo no que se refere à ampliação de estudos empíricos, à produção de materiais didáticos específicos e à implementação de políticas consistentes de formação inicial e continuada de professores. Essas lacunas evidenciam a necessidade de aprofundar a compreensão dos processos de aprendizagem de LA por surdos, considerando suas especificidades linguísticas, cognitivas e culturais, bem como os princípios que orientam a educação bi/multilíngue.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. de. **TDIC no ensino de língua inglesa**: possibilidades na educação de surdos. João Pessoa, 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, 2021.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

BAALBAKI, A. C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do "Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue–Língua Brasileira de sinais e Língua Portuguesa". **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 53, p. 323-342, 2016.

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, 24 abr. 2002.

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

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta o exercício da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1 set. 2010.

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

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 out. 2023.

CARVALHO, M. E. de; CAVALCANTI, W. M. A.; SILVA, J. A. da. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, v. 21, 2019.

CEZARIO, M. M. da C.; GOMES, R.; ELY, L. Resenha da coletânea Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas. **Letras Escreve**, v. 1, p. 197-202, 2021.

CHAZAN, G. G. **Ensino de inglês instrumental para surdos**: uma pesquisa bibliográfica. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras: Português-Inglês), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CORRÊA, L. N.; LESSA, A. B. C. T. Um panorama dos estudos sobre o ensino de inglês para Surdos no Brasil: uma revisão da literatura. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 454-466, 2021.

CROMACK, E. M. P. da C. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, p. 68-77, 2004.

DIAS, O. B.; SCHMIDT, A. P. C. Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, p. 2018, 2019.

FREITAS JR., R. de; NASCIMENTO, J. P. da S. Ensino de PBL2 para aprendizes surdos: aspectos morfossintáticos. In: Roberto de Freitas Junior; Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta. (Org.). **Comunidades Surdas**: Práticas e Propostas (Volume 1). 1ed.São Paulo: GM Editorial, 2025, v. 1, p. 163-202.

FREITAS JR., R. de; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. da S. (Orgs.). **Aprendizes surdos e escrita em L2**: reflexões teóricas e práticas - Volume II. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

FREITAS JR., R. de; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. da S. (Orgs.). **Aprendizes surdos e escrita em L2**: reflexões teóricas e práticas - Volume I. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. da S.; XAVIER, H. S. da S. R. "Será um grande de aprendizado": uma análise descritiva dos aspectos linguísticos da escrita de surdos em PBL2 – interfaces entre textualidade, uso e cognição no estado de interlíngua. **Pensares em Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 07-29, 2018.

GESSER, A. **Libras, que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KÜHL, Y. H. K.; DENARDI, D. A. C. Um olhar sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos. **RE-UNIR-Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia**, v. 5, n. 2, 2018.

LABORIT, E. **Le cri de la mouette**. Paris: Robert Laffont, 1994.

LEBEDEFF, T. B.; SANTOS, A. N. dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 1073-1094, 2014.

MESQUITA, M.; NARAZAKI, B. T. O ensino de inglês como terceira língua para surdos. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 14, n. 52, p. 130-144, 2025.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 24, p. 309-340, 2008.

MONTEIRO, S. M. M.; VIEIRA, P. A.; SOUSA, A. N. de. A LSE como ferramenta de ensino de Língua Inglesa para surdos: uma proposta de atividade didática. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 79-99, 2023.

MORAES, A. H. C.; BARROS, S. M. de. Reflexões sobre políticas que orientam o ensino de inglês para surdos no Brasil. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 190-206, nov. 2020.

NASCIMENTO, J. P. da S. **Padrões de composição emergentes em línguas de sinais**: uma análise comparativa em perspectiva construcional. 2025. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025a.

NASCIMENTO, J. P. da S. Histórias e multiplicidade das línguas de sinais: reflexões necessárias. **E-scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 16, n. 2, 2025b.

NASCIMENTO, J. P.; BAALBAKI, A. C. F.; ANACHORETA, V. G. T. Discursos e ideologias sobre o sujeito surdo: uma análise materialista de redações do Enem (2017). **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 33, n. 1, p. 7-36, 2025.

NASCIMENTO, J. P. da S. A formação docente em português língua adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio de Janeiro. **E-scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 14, n. 1, p. 204 233, 2023.

NASCIMENTO, J. P. da S. **A escrita infantil de surdos de primeira geração**: um estudo cognitivo-funcional sobre o recrutamento de processos mentais de domínio geral na aquisição de PBL2. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. Disponível para acesso em: https://corpusneis.wixsite.com/home/monografias.

NASCIMENTO, J. P. da S.; FREITAS JR., R. de; SOARES, L. A. A. O status representacional de sintagmas nominais do PB no constructicon de L2 de crianças surdas. **E-scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 11, n. 1, 2020.

NASCIMENTO, J. P. da S.; SOARES, L. A. A; FREITAS JR., R. de. Os bastidores da escrita: análise cognitivo-funcional de processos cognitivos operantes na aquisição de PBL2 por surdos bilíngues. **Revista Diálogos**, RevDia, 2019.

OLIVEIRA, F. C. M. O cenário do ensino de língua inglesa no Brasil: globalização, poder e exclusão social. **Tabuleiro de Letras**, v. 14, n. 1, p. 152-165, 2020.

PESSANHA, A. P. B.; SILVA, S. P. O ensino de língua inglesa a alunos surdos. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. 19, p. 140-159, 2015.

QUADROS, R. M. de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, v. 26, p. 141-161, 2006.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVEIRA, K. S. D.; BARROS, M. R. B. Ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos: estratégias didático-pedagógicas em prol da educação inclusiva. **Discursividades**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. e-1522406, abr. 2024.

SOARES, L. A. A. (Org.); FAVORITO, W. (Org.); MUNIZ, V. C. (Org.). **Percursos de aprendizagem e planos de ensino de português escrito para surdos**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2025.

SOUSA, A. N. de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 1015-1044, 2014.

STOKOE, W. C. **Sign Language Structure**: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. Studies in Linguistics: Occasional Papers, n. 8, Buffalo: Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

REVISTA ESPAÇO

n. 65

período jul-dez

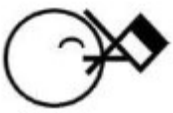
ano 2026

PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS PARA UM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Production of video lessons for an extension course on specialized educational support



Claudia Pimentel[1]





Suzete de Almeida da Costa[2]





Maria Elisabeth Marques Lemos Madeira[3]

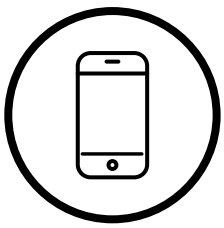


[1] Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. cpimentel@ines.gov.br
[2] Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. suzete@ines.gov.br
[3] Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. beth.lemos@ines.gov.br

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.82-94
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Este artigo apresenta resultados de pesquisa desenvolvida no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Tem foco na temática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pretende analisar e refletir sobre materiais didáticos, em especial a gravação da videoaula na educação superior, tendo em vista um curso de extensão oferecido online. Alguns desafios técnicos-pedagógicos foram superados a partir do uso de diferentes programas, plataformas e aplicativos, e os resultados são apresentados ao longo do texto. Foi considerada a análise de anotações e relatórios do curso como metodologia da pesquisa. Entende-se que é preciso atenção à gravação de aulas quando considerado o ensino superior para surdos e sinalizantes (fluentes em Libras), e que a troca entre sujeitos, mediados pela atividade de interpretação Libras/LP da educação superior é fundamental para aprofundamento nos estudos acadêmicos, e foi considerada a atualidade dos debates sobre o AEE, situando o tema no campo da educação de surdos em interface com novas tecnologias.
Palavras-chave: Educação de surdos; Atendimento educacional especializado; Curso online; Gravação de videoaula

ABSTRACT
This article presents the results of research conducted at the National Institute of Education for the Deaf (INES). It focuses on the subject of Specialized Educational Support (AEE) and aims to analyze and reflect on instructional materials—specifically video lectures in higher education—within the context of an online extension course. Technical and pedagogical challenges were overcome through the use of various software programs, platforms, and applications, and the results are presented throughout the text. The research methodology involved analyzing course notes and reports. The study recognizes the need for careful attention to lecture recording in higher education for deaf individuals who use sign language (specifically Libras, Brazilian Sign Language), and highlights that interaction between participants—mediated by Libras/Portuguese interpreting—is fundamental to deepening academic study. Furthermore, the article considers current debates regarding AEE, situating the topic within the field of deaf education as it intersects with new technologies.
Keywords: Education for the deaf; Specialized educational services; Online course; Video lesson recording



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/0hjNt5zPlUM?si=Y33dj6jzNWrSnP2H

INTRODUÇÃO

Em 2025, a Educação Especial Inclusiva ganha relevância visível com a promulgação de decretos e de suas atualizações, tais como o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e em seguida o Decreto nº 12.773 de 8 de dezembro de 2025 que esclarece alguns de seus pontos. Percebe-se a necessidade de assegurar ao público da educação especial o direito de ser incluído em classes e escolas comuns, com o apoio necessário para sua participação, permanência e principalmente aprendizagem, sendo necessário estabelecer condições de organização para tanto. No Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), essa política se ajusta ao funcionamento da educação básica voltada exclusivamente para estudantes surdos[1] e percebe-se o interesse pela temática na educação superior que é oferecida para surdos e ouvintes, com oferta de graduação, mestrado, cursos de extensão, grupos de pesquisa.

[1] Departamento de Educação Básica – DEBASI-INES. Ver: https://debasi.ines.gov.br/ (acessado em 21/01/2026)

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.82-94
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Neste contexto, os surdos com outras deficiências[2] têm o direito a serem contemplados com princípios e propostas elaborados pelo MEC[3], na letra da Lei, para o Atendimento Educacional Especializado, conhecido como AEE. Alguns aspectos ganham relevância, tais como a necessidade do profissional de apoio, a formação para educadores e agentes da inclusão, conhecimento de metologias a exemplo do estudo de caso para produção de recursos técnicos-pedagógicos voltados para características individuais dos sujeitos. Além disso, Borges (2020) sinaliza o fato de que o atendimento educacional especializado não deve ser reduzido ao trabalho realizado apenas em salas de recursos multifuncionais, pois a ação pedagógica do atendimento deve ser capaz de viabilizar a aquisição do conhecimento em todo o contexto escolar e por seus diversos agentes.

No âmbito dos estudos sobre o AEE, o estudo de caso configura-se como etapa inicial necessária para a identificação do estudante/público da educação especial e é condição para a organização e proposição do que vem sendo chamado de PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado – e do PEI - Plano Educacional Individualizado. No cenário nacional, esse esforço se reflete na distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, sendo relevante viabilizar a adaptação de recursos técnicos-pedagógicos para todas as etapas da educação básica assim como da educação superior. De acordo com o MEC, as escolas que respeitam as diferenças, limitações e potencialidades dos alunos com deficiência múltipla, e que entendem que estes alunos podem apresentar dificuldades significativas quanto ao desenvolvimento, aprendizagem e comunicação, devem assumir o compromisso de viabilizar a adaptação do currículo e a modificação dos recursos metodológicos e do meio, respeitando a diversidade.

No início do ano de 2025, na educação superior do INES, observamos o interesse pela temática do AEE ao abrir inscrições para o curso de extensão online intitulado “Diferentes Olhares para o Atendimento Educacional Especializado”, com a procura de aproximadamente 150 pessoas. Foi preciso selecionar 45 inscritos para formar a turma. Esse limite se deu em função de questões técnicas e algumas delas serão analisadas a seguir. Neste artigo, serão considerados o perfil do curso, alguns marcadores de interesse do público, destacando a estrutura necessária para sua oferta online e bilíngue (Português com tradução simultânea para a Libras), evidenciando a interface entre a educação superior através da oferta de curso de extensão e as novas tecnologias. O fato de o curso ter sido oferecido online, colocou em evidência a necessidade de usar ferramentas que pusessem em destaque surdos e ouvintes na tela.

Com o objetivo de contribuir para o debate técnico-pedagógico, a intenção deste artigo é divulgar resultados da pesquisa alcançados a partir da análise de alguns registros utilizados para a elaboração do relatório final do curso de extensão, realizado no âmbito da Educação Superior. O interesse do estudo aqui apresentado é considerar e refletir sobre estratégias de produção de materiais bilíngues sobre a temática do AEE e se relaciona aos estudos sobre educação superior bilíngue[4] - Língua Portuguesa e Língua de Sinais Brasileira (LP/Libras).

---

[2] A diversidade existente entre os estudantes desafia as abordagens tradicionais de ensino por representar um novo olhar sobre as diferenças. O modelo bilíngue de ensino para estudantes surdos considera não somente a língua de sinais como primeira língua, mas também a sua identidade e cultura. Diversos estudos revelam que, cerca de 40% das crianças Surdas possuem deficiências adicionais e que, algumas delas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), pode afetar gravemente a comunicação e o comportamento, impactando a aprendizagem e a aquisição da língua de sinais. Compreender as particularidades comunicativas e sensoriais desses estudantes, assim como desenvolver estratégias e intervenções que atendam às suas necessidades, é essencial para oferecer uma educação eficaz. (LEMES, Brando e Walter, 2025, 145p.)

[3] Ministério da Educação

[4] O curso foi oferecido para um público adulto composto de surdos e ouvintes, iniciantes ou fluentes em Libras e em Língua Portuguesa (LP) e que possivelmente poderia se beneficiar de materiais bilíngues.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.82-94
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

O curso de extensão foi realizado online e presencialmente. Foi organizado de forma que o público tivesse acesso a palestras, materiais de consulta e aulas dialógicas com a presença de pesquisadores e especialistas em diferentes contextos educacionais, da Educação Infantil ao Ensino Superior, assim como profissionais que atuam no campo da educação de surdos e de surdos com múltiplas deficiências. Neste estudo, serão analisadas algumas estratégias bilíngues utilizadas na sua oferta online. Foram considerados o uso do Google Meet, fundo azul[5], aplicativo OBS[6] para gravação de tela e artefatos tecnológicos tais como acesso à internet da instituição, datashow, telão, computadores. O grande desafio foi garantir o registro da participação de intérpretes de Libras em espaço na tela equiparado ao dos palestrantes convidados. Entre os sujeitos presentes na sala de aula e na tela, além dos cursistas da extensão de fora da instituição, estavam a coordenação do curso, mestrandos e graduandos.

Esses sujeitos não serão expostos, pois essa é uma pesquisa documental, baseada nos registros do curso, com intenção de elaborar algumas considerações sobre soluções encontradas ao longo do percurso para a gravação das aulas bilíngues (LP/Libras), dialógicas.

Entendemos que a educação superior para surdos merece atenção na totalidade dos recursos técnico-pedagógicos, dos mais simples, como o do tempo para anotação (que requer o olhar do surdo para o papel ou smartphone e consequente desligamento do contato visual com a apresentação da aula feita através da língua de sinais gesto-visual) ao recurso da gravação de aulas e seus desdobramentos, tais como documentos de autorização de uso de imagens, local de armazenagem das gravações etc. Nesse artigo, apenas será analisada a gravação da tela com palestrante ouvinte, intérprete de Libras, apresentação de slides e eventual participação de alunos ouvintes e surdos (que precisam ser vistos pelos intérpretes que fazem a chamada "versão-voz" - oralização feita por intérpretes para a apresentação em língua de sinais). Trata-se, portanto, de gravação de aulas-palestras dialógicas, como recursos para estudos e de circulação restrita aos inscritos no curso e que solicitam material para estudo da aula e não de conteúdo sobre o tema gravado previamente.

A metodologia para a análise das soluções encontradas para a dinâmica do curso online e a possibilidade de gravação das aulas para fins de estudo dos alunos extensionistas se baseia no artigo de Rosado, et al (2017)[7]. O autor propõe a metodologia do registro e da análise do processo de produção de soluções construídas com e por surdos a partir do uso de ferramentas mídia-educativas, assemelhando-se a uma pesquisa-ação no que é possível sustentar sobre o conhecimento produzidos a partir da prática.

O presente trabalho busca articular os saberes sobre a visualidade na educação de surdos circulantes em grupos de pesquisa sobre a educação bilíngue de surdos e a necessária dinâmica para a oferta de cursos de extensão bilíngues sintonizados com os debates e conteúdos contemporâneos, no caso, sobre o AEE. Basicamente procura-se registrar estratégias de produção de imagens-vídeos em que os sujeitos que oralizam e os sujeitos sinalizantes (LP/Libras) permaneçam na tela de forma equilibrada, durante suas interações, na gravação da videoaula, como será analisado a seguir.

O olhar atento a essa materialidade estrutural e comunicativa da videoaula decorre dos estudos sobre as pedagogias surdas. Paddy Ladd, pesquisador surdo inglês, em parceria com a pesquisadora Janie Cristine do Amaral Gonçalves (2011), destaca alguns estágios

---

[5] Fundo azul, para padronizar a imagem filmada de intérpretes bilíngues e de palestrantes-falantes (Língua portuguesa/Língua Brasileira de Sinais – LP/Libras), que foi apelidado carinhosamente de "estúdio portátil".

[6] OBS – sigla para "Open Broadcaster Software": software livre e de código aberto para gravação de vídeo e transmissão em tempo real. Ver em: https://obsproject.com/pt-br, acessado em 19/01/2026

[7] O título do artigo citado revela a proposta metodológica utilizada e aqui replicada: Produção de vídeo no contexto da surdez: relato de uma experiência mídia-educativa na disciplina TICS do curso bilíngue de Pedagogia do INES. Ver em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1208/1213 (Acessado em 21/01/2026)

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

e momentos em que as pedagogias surdas são postas em uso intensamente. Entre esses momentos está aquele em que são utilizadas as “modalidades VGT” (Ladd e Gonçalves, 2011, p. 306).

> (...) vemos ser empregada não apenas a língua de sinais *per se*, mas também outros aspectos do meio visual, como os gestos. O tato também é uma característica importante, que consiste em não apenas em aprender a usar o toque para comunicar e chamar atenção, mas também em fazer o uso do corpo fisicamente, tanto para aprender como para mostrar o que foi aprendido (Ladd e Gonçalves, 2011, p. 306 e 307).

Tomamos como princípio que o corpo comunica e que, portanto, é importante considerar que o registro o discurso em Libras no vídeo precisa dar destaque à presença do corpo na tela. Observamos que alguns dispositivos para a transmissão de aulas em Libras seguem a lógica do discurso oral com ênfase no discurso escrito e que, portanto, algo deve ser considerado sobre a ordenação visual da tela, principalmente quando os estudantes usam telas pequenas como de smartphones. Como dar destaque ao sinalizante? Como garantir que sinais importantes para a compreensão de novos conceitos como aqueles utilizados em temas contemporâneos tais como o AEE sejam transmitidos com clareza visual para cursistas participantes de cursos de extensão oferecidos no âmbito da educação superior? Essas questões de estudo perpassam as análises a seguir e se tornaram mais acentuadas pelo fato de emergirem no contexto de aulas sobre a inclusão de surdos e surdos com múltiplas deficiências. São questões ancoradas no campo da educação que tangenciam estudos sobre línguas (escrita, de sinais, oral) e sobre tecnologias de comunicação visual próprias ao contexto da educação continuada de surdos profissionais da educação.

DESENVOLVIMENTO

Com a constituição de 1988, a luta pelo reconhecimento dos direitos humanos impulsiona leis e decretos que culminam na ideia de uma escola inclusiva para todos. Há o reconhecimento de que escola é espaço para convivência entre as diferenças. Algumas questões postas em pauta são: i) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; ii) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; iii) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos. Na década de 1990, predomina a perspectiva biomédica nos debates sobre a inclusão, mas aos poucos o modelo social pautado nos direitos humanos, vai ganhando condições de ser absorvido nas diversas etapas da educação básica, da educação superior e da formação permanente. Cresce a disseminação internacional do ideário de uma “sociedade para todos”, com destaque para princípios de uma educação especial não segregadora.

Há mais de trinta anos, o debate sobre o atendimento especializado ganha espaço e algumas questões são recorrentes, tais como: escola comum ou especial? Quais são os princípios da educação inclusiva? Ganha a ideia de que todos devem ter acesso à educação, participar de atividades educativas e aprender. Em 2007, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que é um fundo público para financiar a educação básica no Brasil, e que, em 2020, se torna permanente. O sistema educacional precisa se estruturar, a partir de metas estabelecidas nos Planos Nacionais da Educação (PNE), organizados em períodos decenais, na maioria dos casos, para que todas as escolas nacionais tenham tempo de garantir uma base comum. Dentre essas metas, o atendimento educacional especializado deve ser con-

[8] Alguns marcos legais desse processo histórico são: 1994 - Política Nacional de Educação Especial; 1999 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; 2001 - Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica; 2008 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; 2020 - Decreto que institui uma nova Política de Educação Especial;2025 - Decreto nº 12.686, comentado na introdução deste artigo.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.82-94
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

templado de forma sistemática em todas as modalidades educativas[8]. Entende-se que

> escolas comuns representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade pautada no respeito à diferença e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência, a relação custo-benefício de todo sistema educativo. (Pletsch e Souza, 2021 p. 1990)

Atualmente, não há consenso quanto a vários conceitos e os debates giram em torno de ideias sobre: deficiente, pessoa portadora de deficiência, pessoa com necessidades especiais, escola especializada, escola regular, classe comum, sala de recursos, outros espaços especializados (serviços públicos ou particulares), múltiplas deficiências e o modelo da saúde ainda coexiste com o modelo educacional.

No campo da educação de surdos, o debate ganha perfil próprio, pois as propostas educativas contemplam especificidades linguísticas, com ênfase no uso da Libras com a presença da língua portuguesa escrita. É importante considerar que mesmo em ambientes nos quais a Libras é adotada no cotidiano das ações educativas, os sujeitos podem necessitar de planejamento individualizado, que considere possíveis deficiências e especificidades para além das questões estritamente linguísticas, principalmente para os sujeitos considerados surdos com múltiplas deficiências e que transitam entre salas de aula bilíngues e salas de recursos do AEE[10].

Essas questões foram contempladas no curso de extensão, que foi ofertado com a metodologia de aulas com tradução simultânea para LP/Libras e "sala de aula invertida[9]" com a oferta de materiais de estudos esquematizados em slides, textos e links que tanto alunos como intérpretes tinham acesso antes das aulas para se prepararem para os debates e palestras e suas diferentes temáticas pertinentes ao AEE.

É importante destacar, a partir dos dados coletados no ato da inscrição no curso, que 35% dos cursistas declararam ser fluentes em Libras; 63% eram de fora do INES; não houve evasão dos 45 cursistas selecionados e que obtiveram 75% de frequência - índice de relevância e de interesse pela temática do curso, conforme registrado no formulário de inscrição no curso e também da necessidade de garantir estratégias próprias à inclusão de surdos em iniciativas de cursos de extensão a nível da educação superior.

Ao final do curso, foi solicitado que os participantes avaliassem a iniciativa. Organizamos algumas respostas a seguir na intenção de caracterizar o curso a partir dos registros dos cursistas. Destacamos como relevantes a abrangência nacional e a ampliação do repertório de sinais acadêmicos sobre a temática do AEE.

A abrangência nacional pode ser percebida através do seguinte registro de estudante da especialização em Diversidade e Inclusão da USP (Universidade de São Paulo): "Sou bióloga, intérprete de Libras em formação e pesquisadora na área de divulgação científica com foco em acessibilidade. (...)".

A ampliação do repertório de sinais em Libras pode ser percebida nesse registro sobre o reconhecimento da qualidade da atuação dos profissionais intérpretes

---

[9] Sala de Aula Invertida (ou *Flipped Classroom*) é uma metodologia de ensino que inverte a ordem tradicional: o aluno estuda o conteúdo (vídeos, textos) antes da aula. É um modelo que contempla os cursistas, mas também contempla em parte o necessário planejamento da aula compartilhado entre palestrantes/professores e os intérpretes de Libras, pois esses profissionais precisam se preparar para a tradução simultânea, buscando soluções próprias ao contexto bilíngue (LP/Libras).

[10] O curso de extensão abordou a legislação sobre inclusão a partir dos seguintes temas: i) Trançando a história do AEE: políticas e conceitos; ii) Quem participa da avaliação?: iii) o Plano educacional individualizado e o Plano de desenvolvimento individual; iv) Práticas pedagógicas com estudantes surdos com autismo; v) Surdez e deficiência múltipla: currículo educacional individualizado para além das salas de recursos; vi) O AEE no Ensino Superior: entre a necessidade e a prática; vii) Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil; viii) O Instituto Helena Antipoff.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

e dos alunos surdos e/ou fluentes em Libras do curso: “Eles capacitam para a identificação de sinais específicos relacionados a diferentes transtornos e dificuldades (...)”.

Acrescentamos que o relato de uma cursista surda é importante forma de retratar o perfil dos cursistas e seu interesse no tema do curso: “Já dei aulas há mais anos na escola estadual e a escola municipal com AEE e o departamento de educação especial para o AEE.” Ela explica que “São alunos surdos, alunos com surdocegueira, aluno surdo com DI e aluno surdo com TEA (...)”. A cursista surda acrescenta que atua “onde tiver os atendimento os surdos e aula de Libras para ouvintes”.

Como sugestão de melhoria na oferta de cursos com a temática do AEE, destacamos o seguinte registro: “Acho que é um assunto muito importante, hoje em dia, porque cada vez mais aparecem crianças com necessidades especiais (...).”

Esses dados revelam que a temática do curso mostrou-se relevante e atual, demandando materiais de estudo de qualidade e específicos para a educação bilíngue LP/Libras. Há sempre demanda, principalmente de estudantes surdos da educação superior, de que as aulas fiquem gravadas e algumas questões técnicas se tornam centrais. Este artigo tem como objetivo, mapear e datar algumas soluções para essas questões, como será apresentado a seguir.

Tomamos emprestadas algumas categorias de análise da “gramática visual” para analisar a visualidade do material resultante das aulas online do curso. Com Rosado, et all (2017), entende-se que o pedagogo bilíngue pode e deve aprender elementos da produção de vídeos e suas etapas, para produzir futuramente seus vídeos, usando a Libras como língua principal. Há alguns conhecimentos que vêm sendo adquiridos de forma intuitiva desde a popularização do celular (e mídias móveis), em especial de uso educacional provocado durante o período da Pandemia de COVID-19 e que merecem ser sistematizados. Na sociedade como um todo identificamos novas gerações familiarizadas com a gravação e a edição de vídeos curtos. Nesse contexto, é preciso reconhecer que as filmagens produzidas com a Libras como língua principal ainda merecem estudos e sistematizações, principalmente em ambientes educacionais:

> (...) uma vez que os docentes em formação dominem as etapas de produção de um vídeo, seus principais elementos e as técnicas e procedimentos envolvidos, eles poderão produzir com seus futuros alunos, especialmente os alunos surdos, materiais didáticos na forma de vídeo, usando a Libras como língua principal (generalização da aprendizagem). (Rosado, 2017, p. 203)

Entre seus estudos (Rosado, 2017; Rosado e Taveira, 2019), o autor propõe sete elementos basilares, que podem ser percebidos na tela da videoaula com a participação de profissionais tradutores-intérpretes (sinalizantes) e palestrante “falante”, conforme a seguinte citação:

> (1) o ator/intérprete sinalizante, ou seja, a pessoa que utiliza a língua de sinais para se expressar; (2) o ator/intérprete usando língua oral, isto é, a pessoa que fala para se expressar; (3) a massa textual, na forma de títulos e textos descritivos em escrita alfabética; (4) a ilustração/imagem, gráfico ou fotografia; (5) a legenda em língua oral escrita alfabética; (6) o cenário natural ou fundo artificial inserido por intermédio de substituição pela técnica do Chromakey; e (7) o vídeo menor sobre o vídeo principal, o Picture-in-Picture ou *PIP*. (Rosado e Taveira, 2019, p. 362)

Os recursos principais utilizados para transmissão e gravação das videoaulas que se-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.82-94
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

rão analisados a seguir foram: i) computador da instituição (sendo possível apenas um com captação de som na sala de aula presencial, apesar da presença de vários smartphones de uso pessoal – celulares de alunos, palestrantes, intérpretes, coordenadora, mediadora e pessoas de fluxo rotineiro ou não, pois mais de uma captação de som gera microfonia); ii) sala de aula híbrida, com projetor (datashow) e telão para análise em tempo real do resultado da organização da tela da videoaula e aperfeiçoar aspectos visuais da transmissão e também para as pessoas que estavam na sala de aula acompanharem o curso (modelo híbrido); iii) fundo neutralizador de cor azul ou preta para dar qualidade à transmissão da imagem de intérpretes e palestrantes presentes na instituição, iv) periféricos como microfones, webcam, caixas de som; v) Plataforma do Google Classroom institucional para organização dos materiais (textos, artigos, legislações, links, vídeos, registros em PowerPoint etc) disponibilizados pelos palestrantes para diversas funções (exemplo: organização dos intérpretes, para os estudos pela metodologia da sala de aula invertida etc); vi) slides e materiais de apoio das aulas organizados pela coordenação do curso; vii) plataforma do Google Meet para transmissão de videochamada, e viii) aplicativos para registros tais como OBS para gravar a tela (solução aos poucos conquistada uma vez que a gravação através do Google Meet não destaca o intérprete simultaneamente ao palestrante, gravando apenas um palestrante/falante por vez) e também de um recurso da Inteligência Artificial (AI) e imagens esquemáticas. Além dessa estrutura, uma sala de apoio com recursos para transmissão foi utilizada eventualmente por técnicos de informática (TI), intérpretes, palestrantes, para não gerar microfonia na sala de aula e manter a infraestrutura tecnológica em funcionamento, sem a qual a interface com a educação de surdos não seria atingida de forma plena.

Consideramos esse estudo datado, porque os recursos tecnológicos se atualizam com velocidade. Por isso, é importante destacar que, durante a oferta do curso, foi usada inicialmente a gravação de vídeo realizada pelo Google Meet. O resultado típico desse tipo de gravação mostra “a massa textual, na forma de títulos e textos descritivos em escrita alfabética” e palestrante (falante) em espaço menor – analisando os resultados de acordo com princípios da gramática visual de Rosado e Taveira (2019).

A organização dessa imagem é recorrente em muitas “*lives*”, mesmo quando não é usado o Meet, e revela valores de uma cultura que prioriza o escrito em detrimento da imagem do palestrante e do intérprete. O discurso oral, apoiado em texto escrito em destaque, priva o acompanhamento da performance do palestrante, principalmente na tela pequena do smartphone.

Os aparelhos utilizados para captação/recepção das videoaulas com telas pequenas transmitem o som da palestra e os tópicos do texto escrito, ficando a imagem do palestrante bem reduzida. O cursista pode escolher quem quer destacar na sua tela particular, mas isso pode demorar e distrair sua atenção, o que para os surdos significa perder parte da aula. O olhar se desvia das formas de apresentação do conteúdo próprias de cada palestrante.

Há sempre algo a mais a considerar além da leitura em voz alta ou do discurso oral na aula-palestra, mesmo para ouvintes, e com mais prioridade quando o discurso é apresentado numa língua gesto-visual. Aqui seria importante trazer alguns aspectos da gramática da língua de sinais e a presença do corpo e de sua performance, mas resultaria num desvio da temática do artigo. No entanto, vale registar que o ideal, tanto para ouvintes como para surdos, é que a gravação da tela da videoaula seja organizada de maneira que se possa perceber a performance dos sujeitos em destaque e não apenas tópicos projetados em slides.

Zumthor identifica diferenças entre a leitura silenciosa e a leitura em presença (em que o corpo assume papel de significante, ainda que sua presença não tenha *status* de signo):

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

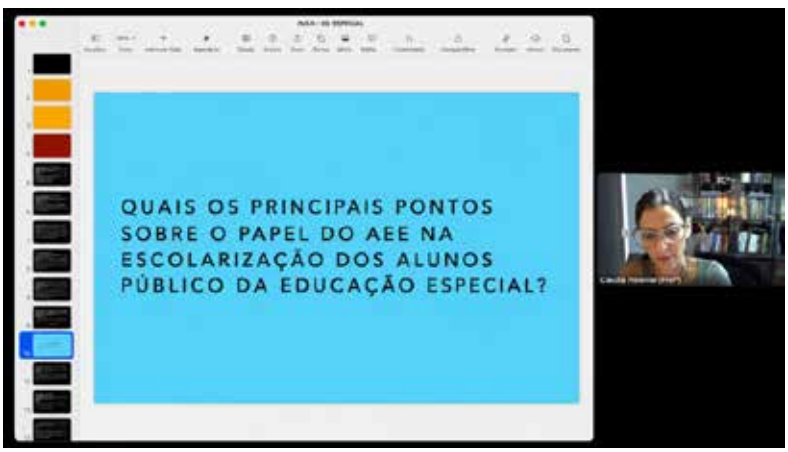
> Da performance à leitura, muda a estrutura do sentido. A primeira não pode ser reduzida ao estatuto de objeto semiótico; sempre alguma coisa dela transborda, recusa-se a funcionar como signo... e todavia exige interpretação: elementos marginais, que se relacionam à linguagem e raramente codificados (o gesto, a entonação), ou situacionais, que se referem à enunciação (tempo, lugar, cenário) (...) nada disso pode ser considerado como signo propriamente dito - no entanto, tudo aí faz sentido. (Zumthor, 2014, p. 73)

O autor reforça que mesmo que certas formas de comunicar ainda não tenham sido codificadas e entendidas como signos, apoiam a compreensão do discurso, importando o contexto material da enunciação, as expressões corporais e faciais de quem enuncia o discurso. Tudo isso fica reduzido quando é feita a gravação da videoaula, na organização da tela típica feita pelo Google Meet, com o texto escrito em destaque, com a imagem do palestrante reduzida e com o intérprete e todos os participantes que estão em silêncio não sendo gravados.

Quando se tem em vista a produção de material didático para o ensino superior que contemple os surdos, o desafio é gravar a videoaula de forma que aqueles que usam Libras possam ter sua imagem registrada, o que é um desafio quando a plataforma utilizada é do Google Meet. Como alternativa, existem plataformas como o StreamYard ("Plataforma de streaming no navegador para criadores de conteúdo e podcasters"[11]) e o ZOOM (mais popular no meio acadêmico durante a pandemia), mas optamos pelo uso do recurso institucional (Meet).

A vantagem do Google Meet em relação a outras plataformas é que ele permite mais interação entre o público surdo e o palestrante se comparadas aos outras plataformas, mas algo deve ser dito sobre a qualidade da gravação oferecida por essa plataforma. O resultado típico da gravação realizada pela plataforma do Google Meet destaca a mancha textual e apenas uma pessoa (falante), conforme pode ser visto na Figura 1:

FIGURA 1: Imagem da tela de reunião virtual com palestrante usando PowerPoint e apresentando de forma oralizada, gerada por ChatGPT a partir de fotografia de arquivo pessoal do relatório do curso de extensão (a imagem não corresponde ao palestrante).

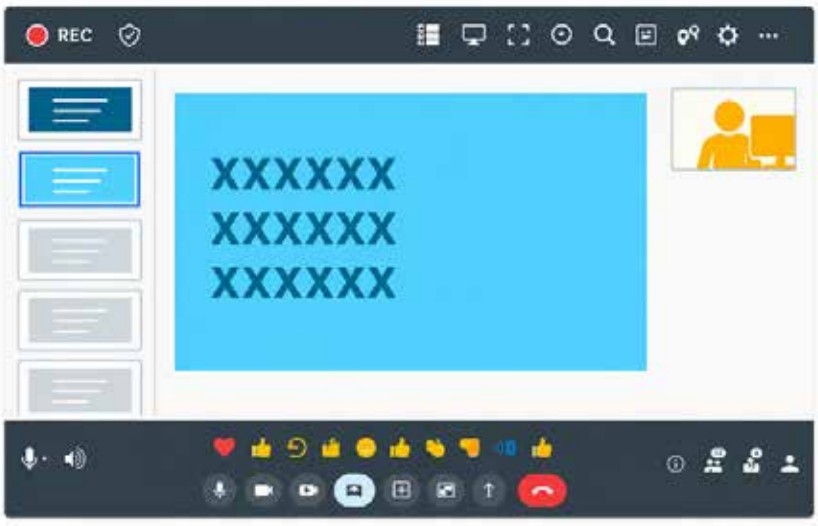


A fotografia foi utilizada para composição do relatório do curso e aqui está modificada para evitar identificação dos sujeitos. Para a educação de surdos essa solução não atinge alguns objetivos. Destacamos os seguintes: i) com a tela pequena de smartphones e o tamanho diminuto da janela do palestrante, não dá para percebe a performance, expressões faciais ou pistas visuais sobre a entonação do discurso; ii) o texto que é projetado são apenas tópicos que em geral acompanham discursos longos e não representam nem legendagem nem transcrição da fala. A solução é muito típica e a imagem gerada pode ser observada na Figura 2:

[11] Ver: www.streamyard.com. Acessado em 21/01/2026

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.82-94
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

FIGURA 2: Imagem esquemática típica da gravação da tela de reunião virtual, gerada por ChatGPT a partir de fotografia de arquivo pessoal do relatório do curso de extensão.



Solicitamos à versão gratuita do ChatGPT[12] para criar imagem de reunião virtual com intérprete a partir da fotografia da projeção da aula no telão da sala de aula presencial. Nessa projeção, a tela estava organizada de forma a destacar tanto o intérprete (sinalizante) quanto o palestrante (oralizante). O resultado pode ser percebido na Figura 3, a seguir:

FIGURA 3: Imagem esquemática da tela de reunião virtual com janela de intérprete de Libras em simetria com a janela do palestrante, gerada por ChatGPT a partir de fotografia de arquivo pessoal do relatório do curso de extensão.



A gravação da videoaula na qual há simetria entre espaço do sinalizante de Libras e o espaço do palestrante em LP oral só foi possível de ser alcançado após instalação do aplicativo OBS (Open Broadcaster Software), que é um Software livre e de código aberto para gravação de vídeo e transmissão em tempo real[13]. Essa solução foi pesquisada de maneira informal na instituição (conversa com colegas intérpretes e técnicos de informática com experiência no uso desse recurso). O recurso foi instalado com a ajuda de técnico de informática da instituição.

Até conquistarmos o acesso a esses recursos, a demanda por registro das aulas feita

[12] Ver em: www.chatgpt.com. Acessado em 08/07/2026

[13] Ver em: https://obsproject.com/pt-br. Acessado em 21/01/2026

pelos cursistas surdos foi aplacada com a colaboração de uma cursista que nos apresentou o aplicativo Tactiq[14], que transcreve e resume o áudio da transmissão. O Tactiq é apresentado como "ferramenta de transcrição para Zoom, Google Meet e MS Teams" e que serve para que o usuário "concentre-se na reunião, deixe a IA lidar com as anotações.", conforme pode ser lido em www.tactiq.io.

Algumas plataformas de sala de aula online têm ampliado seus recursos e já contam com transmissão de transcrição de áudio simultaneamente. É uma opção que pode ser acionada pelo cursista-público, individualmente. O cursista, individualmente, também pode alterar as configurações de sua tela, destacar intérprete ou colegas etc. Tanto a transcrição como a legendagem são recursos importantes para que pessoas com baixa audição possam acompanhar palestras com discurso oral, mas é preciso ter uma leitura muito dinâmica para acompanhar a velocidade da fala que está sendo transcrita simultaneamente e uma tela grande, para que a transcrição seja legível.

Nas videoaulas bilíngues, a participação de intérpretes fazendo a tradução simultânea atinge outros objetivos. Além de verter as palestras para outra língua, com outra gramática, os tradutores intérpretes profissionais do ensino superior proporcionam a ampliação do repertório de sinais acadêmicos. Participantes surdos e/ou fluentes em Libras colaboram para a ampliação de sinais e de seus sentidos acadêmicos, no contexto do tema do curso. Essa dinâmica de troca de saberes sobre termos acadêmicos em Libras sobre temáticas próprias à educação superior e sobre temas atuais da educação, como o AEE, resulta no reconhecimento sobre a necessidade de previsão de momentos para debates sobre os sinais em Libras pertencentes ao campo semântico da aula, o que não é uma questão pertinente apenas aos estudos tradutórios, mas uma realidade no ensino superior bilíngue, dialógico e que considera que a performance acrescenta sentidos aos signos linguísticos.

A troca de informações sobre sinais em Libras é uma interação típica numa sala de aula bilíngue, onde outras interações e interlocuções são possíveis. Essa e outras interações só são relevantes quando consideramos aulas interativas, palestras com tempo para participação do público, o que é diferente de transmissão de videoaulas gravadas a priori. Dessa forma, consideramos a gravação de videoaulas interativas como material de apoio para estudos e de circulação restrita aos participantes do curso, considerando a organização da tela com destaque simultâneo e equilibrado para palestrante, intérpretes, cursistas, textos e outros recursos visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa traz algumas contribuições para a análise da qualidade da oferta de cursos para o público da educação superior para estudantes surdos, fluentes em Libras e profissionais, em especial aqueles que estão interessados em temáticas contemporâneas próprias do campo da educação de surdos tais como o AEE.

A oferta de formação sobre as tendências contemporâneas do atendimento educacional especializado ganha cada vez mais determinações do governo federal, através de decretos e ações do MEC. Destaca-se a regulamentação do Fundeb que resulta na garantia de recursos financeiros para equipamentos e contratação de agentes da inclusão. No caso do INES, uma escola exclusiva para surdos, é preciso considerar saberes e fazeres em relação ao surdo com outras deficiências, tendo em vista o AEE.

De forma geral, nas escolas inclusivas, questões linguísticas devem ser consideradas tendo em vista o atendimento aos surdos, pois nem sempre são considerados deficientes. Essa é uma questão que merece muitas pesquisas e estudos, pois os agentes de inclusão de-

[14] Ver em: www.tactiq.io. Acessado em 22/01/2026

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.82-94
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

verão garantir o direito dos surdos de terem acesso à instrução em Libras e em língua portuguesa escrita, o que nem sempre é visto como função do AEE e sim de professores bilíngues ou classes com professor ouvinte e intérprete de Libras.

A procura pelo curso por 35% de cursistas autodeclarados como fluentes em Libras aponta para um público ávido em saberes sobre o AEE para surdos, somado ao uso da Libras. Reflete um reconhecimento de que, superadas questões linguísticas, outros saberes são fundamentais, sendo que esses saberes estão quase sempre situados na interface temáticas próprias do campo da educação e em saberes específicos do campo das novas tecnologias. Disso resulta que os estudos vêm cada vez mais demonstrar esse hibridismo de conhecimentos. Seria importante a plataforma destacada nesse estudo ter conhecimento sobre as necessidades do campo da educação de surdos, o que só será alcançado quando houver diálogo entre as diversas esferas de produção de conhecimento. Nesse estudo, percebeu-se um grande interesse pela temática do curso, com mais de 150 inscritos, resultando, a partir de critérios de vagas, em 45 cursistas que obtiveram 75% frequência. Nessa turma, além da relevância do conteúdo do curso, foi percebido um enorme interesse por aquisição de sinais em Libras adequados à temática. Dado que o curso tenha sido oferecido online e que a maioria dos palestrantes serem ouvintes que apoiavam seus discursos em slides com texto escrito, muito da performance dos surdos e dos intérpretes de Libras escapava às possibilidades tecnológicas de gravação das aulas. Aqui é preciso reconhecer a importância da construção de registros de sinais acadêmicos em Libras no ato da enunciação discursiva, isto é: na performance da língua.

O curso, com a participação de vários profissionais fluentes e iniciantes em Libras, evidenciou a necessidade de materiais bilíngues gravados para a educação superior, o que deveria ser facilitado pelo fato de o curso ser oferecido no formato online, mas as plataformas de transmissão de videoaulas interativas ainda precisam ampliar seus recursos, para tal. Materiais tais como textos em PDF, links, slides são facilmente armazenados na Plataforma do Google Classroom, no entanto, a gravação das aulas ainda é um desafio no contexto descrito nesse artigo.

As plataformas de streaming estão sendo aprimoradas, há oferta de legendagem simultânea, criação de atas com o recurso da inteligência artificial, mas em geral ainda precisam melhorar a gravação de mais de uma pessoa na tela, com a possibilidade de registrar interações, principalmente se as pessoas são surdas, sinalizantes e ouvintes, ocupantes de posições diversas tais como cursistas, intérpretes, palestrantes, mediadores. Esse é um desafio próprio à educação de surdos, campo em que muitos sinais acadêmicos ainda estão sendo validados e que, quando são usados em contexto, a performance ganha relevância, sendo possível aproximá-la da entonação dada pelos ouvintes às palavras – o contexto interfere nos sentidos. Na área do AEE, muitos temas tangenciam as emoções e os sinais não podem ser tomados isoladamente. Captar essas ritualizas, registrá-las de forma a obter um material educacional consistente ainda é um desafio.

O recurso do OBS para gravação da tela foi considerado uma solução alternativa, mas requer um computador exclusivo para a gravação, pois a gravação da tela, já oferecida por alguns tipos de smartphones, grava tudo o que aparece circula no aparelho de uso pessoal, inclusive mensagens de outros aplicativos, notificações etc. A gravação da tela do smartphone é um recurso para quem está fazendo uma gravação/registro pessoal, pois entram informações que não são exclusivas das aulas do curso. Para um registro voltado para o ensino superior com o recurso da gravação da tela, o ideal é que seja num computador livre de notificações de outros aplicativos, com a tela organizada para dar destaque ao palestrantes, aos interlocutores (alunos, mediadores, etc.) e aos intérpretes. Nesse tipo de estrutura, uma sala com mais de um computador integrado aos recursos institucionais seria ideal, desde que seja

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

contornados problemas tais como a possibilidade de haver microfonia ou outras situações técnicas-pedagógicas (sala de aula híbrida presencial-online, por exemplo).

Quando considerado o ambiente frequentado por ouvintes e surdos, sejam alunos ou professores, é importante que a instituição educativa ofereça recursos adequados para a realização de registros, tendo em vista que as anotações das aulas não são facilmente realizadas por surdos, dadas questões linguísticas e visuais. Ficam como sugestões para estudos futuros questões relativas à autorização do uso de imagens, seu armazenamento e sua consulta, pois é preciso espaço de memória para manter as gravações acessíveis, etiquetas, catalogações, gerando um banco de dados compatível com a produção de conhecimento em instituições públicas e onde são realizadas pesquisas.

Quase sempre os equipamentos dos cursistas não têm espaço de armazenagem suficiente para adicionar aplicativos e manter gravações na memória. O ideal é que a instituição ofereça local de armazenagem tal como a plataforma utilizada para guardar os materiais didáticos compartilhados com a turma (neste caso o Google Classroom). O registro da aula interativa é muito específico para a turma, pois o ideal é que as interações dos alunos também sejam gravadas e esses recursos se completam.

No caso da temática do AEE, os registros aqui apresentados demonstram ampla demanda por materiais bilíngues (LP/Libras), refletindo compromisso da comunidade surda com o que vem sendo proposto pelo ministério da educação para o atendimento educacional especializado. Outras temáticas são relevantes para os estudos sobre a educação superior, ainda mais quando são considerados novos conceitos e a necessária ampliação de repertório linguístico em função da contemporaneidade das temáticas. Algo deve ser documentado a favor de aulas interativas e de atualização de materiais técnicos-pedagógicos, principalmente diante da contemporaneidade de temas ligados à prática educativa e a necessária renovação de materiais formativos, haja vista a atualidade e os desafios do atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional Especializado:** na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2020.

LEMES, Vânia A. da S.; Brando, Alzira M. P.; Walter, Cátia C. F. Ensino bilíngue para estudantes surdos com transtorno do espectro autista: uma revisão narrativa da literatura. **Revista Educação Inclusiva** – rein. Dossiê - Diálogos para pensar a educação de estudantes surdos com deficiências a partir de uma abordagem bilíngue e bicultural, v. 10, n. 2, 2025.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva, SOUSA, Alexandre de Melo; NEJM, Vivian Castelo Baltar. Produção de víwdeo no contexto da surdez: relato de uma experiência mídia-educativa na disciplina tics do curso bilíngue de pedagogia do INES. Rio de Janeiro, INES, **Revista Espaço,** nº 48, jul-dez, 2017.

ROSADO, Alexandre e TAVEIRA, Cristiane. **Proposta de uma Gramática Visual para Descrição e Análise Composicional de Vídeos Digitais em Línguas de Sinais**, Rev. bras. educ. espec. Jul-Sep 2019 https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300001

LADD, Paddy; GONÇAVES, Janie Cristine do Amaral Gonçalves. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In.: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI- LAZZARIN, Márcia Lise (orgs). **Cultura Surda na contemporaneidade**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. P. 295

PLETSCH, Marcia Denise, SOUZA, Flávia Faissal. Educação comum ou especial? análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587 DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** Cosac Naify Portátil. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.82-94
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

REVISTA ESPAÇO

n. 65

período jul-dez

ano 2026

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS: PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES SOBRE SUA APLICAÇÃO

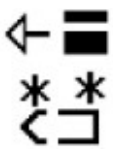
Digital technologies in the teaching and learning of Libras: perceptions of teachers and students about their application





Kayllane Victória Lopes Melo[1]





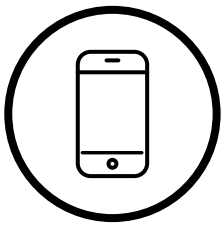
Silvana Tabosa Salomão[2]

[1] Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém-PA, Brasil; kayllane.melo@iced.ufpa.br.
[2] Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém-PA, Brasil; silvanatsal@ufpa.br.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.95-107
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Este estudo relata os resultados de uma investigação sobre as contribuições das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com ênfase na identificação dos recursos tecnológicos mais adequados a essa finalidade, a partir da percepção de docentes e discentes. Trata-se de uma pesquisa de natureza mista, cujos dados foram obtidos por meio de questionários respondidos por estudantes e professores de um curso particular e de uma universidade pública, ambas localizadas em Belém (PA). No grupo investigado, os resultados indicam que *software*, *apps* e dispositivos digitais foram percebidos como recursos relevantes no processo educativo, favorecendo experiências visuais, motivação e autonomia dos aprendizes, além de ampliarem as possibilidades de interação no ambiente acadêmico e em espaços extraclasse. Ressalta-se, ainda, o potencial dessas tecnologias digitais para ampliar o ensino de Libras entre a população ouvinte, quando utilizadas estrategicamente como ferramentas de inclusão social da comunidade surda.
Palavras-chave: Libras; Tecnologias digitais; Pessoas com deficiência auditiva; Práticas pedagógicas inclusivas.

ABSTRACT
This study reports the results of an investigation into the contributions of digital technologies to the teaching and learning process of Brazilian Sign Language (Libras), with an emphasis on identifying the most appropriate technological resources for this purpose, based on the perceptions of teachers and students. This is a mixed study, whose data were obtained through questionnaires answered by students and teachers from a private course and a public university, both located in Belém-PA. The results indicate that software, apps and digital devices play a significant role in the educational process, by favoring visual experiences, stimulating motivation and learner autonomy, as well as promoting greater interaction both in the academic environment and in out-of-class spaces. It also highlights the potential of these digital technologies to expand the teaching of Libras among the hearing population, when used strategically as tools for the social inclusion of the deaf community.
Keywords: Libras; Digital technologies; Hearing-impaired people; Inclusive pedagogical practices.



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/IOvQMaNmUpg?si=W-xHBZQGeSKos2_4

INTRODUÇÃO

Existe relativa convergência teórica quanto à centralidade das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, haja vista sua capacidade de potencializar os fluxos comunicacionais, a democratização da informação e os processos educacionais. No âmbito do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a inserção dessas ferramentas — desde que considerados os contextos e condicionantes específicos — atua como fator de mitigação das barreiras interacionais entre sujeitos surdos e ouvintes. Contudo, a eficácia de seu impacto permanece intrinsecamente vinculada às práticas pedagógicas adotadas, ao perfil dos atores envolvidos e às condições materiais de acessibilidade e usabilidade.

Embora a oficialização da Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), tenha ocorrido há mais de duas décadas, ainda persiste um expressivo desconhecimento dessa língua por parte da população ouvinte, o que constitui um obstáculo significativo à efetiva inclusão da comunidade surda. Essa lacuna comunicacional contribui para a perpetuação da exclusão social ao limitar a participação plena desses indivíduos nos diversos espaços civis. Diante desse cenário, o uso de tecnologias digitais desponta como uma estratégia proeminente para minorar tais barreiras, promovendo maior acessibilidade e equidade nas relações

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.95-107
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

sociais.

A relevância desta investigação é reiterada pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), baseados no Censo de 2022, os quais indicam que cerca de 2.436.000 indivíduos, o que corresponde a 1,2% da população brasileira, apresentam dificuldades severas para ouvir, mesmo com o uso de aparelhos auditivos. Soma-se a esse panorama o interesse acadêmico em investigar os obstáculos enfrentados por essa população no exercício pleno de seus direitos fundamentais à comunicação, à expressão e ao acesso a uma educação inclusiva de qualidade.

Frente a essa problemática, a presente pesquisa propôs-se a identificar quais recursos tecnológicos são percebidos por professores e estudantes como apropriados para o ensino e a aprendizagem de Libras no contexto investigado, considerando as especificidades de uma língua de modalidade visuo-espacial. Essa investigação justifica-se pela necessidade de compreender de que forma a utilização de tais recursos se materializa na prática educacional. Afinal, embora existam evidências favoráveis à adoção de aparatos tecnológicos, sua incorporação não é neutra nem produz benefícios automáticos, demandando uma análise crítica sobre as condições de acesso e as intencionalidades pedagógicas que permeiam o processo educativo.

Para tanto, o estudo adotou uma abordagem de métodos mistos, de caráter descritivo-exploratório (Marconi; Lakatos, 2009), combinando a análise quantitativa descritiva das questões objetivas à análise de conteúdo qualitativa das respostas discursivas, fundamentada nos critérios de categorização propostos por Tuckman (2012). A posterior triangulação dos achados quanti-qualitativos seguiu as diretrizes metodológicas de Galvão, Pluye e Ricarte (2017). Por fim, os resultados são apresentados de forma contextualizada, sem pretensão de generalização estatística para outros universos educacionais.

O presente artigo está estruturado de modo a apresentar, inicialmente, o referencial teórico que fundamenta a discussão, seguido pelo detalhamento dos procedimentos metodológicos, pela análise e discussão dos resultados e, por fim, pelas considerações finais.

AS TECNOLOGIAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LIBRAS

Previamente a essa argumentação, cumpre destacar que, sob uma ótica crítica, é fundamental não conceber as tecnologias digitais como recursos neutros ou dotados de agência própria, pois, como destaca Lévy (2000):

> Uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus 'impactos", mas de situar suas irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela (p. 26).

Nesse sentido, a relação entre educação e tecnologia é mediada por múltiplos fatores que orientam desde a produção até a usabilidade desses recursos. No contexto desta pesquisa, portanto, aplicativos, plataformas e vídeos são compreendidos como artefatos produzidos e apropriados por sujeitos e instituições. Dessa forma, seus efeitos educacionais passam a depender estritamente das finalidades pedagógicas, das condições de acesso e das práticas concretas de uso. Essa perspectiva permite reconhecer as potencialidades tecnológicas sem negligenciar suas limitações e implicações sociais.

O aumento mundial do número de pessoas com perda auditiva, atestado pelo relatório da World Health Organization (WHO, 2021), tem impulsionado investigações sobre o emprego, por docentes e discentes, das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como vetores de acessibilidade e inclusão. No âmbito da comunidade surda, essas ferramen-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

tas facilitam o fluxo de informações, estimulam o aprendizado, fortalecem a autoestima dos sujeitos (Pinto, 2018) e ampliam as conexões entre diferentes modalidades de linguagem.

Entre os recursos digitais particularmente pertinentes a uma língua de modalidade visuo-espacial, destacam-se os vídeos e as animações, por viabilizarem a representação dinâmica do movimento, da configuração de mão e do uso dos sinais em contextos diversos. Contudo, a efetividade pedagógica desses materiais reside na qualidade técnica de sua produção, na mediação docente e na articulação direta com experiências reais de interação em Libras, superando os registros puramente estáticos do papel.

No cenário brasileiro, a incorporação de aparatos tecnológicos no ensino de Libras fomenta uma práxis educativa inclusiva ao possibilitar a personalização do aprendizado e consolidar ambientes colaborativos. A denominada pedagogia visual, por exemplo, fundamentada no uso sistemático de imagens e vídeos, ressignifica os processos de ensino-aprendizagem em resposta às emergências sociais contemporâneas (Campello, 2007). A relevância das tecnologias como suporte a esse processo, em especial para discentes ouvintes, é evidenciada por Valadão *et al*. (2016, p. 129):

> A língua de sinais apresenta algumas particularidades pertinentes a sua modalidade visuo-espacial que precisam ser consideradas no seu processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente, é importante compreender que essa modalidade requer de seus aprendizes uma imersão em um mundo pautado em experiências visuais cuja recepção da linguagem ocorre de maneira visual e sua expressão se desenvolve a partir de produções manuais e performances corporais. Para aprendizes ouvintes, se faz necessário o aprimoramento de um canal de comunicação que é espaço visual.

Ressalta-se, todavia, que embora a tecnologia desempenhe um papel proeminente na educação moderna, as TDICs devem ser integradas como elementos complementares, e não substitutivos das interações pedagógicas diretas. O desenho didático ideal pressupõe a convergência harmônica entre múltiplos meios de ensino (Santos; Gonzatti; Guimarães, 2022). Sob essa visão mediada, emergem ferramentas como aplicativos interativos, plataformas virtuais e tecnologias imersivas — a exemplo da realidade virtual e aumentada —, as quais apoiam a fixação prática da língua, enquanto tradutores automáticos e sistemas de comunicação remota expandem o contato com falantes nativos em tempo real.

Adicionalmente, as redes sociais digitais (como WhatsApp, YouTube e Facebook) atuam na disseminação de conteúdos específicos, ampliando as oportunidades de imersão na cultura surda, embora sua transposição didática dependa estritamente das intencionalidades de seus usuários (Rojo; Moura, 2012). Ademais, na perspectiva de Quadros, Machado e Silva (2025, p. 149):

> Poder contar com tecnologias que permitem o registro de textos orais e poder usar a escrita nas redes sociais para nos comunicarmos são dois fatores que acabam impactando nas características, tornando os textos mais “escritos”, mesmo sendo produzidos oralmente; ou mais “orais”, mesmo sendo escritos.

Seguindo essa mesma linha, aplicativos de tradução automática como o Hand Talk e o VLibras (esse último desenvolvido pelo Governo Federal) expandem o acesso linguístico generalizado, a despeito de ainda enfrentarem desafios técnico-estruturais, como a dificuldade de adaptação aos regionalismos linguísticos (Nascimento, 2021). Outros obstáculos concernentes ao uso dessas tecnologias envolvem as demandas por infraestrutura adequada, a necessidade de formação continuada para os docentes e o risco latente de redução das interações face a face, componente vital para a fluidez comunicativa em Libras.

Além disso, a surdez permanece cercada por estigmas e preconceitos históricos que restringem a inclusão plena dessa população (Rocha; Lima; Queiroz, 2018), tornando o apren-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.95-107
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

dizado da Libras por ouvintes uma necessidade ética para a construção de uma sociedade equânime. Nesse sentido, a valorização da cultura surda associada ao uso contextualizado das TDICs atua na superação de barreiras sociais, enriquecendo, inclusive, o próprio patrimônio linguístico da Libras, conforme postulam Quadros, Machado e Silva (2025, p. 62):

> O léxico não nativo é compreendido como os sinais advindos, também por empréstimos, de outras línguas de sinais, pelo contato linguístico, realidade cada vez mais frequente com o advento das novas tecnologias, sobretudo com as redes sociais, por meio das quais surdos de diferentes nacionalidades interagem entre si. Esses sinais podem sofrer adaptações ao sistema da nova língua ou permanecer como se apresentam na língua de origem.

Depreende-se, portanto, que os benefícios decorrentes da inserção tecnológica estão intrinsecamente condicionados à sua vinculação a metodologias que respeitem e prestigiem as especificidades linguísticas e socioculturais da comunidade surda.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa adotou uma abordagem de métodos mistos, de caráter descritivo-exploratório, articulando duas vertentes complementares de análise: a quantitativa, empregada de forma descritiva para organizar e sistematizar as respostas às questões objetivas; e a qualitativa, voltada à interpretação das respostas discursivas. A integração de ambos os conjuntos de dados ocorreu por meio da técnica de triangulação, visando comparar e complementar as percepções identificadas nos questionários (Galvão; Pluye; Ricarte, 2017). Considerando o número reduzido de participantes, os resultados quantitativos não subsidiaram inferências estatísticas ou generalizações populacionais, prestando-se estritamente à descrição das tendências observadas no grupo investigado.

Participantes

O estudo contou com uma amostra composta por 20 estudantes e cinco professores. Entre os discentes, 13 estavam vinculados a um curso particular de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sete a um curso livre ofertado por uma universidade pública. Os participantes encontram-se caracterizados na Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização dos Participantes

Participantes	Nº	Idade		Sexo		Escolaridade		
		Faixa etária	Média	F	M	Ensino Médio	Superior	Pós-graduação
Estudantes	20	20 — 62	28	18	2	12	5	3
Professores	5	27 —54	42	2	3	-	3	2

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Instrumentos: confiabilidade e coleta de dados

A coleta de dados foi viabilizada por meio de dois questionários eletrônicos desenvolvidos na plataforma *Google Formulários*. O instrumento destinado aos docentes foi composto por três questões discursivas e seis objetivas; por sua vez, o roteiro direcionado aos discentes continha duas questões discursivas e seis objetivas. Enquanto as questões de natureza objetiva permitiram identificar padrões no uso de recursos tecnológicos voltados ao ensino de Libras, as questões discursivas buscaram apreender as experiências e percepções dos participantes.

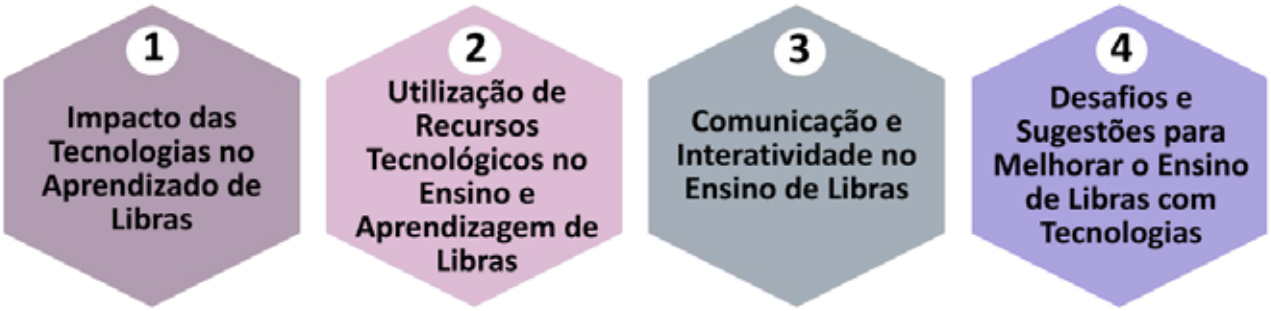
Após a análise temática das questões discursivas, os dados qualitativos foram triangulados com os quantitativos para integrar as diferentes perspectivas sobre o fenômeno inves-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

tigado. Como etapa de validação, os questionários foram submetidos a testes de consistência interna para verificar o comportamento dos itens junto ao grupo de respondentes. Essa análise de confiabilidade estatística foi executada no software de código aberto JASP.

Para o direcionamento analítico, estabeleceram-se quatro eixos temáticos, ilustrados na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Eixos para Análise dos Dados.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

O processo de coleta de dados estendeu-se por um período de três meses, no decorrer do ano de 2024, mediante a prévia anuência das coordenações dos cursos e o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos. A pesquisa respaldou-se nos preceitos éticos que regem as investigações científicas com seres humanos. Os resultados decorrentes desse escopo metodológico serão pormenorizados na seção subsequente.

DISCUSSÃO E RESULTADOS DA PESQUISA

Esta seção destina-se à apresentação e à discussão dos resultados oriundos das análises estatísticas e qualitativas dos dados coletados. Os resultados foram organizados e estruturados a partir da perspectiva dos discentes e, subsequentemente, dos docentes.

Resultados das análises estatísticas realizadas nos instrumentos de Coleta de Dados

O questionário direcionado aos estudantes passou por duas etapas distintas. Inicialmente, procedeu-se à realização de um teste piloto com quatro discentes para refinamento e ajuste dos itens, em consonância com as diretrizes metodológicas de Marconi e Lakatos (2009). Após as alterações necessárias, o instrumento definitivo foi aplicado a uma amostra de 20 estudantes.

A análise de consistência interna do instrumento revelou um coeficiente Alfa de Cronbach de 0,729 na etapa piloto, conforme sistematizado na Tabela 2. Essa métrica foi interpretada estritamente como um indicador preliminar do comportamento dos itens, em razão do tamanho reduzido da amostra piloto, o que não permite a validação estatística definitiva do instrumento, servindo apenas como um sinal de confiabilidade interna.

Tabela 2: Análise de Confiabilidade do Questionário dos Discentes

N	Nº de Itens	Alfa de Cronbach[1]
4	11	0,729

Nota: N= número de respondentes.
Fonte: Elaborada pelas autoras com base no Programa JASP (2024).

[1] O valor do alfa de Cronbach varia de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1, mais confiável é o instrumento. Valores acima de 0,7 já são considerados aceitáveis.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.95-107
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

O instrumento aplicado buscou mensurar a relevância atribuída pelas ferramentas digitais no processo pedagógico, sob a premissa de que a percepção discente acerca do desenho metodológico é um fator determinante para o sucesso da aprendizagem (Tuckman, 2012). Composto por 11 itens mensurados via escala do tipo Likert de 5 pontos, o questionário demonstrou estabilidade interna adequada para os propósitos descritivos desta investigação.

No que tange ao questionário dos docentes, a escassez de tempo inviabilizou a execução de um teste piloto para ajustes prévios, optando-se pela manutenção da estrutura original do instrumento. A avaliação da consistência interna, efetuada junto aos cinco professores participantes, apontou um Alfa de Cronbach de 0,899 (Tabela 3). Embora o coeficiente se apresente elevado, sua interpretação demanda cautela em virtude do tamanho da amostra, o que veda generalizações estatísticas para além do grupo investigado. Nesse caso, foram avaliados 10 itens operados também por meio de uma escala Likert de 5 pontos.

Tabela 3: Análise de Confiabilidade do Questionário dos Docentes

N	Nº de Itens	Alfa de Cronbach
5	10	0,899

Nota. N= número de respondentes.
Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Programa JASP (2024).

Resultados da Pesquisa com Discentes

Os dados qualitativos e quantitativos obtidos junto aos 20 discentes participantes foram categorizados nos quatro eixos analíticos predefinidos, sendo apresentados sob a forma de gráficos e recortes discursivos.

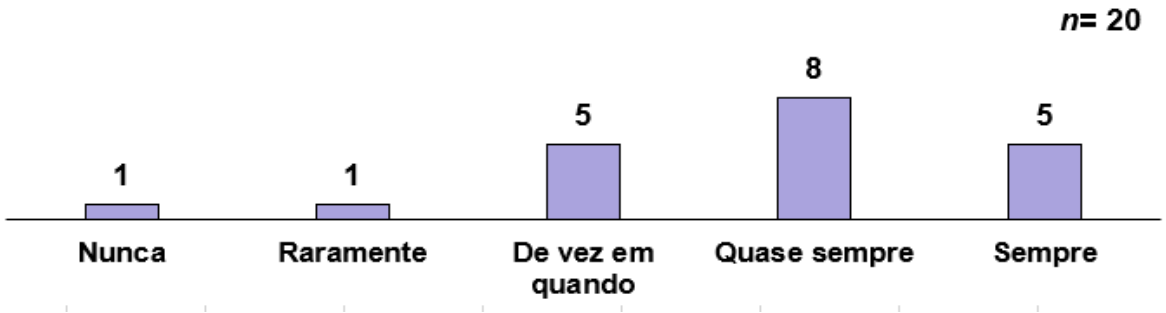
O Eixo 1, intitulado *Impacto dos recursos tecnológicos no aprendizado de Libras* no grupo investigado, analisou a contribuição do emprego das tecnologias na aquisição lexical de novos sinais, o suporte pedagógico dos *slides* e a eficácia de aplicativos específicos. No que tange à percepção geral da inserção tecnológica no aprendizado (questão 1), o panorama revelou-se amplamente favorável: 14 alunos manifestaram concordância total, cinco registraram concordância parcial e apenas um manteve-se neutro.

A proposição relativa à aquisição de novos sinais por intermédio das tecnologias (questão 2) alcançou convergência quase unânime, com 18 assinalações de concordância total e duas de concordância parcial. De igual modo, a questão 3, que avaliou o uso de projeções visuais (*slides*) como subsídio para a compreensão dos sinais, não registrou dissonâncias: 12 alunos concordaram totalmente, quatro concordaram parcialmente e quatro permaneceram neutros. Esses resultados coadunam-se aos pressupostos da pedagogia visual defendidos por Campello (2007), ratificando a relevância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), desde que utilizadas de forma pedagógica, em conferir dinamismo e engajamento ao ato educativo (Pinto, 2018).

O Gráfico 1 ilustra a frequência com que os discentes acessam conteúdos educativos *on-line* (questão 4), evidenciando que uma parcela majoritária incorpora tais práticas à rotina de estudos, enquanto um índice pequeno permanece alheio a esses recursos complementares.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

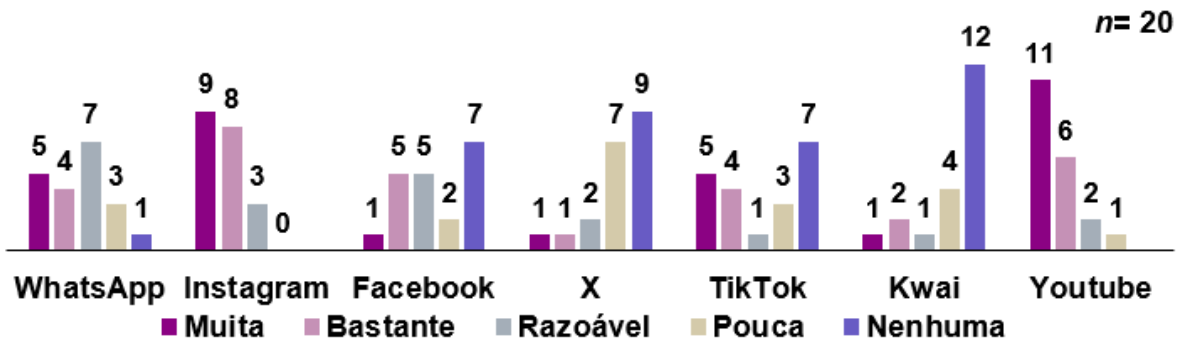
Gráfico 1: Frequência do uso de conteúdos educativos on-line pelos discente



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

O Eixo 2, *Utilização de recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de Libras* (questões 5 e 6), averiguou a variedade e a eficácia dos artefatos digitais, com ênfase em redes sociais e aplicativos. Os dados expressos no Gráfico 2 (questão 5) revelam que o YouTube e o Instagram despontam como as plataformas de maior valor pedagógico, obtendo o reconhecimento de 17 discentes. Em contrapartida, mídias como Kwai e X foram avaliadas como inócuas ou subutilizadas nesse processo, com 16 indicações de baixa ou nula contribuição.

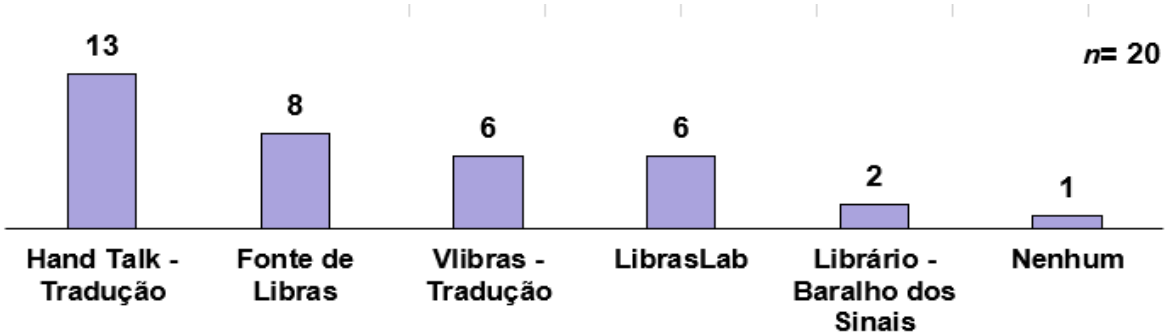
Gráfico 2: Contribuição das redes sociais com conteúdos relevantes na opinião dos discentes



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Esses indicadores sugerem que, para além da dimensão do entretenimento, as mídias sociais operam como canais de disseminação linguística capazes de estender o aprendizado para além do espaço formal da sala de aula (Rojo; Moura, 2012). Adicionalmente, o Gráfico 3 sistematiza as ferramentas consideradas mais eficazes para a consolidação do aprendizado de Libras (questão 6).

Gráfico 3: Aplicativos considerados eficazes pelos discentes



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.95-107
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

O *software* Hand Talk consolidou-se como o recurso de maior destaque, referendado por 13 discentes como um aparato valioso, seguido pela extensão Fonte de Libras, com oito menções. Esse reconhecimento discente reforça as asserções teóricas de Pinto (2018) acerca do impacto positivo de tecnologias assistivas e coadjuvantes na apropriação linguística.

No Eixo 3, *Comunicação e interatividade no ensino de Libras*, investigou-se a contribuição tecnológica no incremento da interatividade sob a docência de professores surdos, tomando por base as respostas à questão 7 ("As aulas ministradas por professores surdos com recursos tecnológicos facilitam o ensino? Justifique sua resposta"). O exame dos depoimentos denota que a integração das tecnologias no ensino de Libras por professores surdos gera vantagens significativas. Em consonância com Brito e Moreira (2012), as Alunas 1 e 3 sublinharam que as abordagens lúdicas operam como fatores motivacionais, expandindo o repertório lexical e otimizando a apreensão da língua.

Ademais, os subsídios tecnológicos funcionam como facilitadores para o próprio docente surdo, visto que, na percepção de quatro discentes, tais ferramentas agilizam a interpretação dos sinais, dinamizam a gestão da aula e viabilizam estratégias plurais, como a contação de histórias por meio de imagens, conforme exemplificado pela Aluna 9. Outros seis respondentes enfatizaram a primazia dos estímulos visuais na clarificação dos conteúdos, atuando como ponte cognitiva entre a Língua Portuguesa e a Libras, o que corrobora a pedagogia visual postulada por Campello (2007).

Na mesma perspectiva, a Aluna 11 asseverou que o emprego desses recursos amplia as possibilidades de intercompreensão, estimulando o intercâmbio comunicativo (Rojo; Moura, 2012). Por outro lado, a Aluna 5 ponderou que o ganho pedagógico pode ser incipiente quando o arranjo tecnológico se limita a reproduzir conteúdos predominantemente textuais, assemelhando-se ao uso do quadro tradicional.

Em linhas gerais, depreende-se que a amostra valoriza a combinação da tecnologia com a metodologia dos professores surdos, reconhecendo que essa abordagem enriquece a comunicação e torna o aprendizado mais concreto.

Por fim, o Eixo 4, *Desafios e sugestões para melhorar o ensino de Libras com tecnologias*, sintetizou as recomendações e as dificuldades identificadas na questão 8. No âmbito do desenvolvimento de materiais didáticos e metodologias, as Alunas 2 e 14 sugeriram a produção de histórias em quadrinhos digitais e o uso estratégico de redes sociais e aplicativos acessíveis. Complementarmente, a Aluna 11 apontou a relevância de *matching games* (jogos de combinação) para a fixação de vocabulário, estimulando a percepção visual por meio de dinâmicas prazerosas (Brito; Moreira, 2012). Diante da natureza eminentemente visual da Libras, a Aluna 5 recomendou a intensificação do uso de vídeos, ao passo que o Aluno 9 propôs a inserção de legendas em tempo real para universalizar o acesso e contextualizar os sinais.

Em relação à inovação tecnológica, a proposta apresentada pelo Aluno 15 é uma "interdisciplinaridade entre educadores de Libras e profissionais de tecnologia", o que poderia gerar soluções criativas e ferramentas adaptadas às necessidades do ensino de Libras. A Aluna 7 sugere a criação de aplicativos que permitam o contato com usuários de Libras, favorecendo a prática por meio de conversas reais e intercâmbio cultural. Essa interação constante melhora a fluência dos aprendizes e possibilita uma compreensão mais profunda das nuances culturais da língua, contribuindo para a superação de barreiras atitudinais (Müller; Kist, 2020). As proposições discentes reiteram, em suma, que a tecnologia deve ser utilizada a partir de suas especificidades visuo-gestuais, demandando desenhos didáticos próprios.

Resultado da Pesquisa com Docentes

Seguindo o escopo metodológico delineado, os dados coletados junto aos cinco docentes participantes foram sistematizados de acordo com os eixos analíticos. Face à dimensão res-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

trita da amostra e ao caráter situado da investigação, optou-se por uma exposição descritiva, prescindindo de recursos gráficos para manter a integridade e a profundidade das percepções relatadas.

No Eixo 1, *Impacto das tecnologias no aprendizado de Libras* (questões 1 e 2), a questão 1 tencionou apreender a percepção dos docentes sobre a importância das tecnologias como ferramentas auxiliares no processo de aprendizagem. Os resultados indicam que três professores concordam totalmente que o aporte digital subsidia significativamente o aprendizado, revelando uma postura receptiva predominante. Um docente manifestou concordância parcial, sinalizando a presença de limitações latentes, enquanto outro registrou discordância parcial, denotando uma postura cética possivelmente associada a experiências prévias desfavoráveis.

A questão 2 investigou a combinação entre recursos analógicos e digitais. O Professor 3 relatou a utilização de uma infraestrutura variada, englobando "caneta, papel, quadro, *slides* 100% visuais, Datashow, vídeos em Libras e webcam", o que evidencia um arranjo didático multifacetado. Essa conduta valida a tese de Santos, Gonzatti e Guimarães (2022) sobre a premência de se diversificar os meios de ensino para enriquecer a experiência pedagógica.

Similarmente, o Professor 4 destacou o emprego do Datashow para projeção de materiais visuais em caráter expositivo e o Professor 5 mencionou a predileção pelos *softwares* PowerPoint e Canva para a confecção de materiais graficamente atraentes. Esses testemunhos explicitam o empenho do corpo docente em explorar a matriz visual da língua para otimizar o engajamento e a compreensão, alinhando-se à pedagogia visual preconizada por Campello (2007) e reiterada por Valadão *et al*. (2016).

No Eixo 2, *Utilização de recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de Libras* (questões 3 e 4), mapeou-se a adequação de aplicativos e mídias sociais. Os dados revelam que dois docentes (Professores 1 e 4) utilizam o aplicativo Hand Talk, reconhecendo sua utilidade no processo de tradução e decodificação por meio de avatares tridimensionais. A extensão Fonte de Libras, voltada à inserção de sinais em documentos textuais, é operada por dois pesquisados (Professores 2 e 3), refletindo a busca por materiais didáticos customizados.

O Professor 5, por sua vez, apontou o processador de textos Word como recurso eficaz. Quanto ao uso corporativo do PowerPoint e do Canva, dois docentes salientaram sua relevância na concretização e na atratividade de conceitos abstratos. Em termos gerais, a escolha das ferramentas é norteada por critérios de usabilidade, formação técnica prévia e nível de engajamento discente.

A questão 4 examinou a periodicidade do uso de redes sociais para a difusão e exploração de conteúdos em Libras. As plataformas WhatsApp, Instagram e YouTube figuram como as mais utilizadas, dada a facilidade no compartilhamento de mídias dinâmicas. O WhatsApp destaca-se pelo gerenciamento de debates em grupos focais, enquanto o YouTube e o Instagram funcionam como repositórios de amplo alcance. Semelhante ao comportamento verificado na amostra discente, as redes X, Kwai e TikTok permanecem subexploradas para fins pedagógicos. Ressalta-se que tais plataformas, se integradas de forma estratégica, possuem o potencial de despertar o interesse da população ouvinte, ampliando a visibilidade da cultura surda.

No Eixo 3, *Comunicação e interatividade no ensino de Libras*, foram tratadas as questões 5 e 6. A questão 5 avaliou o papel tecnológico na superação de barreiras comunicacionais no ambiente de aula. Três dos cinco professores concordaram totalmente que as tecnologias podem facilitar o fluxo interativo, o que converge com as concepções de Pinto (2018). Um docente pontuou concordância parcial, reconhecendo os desafios operacionais decorrentes da aplicação prática, ao passo que um respondente registrou discordância parcial, sustentando que os recursos não exercem impacto substantivo na comunicação presencial, posiciona-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.95-107
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

mento que diverge das visões apresentadas por vários autores citados neste trabalho (Pinto, 2018; Rojo; Moura, 2012; Valadão *et al*., 2016).

A questão 6 buscou verificar se a infraestrutura tecnológica fomenta a inovação metodológica e eleva a participação ativa dos discentes (Costa, 2014). Três professores ratificaram esse potencial (um totalmente favorável e dois parcialmente), enquanto os dois docentes restantes dividiram-se entre a neutralidade e a discordância parcial, evidenciando diferentes percepções sobre o grau de impacto dessas ferramentas no ensino.

Por fim, o Eixo 4, *Desafios e sugestões para melhorar o ensino de Libras com tecnologias*, buscou identificar as barreiras operacionais experimentadas e as recomendações propostas para o aprimoramento das práticas pedagógicas digitais, tomando por base as Questões 7, 8 e 9 do instrumento docente.

Na questão 7, tencionou-se mapear a ocorrência de dificuldades de natureza técnica ou pedagógica no uso cotidiano das TDICs. Caso houvesse respostas afirmativas, solicitava-se o detalhamento de tais entraves na questão 8 (optativa). Contudo, nenhum dos professores reportou obstáculos, o que pode sugerir tanto uma formação adequada na área tecnológica quanto uma adaptação eficiente aos recursos utilizados. Ressalta-se, porém, que esse cenário pode não refletir a realidade de outros profissionais da educação com menor domínio ou familiaridade em relação a essas ferramentas.

Na questão 9, os educadores foram instados a fornecer proposições para a otimização do ensino de Libras mediado por tecnologias. O Professor 3 ressaltou a primazia de se "conhecer pessoalmente a comunidade surda, sua cultura e a língua de sinais", sublinhando a premência de um entendimento aprofundado acerca desse grupo social como pré-requisito para a mitigação de barreiras comunicacionais, em estrita consonância com as asserções de Müller e Kist (2020).

Nessa mesma linha argumentativa, o Professor 4 reiterou a relevância da interação direta com a comunidade surda, asseverando que o desenvolvimento de artefatos tecnológicos deve tomar como ponto de partida as demandas e as especificidades de seus usuários finais. Sob uma perspectiva metodológica integradora, o Professor 5 sugeriu a associação entre o "PowerPoint e o quadro branco" para a ampliação do nível de atenção discente, demonstrando que a combinação de métodos tradicionais e modernos favorece a consolidação do aprendizado.

As contribuições apresentadas pelos docentes indicam que a efetiva integração das tecnologias no ensino de Libras exige um aprofundamento no conhecimento da cultura surda e um envolvimento mais direto com essa comunidade, a fim de assegurar o desenvolvimento de ferramentas que atendam às suas reais necessidades e promovam uma inclusão significativa no contexto acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou ampliar o conhecimento sobre os recursos tecnológicos mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem de Libras no contexto pesquisado, bem como conhecer as percepções de docentes e discentes sobre esse uso. Os dados empíricos desvelaram um panorama positivo no que tange à incorporação de recursos didáticos digitais, corroborando a literatura precedente que preconiza o potencial de enriquecimento pedagógico dessas ferramentas no ensino de Libras (Campello, 2007; Pinto, 2018; Valadão *et al*., 2016). Esses resultados, contudo, devem ser compreendidos como percepções situadas, e não como evidências de efeitos gerais ou universais das tecnologias.

No que concerne ao impacto das tecnologias no aprendizado, evidenciou-se a centralidade de projeções visuais (*slides*) e aplicativos especializados como instrumentos facilitado-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

res na aquisição lexical e na apreensão de conteúdos curriculares, em consonância com as premissas da pedagogia visual (Campello, 2007). O corpo docente ratificou essa avaliação favorável, embora tenham mostrado diferentes níveis de aprovação. No conjunto de recursos mencionados pelos participantes, vídeos e materiais visuais se destacam como particularmente compatíveis com a modalidade da língua, condicionando sua eficácia à qualidade da mediação pedagógica institucional.

Quanto à usabilidade dos recursos, plataformas como YouTube, Instagram, Hand Talk e Fonte de Libras foram amplamente valorizadas pela acessibilidade aos conteúdos e estímulo à prática linguística, ao passo que ferramentas como Kwai e X figuraram como ferramentas subutilizadas e periféricas no cotidiano educacional da amostra.

No domínio da comunicação e da interatividade, as respostas sugerem que os recursos tecnológicos são capazes de fomentar práticas interativas e contribuir para suplantar barreiras comunicacionais (Quadros; Machado; Silva, 2025), especialmente quando articulados a metodologias ativas e à intencionalidade didática do docente. Todavia, registrou-se uma limitação operacional quando da adoção de materiais eminentemente textuais, desenho que restringe o aproveitamento pleno das potencialidades visuais intrínsecas às ferramentas digitais modernas.

Em relação às sugestões, emergiram proposições voltadas ao desenvolvimento de materiais didáticos mais diversificados e à intensificação da articulação entre educadores, tecnólogos e representantes da comunidade surda, em consonância com as recomendações de Müller e Kist (2020).

Conclui-se, portanto, que, no contexto investigado, determinados recursos digitais podem desempenhar papel relevante no ensino e na aprendizagem de Libras, contanto que sua seleção e mediação pedagógica estejam ancoradas nos objetivos curriculares, nas especificidades visuo-espaciais da língua e no repertório sociocultural da comunidade surda.

Ressalva-se ainda que, conquanto este estudo de abordagem mista possa fornecer subsídios para o aprofundamento das discussões sobre o uso das TDICs no ensino e aprendizagem de Libras, a dimensão amostral restrita impõe limites intransponíveis à generalização estatística dos resultados. Recomenda-se, por conseguinte, que futuras pesquisas expandam o universo amostral e investiguem de forma longitudinal as potencialidades, as restrições e as implicações da utilização das tecnologias na apropriação da Libras, colaborando para o avanço do campo educacional bilíngue e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção I, p. 23. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRITO, K. F. S.; MOREIRA, A. S. Estratégias Lúdicas para o Ensino de Libras como segunda língua (L2): nível básico. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 13-17, 2012. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/973/868. Acesso em: 10 out. 2024.

CAMPELLO, A. R. Pedagogia visual: sinal na educação dos surdos. *In*: PERLIN, G.; QUADROS, R. M. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007, Cap. IV, p. 100-131. Disponível em: http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudos-Surdos-II.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

COSTA, S. M. **A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem**. 2014. 44 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/6619. Acesso em: 26 fev. 2024.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.95-107
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

GALVÃO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, Brasil, v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24. Acesso em: 25 fev. 2024.

IBGE. **Pessoas com deficiência:** 2022 / IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MÜLLER, J. I.; KIST, K. Língua Brasileira de Sinais e cultura surda: práticas inclusivas em um instituto federal. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 2, n. 1, p. 62-74, nov. 2020. DOI: https://doi.org/10.35819/linguatec.v5.n2.4563. Acesso em: 25 out. 2024.

NASCIMENTO, J. R. Regionalismo na Libras: diferenças presentes na execução dos sinais. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, n. 79, p. 1306-1319, abr. 2021. Disponível em: https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/124. Acesso em: 30 abr. 2024.

PINTO, E. S. **Proposta de cartilha digital para educação inclusiva através da Libras com apoio de animações**. 2018. p. 47. TCC (Graduação) - Curso de Sistemas de Informação, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2018. Disponível em: TCC_PropostaCartilhaDigital.pdf (ufpa.br). Acesso em: 20 abr. 2024.

ROCHA, P. S. R.; LIMA, R. W.; QUEIROZ; P. G. G. Tecnologias para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): Uma revisão sistemática da Literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [*s. l*], p. 42-60, set. 2018. Disponível em: http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/7140. Acesso em: 15 abr. 2024.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

SANTOS, L. A.; GONZATTI, L. D.; GUIMARÃES, U. A. Educação e tecnologia - usos e possibilidades para o ensino e aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, p. 11, 2022. DOI: https://doi.org/10.47820/recima21.v3i7.1710. Acesso em: 26 fev. 2024.

QUADROS, R. M.; MACHADO, R. N.; SILVA, J. B. **Introdução ao estudo da Libras**. São Paulo: Editora Contexto, 2025. E-book. ISBN 9786555416367. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555416367/. Acesso em: 22 mai. 2025.

TUCKMAN, B. W. **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa-Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

VALADÃO, M. N.; RODRIGUES, L. F.; LOURENÇO, A. R.; REIS, B. G. Os desafios do ensino e aprendizagem da Libras para crianças ouvintes e suas relações com a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/13500/10795. Acesso em: 05 mar. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **World Report on Hearing 2021**. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481. Acesso em: 10 ago. 2024.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

R E V I S T A
ESPAÇO
n. 65
período jul-dez
ano 2026

CAMINHOS FORMATIVOS DE PROFESSORES BILÍNGUES DE SURDOS: O QUE DIZEM OS DOCENTES

Professional development pathways of bilingual teachers of deaf students: teachers' perspectives



Patricia da Costa Menezes Miranda[1]

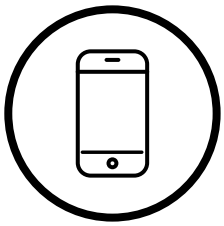


RESUMO
Este estudo investiga o percurso formativo de professores ouvintes e surdos bilíngues que atuam nos anos iniciais da educação de surdos, analisando os processos constitutivos dessa formação a partir dos saberes práticos e das experiências docentes. Busca-se identificar o perfil desses professores, as concepções de docência presentes na educação de surdos, as práticas pedagógicas próprias da educação bilíngue e as relações entre bilinguismo, interculturalidade e formação docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em entrevistas com professores ouvintes e surdos que atuam com estudantes surdos, possibilitando a análise da formação acadêmica, das experiências práticas, das concepções de bilinguismo e das estratégias pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Os resultados indicam que a formação de professores de surdos não ocorre em um espaço único ou institucionalizado, configurando-se como um processo contínuo, construído na prática pedagógica e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Destaca-se o protagonismo dos sujeitos surdos na educação bilíngue, respeitando sua identidade cultural.
Palavras-chave: Alfabetização bilíngue; Criança Surda; *SignWriting*

[1] Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Capes, patriciac@ines.gov.br

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.108-122
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ABSTRACT
This study investigates the formative pathways of hearing and Deaf bilingual teachers who work in the early years of Deaf education, analyzing the constitutive processes of this training based on practical knowledge and teaching experiences. The study aims to identify the profile of these teachers, the conceptions of teaching present in Deaf education, the pedagogical practices specific to bilingual education, and the relationships between bilingualism, interculturality, and teacher education. This qualitative research is based on interviews with hearing and Deaf teachers who work with Deaf students, enabling the analysis of academic training, practical experiences, conceptions of bilingualism, and pedagogical strategies developed in the school context. The results indicate that the education of teachers of Deaf students does not occur in a single or institutionalized space but is configured as a continuous process constructed through pedagogical practice and relationships established in everyday school life. The protagonism of Deaf individuals in bilingual education is highlighted, respecting their cultural identity.
Keywords: Deaf Education; Teacher Education; Bilingual Education; Interculturality; Teacher Professional Development



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/7BkfamB2lTc?si=vCa8t7Ym5nI6-8NM

INTRODUÇÃO

O artigo discute recortes do resultado da pesquisa de doutorado que analisou os percursos formativos dos professores de surdos do segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A investigação buscou compreender como os docentes se formam para lecionar no contexto da educação bilíngue de surdos. A formação de professores para atuar com surdos requer não apenas competências linguísticas em Libras, mas também conhecimento sobre a cultura surda e habilidades específicas para adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos (Marsiglia; Martins, 2014).

Carvalho e Martins (2017), Giroto, Martins e Lima (2015) e Louzada, Martins e Giroto (2014) apontam que a formação inicial de professores ouvintes ainda apresenta lacunas no que se refere à educação de surdos, especialmente quanto à proficiência em Libras e à apropriação de metodologias voltadas à perspectiva bilíngue. Diante dessas lacunas, muitos profissionais recorrem a diferentes percursos de formação continuada, tais como cursos de extensão, especializações, estudos autônomos e processos de aprendizagem construídos a partir das experiências profissionais, buscando ampliar seus conhecimentos linguísticos e pedagógicos para a atuação com estudantes surdos.

Nesse contexto, destaca-se também a contribuição dos professores surdos bilíngues, cujas experiências linguísticas, culturais e socioculturais podem favorecer a valorização da Libras e dos saberes produzidos pela comunidade surda no espaço escolar. A presença desses profissionais contribui para ampliar a visibilidade da língua e da cultura surda, bem como para a construção de práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos estudantes surdos. Assim, a articulação entre formação docente, experiência profissional e conhecimentos produzidos no âmbito da comunidade surda constitui um elemento relevante para o fortalecimento de uma educação bilíngue comprometida

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

com a participação, a equidade e o reconhecimento das diferenças.

Neste estudo, compreende-se a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino ofertada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto primeira língua, e em língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, conforme estabelece o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). Essa abordagem é reconhecida como a mais adequada por garantir um contexto educacional linguística e culturalmente acessível aos estudantes surdos.

A efetivação da educação bilíngue pressupõe a atuação de professores bilíngues, capazes de mediar o processo de ensino e aprendizagem por meio da Libras e da língua portuguesa escrita, assegurando o direito à educação e o respeito à singularidade linguística e cultural dos sujeitos surdos. Nesse sentido, o debate sobre a formação desses profissionais tem ganhado destaque no campo educacional, como evidenciam as produções científicas recentes sobre a temática (Ramos; Hayashi, 2019; Pereira; Sehnem, 2019).

Historicamente, a educação de surdos foi marcada pelo ouvintismo, entendido como a imposição de práticas orientadas pelo modelo ouvinte (Skliar, 2016). Atualmente, observa-se um amadurecimento das discussões, com a compreensão do bilinguismo em uma perspectiva aditiva, que reconhece a Libras como primeira língua do sujeito surdo, sem excluir outras possibilidades de comunicação, como a língua portuguesa escrita e, quando desejado, a oralização.

A discussão acerca da formação de professores bilíngues de surdos torna-se ainda mais relevante diante da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), que institui a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional, sem explicitar, contudo, mecanismos concretos para sua implementação.

Dessa forma, o estudo propôs compreender os caminhos formativos dos professores bilíngues de surdos, investigando como se constituíram profissionalmente para atuar na perspectiva bilíngue, por meio do resgate de suas trajetórias docentes, realizado a partir de entrevistas. Ao fazê-lo, buscou-se contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento profissional e a mobilização de práticas pedagógicas que contemplem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, em consonância com a legislação vigente e com os princípios da educação bilíngue.

A educação bilíngue de surdos, compreendida como modalidade de ensino ofertada em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e em língua portuguesa escrita como segunda língua, conforme o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), tem sido reconhecida como a abordagem mais adequada para garantir o acesso linguístico e cultural dos estudantes surdos à escolarização. A efetivação dessa proposta pressupõe a atuação de professores bilíngues, capazes de mediar o processo de ensino e aprendizagem por meio da Libras, respeitando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Embora tenha havido avanços nas discussões e na consolidação da educação bilíngue de surdos, os desafios da formação docente permanecem. A criação dos cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras-Libras e a obrigatoriedade da disciplina de Libras, estabelecida pelo Decreto nº 5.626/2005, representam importantes conquistas; contudo, a formação inicial nem sempre garante a proficiência linguística e os conhecimentos necessários à atuação pedagógica. Nesse sentido, a educação bilíngue requer domínio comunicativo da Libras, compreensão da cultura surda e apropriação de estratégias pedagógicas específicas (LACERDA; LODI, 2009; PERLIN, 2016; GOMES, 2020).

A educação bilíngue de surdos no Brasil é resultado de um longo processo de luta política e social protagonizado pela comunidade surda em defesa do reconhecimento de seus direitos linguísticos, culturais e educacionais. Esse percurso se materializa em um conjunto de marcos legais que sustentam a construção de práticas pedagógicas bilíngues e a consolidação de espaços educacionais próprios para sujeitos surdos.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.108-122
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

A Lei nº 10.098/2000 inaugura avanços ao assegurar a acessibilidade comunicacional, prevendo a formação de intérpretes de Libras e outros profissionais para garantir o acesso à informação. Esse movimento culmina na Lei nº 10.436/2002, que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, assegurando à comunidade surda uma base jurídica para o uso de sua língua. O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta essa lei, introduzindo a concepção de educação bilíngue e orientando a organização do ensino de Libras e da formação de professores.

Outros avanços importantes incluem a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras (Lei nº 12.319/2010), a previsão de escolas bilíngues no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e, de forma mais decisiva, a Lei nº 14.191/2021, que insere a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa legislação define a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, fortalecendo as reivindicações históricas da comunidade surda por uma educação que respeite suas especificidades linguísticas e culturais.

No entanto, a consolidação legal do bilinguismo não elimina tensões históricas presentes na educação de surdos. Conforme aponta Skliar (2016), o campo educacional ainda é atravessado por práticas ouvintistas, marcadas por concepções oralistas e por tentativas de normalização do sujeito surdo a partir de parâmetros da cultura ouvinte. O ouvintismo se expressa como uma ideologia dominante que subordina o currículo, as metodologias e as práticas pedagógicas à lógica da oralidade, silenciando a língua de sinais e a experiência visual dos surdos.

A superação desse paradigma exige a adoção de uma perspectiva socioantropológica da surdez, que compreende o surdo como sujeito histórico, social e cultural, pertencente a uma minoria linguística (Skliar, 2016; Perlin, 2016). Nessa perspectiva, o bilinguismo não se restringe ao domínio de duas línguas, mas se constitui como uma proposta educacional que reconhece a Libras como língua de instrução e mediação de todo o processo de ensino e aprendizagem, inclusive da leitura e da escrita em língua portuguesa (Kubaski; Moraes, 2009).

Assumir o bilinguismo implica reconhecer que a surdez é uma experiência visual e que os processos de aprendizagem dos surdos se constroem a partir de práticas visuoespaciais. Isso demanda metodologias, currículos e práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura surda, afastando-se de modelos homogêneos e universalizantes que desconsideram as diferenças culturais presentes no contexto escolar.

Nesse sentido, a educação intercultural emerge como um referencial potente para a educação de surdos. Conforme Candau (2011, 2016), a interculturalidade parte da afirmação da diferença como riqueza e promove o diálogo entre sujeitos, saberes e práticas culturais diversas, articulando políticas de igualdade e de identidade. A interculturalidade crítica, conforme Walsh (2009), assume um caráter político e contra-hegemônico, ao questionar relações de poder historicamente instituídas e ao valorizar conhecimentos produzidos por grupos subalternizados.

Aplicada à educação de surdos, a interculturalidade crítica contribui para romper com práticas pedagógicas colonizadoras e ouvintistas, favorecendo o protagonismo dos sujeitos surdos e o reconhecimento de suas identidades culturais e linguísticas. Trabalhar nessa perspectiva implica compreender a diferença não como déficit, mas como vantagem pedagógica (Ferreiro, 2001), capaz de enriquecer os processos educativos e ampliar os horizontes de sentido da escola.

A formação de professores para atuar na educação bilíngue de surdos insere-se nesse cenário de desafios e disputas. Ensinar alunos surdos exige mais do que o domínio instrumental da Libras, requer compreender as formas específicas de aprendizagem, as dimensões

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

culturais da surdez e a necessidade de adequações curriculares e metodológicas. Nessa direção, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (Garcia, 2009) oferece subsídios importantes para pensar a formação como um processo contínuo, construído ao longo da trajetória profissional, nas experiências cotidianas, nas trocas com os pares e na reflexão sobre a prática.

A formação do professor bilíngue de surdos, portanto, não se esgota na formação inicial, mas se constitui no exercício da docência, no enfrentamento das demandas do cotidiano escolar e na busca constante por práticas pedagógicas coerentes com os princípios do bilinguismo e da interculturalidade. Compreender esses percursos formativos é fundamental para fortalecer a implementação da educação bilíngue de surdos, conforme preconizado pela legislação, garantindo o respeito aos direitos linguísticos e culturais dessa população.

Ao investigar as trajetórias docentes, buscou-se contribuir para o debate sobre o desenvolvimento profissional na educação bilíngue de surdos, evidenciando a centralidade da formação continuada e da experiência no contexto da prática para a consolidação de uma proposta educacional linguística e culturalmente acessível.

Segundo Antunes (2012), uma educação de surdos sob a ótica da interculturalidade crítica possibilita a criação de novas relações entre os sujeitos, por meio de diálogos que apoiam o empoderamento daqueles historicamente silenciados. Nesse sentido, desestabilizar práticas homogêneas e criar horizontes de sentido favorece o protagonismo de sujeitos culturais, reforçando que "*temos o direito a ser iguais, sempre que minha diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza*" (SANTOS, 2006, p. 462).

Os surdos devem ser reconhecidos como sujeitos histórico-culturais, com experiências visuais e trajetórias únicas, e a escolarização não pode se pautar em modelos universais que desrespeitam suas especificidades. Como observa Sacavino (2016), é essencial reconhecer e validar os conhecimentos produzidos nas lutas sociais de grupos historicamente subalternizados, incluindo os surdos, garantindo práticas pedagógicas que respeitem modos diversos de conhecer e aprender.

DESENVOLVIMENTO

Caminhos metodológicos da pesquisa

A pesquisa investigou o percurso formativo de professores que atuam na educação de surdos, focalizando os contextos de suas formações. Adotou-se uma abordagem qualitativa (Minayo, 2012), utilizando entrevistas individuais (Kaufmann, 2013) com 14 professores surdos e ouvintes residentes em Brasília e no Rio de Janeiro. Entre os participantes, apenas um atuava em escola regular na perspectiva da inclusão; os demais lecionavam em escolas bilíngues para surdos. Em relação à formação, 11 possuíam cursos específicos de pós-graduação ou extensão, enquanto 3 construíram seus conhecimentos por meio de leituras e trocas com colegas. Foram identificados dois perfis de docentes na educação de surdos: aqueles que conheceram a área durante sua formação e optaram por segui-la profissionalmente e aqueles que ingressaram na área e, posteriormente, buscaram formação específica.

As entrevistas foram realizadas individualmente por meio da plataforma digital Zoom, ferramenta de videoconferência que possibilita a gravação de áudio e vídeo. Inicialmente, estimou-se uma duração aproximada de uma hora para cada entrevista; entretanto, algumas apresentaram duração superior ou inferior ao tempo previsto. Ainda assim, todas foram consideradas válidas para a constituição e análise do corpus da pesquisa.

As entrevistas com os professores surdos foram realizadas diretamente em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sem a mediação de intérprete, considerando a fluência da professo-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.108-122
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ra-pesquisadora nessa língua. Essa opção metodológica possibilitou uma comunicação direta entre pesquisadora e participantes, favorecendo maior autonomia linguística dos professores surdos e evitando a intermediação de um terceiro sujeito durante a produção dos dados. Dessa forma, os participantes puderam expressar suas experiências, percepções e trajetórias formativas em sua língua de preferência, preservando as especificidades linguísticas e discursivas da Libras.

Com a autorização dos participantes, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora. No caso das entrevistas realizadas em Libras, a pesquisadora realizou a transcrição da sinalização para a Língua Portuguesa, considerando o conteúdo produzido pelos participantes e buscando preservar, no processo de tradução, os sentidos expressos em Libras. Esse procedimento também contribuiu para uma maior aproximação entre os dados produzidos e os objetivos analíticos da pesquisa, uma vez que a pesquisadora participou diretamente de todas as etapas de produção e organização desse material.

O material produzido durante a investigação ficará sob responsabilidade da pesquisadora, armazenado em ambiente digital seguro (drive), pelo período de cinco anos, conforme os procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa.

Em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética [1]em Pesquisa da PUC-Rio. Todos os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constavam os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, os possíveis riscos e benefícios, além da garantia de confidencialidade das informações. Após a leitura do documento e o esclarecimento de dúvidas, todos autorizaram a utilização dos dados para fins acadêmico-científicos. Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes e assegurar os princípios de sigilo e confidencialidade, foram adotados nomes fictícios ao longo do texto.

Achados da pesquisa: percursos formativos do professor bilíngue de surdos.

A pesquisa nos revela e destaca que a formação inicial, embora reconhecida como base do processo formativo, não é suficiente para atender às especificidades da educação de surdos, sendo complementada por estágios, trocas com professores mais experientes e aprendizagens construídas no cotidiano escolar, o que confirma a concepção de formação docente como prática aprendida no exercício profissional (Nóvoa, 2022; Garcia, 2009; Jardalino & Sampaio, 2019). A seguir, apresentamos alguns relatos que evidenciam essa perspectiva.

> Então como eu já estava cursando a faculdade e trabalhando com surdos, então assim eu conseguia pegar o que eu aprendia né, a teoria que eu lidava ali sala de graduação e, de certa forma, aplicar, a aplicar a minha prática e pegar prática e falar olha, isso não funciona na teoria, né? E vou seguindo... Eu consegui, né, na minha formação, fazer esse, essa, esse jogo, essa troca. Com isso, vieram os cursos, alguns cursos que eu fiz durante a minha prática, né? Até porque, por uma questão de é aquilo ali, a formação e a minha, o meu dia a dia, não dar conta. Então assim eu fiz é curso de métodos para ensinar português para surdos. E curso de didática para crianças com educação especial, cursos livres. Cursos de internet, cursos básicos, mas assim, para complementar ali a minha prática, para eu ter um caminho melhor a seguir. (Sam, 3 de março de 2023)

> No caso, quando eu dava aula para as séries iniciais, é só o magistério e a questão de cursos de Libras mesmo foi suficiente. E surgiu a questão da necessidade do português como L2 para o surdo. Porque até então, o pessoal ensinava o português, eu digo o pessoal, assim, as pessoas que hoje em dia estão até aposentadas já, né, aqui em Brasília, nessa área. Ensinavam como ensinavam ouvinte e aí se via que tem uma minha amiga surda que está quase aposentando, que a gente é da mesma época de

[1] Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 69-2022- Protocolo 79-2022 Proposta SGOC 440665, aprovado em 2 de setembro de 2022.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

> magistério. Ela fala, é o surdo não gosta de português, tem aquele estigma, né, de que o surdo não gosta da língua portuguesa, o surdo não sabe português, o surdo não sabe escrever, ainda é muito estigmatizado e aí veio essas necessidades. Assim, não vamos criar estratégias, vamos estudar, vamos aprender, né? E como montar uma aula de português como segunda língua para o surdo?
>
> E aí eu fiz pela EAPE, que é aqui público, um curso de português como segunda língua para surdos. Fiz um curso com uma colega que até foi minha colega lá na escola bilíngue até o ano passado, ela se aposentou esse ano. Fiz um outro curso na Universidade de Brasília também, que era uma pós de ensino de português como segunda língua para estudantes surdos. Só que essa pós eu não concluí, eu fiz o curso todinho e não apresentei o projeto, então acabei perdendo, assim, dei um, dei um mole bem grande na época. Foi, eu tenho o curso e o material, mas não tenho a certificação no caso, não consegui concluir o projeto final. Então, assim, isso foi realmente muito importante para minha formação de professora de português como segunda língua. Da questão visual de você buscar estratégias mesmo para que esses alunos consigam chegar num no nível de português, que terá de conseguir fazer um Enem, um concurso público." (Elma, 1 de março de 2023)
>
> A formação de pedagogia não ajudou no ensino com surdo, ajudou só, por exemplo, no como funciona a sala de aula, mas metodologia, conteúdos, como? Não. Porque é diferente ouvinte de surdo. Não, para criar materiais tive que fazer curso da própria secretaria EAP para ajudar. (Harry, 2/03/2023)

As falas de Sam, Elma e Harry evidenciam que a formação do professor de surdos se constitui como um processo contínuo, que ultrapassa os limites da formação inicial. Os achados indicam que a construção dos saberes docentes ocorre por meio da busca por conhecimentos específicos, em cursos e formações continuadas, articulada às trocas de experiências com pares e às aprendizagens construídas no cotidiano da prática pedagógica. Conforme o relato de April,

> A trajetória formativa dos docentes caracteriza-se como um movimento contínuo de autoformação, construído ao longo do tempo por meio das experiências no ambiente escolar, das interações com outros sujeitos e da participação em cursos de especialização, extensão e capacitação voltados ao ensino de surdos (Garcia, 2009). Essa formação em contexto reforça a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à singularidade linguística e cultural dos alunos surdos, evidenciando a compreensão da surdez sob a perspectiva socioantropológica (Skliar, 2016), na qual a diferença é entendida como constitutiva das relações sociais. Bom, precisa de estratégia, precisa contato com professores que já tenham experiências no ensino de surdo. O mais importante da formação é a prática, com visual. Ensinar com estratégia visual, ter contato com surdos, saber Libras e troca com outros professores. Não basta só ter formação, estudar e adquirir conhecimento, precisa junto experiência com troca com outros professores para desenvolver um caminho junto. Por exemplo, eu aprendo com a sua experiência e você aprende comigo, que aprende com outros, e assim aprender com a experiência de troca com os pares. (April, 18 de março de 2023)

Os relatos ainda revelam que os encontros vivenciados ao longo do percurso formativo com alunos surdos, com a língua de sinais, com a cultura surda e com outros profissionais desempenham papel decisivo na redefinição das intenções formativas dos professores. A escolha pela educação de surdos é atravessada por múltiplos fatores, tais como o interesse pela Libras, o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, o convívio com pessoas surdas, experiências profissionais e pessoais, a própria condição de surdez e, em alguns casos, aspectos pragmáticos como melhores condições salariais. Esses elementos demonstram que a decisão de atuar nesse campo resulta de um processo complexo, que articula dimensões identitárias, sociais e profissionais. A seguir, apresentamos alguns relatos que evidenciam essa perspectiva.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.108-122
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

> Foi pela questão de na escola normal, né, onde eu fazia magistério, tinha alunos surdos incluídos, né! Inclusive, uma delas é professora, lá na bilíngue,[2] a gente se conhece desde então, desde a época do magistério. E aí foi quando eu comecei a me interessar pela língua, né, por Libras, e assim, lá eu lembro que eu fiz uma oficina assim de 40 horas, uma coisa bem básica. E aí eu falei, assim, cara dá, né, dá para trabalhar com isso. E aí, foi aí, nesse ponto que me veio esse insight. (Elma, março de 2023)

> Eu queria outros trabalhos, mas o concurso vaga muito pouco, às vezes, 1 ou 2 vagas mais ou menos, surdos não podem, por exemplo: bombeiro, polícia. Alguns concursos não aceitam, e professor é um caminho mais fácil para conseguir trabalho. Porque tem muita mais vaga PCD.[3] Porque é muita, muita vaga. Eu escolhi professor também porque eu tinha vontade, sempre quis ajudar os surdos. E porque me ajudaram também. (Katty, fevereiro 2023)

> Iniciei no campo de educação de surdos no próprio curso de formação de professores da instituição em que estudava. No meu último ano, tive um estágio na Educação Especial, que foi realizado na sala de recursos que havia em sua escola. A referida sala realizava atendimento ao público de Educação Especial e atendia 36 surdos. Me deparei com um bando de mão que falava, que se comunicava e comecei a entender esse universo da surdez. Então assim, esse foi o meu primeiro contato. A partir dessa experiência de estágio com alunos surdos, orientei minha formação para a educação deste público. (Sam, 3 de março de 2023)

Ainda que os professores não mencionem explicitamente a interculturalidade em seus discursos, é possível identificar indícios dessa perspectiva nas falas, sobretudo no reconhecimento do outro, no diálogo e na superação de representações preconceituosas, conforme apontam Candau (2011, 2016, 2023). Reforça a ideia que o desconhecimento inicial sobre a surdez pode funcionar como elemento mobilizador para a busca de novos saberes, levando os professores a ressignificarem suas práticas e a desbravarem novos caminhos formativos.

Os percursos formativos dos professores de surdos são constituídos por diversas experiências pessoais e profissionais, atravessadas pelo contato com o desconhecido, pela curiosidade, pelas oportunidades e pelo respeito à diferença. Essas trajetórias expressam um processo contínuo de desenvolvimento e qualificação docente, no qual a formação se articula diretamente à construção da identidade profissional, compreendida como um movimento complexo e dinâmico de apropriação da história pessoal e profissional (Nóvoa, 2000).

O itinerário de formação do professor é fortemente moldado pelos encontros ao longo de sua trajetória de vida, que despertam interesses e orientam sua atuação na educação de surdos. As escolhas acadêmicas, as experiências práticas e o desenvolvimento docente configuram um processo contínuo de construção e reconstrução, fundamentado na interação social e na reflexão sobre sua própria prática.

Isso mostra que ensinar surdos não é algo que termina na formação inicial, mas sim um processo de aprendizado que continua ao longo do tempo. É importante estar atento às particularidades de cada pessoa e às necessidades específicas desse campo. A construção da identidade profissional do professor de surdos acontece a partir da prática diária, e esse desenvolvimento é algo único, que vai além da formação básica de professores. Essa evolução acontece tanto por meio de cursos e treinamentos específicos quanto pela troca de experiências com colegas que também atuam na educação de surdos, sempre buscando aperfeiçoamento contínuo.

Percebemos que a formação do professor vai além de fazer uma graduação ou um curso específico. Ela é resultado das relações e das experiências em que ele está inserido, sendo um processo contínuo que se soma às vivências, às experiências e à formação que ele adquire

[2] A professora refere-se à escola de surdos bilíngue em que leciona.

[3] PCD, a professora utiliza a sigla que significa pessoa com deficiência. Refere-se as pessoas que tenham algum tipo de deficiência, que pode ser de nascimento ou adquirida na vida.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ao longo da vida, tanto como pessoa quanto como ser social. Dessa forma, o percurso de formação do professor passa por um processo de construção, de maneiras de ser e de se tornar um professor de surdos.

Constructos do processo de formação do professor de surdos

A partir dos relatos dos professores é possível identificar constructos centrais que sustentam o percurso formativo do professor de surdos. O primeiro refere-se à aprendizagem e ao uso da língua de sinais, compreendida como condição indispensável para a atuação na educação de surdos. Os docentes reconhecem que dominar a língua do aluno é o mínimo esperado do profissional que ingressa nesse campo, uma vez que, sem a Libras, não há possibilidade efetiva de comunicação nem de construção do processo educativo (Louzada, Martins & Giroto, 2017; Giroto, Martins & Lima, 2015).

> Eu estou fazendo essa especialização, é a especialização, é... é língua portuguesa, leitura e escrita: para surdo, mas é língua portuguesa, leitura e escrita para surdos. Então esse processo de educação, de formação, para mim foi, eu estava dando aula, falava, cara, não tenho como ensinar uma criança aquilo que eu não sei. Eu sei o que ele precisa aprender. Ele precisa aprender a adição, subtração, né? Seres humanos, seres vivos, né? Tem lá, todo um processo que é o normal, é o curricular, não é? Entretanto, você tem que falar em Libras para ele entender, eu tenho que aprender a língua dele. Uma coisa é você saber Libras. A outra coisa é você conseguir acionar uma criança surda. A gente tem pessoas que tem Libras fluente, mas não sabe dar aula, porque ele não entende qual é a estratégia que vai fazer alcançar esse educando, esse aluno, esse estudante. Então eu entendi que é por meio de imagens, pelo lúdico, pelas encenações, pelas simulações, né? E eu fui aprendendo com os meus amigos surdos. (Ellen, 16 de março de 2023)

O segundo constructo diz respeito ao conhecimento da singularidade linguística e cultural do sujeito surdo, fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas. Os relatos evidenciam que a fluência em Libras, embora essencial, não garante por si só um ensino significativo. É necessário articular o domínio da língua a práticas didáticas que assegurem a aprendizagem, como expressa a fala da professora ao afirmar que, "Então foi assim que eu fui entendendo que a língua de sinais é o coração da escola, mas não é tudo. Porque tem muita gente que tem a Libras, mas não tem a didática, entendeu?" *(Ellen, 16 de março de 2023).* Tal compreensão reforça a necessidade de uma formação que integre língua, cultura e didática.

> Para mim, ser um professor de surdo é, em primeiro lugar, respeitar a língua, né. Por mais que a gente não tenha esse domínio todo, porque ela é uma língua em constante mudança e em constantes revisões da comunidade surda, a gente precisa respeitar essa língua, eu acho que acima de tudo. Para você ter essa disposição de ser um professor bilíngue, você tem que buscar, buscar essa informação na língua, buscar estar em contato com os surdos, ter essa comunicação para você entender o que era a língua para poder alcançar os seus alunos. E esse respeito da primeira língua, da língua de sinais no processo do cara acionar, faz toda a diferença. (Kelly, 10 de abril de 2023)

> […]Ele precisa ter o domínio da língua. Eu acho que quando você tem o domínio, tem um conhecimento da língua, você consegue entender o outro, a dificuldade do outro.

> Quando você não tem uma certa fluência da língua de sinais, o domínio, a fluência, o conhecimento profundo da língua, você não conhece. Você não conhece o seu aluno ou sua turma a fundo daquilo que ele precisa, entendeu? Se você tiver uma língua de igual para o seu aluno, você não está dando uma formação, você está dando um certo conhecimento pedagógico. (Sun, 7 de março 2023)

O terceiro constructo emerge das dificuldades encontradas na prática pedagógica, que impulsionam os professores a buscar novos conhecimentos e qualificações. As demandas do

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.108-122
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

cotidiano escolar levam os docentes a investir em cursos de capacitação, como seminários, especializações e extensões, evidenciando que o percurso formativo se constrói a partir dos desafios concretos do ensino de surdos e da necessidade de respostas pedagógicas eficazes.

Por fim, destaca-se a troca de experiências entre professores como elemento fundamental na consolidação de saberes profissionais. O diálogo entre pares favorece a circulação de conhecimentos produzidos na prática e fortalece a construção de novas estratégias pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento da formação do professor bilíngue de surdos. Assim, o percurso formativo se configura como um processo dinâmico, orientado pelas demandas emergentes da prática e alicerçado no reconhecimento dos aspectos culturais que constituem o contexto da surdez.

Todos os professores reconhecem a singularidade linguística dos alunos surdos e compreendem que a língua de sinais é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Os relatos evidenciam que o uso da Libras na mediação pedagógica é legitimado e constitui requisito essencial para a atuação do professor bilíngue, uma vez que o aluno surdo aprende a partir de experiências visuais. Assim, o domínio da língua de sinais configura-se como elemento central do percurso formativo docente, sendo indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a diferença linguística e cultural dos surdos.

Bilinguismo e visualidade: estratégias pedagógicas no ensino de surdos

Ensinar alguém que é surdo significa entender suas particularidades linguísticas, culturais e a maneira como se relaciona com o mundo. Por isso, é importante que os professores conheçam como e de que forma os alunos surdos aprendem, para poder usar métodos que sejam adequados à sua realidade linguística e cultural.

Sabemos que, através da língua de sinais, os estudantes vivenciam e experimentam o conhecimento, percebendo os estímulos ao seu alcance. Nosso papel, enquanto professores de surdos, é facilitar e promover o acesso ao conhecimento, às descobertas e, assim, à aprendizagem. O bilinguismo permite que o surdo exista na sua diferença. Com uma língua visual que atende às suas necessidades, ele deixa de ser considerado deficiente por causa das limitações causadas pela ausência de uma língua comum. (Moura e Vieira, 2011) Por isso, o bilinguismo é visto como a melhor proposta educacional para atender às demandas do estudante surdo, pois envolve um trabalho com a língua de sinais.

> Na minha concepção é você é um, é ser um professor dominante da língua. Língua de sinais e da língua portuguesa, dependendo da sua área de atuação que você precisa ter, domínio de ambas as línguas, porque você precisa de libras para comunicar com surdo, mas você também precisa do português para você ter. E um professor que tenha conhecimento de, da cultura surda, das características da língua de sinais. (Matty, 16 de março de 2023)

> Professor bilíngue, é direto em Libras, ensinar direto a pessoa na língua de sinais. (Katty, 16 de março 2023)

> O partido do professor bilíngue, que é um professor que conhece a língua de sinais, que sabe um pouco sobre a cultura surda, sobre a singularidade surda, e toma partido sobre a humanidade e a legitimidade do sujeito surdo, sabe? (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

Os professores apontam o uso da língua de sinais como fundamental na instrução do aluno surdo, pois garante o acesso ao conhecimento em sua própria língua e promove uma educação que reconhece a existência e a identidade do surdo. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem deve considerar o bilinguismo, compreendendo que o aluno surdo utiliza duas línguas — a Libras e a Língua Portuguesa escrita — para se integrar ao meio social

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

em que está inserido.

Os docentes enfatizam que o bilinguismo permite a articulação dessas duas línguas, possibilitando o desenvolvimento de competências em ambas e seu uso para diferentes finalidades comunicativas. Na proposta bilíngue, as línguas são trabalhadas de forma equilibrada, sem que uma se sobreponha à outra, garantindo a valorização e o respeito às especificidades linguísticas do surdo.

Segundo os docentes, o bilinguismo constitui a abordagem mais adequada para promover a aprendizagem de estudantes surdos. Nessa perspectiva, o ensino envolve duas línguas: a Libras, considerada a primeira língua (L1), e o português escrito, ministrado como segunda língua (L2), conforme estabelece a Lei nº 10.436/2002, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais. A L1 é utilizada como meio principal para a construção do conhecimento e a aquisição dos conteúdos escolares, permitindo aos alunos surdos o acesso à L2.

Os quatorze professores entrevistados concordam que o bilinguismo favorece uma educação que respeita a diversidade, a diferença linguística e a pluralidade cultural dos surdos, promovendo uma formação integral. Assim, compreende-se que uma segunda característica central do percurso formativo do professor bilíngue de surdos é o entendimento profundo da proposta bilíngue no ensino e aprendizagem desse grupo.

> No âmbito da educação de surdos, refletir sobre o ensino e as estratégias pedagógicas implica valorizar e incorporar práticas que reconheçam a identidade surda, promovendo ações curriculares que atendam às especificidades linguísticas desses sujeitos. Na prática é você ensinar o aluno surdo na primeira língua dele. Tendo sempre o visual como apoio no caso. É não só imagens assim, papel, mas *datashow*, filme, o que assim, você ter esse apoio visual, porque o surdo ele é muito visual, né? Além da língua de sinais, ter esse apoio visual. É muito importante para o ensino bilíngue. (Elma, 1 de março de 2023)

> Importante na prática, conhecimento da escola, materiais diversos, também tem que pensar no surdo, como ele vê, conhece e pega. (Katty, 16 de março 2023)

> Na prática, para mim, primeira coisa é descolar a educação, a pedagogia, a didática do ouvido, porque na área da educação a gente sabe que desde a pedagogia mais tradicional até a mais progressista, elas são coladas ao ouvido e coladas ao ouvido, por quê? Porque o surdo estava excluído da cena educativa, estava lá empurrado para o cantinho, para outra instituição. Quando o surdo entra na cena educativa regular, digamos assim, espera aí, temos aqui uma diferença que não tínhamos e que nós não tínhamos levado em conta. A gente precisa levar em conta esse sujeito que está aqui, aí vem o bilinguismo. Aí quando vem o bilinguismo é aquela luta toda que a gente sabe que não é à toa que ele vem, né? Com o fim, sobretudo da ditadura militar, que ele ganha força, porque, ou seja, as minorias começam a poder falar em nome próprio, até chegar na lei de 2021, que reconhece isso como modalidade. OK, modalidade e agora? E agora, é o que nós, professores bilíngues de surdos, de escolas de surdos, precisamos é pensar estratégias, pensar perspectivas que favoreçam uma construção visual do conhecimento. Vou te dar outro exemplo, mostrar que as plantas têm sistema circulatório. Tem o nosso sistema circulatório, todo ser vivo tem seu sistema circulatório. Eu boto aqueles corantes na água, levo flor rosa branca, boto na água vermelha, daqui a pouco ela está começando a ficar vermelha, eles ficam *ohhhhhhh*, está mudando de cor, rosa. O que que é isso? Que que é isso? Então, é o sistema circulatório, e aí para mim é a educação, modalidade bilíngue tem isso. A construção do conhecimento pela visualidade, né? [...] E aí é nesse sentido é que passa, pela experiência, pela experimentação, pelo viver o negócio, pelo ver. Ver e aprender, para mim é isso a modalidade bilíngue, ver e aprender. Agora você repare, Patrícia, que isso é uma questão muitíssimo importante [...] (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

A singularidade cultural dos surdos orienta a construção de uma prática pedagógica baseada no bilinguismo, que considera a Língua de Sinais como meio legítimo de comunicação e desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo em que propicia o aprendizado da língua escrita. Para além do uso da língua de sinais, a exploração da visualidade no processo educativo re-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.108-122
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

vela-se essencial, uma vez que os recursos visuais — como materiais ilustrativos, tecnologias audiovisuais e representações gestuais — potencializam a aprendizagem e a participação ativa dos alunos surdos. Assim, o planejamento pedagógico deve promover estratégias inclusivas, que respeitem o ritmo de aprendizagem, incentivem a autonomia e garantam o acesso pleno aos conteúdos acadêmicos, reafirmando a surdez como condição cultural e linguística.

O professor bilíngue de surdos utiliza a Língua de Sinais como recurso central no desenvolvimento de práticas pedagógicas, reconhecendo a importância de metodologias que sejam adequadas ao contexto linguístico de seus alunos. Nesse sentido, a visualidade assume um papel fundamental na educação de surdos, servindo como meio privilegiado para a construção do conhecimento e para a efetiva compreensão dos conteúdos, em consonância com as especificidades cognitivas e comunicativas desses sujeitos.

Portanto, torna-se evidente que o uso da Libras, por si só, não é suficiente para garantir o acesso ao conhecimento pelos surdos. É necessário proporcionar recursos visuais que facilitem a compreensão do mundo e a construção de significados. Nesse contexto, a experiência visual deve constituir um alicerce nas propostas educacionais voltadas para surdos (Lebedeff, 2017).

Segundo Lebedeff (2017), a experiência visual não deve ser compreendida apenas como fonte de inspiração para ferramentas e estratégias de apoio, mas como meio de promover uma "visualidade aplicada". Isso implica que as práticas pedagógicas, os recursos tecnológicos, a organização curricular e até mesmo os espaços físicos das escolas para surdos devem ser planejados e desenvolvidos com base na compreensão e valorização da experiência visual.

Os relatos dos professores entrevistados evidenciam que, para além do conhecimento e do uso da Libras no espaço escolar, é fundamental o domínio de metodologias e estratégias específicas para o ensino de surdos. Não se trata de combinar recursos de forma aleatória, mas de compreender como o aluno aprende e identificar os instrumentos que efetivamente contribuem para a construção do conhecimento. Nesse sentido, é necessário sistematizar e organizar materiais próprios, explorando a visualidade como elemento central das atividades pedagógicas destinadas aos alunos surdos.

Observa-se, ainda, que não existe um espaço específico de formação para professores de surdos, tampouco um "manual" com instruções detalhadas sobre como atuar nesse contexto. O que se verifica são movimentos de formação que se estruturam e se consolidam a partir das experiências individuais e das conexões estabelecidas pelo docente ao longo de sua trajetória profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores bilíngues de surdos configura-se como um processo contínuo de aprendizagem, que se concretiza na prática cotidiana da escola. Tal formação envolve não apenas o domínio da língua, mas também a compreensão da diferença linguística e cultural, a percepção de como o surdo constrói suas relações com o mundo, a utilização de recursos e métodos visuais, o manejo de estratégias centradas na visualidade e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem a partir da singularidade do aluno surdo.

Os depoimentos dos professores evidenciam que a formação de professores de surdos se constrói, em grande medida, a partir das relações estabelecidas no cotidiano escolar, das trocas com colegas de profissão e das experiências de interlocução com os alunos surdos. Essa trajetória se consolida por meio do conjunto de práticas e vivências desenvolvidas, configurando-se como um processo de desenvolvimento profissional docente contínuo (Garcia, 2009).

Ao ingressar nesse campo educacional, o professor se depara com um ambiente sin-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

gular, que exige compreensão aprofundada das particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Desempenhar esse papel requer a habilidade de desconstruir práticas pedagógicas centradas em uma educação monocultural e ouvintista, desenvolvendo novas formas de ensino que considerem a realidade linguística e educacional dos surdos e se utilizem de recursos e estratégias visuoespaciais.

A dimensão visual assume, nesse contexto, um papel central. Os recursos visuais são essenciais para o aprendizado dos alunos surdos e devem orientar o planejamento e a execução das práticas pedagógicas. Considerando que a língua do surdo é fundamentalmente visual, é imprescindível que todas as estratégias de ensino integrem a visualidade como elemento estruturante do processo educativo.

Os professores entrevistados apontam que não existe um perfil definido para atuar na educação de surdos. Contudo, eles compartilham a compreensão de que os surdos constituem uma minoria linguística, o que exige práticas pedagógicas diferenciadas. Essas práticas visam facilitar a aprendizagem, respeitando as singularidades da comunidade surda, reconhecendo seu grupo e identidade cultural.

Os professores destacam que atuar na educação de surdos requer conhecimento da língua de sinais, compreensão da cultura surda e respeito à singularidade e humanidade dos alunos. O docente que trabalha com surdos assume um papel diferenciado, pautado não apenas em metodologias específicas, mas também no compromisso com a inclusão e valorização cultural desses indivíduos, historicamente excluídos. A interculturalidade surge como princípio orientador, promovendo aceitação da diversidade, diálogo e construção de novos modos de relação social. Além disso, a formação de professores bilíngues deve preparar profissionais para as demandas contemporâneas, favorecendo a troca de experiências, o desenvolvimento contínuo e a adaptação às transformações da sociedade, garantindo práticas pedagógicas que promovam o aprendizado e a inclusão do aluno surdo.

O presente estudo evidencia que a formação de professores de surdos demanda um olhar ampliado sobre o bilinguismo, que vá além do domínio da Libras, envolvendo metodologias, estratégias visuais e compreensão das especificidades linguísticas, culturais e sociais dos alunos surdos. Os resultados apontam que a prática pedagógica deve considerar o sujeito surdo como centro do processo educativo, reconhecendo suas diferenças e potencializando sua inclusão e participação na sociedade.

A adoção de uma abordagem bilíngue não apenas fortalece a identidade linguística e cultural dos alunos surdos, mas também favorece a interação com ouvintes, promovendo um ambiente educativo mais inclusivo e enriquecedor. Além disso, o estudo reforça a necessidade de currículos de formação docente que preparem os professores para lidar com a diversidade, incorporando práticas pedagógicas que integrem troca de experiências, reflexão constante e adaptação às novas demandas sociais e tecnológicas.

Portanto, investir na formação de professores bilíngues constitui um caminho essencial para a construção de uma educação inclusiva, que valorize as singularidades de cada sujeito, reconheça a importância da língua de sinais e fomente a construção de práticas pedagógicas inovadoras e respeitosas às diferenças culturais e linguísticas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. L. **Perspectiva intercultural e a educação inclusiva de surdos**. In.: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da aces-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.108-122
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

sibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

BRASIL. Lei nº5.626, 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

BRASIL. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF. MEC/SECADI, 2014.

CANDAU,V.M. **Cotidiano, Educação e culturas***:* realizações, tensões e novas perspectivas**.**1 ed. Rio de Janeiro: Ed. dos Autores, 2023

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, vol.46, n.161, p. 802-820,set. 2016.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, Original e complexa. In: CANDAU, V. M. (org.) **Diferenças culturais e educação:** Construindo caminhos. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011.

CARVALHO, J. R., & MARTINS, F. S. **Professores surdos na educação bilíngue***:* desafios e práticas. Editora Educação Surda, 2017.

FERREIRO, E. Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia. In: FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, pp.7-22. 2009.

GIROTO, C. R. M., MARTINS, S. E. S. DE O. ; LIMA, J. M. R. DE L. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no Ensino Superior: Perspectivas Atuais. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 5, p. 741-758, 2015.

GOMES, M. P. **Formação de professores bilíngues para a educação de surdos***:* fazeres, saberes e aprendizagens, 2020. Tese(Doutorado em Ciências Humanas – Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento Profissional Docente: Reflexões sobre Políticas Públicas de Formação de professores. **Educação e Formação, Fortaleza**, v. 4, n.10, p.180-194, jan/abr. 2019.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. In: IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. p. 3413-3419.

LACERDA, C. B.F.de; LODI, A.C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: **Uma escola, duas línguas***:* letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.

LEBEDEFF, T.B. O Povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In:. LEBEDEFF, T.B(org.). **Letramento Visual e Surdez.** Rio de Janeiro: Wak Editora,2017.

LOUZADA, J. C. de A.; MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. A disciplina Libras na formação de professores: desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngues. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 864-886, 2017.

MARSIGLIA, R., & MARTINS, L. C. Formação docente e educação de surdos: contribuições e lacunas. **Revista de Educação Especial**, 28(3), 431–448, 2014.

MINAYO, MC de S. et al. **Pesquisa social**: teoria, metodologia e criatividade. Petrópolis.. (RJ): Vozes, 2012.

MOURA, D.R; VIEIRA, C.R, A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. In:. **Revista Pandora Brasil**, nº 28, Março de 2011 - ISSN 2175-3318 - “Educação no início do século XXI”.

NÓVOA, A. Conhecimento Profissional Docente e formação de professores. Espaço aberto. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 27, 2002.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.108-122
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

NÓVOA, A**. Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PEREIRA, I.; SEHNEM, P. R. Interculturalidade na Educação de Surdos em 5 Anos de Pesquisa no Brasil: Pesquisa de Revisão Integrativa. **Cadernos De Pesquisa**, São Luís do Maranhão, Brasil, 26.2 (2019): 169.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In:. SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

RAMOS, D. M.; HAYASH, M. C. P. I. Balanço das dissertações e teses sobre o tema educação de surdos (2010-2014). **Revista Brasileira De Educação Especial**, 25.1, p. 117-32, 2019.

SACAVINO, S. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, V. M. (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: Uma educação "outra". 1. ed. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2016.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. 2006.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de) colonialidade:** Perspectivas críticas y políticas. Conferência Inalgural. XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 2009.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.108-122
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

REVISTA ESPAÇO

n. 65

período jul-dez

ano 2026

CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO: DESAFIO PARA ALUNOS SURDOS COM AQUISIÇÃO TARDIA DE LIBRAS

Construction of the notion of time: a challenge for deaf students with late Brazilian Sign Language acquisition



Silene Pereira Madalena[1]





Caroline Lima de Souza[2]





Rodrigo Cardoso dos Santos[3]

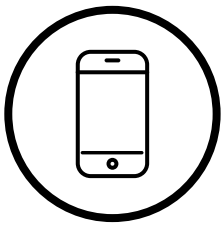


[1] Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; silene.madalena@yahoo.com.br
[2] Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; carolinelima@im.ufrj.br
[3] Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; cardoso@im.ufrj.br

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Este trabalho discute a construção da noção de tempo em alunos surdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, desenvolvida em uma escola bilíngue pública do estado do Rio de Janeiro, tendo por base ações pedagógicas desenvolvidas com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. O estudo também se fundamenta na análise de documentos oficiais da Educação Básica, no que se refere ao ensino das noções temporais nas áreas de Matemática e História. As atividades foram realizadas em Libras, com uso de recursos visuais e materiais didáticos, como calendários, linhas do tempo e registros autobiográficos, em uma perspectiva interdisciplinar. Os resultados indicam que a mediação bilíngue e o uso sistemático desses recursos contribuem significativamente para a construção das noções temporais e para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos estudantes surdos.
Palavras-chave: Ensino de Matemática; Tempo; Surdo; Libras

ABSTRACT
This work discusses the construction of the notion of time in deaf students in the early years of elementary school who acquired late Brazilian Sign Language (Libras) aquisition. It is a qualitative, descriptive, and exploratory research, developed in a public bilingual school in the state of Rio de Janeiro, based on pedagogical actions carried out with second-grade elementary school students. The study is also based on the analysis of official Basic Education documents regarding the teaching of temporal concepts in the areas of Mathematics and History. The activities were conducted in Libras, using visual resources and teaching materials such as calendars, timelines, and autobiographical records, from an interdisciplinary perspective. The results indicate that bilingual mediation and the systematic use of these resources contribute significantly to the construction of temporal concepts and to the cognitive, linguistic, and social development of deaf students.
Keywords: Mathematics Teaching; Time; Deaf; Libras



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/Gj_uOq0Srqk?si=VA7ds0dWqSZ4ljYC

INTRODUÇÃO

Após terem acesso ao diagnóstico da perda auditiva, famílias buscam orientação e apoio junto a especialistas como médicos, fonoaudiólogos e psicólogos. Contudo, a grande maioria destes profissionais ainda tem concepção estritamente clínica da surdez. Assim, o uso de aparelhos visando à reabilitação da fala apresenta-se como único caminho a ser trilhado. Entretanto, o fracasso em aprender rapidamente a língua oral, observado em uma quantidade significativa de crianças, faz com que a Língua de sinais venha a ter protagonismo tardio. Neste cenário, a escola bilíngue passa a desempenhar papel fundamental para estas crianças, pois é neste espaço que irá ocorrer o contato inicial das crianças com a Língua que foi postergada.

A aquisição tardia de língua traz repercussões importantes não só para o desenvolvimento social e emocional da criança surda, como especialmente para seu desenvolvimento cognitivo, pois quanto mais tarde esta criança tiver acesso a *input* linguístico consistente, maior será a dificuldade em construir conceitos abstratos (Sacks, 1990). A compreensão das noções temporais, particularmente as que envolvem as relações entre tempo, espaço, distância e duração, encontra-se dentre as dificuldades observadas no cotidiano escolar em alunos surdos que não tiveram aquisição precoce de língua, isto é, que começaram a ter contato com

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

a Língua de Sinais depois de 4 anos de idade (Quadros; Cruz, 2011).

Voltando nossos olhares ao cenário brasileiro, para a criança com perda auditiva significativa, o contato com a Língua de Sinais representa a entrada em um "mundo novo" repleto de possibilidades e a escola bilíngue passa a ser, para a grande maioria, a porta de acesso. Contudo, se levarmos em conta a importância da comunicação no desenvolvimento infantil, perde-se tempo precioso quando a aprendizagem da Língua de Sinais é postergada.

Observa-se que a entrada na escola costuma impulsionar avanços na construção das noções temporais, tanto para as crianças surdas quanto para as ouvintes. Entretanto, para os alunos surdos, a entrada na escola bilíngue passa a ser fundamental para apropriação e construção das noções que envolvem as relações de tempo e espaço. Neste contexto, os estudantes surdos podem passar, gradativamente, a compartilhar diversas experiências não só com seus professores e intérpretes, mas principalmente com seus pares, o que favorece o uso e a ampliação de vocabulário sinalizado acerca do tempo em situações efetivas de comunicação.

Ao estabelecer relações entre tempo e espaço, fatos acerca da sua história de vida e de seu entorno começam a fazer mais sentido, por este motivo, para estudantes dos Anos Iniciais, tais conteúdos precisam ser tratados na disciplina de História desde o 1º ano. Estratégias didáticas que tenham a história de cada aluno como referência, costumam ser bem-sucedidas para auxiliar na construção dessas noções, conforme será apresentado a seguir. Por outro lado, há conteúdos acerca deste tema que também são abordados na área de Matemática, no bloco de Grandezas e Medidas. Desta forma, compreender que o tempo pode ser medido, por exemplo em horas, dias, meses ou anos, dentre outras grandezas e, a partir da unidade de medida estabelecida, podem-se traçar diferentes relações, também faz parte dos objetivos propostos para os Anos Iniciais.

Partindo-se do pressuposto de que é fundamental propiciar o acesso do estudante surdo aos conteúdos acerca do tempo, tanto como conteúdo acadêmico quanto como conceito estruturante do próprio sujeito, este trabalho tem por objetivo principal apresentar estratégias para a construção da noção de tempo, por meio da descrição de ações pedagógicas, nas quais foram utilizados recursos que se mostram relevantes para o processo de aprendizagem de alunos surdos. Inicialmente, teceremos considerações a respeito da criança surda e da aquisição tardia de língua na construção da noção de tempo. Em seguida, elencaremos um vocabulário básico em Libras sobre o tema, apresentaremos alguns conceitos sobre recursos em aulas de matemática apresentados por alguns pesquisadores e faremos uma breve análise dos objetivos propostos acerca deste tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para estudantes dos Anos Escolares Iniciais do Ensino Fundamental (EF). Posteriormente, apresentaremos os aspectos metodológicos que envolvem a aplicação e a descrição das ações pedagógicas voltadas para este público, nas quais foram utilizados diferentes recursos didáticos para a construção dos conceitos temporais, envolvendo as áreas de Matemática, Libras, Língua Portuguesa, e História, em uma visão interdisciplinar.

A CRIANÇA SURDA E A AQUISIÇÃO TARDIA DE VOCABULÁRIO RELATIVO AO TEMPO

Desde os primeiros dias de vida, é por meio da escuta que os bebês começam a se organizar e a aprender o sentido de tempo. Ao deixar cair um objeto e ouvir o barulho decorrente de sua queda ou ao escutar sons familiares, o bebê começa a construir relações temporais. Ele antecipa eventos, sendo capaz de, por exemplo, perceber que, em pouco tempo, alguém irá se aproximar ao ouvir passos. Embora as crianças surdas utilizem os outros sentidos para construir as noções de tempo, a surdez pode tornar essa aprendizagem mais lenta e árdua,

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

repercutindo em seu desenvolvimento emocional e cognitivo (Solé, 2005).

Apenas uma pequena parte das crianças surdas (em torno de 5%) é filha de pais surdos sinalizadores (Quadros; Cruz, 2011). Para estas crianças a aquisição da Língua de Sinais se dá desde o nascimento de forma natural e espontânea. Contudo, grande parcela das crianças que nasce com perda auditiva severa ou profunda, ou que fica surda em período pré-lingual, pertence a famílias ouvintes. Desta forma, as dificuldades de comunicação enfrentadas pela maioria das crianças surdas, em especial na relação com pais ouvintes, repercutem em diversos segmentos da vida destas crianças. Situações simples do cotidiano podem transformar-se em verdadeiros entraves comunicativos, pois os pais desconhecem a Língua de Sinais e a criança não domina a língua oral, o que também é observado no artigo de Coutinho e Carvalho (2020), que objetiva discutir a constituição de saberes em aulas de Matemática, por alunos surdos, mediada pelas Línguas Brasileira de Sinais e Portuguesa.

O desenvolvimento linguístico das crianças colabora de maneira expressiva na construção da noção de tempo. É comum ver crianças ouvintes bem pequenas empregando, mesmo que de forma inadequada, palavras como, por exemplo, ontem, hoje e amanhã para fazer referência, a diferentes dimensões de tempo. O contato com esse vocabulário, utilizado em situações cotidianas pelos adultos que estão em seu entorno, as fazem refletir sobre o tempo, estimulando-as, cada vez mais, a empregá-lo de forma correta. Entretanto, a maioria das crianças surdas, por ser filha de pais ouvintes não sinalizadores, tem realizado percurso diferente frente à construção deste conhecimento, pois o início de sua escolarização formal costuma representar também o início de seu contato com estas palavras/sinais e seus significados.

A ausência de vocabulário relativo ao tempo revela o quanto fatos vividos periodicamente podem ser de difícil compreensão para crianças e adolescentes surdos. São frequentes os relatos, feitos por pais de alunos, nos quais as crianças acordam aos domingos querendo vestir o uniforme da escola e ficam sem entender por que não devem fazê-lo. Há também o estranhamento, durante as férias, diante de um longo período sem aulas. Nestas situações os pais descrevem sua impotência em dar explicações às crianças, pois gestos caseiros, utilizados no dia a dia entre pais e filhos para atender necessidades básicas das crianças, tornam-se insuficientes para estabelecer comunicação efetiva entre eles.

Sacks (1990) cita ter conhecido um jovem, com diagnóstico tardio de surdez, que só começou a ser exposto à Língua de Sinais aos onze anos de idade, ao ingressar na escola, até então, utilizava somente gestos e desenhos como forma rudimentar de expressão. Este jovem não tinha ideia clara de tempo, assim para ele as experiências vividas poderiam ter ocorrido há um dia, um mês ou um ano, uma vez que não era possível fazer referência a elas. O autor cita que não era apenas uma questão de ausência de língua estruturada, faltava a este adolescente noção clara de passado: “Havia uma estranha ausência de senso histórico, a impressão de uma vida que carecia de dimensão autobiográfica [...], o sentimento de uma vida que apenas existia no momento [...]” (p.43).

A situação desse menino é recorrente entre crianças e jovens surdos com aquisição tardia de língua. Há um universo imediato, restrito, confinado ao aqui e agora, em que muitos vivem. Para eles o acesso à Língua de Sinais parece ser “libertador”, pois modifica sua forma de ser, de compreender o mundo e de se relacionar com as pessoas. A aprendizagem de uma língua promove a compreensão de eventos ao seu redor e oportuniza efetivo pertencimento a grupos sociais. A apropriação de sinais, como símbolos linguísticos repletos de significados, não só torna a comunicação viável, como possibilita a construção e a compreensão de conceitos cada vez mais complexos. Assim, adquirir a noção de tempo altera qualitativamente a relação com o mundo: permite controle e planejamento de suas ações, dentre as mais variadas conquistas associadas a essa aquisição (Goldfeld, 2002). A compreensão dessa nova dimen-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

são, de algo que não é fisicamente tangível, mas que pode ser mensurado, gera uma forma efetiva de ser e de pertencer à sociedade, de estar, de fato, incluído. Assim, podem antecipar eventos com maior manejo de suas emoções, o que as fazem aguardar, por exemplo, o dia da comemoração de seus aniversários, de um passeio programado ou do jogo do time favorito com alegria e grande expectativa.

Com a entrada na escola, sinais que nomeiam dia, mês e ano, antes desconhecidos, passam a ser gradativamente inseridos ao vocabulário das crianças surdas. Da mesma forma que ocorre com as crianças ouvintes, os conceitos a que cada uma destas palavras se refere são lentamente internalizados. Contudo, vale enfatizar, outra vez, que o percurso das crianças surdas é mais complexo. Ao chegarem em casa não há pares linguísticos com quem possam realizar interações comunicativas em Língua de Sinais, o que compromete o uso do vocabulário aprendido na escola. A idade avançada das crianças e, com frequência, de adolescentes que vivenciam este processo, é mais um agravante.

Embora a Educação Bilíngue tenha se tornado uma modalidade de ensino (Brasil, 2021), alterando assim a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), ainda é escasso o número de escolas bilíngues no país. Atualmente, de acordo com o censo escolar (Brasil, 2020) este número corresponde a 60 instituições de ensino, aproximadamente. Desta maneira, a interação com seus pares e o desempenho em Língua de Sinais fica comprometido àqueles sem acesso a ambientes de ensino bilíngues. Além disso, a qualidade da fluência em Língua de Sinais impacta diretamente na apropriação da Língua Portuguesa (Brochado, 2003), comprometendo, inclusive, a autonomia dos surdos em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Diante do exposto, observa-se que a aquisição tardia de língua tem implicação importante no desenvolvimento cognitivo da população surda. Este início tardio de contato com uma primeira língua irá repercutir nas mais diversas áreas de conhecimento e, em especial, na construção de conceitos relativos ao tempo, o que vem a ser objeto deste estudo.

APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM LIBRAS RELATIVO AO TEMPO[1]

Considerando-se que cada Língua de Sinais utiliza vocabulário próprio para nomear as unidades de medida de tempo e suas relações (da mesma forma que ocorre com as línguas orais), a Libras dispõe de um acervo de sinais que precisa ser aprendido por seus usuários para que os significados acerca do tempo sejam construídos e compartilhados. Crianças surdas que convivem com a Libras, desde o seu nascimento, agregam naturalmente ao seu acervo de palavras tais sinais. Assim, ao chegar à escola nos Anos Iniciais do EF, estas crianças já demonstram compreender perguntas elementares como: Que dia é hoje? Quantos anos você tem? Por que você chegou atrasado à escola? Todas estas perguntas envolvem a compreensão de diferentes dimensões de tempo. Contudo, para estas crianças os conceitos envolvidos não costumam apresentar grande desafio, pois foram aprendidos em situações comunicativas ao longo de alguns anos por meio do convívio com seus familiares. Entretanto, as crianças surdas que tiveram contato inicial com a Libras de maneira simultânea à entrada na escola, embora tenham vivido, anteriormente, uma série de experiências que envolveram conceitos temporais, não têm como compartilhar tais situações, pois não sabem como nomeá-las e nem categorizá-las.

Por desconhecerem o vocabulário básico, como a nomeação dos dias da semana e dos meses do ano, a aprendizagem dos alunos com aquisição tardia de língua demanda especial atenção. Uma vez que não é possível apontar para objetos que representem a ideia de ontem, hoje e amanhã, por exemplo, torna-se necessária a vivência de situações escolares

[1] Tendo em vista que pode haver variação linguística entre as comunidades surdas no Brasil, de acordo com a sua localização geográfica ou contexto social, os sinais apresentados neste estudo têm por referência aqueles utilizados na cidade do Rio de Janeiro.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

significativas em que estes sinais sejam utilizados. Desta forma, a rotina escolar passa a ser fundamental para auxiliar esses alunos na construção lenta e gradual das noções temporais, recomendando-se, inicialmente, o uso sistemático dos sinais correspondentes aos dias da semana como o auxílio dos sinais de *antes* e *depois* (Figuras 1 e 2).

Figura 1: Antes e depois.



Fonte: Os autores.

Figura 2: Dias da semana.



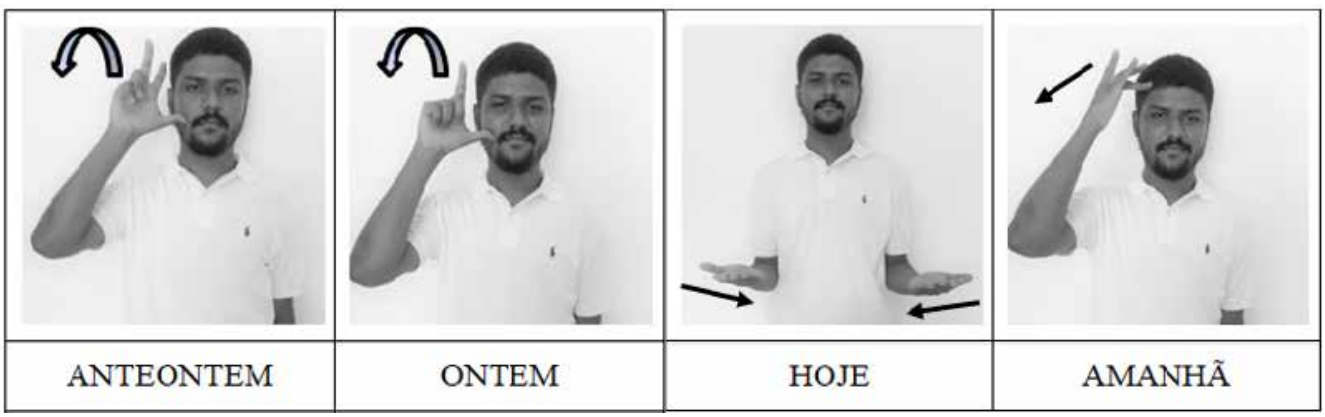
Fonte: Os autores.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Nos Anos Iniciais do EF, é preciso que os alunos memorizem não só estes sete sinais, mas também a sequência em que se apresentam. Assim, a ordem dos sinais que representam os dias da semana, arbitrariamente determinada pela sociedade, também precisa ser aprendida. A iconicidade dos sinais utilizados na nomeação de segunda a quinta-feira auxiliam esta aprendizagem. Este fato pode ser ressaltado pelo professor, associando cada um dos sinais à sequência numérica de dois a cinco. Assim, o conceito de antecessor e sucessor, trabalhado em Matemática para ordenar os números de um a dez, por exemplo, vai sendo gradualmente ampliado. Os professores podem propor que sejam ordenados não só os dias da semana, como também fatos vividos pelos alunos na escola antes e depois do recreio ou ainda partes de uma história anteriormente narrada, incluindo, desta forma, no trabalho escolar situações que envolvem a habilidade de ordenação.

O conhecimento dos sinais de cada um dos dias da semana possibilita que o professor estimule seus alunos a colocar estes elementos em relação. Perguntar aos alunos que dia foi ontem, que dia é hoje ou que dia da semana vai ser amanhã, envolve o estabelecimento das relações de antecessor e sucessor, de forma mais elaborada (Figura 3). É preciso que o aluno saiba o dia atual da semana (hoje) para poder responder corretamente, pois as respostas irão variar de acordo com o referencial estabelecido. Observa-se nestas questões a complexidade que esta aprendizagem envolve, pois para aprender relações temporais é preciso estabelecer relações de ordem e sucessão que também envolvem noções temporais. Assim, quanto maior o domínio das unidades de medida de tempo maior também a possibilidade de compreender e estabelecer uma rede de relações entre estes elementos.

Figura 3: Anteontem, ontem, hoje e amanhã.



Fonte: Os autores.

Na Libras, os sinais*: hoje, presente, agora, atual* e *já* merecem destaque. Todos fazem referência ao tempo presente e possuem a mesma configuração de mão. Além disso, dependendo do contexto, alguns podem ser sinalizados da mesma maneira, ou seja, são sinais homônimos da Libras. Os sinais das *palavras hoje, atual* e *presente* são feitos com as palmas das mãos voltadas para cima, levemente inclinadas para dentro, podendo-se ou não balançá-las horizontalmente duas vezes. Assim, para fazer referência ao mês atual (ou presente), utiliza-se o sinal *mês* seguido do sinal *hoje*. Ao sinalizar *agora*, utiliza-se o mesmo sinal da palavra *hoje* com intensificação da expressão facial. Diferenciando-se um pouco dos demais sinais mencionados, a palavra *já* é sinalizada com a palma de uma das mãos voltada para dentro, podendo-se balançá-la verticalmente duas vezes, de forma mais rápida que o sinal *agora*. Neste caso, também, utiliza-se a expressão facial para intensificar a sinalização (Figura 4).

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Figura 4: Já.



Fonte: Os autores.

Para ampliar o vocabulário sinalizado relativo ao tempo, os sinais *dia*, *mês*, *ano*, assim como os sinais de cada um dos meses também precisam fazer parte do acervo de palavras/sinais dos estudantes dos Anos Iniciais para que estabeleçam as relações existentes entre *passado*, *presente* e *futuro* com mais riqueza e segurança (Figuras 5, 6 e 7). Orienta-se para que este vocabulário seja, gradativamente, inserido e que venha acompanhado de sua representação escrita em Língua Portuguesa.

Figura 5: Passado e futuro.



Fonte: Os autores.

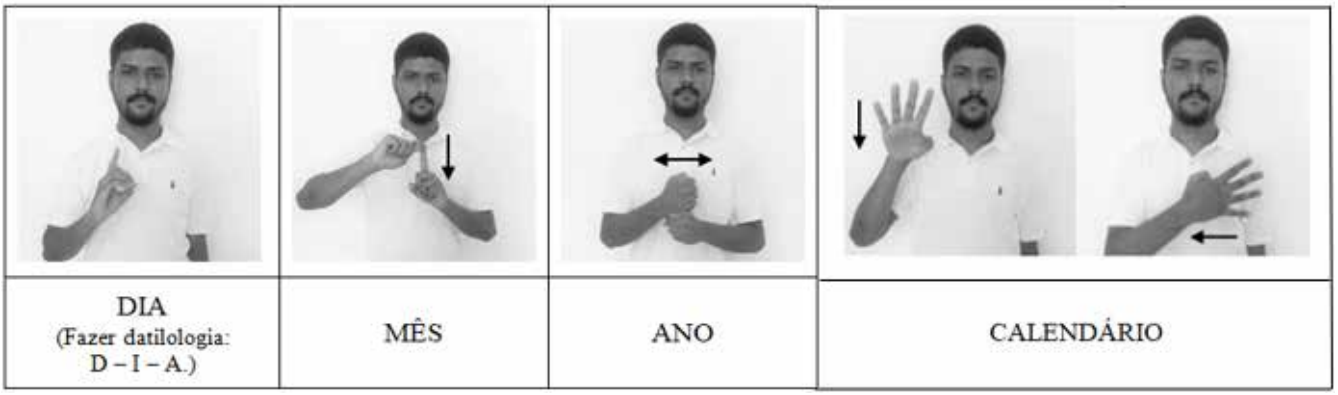
Figura 6: Meses.



Fonte: Os autores

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Figura 7: Elementos do calendário.



Fonte: Os autores.

RECURSOS DIDÁTICOS

Considerando-se que a construção da noção de tempo envolve abstração de conceitos, os recursos didáticos tornam-se ferramenta importante neste processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Jita (1998), o contexto escolar dispõe de uma enorme gama de recursos e estes, por sua vez, podem ser classificados como recursos *material*, *humano* e *cultural*. Vale ressaltar que as pessoas surdas têm a visão como principal canal de aprendizagem, o que implica na necessidade de que essas ferramentas sejam preferencialmente visuais e que a Libras seja a língua de instrução.

O *recurso material,* mais comum e imediato de se identificar, pode variar de uma simples folha de papel ao mais sofisticado aparelho eletrônico, por isso a utilização do material costuma ser marcada pelas condições econômicas das instituições. Independentemente do que se está utilizando, deve-se contextualizar o uso de cada objeto, atribuindo-lhe sentido, pois as estratégias pensadas para se trabalhar com os alunos são tão importantes quanto os recursos. O mais indicado é que este material esteja disponível em lugar acessível, de forma que os alunos possam recorrer a ele sempre que necessário. Além de desenhos, os próprios alunos podem ser fotografados ao fazer os sinais de modo a compor um acervo ilustrado com o vocabulário relativo ao tempo. Contudo, é necessário cautela para que não haja excesso de informação visual nos murais dispostos pela escola. Em se tratando de contexto bilíngue de aprendizagem, são indicados materiais em que sinais básicos possam ser representados junto à palavra correspondente em Língua Portuguesa.

Além disso, podemos citar o livro didático, que costuma ser bastante utilizado nas aulas de Matemática e de História. Contudo, as crianças surdas nem sempre conseguem acessar o texto que acompanha as ilustrações desses livros. Assim, fotos, vídeos e gráficos, são exemplos de recursos que podem tornar o conteúdo mais acessível. Equipamentos tecnológicos, como câmeras, computadores e, principalmente, telefones celulares, geralmente, se apresentam como instrumentos visuais disponíveis para os estudantes. Neste contexto, o uso de ferramentas tecnológicas requer especial atenção, pois pode constituir-se no conteúdo em si. Apesar dos estudantes terem facilidade de acesso a estas ferramentas, os alunos e professores precisam aprender a explorar seu potencial. Assim, os recursos didáticos podem configurar-se na extensão do professor (Adler, 2000).

Fazem parte da categoria dos *recursos humanos*, professores, os próprios alunos e seus familiares. Em se tratando dos professores, considera-se o conhecimento do conteúdo específico de cada área de ensino que traz em sua bagagem, seu conhecimento pedagógico e sua base de conhecimento linguístico, pois tais conhecimentos atuarão no discernimento das es-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

tratégias adequadas de ensino. O professor que utiliza a Língua de Sinais para se comunicar com seus alunos surdos compreende que há estratégias diferenciadas de ensino para lidar com essa língua. Além disso, percebe que não é recomendável planejar aulas para estudantes surdos da mesma forma que o faz para os ouvintes. Desta feita, em todas as atividades escolares, os professores atuam como modelo e mediadores da aprendizagem.

O intérprete de Libras, do mesmo modo, é visto como exemplo de recurso humano. Seu papel tem grande importância em salas inclusivas, nas quais há estudantes surdos e ouvintes, tanto para auxiliar nas questões pedagógicas quanto na compreensão dos aspectos sociais e emocionais do estudante surdo.

Os *recursos culturais*, dentre outros aspectos, dizem respeito ao idioma principal dos alunos bem como a língua de instrução. O fato de circular mais de uma língua na sala de aula inclusiva não pode ser visto como um problema, pelo contrário, este contexto cria mais oportunidades para que diferentes significados possam ser atribuídos aos conceitos trabalhados. A língua dissemina cultura e conhecimento de uma comunidade e, por isso, não deve ser utilizada somente como ferramenta (Novaes, 2010). Desta forma, é fundamental que crianças surdas tenham contato com surdos adultos, atuando não só como modelo linguístico, mas também como pares mais competentes. Assim, o recurso cultural também pode ser entendido como social, pois inclui a verbalização dos alunos em sala de aula, trazendo contextos da casa, da rua e quaisquer experiências anteriores à escola ou que estejam em seu entorno.

Por fim, o tempo surge como recurso cultural, independente do contexto em que o aluno esteja inserido. Os horários e a frequência das aulas de uma disciplina em comparação a outras, a duração de cada atividade e o tempo investido em eventos fora dos muros da escola são componentes formativos da estrutura, da visão de ensino que se pretende estabelecer na escola e do aluno que se quer formar.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa (Rodrigues; De Oliveira; Dos Santos, 2021) de natureza descritiva e exploratória, fundamentada em análises documentais (Ludke; André, 1986) e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Bilíngue de Surdos. A investigação foi conduzida em uma escola bilíngue pública, situada no estado do Rio de Janeiro, que atende estudantes surdos dos Anos Iniciais do EF. Participaram, indiretamente das observações, cerca de oito alunos, com idades entre oito e dez anos, do 2º ano do EF. Dentre estes alunos, seis entraram em contato com a língua de sinais no ano anterior, após o ingresso na escolarização formal.

Informamos que o trabalho submetido caracteriza-se como um relato de experiência pedagógica desenvolvido a partir da prática docente de uma das autoras, não se constituindo como pesquisa envolvendo seres humanos nos moldes que demandam apreciação prévia por Comitê de Ética em Pesquisa. O estudo não envolveu intervenção experimental, aplicação de instrumentos de pesquisa, coleta sistemática de dados pessoais ou sensíveis, nem identificação dos estudantes participantes. Foram observados os princípios éticos de preservação do anonimato, da confidencialidade e do respeito aos sujeitos envolvidos, não havendo divulgação de informações que permitam sua identificação.

As informações foram obtidas a partir de uma análise inicial de documentos oficiais que orientam o currículo da Educação Básica no Brasil — em especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Além disso, compuseram o corpus para a análise os registros de práticas docentes e observações em sala de aula, bem como as atividades realizadas com os alunos, voltadas à construção de noções temporais e ao uso do vocabulário em Libras sobre o tempo.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

O vocabulário relacionado às noções e aos conceitos de tempo em Libras, apresentado anteriormente, fez parte das atividades propostas aos alunos. A análise da ação didática buscou observar o papel da mediação bilíngue e dos recursos visuais voltados para a contribuição do desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes surdos na construção das noções de tempo. Nesse percurso, foram examinadas a articulação entre Matemática, História e Libras, a compreensão das relações de ordem e sucessão — antes, durante e depois — e a contribuição de materiais visuais e didáticos para a consolidação desses conceitos. A análise, de caráter interpretativo, permitiu identificar como esses elementos se combinam para ampliar a compreensão das noções de tempo.

CONTEÚDOS E OBJETIVOS CURRICULARES ACERCA DO TEMPO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

No Brasil, há dois documentos que norteiam os conteúdos curriculares da Educação Básica: os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Os PCN orientam os conteúdos a serem apresentados, agrupando os anos escolares iniciais em dois ciclos. A BNCC, por sua vez, tem como proposta a regulamentação de objetivos e habilidades para cada um dos anos escolares. Em ambos há referência ao trabalho com unidades de medida de tempo na área de Matemática ao longo de todo o EF (Brasil, 1997; 2018).

Na Educação Infantil, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a localização temporal da criança deve ser construída por meio da utilização de palavras como dia e noite; ontem, hoje e amanhã; antes, durante e depois. Fazer com que as crianças compreendam e relatem fatos importantes como o seu nascimento e as diferentes fases de seu desenvolvimento, bem como a história das pessoas a sua volta e de sua comunidade encontram-se dentre os objetivos de aprendizagem para este segmento. Na transição para o EF, é importante que as crianças consigam compreender e estabelecer relações entre unidades de medida de tempo e as situações cotidianas.

Os PCN de Matemática (Brasil, 1997), por sua vez, apresentam conteúdos conceituais e procedimentais para a área. Dentre os que estão voltados para o primeiro ciclo, destacam-se a identificação e o estabelecimento de relações entre as unidades de tempo, como dia, semana, mês, bimestre, trimestre, semestre e ano. Este mesmo documento também propõe a utilização de calendários e o ensino da leitura de horas por meio da comparação entre relógios digitais e analógicos. Para o segundo ciclo, propõem o reconhecimento e a utilização de unidades usuais de tempo, assim como a realização de conversões simples entre estas medidas.

Para ampliar a compreensão da noção de tempo, são indicados o uso de instrumentos não convencionais de medida e a realização de pesquisas sobre como o tempo era medido anteriormente, além da confecção e observação de relógios de sol a partir de dobraduras de papel. O uso de ampulhetas, feitas com areia e pequenas garrafas pet pelos alunos, enriquece as experiências da criança na escola, proporcionando discussões acerca do tema. A observação de relógios analógicos e a comparação de diferentes mostradores atraem a curiosidade dos estudantes e geram debate interessante, pois há relógios com letras (algarismos romanos) e outros em que não há número algum. Assim, estes são alguns exemplos de atividades escolares, desenvolvidas anteriormente, capazes de trazer o tempo para a sala de aula. O importante é que os estudantes tenham a oportunidade de refletir e, gradativamente, se apropriar de palavras/sinais acerca do tema, o que irá favorecer a aprendizagem do que é proposto na área de Matemática para cada ano escolar.

Conteúdos curriculares acerca da temporalidade também fazem parte da disciplina de História, pois o tempo está relacionado a fatos que constituem e mantêm as estruturas so-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ciais, políticas, econômicas e culturais. Para a BNCC, nos Anos Iniciais, as habilidades esperadas nesta disciplina envolvem a compreensão de aspectos do crescimento de cada indivíduo, estimulando-o a recuperar suas próprias lembranças ou mesmo contando com ajuda de pessoas à sua volta. Tendo como ponto de partida o sentido de passado, presente e futuro, espera-se que, de forma progressiva, compreenda fatos cronológicos do cotidiano acrescentando mais termos ao seu vocabulário, além das palavras antes, durante e depois. Objetos de uso social como agendas e diferentes tipos de calendários podem ser explorados como recursos didáticos para auxiliar no registro da passagem de tempo. Observa-se, desta forma, que os objetivos propostos nas áreas de Matemática e História podem ser alcançados de maneira interdisciplinar, pois na medida em que os conhecimentos da criança em uma determinada área se estruturam, oferecem suporte para novas aprendizagens na outra. Assim, pretende-se que a aprendizagem tenha um enfoque dialógico, em que sejam valorizadas as vivências que as crianças carregam, de forma que o conhecimento agregue sentido ao que cada um já sabe e favoreça a construção de novas aprendizagens.

Chamado de tempo histórico, os PCN apresentam a utilização do tempo para a compreensão da história da própria criança e dos diferentes grupos aos quais pertence, sendo tratado, portanto, como objeto de cultura e objeto social. Os objetivos para o primeiro ciclo envolvem o uso e a compreensão de conceitos como antes, durante e depois. Também é importante que a criança estabeleça relações entre presente e passado ao relatar, por exemplo, fatos vividos nas rodas de conversa ou ao confeccionar sua linha de tempo. O entendimento das relações existentes entre comunidades, tais como diferenças e semelhanças culturais, econômicas e sociais também fazem parte dos objetivos a serem alcançados. Mais uma vez, o calendário aparece como instrumento para auxiliar na aprendizagem desses conhecimentos.

Ao ingressar no segundo ciclo, o conhecimento em torno do tempo é ampliado e aprofundado. Espera-se que os alunos identifiquem as mudanças ocorridas sobre uma população referente à etnia, língua, religião e costumes em relação às ascendências e descendências das pessoas, ao longo do tempo. Além disso, é relevante a compressão sobre as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas ao se comparar o presente com o passado. A proposta é que as modificações ocorridas em âmbito familiar ou global sejam visualizadas de modo crítico e reflexivo e não apenas como algo orgânico e sequencial.

Considerando-se que os PCN e a BNCC apresentam objetivos e habilidades voltados para os Anos Iniciais, o Quadro 1, organizado a partir destes documentos, destaca para cada um dos anos escolares os principais objetivos e habilidades a serem atingidos visando à aprendizagem das unidades de medida de tempo e o conhecimento do tempo histórico. Embora tais objetivos estejam elencados separadamente nas áreas de Matemática e de História, é importante enfatizar que o trabalho interdisciplinar enriquece a construção da noção de tempo e de suas relações.

Quadro 1: Objetivos e habilidades sobre o tempo em Matemática e História nos Anos Iniciais do EF

Anos Escolares	Matemática	História
Primeiro	- Utilizar unidades de medida de tempo para relatar sequências de acontecimentos relativos a um dia. - Identificar datas no calendário.	- Ter a ideia de passado, presente e futuro relacionados com as diferentes fases da vida. - Identificar aspectos do seu crescimento ao passar do tempo por meio do registro das lembranças próprias ou dos membros de sua família e de sua comunidade.
Segundo	- Reconhecer unidades e intervalos de tempo com auxílio do calendário. - Ler e medir intervalos de tempo em relógios digitais e analógicos.	- Conhecimento de medidas de tempo para registros de experiências pessoais e da comunidade. - Utilizar diferentes marcadores de tempo como relógio e calendário. - Analisar documentos, especialmente, os pessoais, reconhecendo a importância de dados como filiação e data de nascimento.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Terceiro	- Identificar as relações entre unidades de tempo: dia, semana, mês, bimestre, semestre e ano. - Ler e medir intervalos de tempo em relógios digitais e analógicos.	- Estabelecer relações entre o presente e o passado. - Identificar alguns documentos pessoais e históricos. - Identificar diferenças da vida no presente e no passado, tal como os horários de uma rotina diária, buscando informações nas pessoas à sua volta. - Conhecer e usar de diferentes medidas de tempo.
Quarto	- Registrar horas, minutos e segundos em situações do cotidiano. - Compreender as relações entre unidades de medida de tempo.	- Utilizar medidas de tempo para compreender calendários, quadros cronológicos e linhas de tempo. - Organizar e fazer sínteses históricas de marcos locais ou globais. -Ser capaz de identificar as transformações de uma cidade e as mudanças na vida das pessoas ao longo do tempo.
Quinto	- Utilizar medidas de tempo, usuais ou não usuais, para resolver e elaborar problemas.	- Identificar formas de marcação de tempo distintas do modo contemporâneo. - Compreender que outras culturas, ainda hoje, podem utilizar instrumentos diferentes de marcação de tempo. - Construir narrativas cronológicas locais e mundiais de fatos históricos, observando mudanças de modelos econômicos, políticos, sociais, étnicos e etc.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018) e PCN (Brasil, 1997).

Os dois documentos, em vigência, PCN e BNCC, apresentados pelo Ministério da Educação (MEC), corroboram a importância do trabalho sobre o tempo, tanto na perspectiva da Matemática (Grandezas e Medidas) quanto na de História (Tempo Histórico). A escola precisa, portanto, proporcionar às crianças surdas o acesso a tais conteúdos visando o desenvolvimento de sua cognição temporal e de sua dimensão autobiográfica. Contudo, é difícil pensar em construção de conhecimento sem uma língua de interlocução. Assim, para as crianças surdas atingirem os objetivos propostos, a Língua de Sinais deve ser utilizada como Língua de instrução e de comunicação em contexto bilíngue de educação.

Ao fazer referência a um contexto bilíngue em sala de aula, ressalta-se a importância de trabalhar os conceitos relativos ao tempo na primeira língua do estudante, o que certamente irá favorecer, em um momento posterior, o trabalho com a segunda língua (L2). Seria interessante que os sinais apresentados fossem frequentemente empregados em situações do cotidiano do aluno. Desta forma, o professor, atento à criação de um ambiente bilíngue em suas aulas, estará proporcionando a esses estudantes oportunidades para que estabeleçam relações entre a sinalização e o conceito matemático de tempo que está sendo construído.

Na seção seguinte, descreveremos ações didáticas que tiveram por objetivo desenvolver a noção de tempo nos alunos do 2º ano dos Anos Iniciais do EF.

AÇÕES PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO

Os estudantes do 2º ano, que fizeram parte do grupo em que este estudo foi conduzido, chegavam pela manhã à sala de aula, previamente preparada para recebê-los, com as cadeiras organizadas em semicírculo. Em outros momentos, elas eram dispostas em duplas ou em pequenos grupos. A configuração das mesas e das cadeiras dos alunos surdos merece destaque, pois é fundamental que as crianças possam sempre ver umas às outras em um ambiente que esteja organizado para favorecer a troca entre elas (Figura 8).

Sabendo-se que a rotina auxilia na construção da noção de tempo, várias atividades, trabalhadas em torno deste tema, eram realizadas no momento inicial do dia. Os estudantes, posicionados diante de um mural com materiais bilíngues, eram conduzidos por diferentes propostas que os levavam a consultar esse mural para responder às perguntas feitas pela professora em Libras ou para registrar suas respostas por escrito nas folhas de trabalho.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Neste mural, havia um calendário com uma folha para cada mês, imagens que apresentavam a sequência de sinais e nomes dos dias da semana e dos meses do ano, além dos sinais dos números de 1 (um) a 15 (quinze) acompanhados de sua escrita por extenso (Figura 8).

Figura 8: Configuração da Turma e Recurso Material.



Fonte: Os autores.

Nesse contexto, a organização do espaço e a disposição dos materiais não constituíam apenas aspectos da rotina escolar, mas integravam as condições de interação e de acesso dos estudantes às informações trabalhadas. A presença dos recursos bilíngues no ambiente, associada à possibilidade de os estudantes visualizarem uns aos outros durante as interações, favorecia a circulação da Libras e a participação nas atividades. Tal organização pode ser compreendida em diálogo com Jita (1998), ao considerar que os recursos assumem significado no contexto em que são utilizados, e com Novaes (2010), ao destacar a dimensão social e cultural da língua na experiência dos sujeitos surdos.

Bastante citado na BNCC (Brasil, 2018) e nos PCN (Brasil, 1997), o calendário é um exemplo de recurso material (Adler, 2000) para registrar a passagem do tempo, sendo também instrumento de uso social para auxiliar no planejamento de atividades diárias das pessoas. Assim, a utilização de calendários, como instrumento para aprendizagem das noções matemáticas relacionadas ao tempo, deve ser observada desde o início da Educação Infantil, tanto em seu modelo convencional (vendido em papelarias) quanto construído coletivamente pela turma na forma de blocão (Figura 9).

Figura 9: Blocão.



Fonte: Os autores.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Desta forma, fazia parte da rotina dos estudantes do 2º ano o trabalho diário com o calendário afixado no mural, envolvendo leitura e busca de informações solicitadas pela professora: Que dia é hoje? Como se escreve segunda-feira (datilologia da palavra)? Em que mês estamos? Alguém da turma faz anos neste mês? Faltam quantos dias para esse aniversário? Além do uso coletivo dos materiais presentes no mural, cada aluno confeccionava seu próprio calendário mensal, utilizando diferentes modelos de tabelas, com propostas variadas a cada mês.

A utilização cotidiana do calendário evidencia que sua função pedagógica não se restringia à representação ou ao registro da passagem do tempo. O recurso era mobilizado em situações nas quais os estudantes precisavam localizar informações, estabelecer relações entre diferentes datas e antecipar acontecimentos. Assim, em consonância com Adler (2000), o calendário pode ser compreendido não apenas como um recurso material disponível na sala de aula, mas como um recurso cujo significado pedagógico se constitui a partir das formas de uso e das interações estabelecidas em torno dele.

Partindo do pressuposto de que a capacidade de calcular intervalos de tempo, em dias ou meses, pode ser desenvolvida por meio do uso sistemático de agendas, os estudantes passaram a utilizá-las de maneira contínua e intencional. Nessas agendas, registravam datas de reuniões e avisos destinados aos pais, bem como lembretes de tarefas que deveriam ser realizadas em casa, incorporando o hábito de organizar compromissos.

Outra atividade que se mostrou produtiva consistiu na colagem da fotografia de cada integrante da turma no dia correspondente ao seu aniversário, tanto nas agendas individuais quanto no blocão de uso coletivo (Figura 9). Essa prática permitiu aos alunos identificar quem celebraria primeiro o aniversário, estimar o intervalo até o próximo e reconhecer aqueles que comemorariam durante as férias, entre outras relações temporais. O registro de datas significativas favoreceu o planejamento das atividades junto com a turma, estimulou o uso de vocabulário pertinente e contribuiu para a aprendizagem da sequência dos meses do ano, além de fortalecer a identidade do grupo escolar.

Esses resultados podem ser relacionados às considerações de Goldfeld (2002) sobre a construção da noção de tempo como elemento que possibilita controlar e planejar ações. Ao identificar qual estudante faria aniversário primeiro, estimar o intervalo até determinada data e localizar aniversários durante as férias, os alunos não apenas reconheciam informações presentes no calendário, mas utilizavam relações temporais para antecipar acontecimentos e organizar experiências futuras. A atividade, portanto, possibilitou que noções temporais fossem mobilizadas em situações significativas para os próprios estudantes.

Confeccionar linhas de tempo com fotos dos alunos para estabelecer relação entre a idade e o ano em que cada um nasceu e entrevistar pessoas de sua família ou da comunidade escolar para descobrir a idade de cada um, também, foram atividades vivenciadas pelo grupo. Neste contexto, a certidão de nascimento se apresentou como recurso material rico e produtivo, tanto na perspectiva histórica, para conhecimento autobiográfico dos estudantes, quanto no enfoque matemático para mensurar o tempo em anos.

RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Considerando que a entrada na escola bilíngue é fundamental para a apropriação e construção das noções que envolvem as relações de tempo e espaço, observaram-se resultados positivos entre os estudantes. As evidências indicam que a mediação bilíngue e o uso sistemático dos recursos empregados contribuíram significativamente para a construção das noções temporais, bem como para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social desses estudantes. Gradativamente, eles passaram a compartilhar diversas experiências não apenas

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

com seus professores, mas sobretudo com seus pares, empregando vocabulário sinalizado relativo ao tempo em situações efetivas de comunicação.

Ao estabelecer relações entre tempo e espaço, fatos relacionados à sua história de vida e ao seu entorno passaram a adquirir maior sentido, reforçando a importância de que tais conteúdos sejam abordados na disciplina de História desde o início da escolaridade. Estratégias didáticas que tomam a história de cada aluno como referência mostraram-se eficazes na construção dessas noções. A compreensão, ainda que implícita, de que o tempo pode ser medido em dias, meses ou anos tornou-se evidente nas interações entre os estudantes, especialmente quando mencionavam seus aniversários, atividades realizadas no fim de semana com familiares, experiências vividas durante as férias escolares ou planos para o próximo ano letivo. Expressões como “Faltei ontem porque tive febre”, “Amanhã eu não venho porque vou viajar” ou “Hoje é meu aniversário” ilustram esse processo de apropriação.

Observou-se também que, embora o trabalho com o calendário deva integrar a rotina da turma, é essencial que as propostas sejam diversificadas, evitando que a atividade se torne mecânica e previsível. Inicialmente, a professora desempenha papel central na condução dessas ações, atuando como modelo para os estudantes. Contudo, à medida que os alunos ampliam seu domínio da Libras e desenvolvem maior segurança para participar das práticas, passam a se revezar na condução das atividades, assumindo o papel de pares competentes (Figura 10).

Esse movimento foi claramente identificado na turma investigada. Conforme ampliavam seu repertório vocabular e construíam gradativamente as noções relacionadas ao tempo, os estudantes passaram a solicitar espontaneamente a oportunidade de ocupar posição de destaque na condução das tarefas. Nessas situações, formulavam perguntas sobre o tempo com o objetivo de desafiar os colegas a estabelecer relações entre diferentes unidades de medida temporal, evidenciando não apenas apropriação dos conteúdos, mas também iniciativa, autonomia e engajamento nas práticas de sala de aula.

Esse processo de ampliação da participação dos estudantes pode ser compreendido à luz de Novaes (2010), especialmente no que se refere à importância das interações sociais e dos pares na constituição linguística e cultural dos estudantes surdos. Ao assumirem a condução das atividades e formularem questões para os colegas, os estudantes passaram a ocupar posições distintas daquela inicialmente atribuída ao aluno que responde às perguntas da professora. A interação entre pares tornou-se, assim, parte do próprio processo de aprendizagem, uma vez que os conhecimentos relacionados ao tempo eram mobilizados, compartilhados e ressignificados nas situações de comunicação em Libras.

Figura 10: Um dos alunos conduzindo a atividade.



Fonte: Os autores.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Nesse percurso, foram examinadas a articulação entre Matemática, História e Libras, a compreensão das relações de ordem e sucessão, como antes, durante e depois, e a contribuição dos materiais visuais e didáticos para a consolidação desses conceitos. A análise, de caráter interpretativo, permitiu identificar como esses elementos se combinam para ampliar a compreensão das noções de tempo.

A incorporação dos sinais, enquanto unidades linguísticas dotadas de significado, não apenas tornou a comunicação possível, como também ampliou a capacidade dos estudantes de elaborar e compreender conceitos progressivamente mais complexos. Dessa forma, desenvolver a noção de tempo pode transformar qualitativamente a maneira como o aluno se relaciona com o mundo, permitindo-lhe organizar, antecipar e planejar suas ações, entre outras conquistas decorrentes desse processo de aprendizagem.

Essa dimensão linguística também pode ser compreendida a partir de Coutinho e Carvalho (2020), que discutem a constituição de saberes matemáticos por estudantes surdos em contextos de articulação entre Libras e Língua Portuguesa. No presente estudo, a utilização dos sinais em Libras esteve acompanhada de diferentes formas de registro escrito, especialmente nos materiais utilizados nas atividades e nas respostas produzidas pelos estudantes. Essa articulação possibilitou que os conceitos relacionados ao tempo fossem explorados por meio de diferentes formas de representação, sem que a Língua Portuguesa escrita substituísse a Libras como língua de instrução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição tardia de Libras repercute ao longo do desenvolvimento da criança surda, envolvendo os aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Para esta criança, a entrada na escola bilíngue é fundamental, representando bem mais que a formação de conceitos e conteúdos acadêmicos previstos nos documentos recomendados pelo MEC. A escolha pela Libras, como língua de instrução e de constituição da pessoa surda, além de representar o caminho mais adequado para seu processo de ensino/aprendizagem, é também uma escolha política para a inclusão efetiva de escolares surdos na sociedade. É preciso que a população surda, constituída por sua língua e seus saberes, atue como protagonista no cenário educacional bilíngue e possa desenvolver, plenamente, todo o seu potencial.

As evidências deste estudo corroboram a compreensão de que a construção da noção de tempo, no caso de estudantes com aquisição tardia da Libras, está intrinsecamente vinculada às condições de comunicação em contexto bilíngue. Durante as atividades desenvolvidas, observou-se a progressiva apropriação e de mobilização do vocabulário relativo ao tempo em situações efetivas de uso, bem como a construção de conexões a partir de acontecimentos presentes em suas próprias trajetórias pessoais. Tais evidências indicam que a aprendizagem das noções temporais ganha maior significado quando os conceitos trabalhados são ancorados nas experiências dos próprios estudantes, favorecendo a articulação entre os conhecimentos escolares e os referenciais que conferem sentido à sua existência cotidiana.

O acesso à formação de conceitos temporais é direito de todas as pessoas surdas, pois é por meio do senso histórico que se adquire consciência autobiográfica. A escolha e o uso adequado de recursos materiais, humanos e culturais podem ter forte impacto em todo o processo de construção da noção de tempo, nas suas mais diversas dimensões, viabilizando a saída da criança surda de um mundo perceptual para um mundo conceitual. No entanto, os resultados observados permitem perceber que o potencial desses recursos não está em sua utilização isolada. A articulação entre os recursos, a mediação bilíngue, as situações significativas e a interação entre os estudantes é o que favorece a construção das relações temporais.

O modo como as atividades se desenvolveram evidencia que a aprendizagem observada

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

não se restringiu à apropriação de vocabulário e conceitos, mas esteve acompanhada pela ampliação da iniciativa, da autonomia e do engajamento nas práticas de sala de aula. A interação entre pares não se constituiu apenas como uma estratégia para o desenvolvimento das atividades, mas como parte do próprio processo de construção e compartilhamento dos conhecimentos.

Assim, é necessário que cada uma destas crianças tenha garantido o direito ao desenvolvimento de sua cognição matemática e, principalmente, ao conhecimento de sua própria história e de seu grupo social. Embora os resultados estejam circunscritos à uma turma específica, eles nos permitem enxergar possibilidades na organização do ensino das noções temporais para estudantes surdos com aquisição tardia de língua de sinais. Para além de recomendar a utilização de determinados recursos, os resultados apontam para a importância de que esses recursos sejam inseridos em práticas bilíngues, contextualizadas e interativas. Aprender matemática também pode significar ampliar as possibilidades do estudante em compreender sua própria trajetória, organizar suas experiências e posicionar-se diante dela.

AGRADECIMENTO

Agradecemos ao estudante Vitor Paiva pela disponibilidade em realizar os sinais em Libras apresentados neste estudo. Vitor foi aluno do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) desde a estimulação precoce até a conclusão do Ensino Médio. Atualmente, está concluindo a Licenciatura em Matemática na UFRJ.

REFERÊNCIAS

ADLER, J. Conceptualising resources as a theme for teacher education. **Journal of Mathematics Teacher Education** n. 3. Netherland: Kluwer Academic Publicher, p. 205-224, 2000.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2>. Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2023

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Assis, 2003.431 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. 2003.

COUTINHO, M. D. M. da C.; CARVALHO, D. L. de. Educação Matemática, Surdez e Letramentos: o processo de ensinar e aprender Matemática mediado por duas línguas em contato. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 5, n. 9, p. 33–55, 2020. DOI: 10.33871/22385800.2016.5.9.33-55. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/6040>. Acesso em: 22 ago. 2024.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

JITA, L. Resources for transforming science teaching in schools in Africa. InJ.C. Hubert, A. Miller & T. Moja (Eds.), **Educa-**

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

tion Africa Forum (2nd. ed., 52–55). Pinegowrie, South Africa: Education Africa, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

NOVAES, E. C. **Surdos:** educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DOS SANTOS, Josely Alves. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

QUADROS, R. M; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais**: Instrumentos de Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1990.

SOLÉ, M. C. P. **O sujeito surdo e a psicanálise**: uma outra via de escuta. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.123-141
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

REVISTA ESPAÇO

n. 65

período jul-dez

ano 2026

A CRIANÇA SURDA E A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO: VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS

The deaf child and the construction of the concept of time: experiences in a bilingual school for the deaf





Claudia Adriana Avila da Silva[1]





Thaís Philipsen Grützmann[2]

[1] Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Pelotas, RS, Brasil; bolsista CAPES. claudiaadrianaaviladasilva@gmail.com.

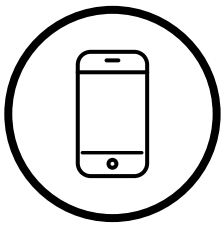
[2] Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Pelotas, RS, Brasil. thaisclmd2@gmail.com.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.142-155

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Este artigo apresenta uma análise sobre o processo de construção da noção de tempo de estudantes surdos do 5º ano em uma escola bilíngue, a partir de atividades pedagógicas mediadas por imagens, calendário e registros de rotina. A investigação, de abordagem qualitativa, buscou compreender como a proposta de 11 atividades distribuídas em duas categorias contribuiu para que os alunos estabelecessem relações temporais, como sequência, antes e depois, ontem, hoje e amanhã, assim como desenvolvessem registros escritos em Língua Portuguesa na condição de segunda língua. Os resultados apontam que as vivências pedagógicas que articulam experiência temporal, visual, uso da Libras e interações com o meio favoreceram a atribuição de sentido às noções temporais e ampliaram a compreensão dos estudantes sobre suas próprias vivências cotidianas. Evidenciam-se, ainda, indícios de avanços na organização temporal e na produção escrita, sobretudo quando a rotina é contextualizada e compartilhada em práticas bilíngues significativas.
Palavras-chave: Noções de tempo; Surdos; Educação bilíngue; Matemática

ABSTRACT
This article presents an analysis of the process of constructing the notion of time among deaf fifth-grade students in a bilingual school, based on pedagogical activities mediated by images, calendars, and routine records. The qualitative research sought to understand how the proposed set of 11 activities, distributed across two categories, contributed to students establishing temporal relationships such as sequence, before and after, yesterday, today, and tomorrow, as well as developing written records in Portuguese as a second language. The results indicate that the pedagogical experiences that articulate visual temporal experience, the use of Libras (Brazilian Sign Language), and interactions with the environment favored the attribution of meaning to temporal notions and broadened students' understanding of their own daily experiences. Furthermore, evidence of progress in temporal organization and written production is evident, especially when the routine is contextualized and shared in meaningful bilingual practices.
Keywords: Concepts of time; Deaf people; Bilingual education; Mathematics



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/jyti1ZPk_lI?si=fv1YkvJbMHULy-CE

INTRODUÇÃO

Compreender as noções de tempo representa um dos tantos desafios das crianças em fase de desenvolvimento. Essas noções fazem parte do nosso convívio diário, mediante a relação com o tempo cronológico, que nos permite perceber e identificar a sequência de eventos e a passagem do tempo por meio das horas, dos dias, dos meses e dos anos. Antes de serem compreendidas pelas unidades convencionais, elas podem (e devem) ser construídas por meio de estimativas e aproximação, além de brincadeiras e estímulos adequados a cada fase, num processo natural que ocorre primeiramente na família e, posteriormente, na escola.

Entretanto, com estudantes surdos, esse desafio pode se intensificar, pois "na maioria das escolas, infelizmente, o ensino oferecido às crianças surdas não passa de uma simples adaptação do que costuma ser oferecido às crianças ouvintes" (Madalena; Segadas-Vianna, 2022, p. 3). Além disso, devido à falta de comunicação no ambiente familiar e ao acesso tardio à língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), na maioria dos casos, poderá causar o isolamento dessa criança e, consequentemente, a privação dessas interações em que há o aprendizado. Esses aspectos podem influenciar a compreensão de conceitos temporais, visto que a "falta de interação com o meio ambiente torna os alunos surdos, muitas vezes,

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

dependentes quase que por completo das atividades" (Zanquetta; Andrade; Nogueira, 2013, p. 142).

Além do mais, o contexto da educação bilíngue para surdos já está inserido e assegurado por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), o qual traz algumas considerações de "como um País deve ser organizado para atender as pessoas com Surdez com equidade de oportunidades" (Honora, 2014, p. 61). Esse trata-se de um complemento que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que "reconhece a Língua Brasileira de Sinais como Língua materna usada legalmente pelas pessoas surdas brasileiras" (Brasil, 2002, s./p.).

Em 2021, foi alterada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos na Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, estabelecendo que

> […] a modalidade de educação escolar deverá ser oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021, s./p.).

Nesse sentido, a Libras assume um papel essencial e indispensável na construção de significados, exigindo práticas visuais (Grützmann; Lebedeff; Alves, 2019), trocas e vivências reais, enquanto a Língua Portuguesa, como segunda língua (L2) na modalidade escrita, complementa o processo de formação e está vinculada à língua oficial do país, no caso, o Brasil.

Desse modo, o trabalho com a temporalidade requer, além das ações citadas acima, que a criança compreenda o tempo vivido, reconhecendo no calendário e na rotina diária elementos como ontem, hoje e amanhã, bem como seus afazeres e atividades. Para além do uso de instrumentos da marcação de tempo, é fundamental que o aluno surdo atribua significado a essas informações, compreendendo o que elas representam em sua organização pessoal.

A pesquisa que fundamenta este artigo surge justamente dessa inquietação em compreender as dificuldades que estudantes surdos apresentam para se localizar temporalmente e estabelecer relações entre passado, presente e futuro. A proposta foi construída com o propósito de observar como estudantes do 5º ano de uma escola bilíngue de surdos poderiam desenvolver noções temporais a partir do registro sistematizado de suas vivências diárias e, a partir disso, identificar como as atividades desenvolvidas contribuíram para o processo de construção das noções de tempo.

A caracterização inicial do perfil linguístico dos estudantes foi realizada durante o período de diagnóstico no início do ano letivo, mediante observações diárias no cotidiano escolar, análise das produções curriculares preliminares e dados da anamnese familiar. Identificou-se que os participantes apresentavam um acentuado atraso na aquisição da Libras como primeira língua (L1), manifestado por um vocabulário restrito e dificuldades na estruturação de narrativas sinalizadas e no acompanhamento de conceitos acadêmicos específicos.

Conforme aponta Goldfeld (2002, p. 56),

> […] percebe-se que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais.

Diante das evidências coletadas na avaliação inicial, constatou-se que os estudantes não alcançariam as habilidades curriculares previstas para o 5º ano do Ensino Fundamental sem

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.142-155
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

uma intervenção intencional.

A partir desse cenário e em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o currículo foi flexibilizado e adaptado às especificidades dos estudantes. Nesse contexto, priorizou-se o trabalho com habilidades de anos anteriores, visando estruturar esses conceitos de tempo antes de avançar para competências de maior complexidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Você já se perguntou o que é o tempo e de que forma ele se constrói? Essa reflexão nos conduz à infância e nos convida a pensar sobre como as crianças, desde muito cedo, constroem suas conexões e noções de tempo. Trata-se de um processo natural, que emerge da própria experiência, ou de algo gradualmente induzido por adultos já imersos em um ritmo acelerado, marcado por um tempo sempre em movimento?

Para aprofundar essa reflexão, este estudo fundamenta-se na teoria de Piaget, com ênfase nos processos cognitivos e nos mecanismos que sustentam o desenvolvimento infantil.

Antes de tratar especificamente da noção de tempo, torna-se necessário compreender os estágios do desenvolvimento propostos por Piaget, uma vez que cada um deles corresponde uma forma distinta de aprendizagem e construção do conhecimento. Essas etapas ocorrem naturalmente e constituem a base a partir da qual a criança elabora progressivamente sua compreensão das noções temporais.

No estágio inicial do desenvolvimento, que corresponde ao período sensório-motor, as relações da criança ocorrem por meio de "[...] trocas funcionais, que têm início nas interações entre indivíduo e objetos muito presentes" (Poker, 2014, p. 210). Nesse estágio, "não há separação nítida entre assimilação e acomodação. Por isso, o equilíbrio completo entre as duas funções não é possível" (Faria, 1998, p. 23). Assim, a criança encontra-se limitada a essas ações, embora,

> [...] com o tempo, as interações vão se efetuando de maneira cada vez mais distinta no espaço e no tempo, e com trajetos cada vez mais complexos, que exigem novas reorganizações dos esquemas anteriormente desenvolvidos (Poker, 2014, p. 210).

No estágio pré-operatório, inicia-se a transição do tempo perceptivo para o representativo. Nesse momento, o tempo está diretamente vinculado às ações e percepções da criança, que passa a antecipar e recordar eventos a partir de experiências vividas.

> A intuição pré-operatória se manifesta nos enganos psicológicos de sentimento da passagem de tempo (estimativas de tempo). Por exemplo: o tempo passa mais rápido se estamos em uma situação que nos agrada ou demora a passar quando estamos em uma situação desagradável. (Carneiro, 2003, p. 7).

Com o desenvolvimento do pensamento simbólico e da linguagem, emerge o período pré-operatório simbólico, marcado pelo tempo intuitivo, que "[...] não é logo de início lógico" (Piaget, 2012, p. 192), ou seja,

> [...] se bem que ultrapasse a ação por meio de representações, o pensamento começa por não conseguir senão prolongá-la, sob a forma de 'experiências mentais', e é por isso mesmo que denominamos intuitiva essa estrutura inicial do pensamento. (Piaget, 2012, p. 193).

A fase operatória divide-se em dois momentos. No operatório concreto, trata-se de "uma ação mental na qual classes de objetos ou relações entre objetos são combinadas ou relacionadas para fazer declarações sobre o ambiente" (Faria, 1998, p. 78). Nesse processo, surgem

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

as noções de reversibilidade e irreversibilidade, fundamentais para a reorganização do pensamento e para a construção de relações temporais mais consistentes.

Já no estágio operatório formal, o sujeito passa a raciocinar de forma abstrata, tratando de ações mentais "na qual as próprias declarações são combinadas para produzir novas declarações" (Faria, 1998, p. 78), ou seja, se no período concreto o estudante necessita de instrumentos para marcar ou visualizar o tempo, no estágio formal ele desvincula-se do conteúdo material e passa a criar hipóteses a partir da lógica temporal, compreendendo, por exemplo, que, se hoje for terça-feira, logicamente, amanhã será quarta-feira.

Nesse sentido, a construção da noção de tempo é indispensável, pois "[...] permite que o sujeito organize as coisas num todo coerente e reversível no final de cada período de desenvolvimento" (Carneiro, 2004, p. 2). Essa construção ocorre a partir do "[...] processo de interação entre o organismo e o meio em que vive" (Poker, 2014, p. 215), especialmente relevante quando analisada no contexto da população surda, uma vez que

> [...] o grande problema que se coloca, no entanto, é que este grupo de indivíduos surdos que recebem estímulos linguísticos durante toda a sua infância, que recebem educação infantil cedo e apropriada, que acumulam experiência com o código linguístico sinalizado e a escrita de sinais na mesma quantidade e qualidade que a criança ouvinte, compõe uma expressiva minoria da população surda. O quadro de desenvolvimento cognitivo da grande maioria da população surda, principalmente no Brasil, é desanimador. (Barbosa, 2009, p. 420).

Ou seja, "[...] o comprometimento linguístico apresentado pelas pessoas com surdez dificulta o exercício da sua atividade representativa" (Poker, 2014, p. 221), provocando atrasos significativos, sendo prejudicial à representação das suas ações e dos seus pensamentos de forma ordenada e coerente.

Por fim, para que a criança avance na construção de conceitos abstratos, como o tempo, é fundamental que haja compartilhamento de significados e vivências por meio da comunicação. Além disso, "[...] a linguagem é necessária, porém não suficiente para o desenvolvimento cognitivo" (Nogueira; Zanquetta, 2013, p. 24), "[...] pois a linguagem por si só não garante a constituição do pensamento" (Carneiro, 2004, p. 1).

Carneiro (2004, p. 2) relata que, tão importante quanto a linguagem, será a função simbólica, que "[...] engloba a imagem mental, o jogo simbólico, a imagem gráfica (desenho) e a imitação diferida igualmente". Dessa forma, será fundamental que a criança surda seja "[...] envolvida no contexto social, solicitada a interagir com o meio, para que exercite a sua função simbólica" (Carneiro, 2004, p. 2), tornando-a apta a alcançar a aprendizagem como um todo.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativo (Ludke; André, 1986), a partir da metodologia de pesquisa intitulada Experimento de Ensino, paralelamente com a abordagem da análise microgenética.

O Experimento de Ensino, utilizado neste estudo, segundo os autores Borba, Almeida e Gracias (2019, p. 46), "[...] trata-se de uma metodologia de pesquisa que busca explorar e explicar as atividades matemáticas dos estudantes". Isto é, são encontros conduzidos pelo professor/pesquisador promovendo a interação entre os participantes, além da percepção por meio de registros contínuos de como ocorre o aprendizado desses estudantes e como constroem estes conhecimentos, percebendo, assim, no decorrer da pesquisa, de que forma os estudantes construíram e realizaram essas ações na busca de resolvê-las.

A esse processo, associa-se também a análise microgenética oriunda de Vygotsky,

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.142-155
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

que "[...] percebeu que era exatamente no aqui e agora das ações e interações diante de uma situação problema que se encontravam os processos mentais mais ricos" (Kelman; Branco, 2004, p. 95). Além disso, "[...] é uma abordagem metodológica apropriada para o estudo dos fenômenos que influenciam a relação entre a cultura e socialização" (Kelman; Branco, 2004, p. 95). Essa articulação é essencialmente relevante para o estudo de alunos surdos, no que diz respeito à cultura, à identidade e às suas singularidades entre interações e apropriações de saberes, principalmente a aquisição da Libras.

A proposta foi aplicada em uma escola bilíngue para surdos, cujo modelo educacional prevê o uso da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2). A realização da pesquisa ocorreu após a autorização da direção da escola e dos responsáveis pelos alunos[1]. Os participantes foram quatro alunos do 5° ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 12 e 16 anos, cuja trajetórias eram bem distintas no que tange à comunicação e à língua. Alguns estudantes já possuíam a Libras como língua adquirida na infância, outros apresentavam aquisição tardia com atraso linguístico e um vocabulário reduzido devido à comunicação limitada dentro do ambiente familiar. Além disso, havia estudantes com deficiência intelectual, o que ampliava mais ainda as singularidades do grupo.

Nesse contexto, havia muitas diferenças entre os participantes, começando pelo nível de fluência na Libras, o domínio da escrita em português e as vivências e formas de organização dentro do ambiente escolar e familiar. Esses aspectos, porém, não foram considerados como limitação, mas sim elementos que evidenciam a diversidade presente na sala de aula e propriamente na educação de surdos. Para identificação no texto, os participantes serão apresentados como A1, A2, A3 e A4, preservando suas identidades.

Os dados foram produzidos e coletados no ano de 2024, a partir de 11 atividades, divididas em duas categorias: 1) *Eu no tempo* e 2) *Construção e noção da rotina diária*. Elas foram desenvolvidas no período entre 30 de março e 06 de dezembro[2], no próprio horário da aula, visto que a pesquisadora era a professora titular da turma. As atividades foram nomeadas de forma contínua, da 1 até a 11, indicando a data em que foi realizada, o objetivo e a descrição.

Em relação à produção e à coleta de dados, ela foi feita a partir do Diário de Campo da pesquisadora, no qual foram anotados os acontecimentos relacionados a cada atividade. Ainda, foram considerados os diferentes materiais produzidos pelos estudantes, como as folhas de atividades, os cartazes e o diário, e os registros feitos em fotos e vídeos.

Ademais, as atividades foram planejadas individualmente, com foco inicial nos estudantes surdos. A partir da análise e das singularidades de cada um dos participantes, percebeu-se características de outras demandas relacionadas à inclusão, como a deficiência intelectual. Assim, as atividades foram elaboradas considerando esse público, mas não se limitando a essas especificidades. Elas foram sendo modificadas até que contemplassem a todos.

As Figuras 1, 2 e 3, apresentadas na sequência, consistem em esquemas pedagógicos e *layouts* elaborados pelas pesquisadoras na plataforma de *design* Canva, utilizando recursos visuais da própria ferramenta. A Figura 1 apresenta as três atividades da Categoria 1 e a Figura 2 as oito atividades da Categoria 2.

---

[1] Em relação aos procedimentos éticos adotados: 1) foi feita uma reunião com a equipe diretiva da escola, que autorizou a realização da pesquisa de mestrado; 2) foi feita uma reunião com pais ou responsáveis para explicar a pesquisa e autorizar a participação dos estudantes (TCLE) e o uso das imagens e das produções dos mesmos; e, 3) foi feita uma reunião com os alunos para explicar o que iria acontecer durante as atividades da pesquisa e assinar o termo de autorização (TALE).

[2] A previsão de término das aulas era em 18 de dezembro de 2024, dessa forma, o diário de atividade foi encerrado na sexta-feira, dia 06 de dezembro, duas semanas antes, em função das avaliações e provas finais

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Figura 1: Atividades da Categoria 1



Fonte: Elaborada pelas autoras no Canva, 2025.

Figura 2: Atividades da Categoria 2



Fonte: Elaborada pelas autoras no Canva, 2025.

Após a coleta de dados e dialogando com o referencial teórico, que é a base do nosso estudo, foi realizada a análise desses dados, na qual foram organizados os registros, as anotações, os vídeos e as fotografias. Foi realizada a transcrição dos vídeos, a leitura e a interpretação desses materiais, podendo assim ser observado de forma individual cada estudante da pesquisa, através de uma análise descritiva.

Por meio dessa proposta de análise de dados, pretende-se responder às indagações iniciais desta pesquisa, propiciando, de fato, o aprendizado e o desenvolvimento desses estudantes em relação às noções de tempo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscou-se, ao longo do ano de 2024, a realização das atividades, objetivando a compreensão desses estudantes em relação às noções de tempo. As atividades, iniciadas no primeiro semestre e desenvolvidas de forma sequencial, serviram de base para a continuidade do ano letivo, tendo um planejamento mais direcionado às necessidades dos estudantes.

Além disso, a análise dos dados obtidos nas atividades propostas fundamentou-se na teoria de Piaget, focando nos estágios do desenvolvimento e nos processos cognitivos adquiridos. Tais conceitos serão utilizados para compreender como esse processo ocorre entre os estudantes surdos, especificamente no que se refere às noções de tempo. Para facilitar essa compreensão, elaboramos um mapa mental apresentado na Figura 3, que ilustra os quatro estágios do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.142-155
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Figura 3: Estágios de desenvolvimento



Fonte: Elaborada pelas autoras no Canva, 2025.

A partir do mapa ilustrado na Figura 3, buscou-se identificar em qual desses estágios os estudantes se encontram. Assim, na sequência, serão descritas cada uma das categorias de atividades, como foram realizadas e os seus principais resultados.

Durante a conversa inicial, ao serem questionados sobre o significado de tempo, os estudantes associaram-no predominantemente a elementos concretos do cotidiano, como o relógio e a hora, evidenciando uma compreensão ligada à organização das rotinas diárias. As respostas e representações gestuais revelam uma noção de tempo baseada em ações interiorizadas e experiências vividas.

> Para Piaget, a linguagem — sistema de significados genéricos ou de signos verbais — não é decodificada pela criança, e a imagem — representação figurativa — só tem sentido quando a criança constrói. Assim, pouco adianta o professor explicar o que é neve, por exemplo, ou mostrar gravuras de neve caindo, se o aluno não experienciou esta realidade nem algo semelhante a ela. (Faria, 1998, p. 48).

Observa-se que os alunos conseguem relatar e simular mentalmente sequências rotineiras como acordar, realizar a higiene e ir à escola no horário estabelecido, porém, demonstram dificuldades quando instigados a refletir sobre o tempo de forma não vinculada a instrumentos ou quando precisam inverter mentalmente uma situação temporal, o que gera confusão, possivelmente por não terem vivenciado tais situações. Tais evidências indicam que a noção de tempo, para esses estudantes, encontra-se em um estágio de construção fortemente marcado pelo pensamento concreto e pela funcionalidade prática do cotidiano, pois o "[...] indivíduo toma consciência das ações que sabe executar com exatidão quando é capaz de representar" (Faria, 1998, p. 52).

A categoria 1, *Eu no tempo,* teve como objetivo investigar se os estudantes conseguiam organizar-se no tempo vivido, identificando imagens de forma cronológica, a partir da compreensão do ser humano em constante transformação, considerando que a noção de tempo se constrói "[...] primeiro intuitivamente, depois por meio de um conjunto de operações" (Piaget, 2012, p. 319). Ao identificar as fases da vida representadas nas imagens e relacioná-las com suas próprias idades e anos de nascimento, os estudantes demonstraram reconhecer a sequência temporal do crescimento humano, embora apresentassem dificuldades em articular datas e abstrações temporais mais complexas.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.142-155
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

As respostas evidenciaram uma compreensão baseada no tempo vivido e na experiência pessoal, associando cada fase a ações concretas, como o bebê que toma mamadeira, o menino que vai à escola e o adulto que trabalha. Tais manifestações indicam que a noção de tempo dos estudantes baseia-se em vivências internas e cotidianas, o que corrobora a ideia de que, nos estágios iniciais do desenvolvimento, o tempo não é compreendido como homogêneo, mas como uma duração que pode "[...] dilatar-se em função dos conteúdos da ação" (Piaget, 2012, p. 319) realizada. Nesse sentido, a atividade evidenciou que a passagem da ação para a representação ainda se encontra em processo de construção, conforme o mecanismo proposto por Piaget, no qual "entende-se o conteúdo como ação, e a forma como a noção relativa desta ação" (Faria, 1998, p. 53), exigindo correspondência entre a assimilação e a acomodação para a consolidação de conceitos temporais mais abstratos e complexos.

Em relação à linha do tempo de cada estudante, realizada por eles mesmos, foi possível analisar como eles construíram a noção de tempo a partir do crescimento humano e de suas próprias histórias de vida. Os estudantes organizaram fotografias pessoais em uma linha do tempo. A fim de materializar essa percepção, as linhas do tempo produzidas pelos alunos na Figura 4 ilustram como eles organizaram visualmente essa sucessão de eventos.

Figura 4: Linha do tempo dos estudantes



A1 A2

A3 A4

Fonte: A pesquisadora, 2024.

Nesse sentido, emergiram diferentes níveis de compreensão temporal, em que A1 e A3 apresentaram confusões entre idade, crescimento e duração do tempo, revelando uma noção ainda intuitiva e irreversível. Na epistemologia genética de Piaget, a irreversibilidade do tempo no período pré-operatório caracteriza-se pela "[...] incapacidade das crianças de reverter

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.142-155
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

mentalmente uma sequência de eventos ou operações" (McLeod, 2024, s./p.). Isso se evidenciou quando A1 e A3 confundiram tamanho físico e crescimento com a idade cronológica e a duração do tempo, tratando a sucessão temporal como um fluxo rígido e subordinado ao espaço ocupado pelas imagens. Em contrapartida, A2 e A4 conseguiram estabelecer uma ordem cronológica coerente, reconhecendo a passagem do tempo de forma lógica e articulada.

De modo geral, ambas as atividades evidenciaram que a construção da noção de tempo ocorre de forma gradual e singular, avançando, em alguns casos, para uma compreensão mais estruturada da sucessão, da duração e do crescimento humano.

Na categoria 2, as atividades 4 a 7, que envolveram o uso do calendário visual, da rotina no quadro, da grade de horários e do diário de atividades, constituíram estratégias fundamentais para a construção progressiva da noção de tempo a partir da ação concreta e da repetição visual.

O uso cotidiano do calendário possibilitou aos estudantes identificarem dias, meses e acontecimentos, ainda que em níveis distintos de compreensão. Enquanto A1 e A3 permaneceram na assimilação mecânica dos números, A4 demonstrou apropriação significativa da ferramenta, relacionando datas a eventos pessoais conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5: O calendário marcado

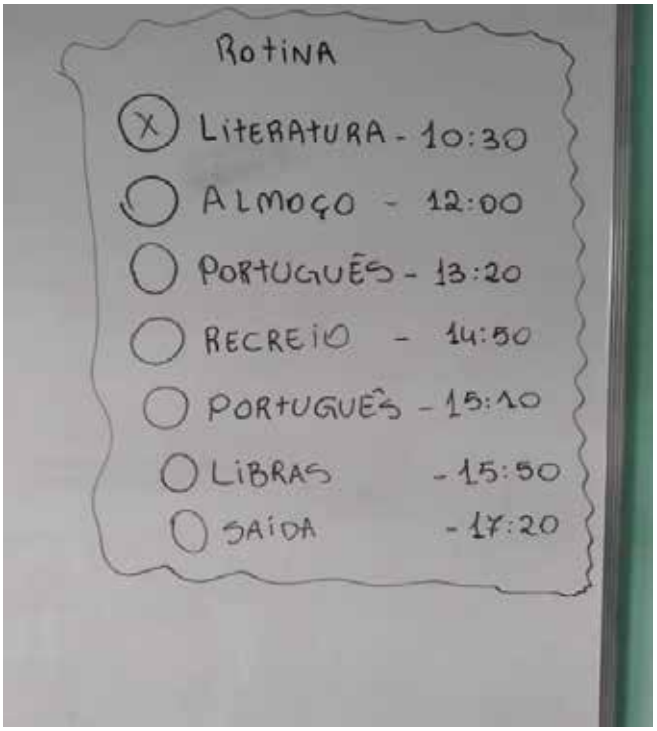


Fonte: A pesquisadora, 2024.

A rotina visual (Figura 6) e a grade de horários (Figura 7) favoreceram a organização do dia e da semana, auxiliando na identificação das disciplinas, dos períodos e da sequência das atividades escolares.

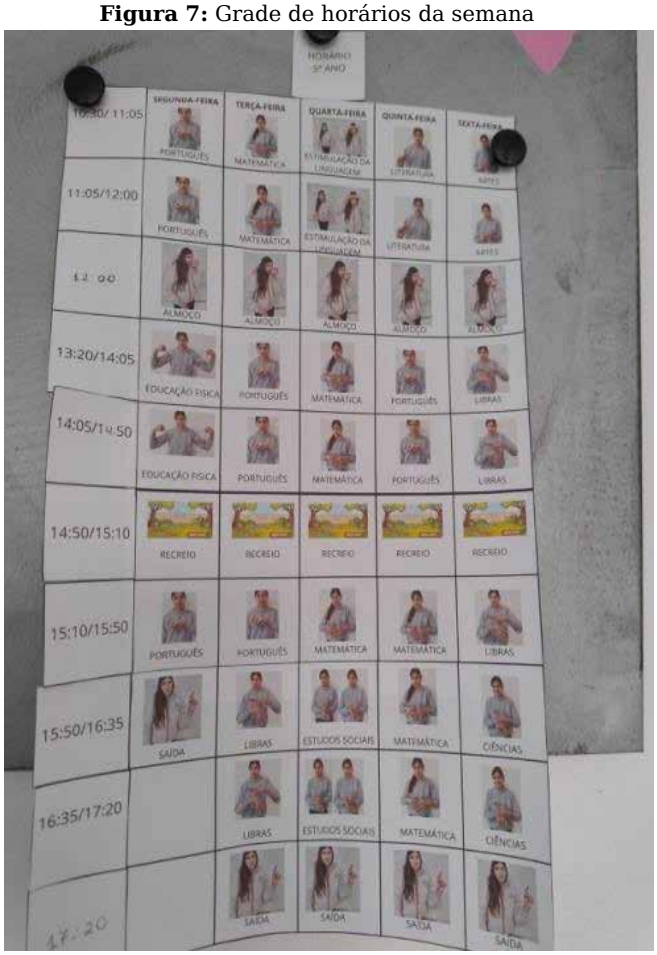
https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.142-155
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Figura 6: A rotina da sala de aula



Fonte: A pesquisadora, 2024.

Figura 7: Grade de horários da semana

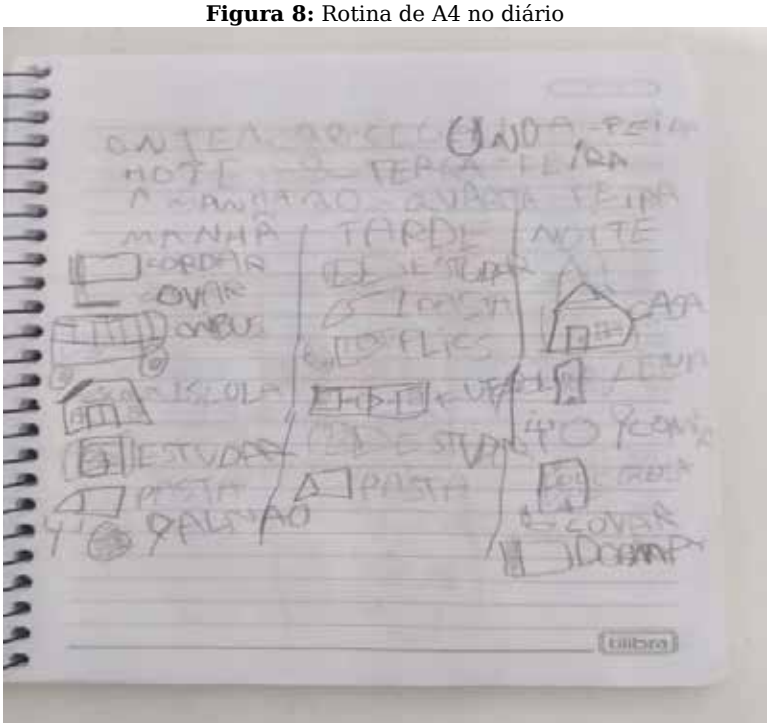


Fonte: A pesquisadora, 2024.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.142-155
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Já o diário de atividades (Figura 8) consolidou essas aprendizagens ao associar passado, presente e futuro por meio de registros gráficos e escritos, permitindo observar avanços graduais na compreensão de ontem, hoje e amanhã, bem como nas relações entre os períodos do dia, ainda que persistissem dificuldades na sequenciação temporal e na representação mental para alguns estudantes.

Figura 8: Rotina de A4 no diário



Fonte: A pesquisadora, 2024.

As atividades 8 a 11 aprofundaram a exploração do tempo físico e cronológico, abordando o relógio, os horários, o sono e a rotina diária. Os diálogos e registros evidenciaram que, embora os estudantes utilizem instrumentos como o relógio e o celular em seu cotidiano, a compreensão de horas, minutos e duração ainda se encontra em processo de construção, especialmente no que se refere ao relógio analógico e à organização coerente dos acontecimentos ao longo do dia.

Observou-se que alguns estudantes permanecem dependentes da ação concreta, apresentando respostas fragmentadas e intuitivas, enquanto outros demonstram maior capacidade de representação. De modo geral, as atividades revelaram que a noção de tempo não se constrói de forma linear, mas sim por meio de sucessivas experiências, conforme descritos pelos autores neste estudo, sendo profundamente influenciadas pelas vivências pessoais, pela comunicação, pela linguagem, pela mediação pedagógica e pelas trocas com o meio em que se vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi elaborada pensando na importância de proporcionar aos estudantes surdos de uma turma do 5º ano atividades contextualizadas que possibilitassem o desenvolvimento e a compreensão das noções de tempo adquiridas ao longo do ano.

O estudo analisou a construção da noção de tempo desses alunos, que estudam em uma escola bilíngue de surdos, a partir de práticas pedagógicas mediadas por recursos visuais, uso do calendário e registros de rotina. Por meio de uma abordagem qualitativa e do desen-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.142-155
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

volvimento de 11 atividades organizadas em duas categorias, foi possível observar como os estudantes passaram a estabelecer relações temporais, como sequência, antes e depois e ontem, hoje e amanhã, articuladas ao uso da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.

Diante dos estudos e da análise de dados, foi possível constatar que a construção das noções de tempo ocorre de forma gradual, ao longo de diferentes fases do desenvolvimento, configurando um processo contínuo. Os resultados também indicam que experiências pedagógicas fundamentadas na vivência concreta do tempo, aliadas à língua e à repetição visual, favoreceram a atribuição de sentido às noções temporais e contribuíram para avanços na organização da rotina e na produção escrita dos estudantes.

Conclui-se que práticas didáticas contextualizadas, que valorizam a língua, o cotidiano e a visualidade, configuram-se como estratégias potentes para o ensino das noções de tempo e para o desenvolvimento da escrita de alunos surdos em contextos bilíngues.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, H. O desenvolvimento cognitivo da criança surda focalizado nas habilidades visual, espacial, jogo simbólico e matemática. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R***. Estudos Surdos IV.*** Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2009. p. 407-424. Disponível em: http://librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudo-Surdos-IV-SITE.pdf. Acesso em: 14 dez. 2025.

BORBA, M. de C.; ALMEIDA, H. R. F. L. de; GRACIAS, T. A. de S. **Pesquisa em ensino e sala de aula:** diferentes vozes em uma investigação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 02 nov. 2024.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

CARNEIRO, M. C. O tempo, segundo a epistemologia genética de Piaget. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Bauru: UNESP, 2003. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/encontros/enpec/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL124.pdf. Acesso em: 14 dez. 2025.

CARNEIRO, R. U. O desenvolvimento da noção temporal em crianças deficientes auditivas. **Revista Educação Especial**, v. 24, p. 71-76, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4920. Acesso em: 14 dez. 2025.

FARIA, A. R. de. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1998.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo, SP: Plexus Editora, 2002.

GRÜTZMANN, T. P.; LEBEDEFF, T. B.; ALVES, R. da S. Recursos visuais para o ensino de Matemática uma discussão sobre o MathLibras. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 52, jul-dez. 2019, p. 85-106. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1535/1471. Acesso em: 25 jan. 2026.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 10, n. 01, p. 93-106, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttex-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.142-155
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

t&pid=S1413-65382004000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 jul. 2025.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADALENA, S.; SEGADAS-VIANNA, C. Algoritmos sinalizados em cálculos de adição e subtração: aritmética de crianças surdas. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**. v. 17, 2022, p. 1-22. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/82239. Acesso em: 19 dez. 25.

McLEOD, S. Estágio pré-operacional de Piaget (idades 2-7). **Simply psychology**, 2024. Disponível em: https://www.simplypsychology.org/preoperational.html. Acesso em: 15 ago. 2025.

NOGUEIRA, C. M. I.; ZANQUETTA, M. E. M. T. Surdez, bilinguismo e o ensino tradicional da matemática. In: NOGUEIRA, C. M. I. (Org.). **Surdez, inclusão e matemática**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. Cap. 1, p. 23-41.

PIAGET, J. **A noção de tempo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

POKER, R. B. Função simbólica e desenvolvimento da noção temporal em surdos e ouvintes: análise na perspectiva de Jean Piaget. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 6, n. Especial, Novembro 2014. p. 208-224. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1ee8862d-b526-4c50-b294-84e9232836ae/content. Acesso em 09 dez. 2025.

ZANQUETTA, M. E. M. T.; ANDRADE, D.; NOGUEIRA, C. M. I. Medidas de comprimento e sistema monetário brasileiro: construindo significados no ensino de surdos. In: NOGUEIRA, C. M. I. (Org.). **Surdez, inclusão e matemática**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. Cap. 6, p. 141-162.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.142-155
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

R E V I S T A
ESPAÇO

n.
65

período
jul-dez

ano
2026

BARREIRA LINGUÍSTICA COMO MAIOR DIFICULDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS SURDOS: EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM UMA ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS

Language barrier as a major challenge in science teaching for deaf students: experience in a special school for the deaf



Diego Seda D' Elia[1]



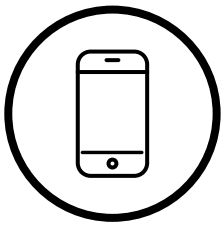
Deolinda Carmelina Seda Lemos[2]

[1] Escola Municipalizada de Inoã, Secretaria Municipal de Educação de Maricá, Maricá, RJ, Brasil; diegoseda@yahoo.com.br
[2] Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. deolindaseda@hotmail.com

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.156-168
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Quando não há uma língua compartilhada, a comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos torna-se um grande desafio no processo de ensino-aprendizagem. Este relato de experiência de abordagem qualitativa analisou como a aprendizagem da Libras por um professor contribuiu para superar as barreiras linguísticas e transformar práticas de ensino de Ciências em uma escola bilíngue entre 2016 e 2019. A análise temática reflexiva evidenciou quatro eixos: (i) a barreira linguística inicial, (ii) a construção da identidade docente, (iii) a transformação pedagógica via recursos visuais e (iv) a aprendizagem de conceitos científicos. Os resultados indicaram que a proficiência em Libras ampliou a interação, favoreceu estratégias visualmente orientadas e fortaleceu a mediação pedagógica. Concluiu-se então, que o desenvolvimento da competência comunicativa em Libras pelo professor foi fundamental para aprimorar o ensino e expandir a aprendizagem de estudantes surdos.
Palavras-chave: Ensino de ciências/biologia; Ensino de surdos; Bilinguismo; Libras

ABSTRACT
When there is no shared language, communication between hearing teachers and deaf students poses a major challenge in the teaching and learning process. This qualitative experience report analyzed how a teacher's learning of Brazilian Sign Language (Libras) contributed to overcoming language barriers and transforming Science teaching practices in a bilingual school between 2016 and 2019. Reflexive thematic analysis revealed four axes: (i) initial language barriers, (ii) the construction of teaching identity, (iii) pedagogical transformation through visual resources and (iv) the learning of scientific concepts. Results indicated that proficiency in Libras expanded interaction, promoted visually oriented strategies, and strengthened pedagogical mediation. It was concluded that the teacher's development of communicative competence in Libras was essential for enhancing teaching practices and expanding learning opportunities for deaf students.
Keywords: Science/biology teaching; Deaf teaching; Bilingualism; Libras



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/qIwF-37J60s?si=sdQG9G8l4O8IgY0Q

INTRODUÇÃO

A educação de surdos passou por diferentes processos ao longo da história: desde a completa exclusão da sociedade, pela surdez ser considerada uma doença que deveria ser curada, até o acesso aos sistemas de ensino. Passou por fases nas quais a aprendizagem da Língua Portuguesa era o objetivo principal para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos surdos (oralismo e comunicação total), até a conquista de ter uma língua própria, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como instrumento cultural e de apropriação de uma identidade surda. A partir do reconhecimento legal da Libras, a educação dos surdos foi integrada ao sistema regular de ensino, tornando-se inclusiva com os demais cidadãos ouvintes e alcançando *status* de língua materna para esses que a utilizam, vindo a ganhar nos últimos anos uma abordagem "bilíngue" em algumas redes de ensino.

No oralismo, primeira filosofia apresentada, o sujeito surdo é educado sob a perspectiva da língua do ouvinte, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, em sua modalidade oral. Dentro dos espaços formais de educação, o aluno era submetido a terapias de fala, audição e leitura labial, acreditando ser o caminho para o desenvolvimento de uma língua. Diferentes metodologias foram desenvolvidas para essa finalidade e alguns defensores dessa abordagem

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.156-168
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

de ensino argumentavam que o desenvolvimento da língua de sinais atrapalharia a evolução da educação do surdo pelo oralismo (Duarte, 2014, p. 24; Oliveira; Figueiredo, 2017, p. 175).

O oralismo foi difundido na década de 1960, persistindo até os dias de hoje. Contudo, não foi uma concepção que proporcionou uma comunicação fluída entre surdos e ouvintes, e entre surdos com diferentes níveis de linguagens, levando inúmeros estudantes surdos a desistirem dos estudos devido à visão equivocada dos profissionais que trabalhavam com esse público (Oliveira; Figueiredo, 2017, p. 175).

Na comunicação total, o indivíduo surdo ainda era estimulado à aquisição da linguagem oral, agora com o auxílio de outras ferramentas e metodologias. Nessa abordagem de ensino, o desenvolvimento cognitivo do aluno seria assegurado com a utilização de estratégias diversificadas como, por exemplo: a língua oral, a de sinais, a datilologia, o uso de gestos, a linguagem sinalizada, o uso de aparelhos de amplificação sonora, a leitura labial, entre outros. Entretanto, mesmo com a utilização da Libras como base para o ensino da língua oral, essa perspectiva continuou resultando em fracasso no espaço escolar (Duarte, 2014, p. 27; Oliveira; Figueiredo, 2017, p. 176).

Na década de 1990, uma mudança na legislação brasileira oficializaria a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular, acreditando que a interação desses alunos nos espaços comuns da escola traria maior desenvolvimento psicossocial, cognitivo, afetivo e cultural. Essas escolas passaram a ser denominadas escolas inclusivas e precisaram se adequar para oferecer a esses alunos, com diferentes tipos de comprometimentos, inclusive a surdez, uma modalidade de ensino especial, inclusivo (Oliveira; Figueiredo, 2017, p. 178). Após essa mudança, somente em 2002, pela Lei nº 10.436/2002, a Libras foi aceita como uma língua natural, servindo-se de uma estrutura própria, como meio legal de expressão e comunicação da comunidade surda no país (Brasil, 2002).

Entretanto, apesar da língua de sinais ser utilizada nas instituições de ensino com os alunos surdos por meio de um intérprete, a educação desse sujeito continuou defasada com relação aos demais alunos ouvintes e letrados em Língua Portuguesa. Isso porque não somente a Libras não era ensinada como primeira língua para o amplo conhecimento e utilização na comunicação, como também porque as aulas eram ministradas por professores ouvintes e planejadas para esse mesmo público, sendo deixadas de lado as particularidades e a cultura surdas (Oliveira; Figueiredo, 2017, p. 179).

Cabe ressaltar que a aquisição da língua materna (L1) precisa estar bem definida logo na tenra idade, pois ela influenciará positiva ou negativamente toda a trajetória do ser humano e, consequentemente no desenvolvimento do processo educacional. Ademais, conhecer a cultura desses sujeitos é tão importante quanto aprender o próprio alfabeto. Necessário relembrar que a linguagem é a base para o imaginário das construções humanas, pois somos seres sociais, e é por aí que criamos a realidade a nossa volta com suas peculiaridades, ou seja, entendendo que o mundo humano é construído e percebido através do discurso.

Uma das formas de compreensão da cultura surda é pelo referencial foucaultiano que Thoma e Lopes (2005, p. 37) redefinem como "conjunto de processos por meio dos quais grupos são definidos e construídos". Strobel (2008) afirma que a cultura surda é composta por artefatos culturais como: a experiência visual; as línguas de sinais; as vivências familiares; as produções literárias dos surdos; a socialização e os esportes via associações de surdos; as artes visuais; a luta política da comunidade surda; e por fim, os diversos materiais criados a partir das vivências surdas e para os surdos. Eles são bem distintos podendo, assim, explicar o poder da cultura do sujeito surdo em seus discursos e práticas.

Segundo Góes e Laplane (2007, p. 02), as dificuldades e os desafios impostos pela inclusão escolar apresentam diferentes dimensões. Estão ligadas à organização da nossa sociedade, aos valores, às prioridades, à disponibilidade de recursos definidos pelas políticas

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.156-168
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

públicas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico.

Dessa forma, o bilinguismo, surgido na década de 1980, tem se despontado como uma visão de avanço na educação dos surdos. Essa filosofia é baseada em dois tipos de linguagens: a Libras como língua de instrução, a primeira língua (L1); a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, sendo desenvolvida como segunda língua (L2), e como um meio de comunicação com as pessoas que não sabem língua de sinais (Duarte, 2014, p. 28; Oliveira; Figueiredo, 2017, p. 183).

Dentro dessa perspectiva, mais recentemente, a Lei n.º 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e instituiu a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional, definindo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. A legislação também prevê a oferta de materiais didáticos específicos, professores bilíngues com formação adequada e currículos, métodos e programas que considerem as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas (Brasil, 2021).

Contudo, outras questões a considerar na ampliação dos horizontes de atuação dos professores bilíngues no Brasil do século XXI são: a variedade/unidade linguística e cultural dentro do país.

A importância da língua de sinais e da língua portuguesa como caminho para pensar as necessidades educacionais de alunos surdos deveria ser o ideal de todo educador bilíngue. Para tal, estratégias visuais que potencializem a aprendizagem desses alunos, considerando suas especificidades como indivíduos capazes de participar da sociedade em que vivem, são fundamentais.

A Declaração de Salamanca (1994) sobre as políticas e práticas dos alunos com necessidades especiais já evidenciava que:

> Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superior por parte de todos os estudantes. [...] As seguintes orientações enfocam pontos a serem considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

Na educação bilíngue de surdos, a língua não pode ser dissociada das dimensões culturais e identitárias que constituem as experiências da comunidade surda. A aprendizagem da Libras, a compreensão das formas de participação e produção de significados dos estudantes constituem elementos relevantes para a organização das práticas pedagógicas e para a construção de aprendizagens significativas (Martins; Araujo, 2024; Carneiro, 2024).

Consequentemente, a interação entre professores e alunos fluentes em língua de sinais é de suma importância para o processo ensino-aprendizagem, de outra forma, o docente não conseguirá mediar o processo de construção do conhecimento (Figueiredo; Oliveira-Silva, 2016; Oliveira-Silva, 2017).

O ensino é um campo investigativo, de igual modo, com suas dificuldades, complexidades de abordagens e metodologias a serem superadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentro do campo das Ciências Naturais, remetem ao desafio do professor em

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

desenvolver no aluno habilidades e competências necessárias para compreender o homem na natureza e se reconhecer como parte integrante desse ambiente (Brasil, 1997, p. 21).

Um dos problemas relatados pelos pesquisadores dessa área é o distanciamento com a realidade do seu cotidiano, do ambiente como um todo. Existe, então, a necessidade de que esse ensino seja mais aplicado, fazendo com que o estudante desenvolva argumentos que o torne protagonista para tomar decisões e atitudes como cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e no meio ambiente (Duarte, 2014, p. 48).

Conforme aponta Lima (2013, p. 13, *apud* Duarte, 2014, p. 51), a principal barreira para a aprendizagem reside no desconhecimento da língua de sinais por parte do professor. Nesse contexto, a atuação do intérprete assume relevância central para a comunicação, contudo não como substituto do docente ou mero facilitador do aprendizado, visto que ambos desempenham papéis distintos que devem ser reconhecidos e valorizados no ambiente escolar.

Por outro lado, a barreira linguística não é apenas um obstáculo comunicacional, mas uma limitação epistemológica. Conforme apontam Lacerda (2006) e Karnopp (2010), a aquisição de conceitos científicos por alunos surdos depende diretamente do acesso a uma língua visual-espacial plena, como a Libras. Quando o professor não domina essa língua, o processo de mediação pedagógica fica comprometido, mesmo com a presença de intérpretes. Isso ocorre porque a interpretação, por mais qualificada que seja, nem sempre consegue capturar nuances conceituais e interações dialógicas em tempo real, além de não substituir a relação direta professor-aluno (Lacerda, 2006).

No ensino de ciências, essa dificuldade é ainda mais acentuada devido ao caráter abstrato e terminológico específico de conceitos como “fotossíntese”, “cadeia alimentar” ou “energia”. Sá (2006) ressalta que a criação de sinais científicos em Libras é um processo contínuo e coletivo, muitas vezes não acompanhado pelos materiais didáticos convencionais. Portanto, professores que não participam dessa comunidade de prática tendem a reproduzir uma educação “traduzida”, mas não “construída” no registro visual.

Dessa forma, o presente trabalho teve por objetivo analisar como a aquisição progressiva da Libras por um professor de Ciências influenciou suas práticas pedagógicas e a mediação do ensino dessa disciplina em uma escola bilíngue para estudantes surdos.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, unidade escolar para atendimento de estudantes público-alvo da educação especial, especializada em educação de surdos, com outros comprometimentos ou não, localizada no Município de Cabo Frio, estado do Rio de Janeiro. A instituição apresenta uma proposta bilíngue, os professores possuem diferentes níveis de Libras e passam por capacitação pedagógica para aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais. No período de observação, a escola possuía dois professores surdos lecionando a disciplina de Libras para os estudantes, professores e funcionários da unidade escolar. Em sala, o professor ministra suas aulas dos componentes escolares específicos em Libras e a Língua Portuguesa é usada como L2, na modalidade escrita, não sendo necessária a presença de mediadores/intérpretes nas classes.

A pesquisa foi realizada no período de setembro de 2016 a março de 2019, em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, durante as aulas de Ciências da Natureza, de Biologia e de Química, respectivamente. Participaram do estudo aproximadamente 120 estudantes surdos entre 11 e 20 anos que apresentavam variações de perda auditiva, desde surdez profunda a perdas auditivas menores, sendo possível o uso de aparelhos auditivos.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza descritiva do tipo

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.156-168
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

relato de experiência, focado na atuação docente do primeiro autor. O processo analítico e a sistematização dos dados foram conduzidos conjuntamente por ambos os autores, com base na Análise Temática Reflexiva, a partir da perspectiva de Braun e Clarke (2006), mediante a releitura retrospectiva, seleção e categorização dos acontecimentos relevantes.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma abordagem metodológica qualitativa é relevante no contato direto e intensivo com o objeto de estudo realizado. Enquanto a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), é uma técnica de análise utilizada para identificar, analisar e relatar padrões de significado em dados qualitativos de naturezas variadas, sendo bastante empregada em diferentes trabalhos dada a sua flexibilidade metodológica.

Os registros ocorreram por meio da vivência direta e prolongada do professor no cotidiano escolar. As experiências analisadas foram construídas a partir da participação nas atividades pedagógicas e nas interações cotidianas com a comunidade escolar, incluindo as aulas de Ciências da Natureza, Biologia e Química, as aulas de capacitação pedagógica de Libras, as reuniões pedagógicas, planejamentos, os momentos de interação com os estudantes e professores e o acompanhamento das estratégias de comunicação e ensino utilizadas no contexto escolar.

Não foi utilizado um instrumento padronizado de registro escrito ou um diário de campo sistemático. Dessa forma, as situações apresentadas são reconstruções reflexivas de experiências vivenciadas e posteriormente analisadas pelos autores à luz do objetivo da pesquisa e do referencial teórico adotado. A análise considerou especialmente as situações relacionadas à comunicação entre professor e estudantes, à aprendizagem e ao uso da Libras, à compreensão da cultura e da identidade surda e às transformações observadas nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem de Ciências.

Para a organização da análise, foi realizada uma leitura retrospectiva e interpretativa da experiência vivenciada, buscando identificar padrões recorrentes de significado presentes nas situações descritas. A partir desse procedimento, foram construídos quatro eixos temáticos: (i) a barreira linguística e os limites da comunicação inicial; (ii) a construção da identidade docente dentro da comunidade surda como transformação da relação pedagógica; (iii) a transformação das práticas pedagógicas em direção a uma abordagem visual e bilíngue e (iv) as relações entre comunicação, mediação pedagógica e aprendizagem de conceitos científicos. Tais eixos não foram definidos previamente como categorias rígidas, mas, organizados a partir da recorrência e da relevância das experiências observadas para a compreensão do fenômeno investigado.

A interpretação dos eixos temáticos foi realizada em diálogo com a literatura sobre educação de surdos, bilinguismo, Libras, cultura surda e ensino de Ciências. Assim, a presente análise não tem a pretensão de estabelecer relações causais ou generalizações estatísticas, mas compreender, a partir de uma experiência docente situada, como a ampliação da competência comunicativa em Libras e a aproximação com a cultura surda repercutiram na relação pedagógica e nas estratégias de ensino desenvolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os textos que seguem são relatos de experiências vividas e observações realizadas pelo professor durante a sua prática pedagógica na E. M. Arlete Rosa Castanho.

Barreira linguística e os limites da comunicação inicial

O professor chegou à unidade educacional em setembro de 2016 sem nenhuma formação em língua de sinais e conhecimento sobre a cultura e identidade surda. Havia apenas a vontade de aprender sobre este universo e de compartilhar os seus saberes específicos de

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Ciências/Biologia. A escola estava sem professor de ciências desde o início do ano letivo, e para receber o profissional, logo o inseriu no curso de Libras oferecido como complemento pedagógico de carga horária, informando consequentemente que a escola trabalhava com uma abordagem bilíngue, a qual alunos deveriam ter a maior parte da aula ministrada em Libras, com o apoio da Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Nesse começo, por não dispor de muito conhecimento da língua de sinais, a prática do educador estava pautada na escrita de textos em português, na tentativa de explicar o conteúdo ministrado usando os sinais de algumas palavras, gestos e mímicas, com a oralização na explanação do conteúdo, na boa vontade dos alunos em ajudar e na sede de aprender.

Essa situação evidencia que a barreira linguística não decorria exclusivamente da condição de surdez dos estudantes, mas da inexistência de uma língua compartilhada entre professor e alunos. Nessas circunstâncias, as limitações comunicativas comprometiam não apenas a transmissão dos conteúdos, mas também a construção de relações pedagógicas, a identificação dos conhecimentos prévios e a mediação necessária para o desenvolvimento dos conceitos científicos.

Dentre os alunos, havia diferentes níveis de perdas auditivas, de leves a profundas, alunos que utilizavam aparelhos de amplificação sonora, realizavam leitura labial, que tinham diferentes níveis de proficiência em Libras e em Língua Portuguesa. Santana e Carneiro (2012, p. 56), quando se referem ao aluno surdo afirmam que há uma heterogeneidade linguística e cultural muito grande, tais como: aluno surdo proficiente ou em aquisição de Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; dentre outros.

Durante a sua prática, o professou observou dois cenários: aquele no qual o aluno surdo sabia o sinal de uma palavra, mas não reconhecia a sua grafia em Língua Portuguesa; e aquele no qual o aluno reconhecia a palavra escrita, mas não a relacionava com o seu sinal em Libras. Foi diante dessa diversidade que o professor concluiu que o português não poderia ser o elo entre ele e os alunos; e precisava compreender como eles pensavam, se expressavam e quais relações eram significantes para eles.

Nesse contexto, o professor ouvinte passou a reconhecer que sua participação no cotidiano escolar exigia uma aproximação progressiva com as práticas linguísticas e culturais predominantes naquele espaço. A inserção nessa comunidade escolar não ocorreu de forma imediata, mas foi construída por meio da convivência, da aprendizagem da Libras e da participação nas interações cotidianas. Diante dessa perspectiva, Souza e Góes (1999) diagnosticam que a inclusão é ineficiente se os profissionais ouvintes não reconhecem as necessidades e condições dos alunos e colegas servidores surdos.

A utilização da Língua Portuguesa, mesmo em sua modalidade escrita, como ferramenta na ação mediada, representa um desafio para os alunos surdos, pois a aquisição da linguagem é fundamental para que esses sujeitos possam se reescrever social, cultural, política e cientificamente (Queiroz; Benite, 2010). O trabalho mostrou que, naquele momento, o ensino de Ciências para esse público foi dificultado pela barreira linguística. Oliveira e Benite (2015, p. 470) registram que mesmo em escolas inclusivas onde há a mediação por um intérprete de língua de sinais, essa intermediação não chega a ser fidedigna e com empoderamento dos conceitos científicos, uma vez que o intérprete não possui formação científica para tal.

Essa problematização é confirmada por Curione (2024), ao discutir a ideia de defensores da inclusão de que a escola bilíngue para surdos seria entendida como espaço de segregação, e rebate essa ideia, argumentando sua função como espaço de formação de comunidades linguísticas. Afirma também que a verdadeira segregação ocorre quando o aluno surdo é colocado em salas de aula regulares nas quais a comunicação é feita oralmente, tornando o conteúdo inacessível para ele.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.156-168
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Portanto, a barreira linguística não se limitava à dificuldade de transmitir informações. Ela restringia a própria possibilidade de estabelecer uma relação pedagógica dialógica e de compreender as formas pelas quais os estudantes construíam significados. A necessidade de superar essa limitação impulsionou um processo contínuo de aprendizagem da Libras e de aproximação com a comunidade surda.

Construção da identidade docente dentro da comunidade surda como transformação da relação pedagógica

No decorrer das aulas, alguns alunos, mais proficientes em Libras e Língua Portuguesa, se comportavam não somente como alunos, mas também como instrutores/ participantes que contribuíram ativamente para a aprendizagem da língua pelo professor, mesmo que em formação. Os que conseguiam compreender a fala do professor, davam dicas dos sinais para utilizar e exemplos de como empregá-los, assim como os que conheciam um pouco mais de português e/ou conseguiam realizar leitura labial e assim, compreender a sua fala, auxiliavam da mesma forma no aprendizado da Libras. Dessa forma, as aulas não eram apenas unilaterais, da posição de professor detentor do conhecimento para o aluno, mas verdadeiras trocas de experiências, de vivências, de saberes.

A aprendizagem da Libras ocorreu predominantemente em situações reais de interação. Diferentemente de uma aprendizagem restrita a cursos formais, a convivência cotidiana favoreceu a apropriação da língua em seu contexto de uso, permitindo compreender não apenas aspectos linguísticos, mas também elementos culturais que passaram a influenciar diretamente a prática docente. Essa compreensão converge com estudos de Garrutti e Moreira (2022) que evidenciam a importância das trocas interacionais em Libras para a apropriação da língua e para a participação dos sujeitos surdos nas práticas escolares.

O professor, então, adentrou naquele pequeno mundo surdo que era a escola. Participou de todas as rodas de conversas com os alunos, mesmo não entendendo quase nada do que estavam conversando, passava os momentos dos intervalos entre horários conversando com os professores surdos e aprendendo com a experiência dos professores ouvintes que estavam há mais tempo naquela unidade de ensino. Além disso, buscou auxílio e estudos em ferramentas físicas (dicionários de Libras) e digitais (aulas de Libras, vídeos em língua de sinais e pesquisa de sinais pelo Youtube e aplicativos para smartphones contendo sinalários). Nesta etapa, a comunicação era o objetivo principal para que pudesse desenvolver o papel de docente com melhor qualidade, que alcançasse os alunos de forma mais eficiente e com maior significado para a vida deles.

A convivência cotidiana constituiu um espaço de formação docente, no qual a aprendizagem da Libras ocorreu integrada às práticas sociais da comunidade escolar. Assim, a competência linguística desenvolvida pelo professor não foi resultado apenas de estudo individual, mas da participação progressiva em uma comunidade.

Oliveira e Benite (2015, p. 464) apontam que a construção dos conceitos científicos se dá por meio do intermédio de membros mais experientes da comunidade científica (os professores de ciências) e que o aprendizado desses conceitos fica prejudicado se a relação com o aluno surdo se mostra restrita. De acordo com Vygotsky (2003), a criança estabelece conceitos por meio da linguagem e da relação com a comunidade em que vive. A linguagem é constitutiva da consciência, da identidade, da cultura e da subjetividade. Ela é a ferramenta que internalizamos para pensar e nos constituir como sujeitos sociais e culturais; que produzirão conceitos espontâneos, aprendidos durante as vivências e interações sociais. Dentro da escola, esta interação com colegas e professores é crucial para o desenvolvimento cognitivo, servindo como articulação entre os conceitos espontâneos e científicos que produzirá uma aprendizagem significativa**.**

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

A aproximação progressiva com a comunidade surda modificou não apenas os recursos utilizados nas aulas, mas a própria posição do professor diante dos estudantes. Carneiro (2024) aponta que essa mudança pode ser compreendida a partir da necessidade de superar uma perspectiva centrada exclusivamente no déficit auditivo e reconhecer a diferença surda em suas dimensões linguística, cultural e identitária.

A aprendizagem da Libras não constituiu apenas uma aquisição instrumental de vocabulário para facilitar a comunicação. Ela deslocou o professor da posição de único detentor do conhecimento e produziu uma relação pedagógica mais dialógica, na qual os estudantes também participavam ativamente da construção das condições de comunicação.

Dito isso, essa experiência converge com discussões recentes sobre a formação de professores para a educação bilíngue de surdos, destacando que a aquisição da Libras não deve ser compreendida como uma competência periférica ou meramente instrumental, mas como elemento relacionado à própria possibilidade de atuação pedagógica em contextos educacionais bilíngues (Jung; Hobold, 2024).

A transformação observada não se restringiu apenas ao desenvolvimento linguístico do professor. Ela repercutiu diretamente nas estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula.

Transformação das práticas pedagógicas em direção a uma abordagem visual e bilíngue

A aprendizagem progressiva da Libras provocou uma reorganização da prática pedagógica que ultrapassou a incorporação de novos recursos didáticos. A transformação observada envolveu mudanças na forma de planejar as aulas, selecionar estratégias de ensino e mediar a construção dos conceitos científicos, aproximando a prática docente dos princípios da pedagogia visual.

As ferramentas digitais contribuíram significativamente para o desenvolvimento das aulas, viabilizando as buscas por imagens que auxiliassem na comunicação, a visualização dos conteúdos abordados, dos vídeos explicativos já disponibilizados na internet, de alguns sinais específicos da disciplina. A produção de atividades em meio digital também se mostrou inovadora para aquela comunidade, que passou a explorar melhor a busca pelo conhecimento, associar imagens a sinais e em seguida a palavras, incluindo-os em um novo meio tecnológico, além do aparelho celular para comunicação em vídeo e redes sociais.

As atividades eram realizadas em programas de computador para apresentação de projetos, onde os alunos eram estimulados a montarem trabalhos que seriam expostos em outras aulas para os demais colegas, inclusive de outros anos de escolaridade. Nessa produção, eles recebiam um tema que era pesquisado na forma de imagens e vídeos em sites de busca. As imagens eram salvas e copiadas para esse programa de apresentação. No programa, eles precisavam organizar as ideias e montar um esquema explicativo daquela habilidade a ser desenvolvida. Nesse processo, os alunos tinham a liberdade de explorar diferentes formas de conhecimento, aplicados ainda ao mercado de trabalho, como o uso de computadores, produção e apresentação de trabalhos.

O trabalho do professor estava em auxiliá-los no desenvolvimento tecnológico, na organização das ideias e solução de dúvidas sobre as habilidades trabalhadas. Ademais, ganhava mais convivência com a cultura surda, percebendo melhor quais as dificuldades encontradas por eles no seu desenvolvimento cognitivo e quais métodos eram mais eficientes no processo ensino-aprendizagem.

Queiroz e colaboradores (2012a, p. 121) apontam a necessidade de uma mudança pedagógica para o trabalho educacional com os surdos. É importante que o trabalho es-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.156-168
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

teja centrado no desenvolvimento da linguagem, devendo ocorrer em Libras, mas que não se resuma apenas a esse tipo de comunicação. O ideal seria as escolas organizarem seu currículo partindo de uma perspectiva visuo-espacial, e as aulas utilizarem metodologias diferenciadas, com outras experiências visuais, tais como: Língua Portuguesa escrita, mímica/dramatização, figuras, recursos tecnológicos (vídeo/TV, slides, computador, retroprojetor) e leitura. O uso de métodos diversificados desenvolve nos alunos a memória visual e o hábito de leitura, o qual receberá apoio de professores especialistas nas disciplinas, caso conheçam a língua de sinais, além de proporcionar intérpretes de Libras para o maior acompanhamento das aulas.

No entanto, é preciso cautela. A simples transposição de conteúdos escritos para formatos visuais não garante a aprendizagem significativa. Como alertam Rizzo e colaboradores (2014), materiais didáticos para surdos devem ser pensados a partir de uma lógica visual, que organize as informações de modo não linear e explore relações espaço-temporais, características da língua de sinais. Isso demanda um planejamento pedagógico específico, que vá além da "ilustração" do conteúdo.

Oliveira e Benite (2015, p. 470) ressaltam que o planejamento da aula é essencial para o desenvolvimento pedagógico e tem que estar voltado às necessidades dos alunos. Em uma escola inclusiva, os professores elaboram um planejamento baseado na oralidade, o que dificulta o acesso dessa habilidade ao aluno surdo.

A experiência descrita aproxima-se da perspectiva da pedagogia visual, na qual a visualidade não é compreendida apenas enquanto recurso compensatório para estudantes surdos, mas na qualidade de dimensão estruturante da organização das práticas pedagógicas e do acesso ao conhecimento. Nesse sentido, o trabalho apresentado converge com a discussão de Gomes e Souza (2020), ao destacarem que imagens, vídeos e recursos digitais não devem ser utilizados somente para ilustrar conteúdos previamente organizados em uma lógica verbal, mas precisam ser compreendidos como elementos constitutivos da mediação pedagógica.

Contudo, o acesso a tecnologias digitais não é uniforme. Em muitas escolas públicas, a infraestrutura tecnológica é precária, e os professores não recebem formação para utilizá-las de forma crítica e criativa. A experiência relatada também evidencia que o uso pedagógico das tecnologias depende das condições concretas de acesso aos equipamentos, à conectividade e à formação docente, aspectos que ultrapassam a experiência individual analisada.

Relações entre comunicação, mediação pedagógica e aprendizagem de conceitos científicos

A partir da apropriação da língua de sinais pelo professor, de metodologias mais eficazes, focando nos materiais prático-visuais, as aulas se tornaram mais dinâmicas, com maior significado. Observou-se maior participação e compreensão dos conceitos científicos por parte dos alunos e a ampliação do vocabulário em Língua Portuguesa escrita, por exemplo, em uma aula sobre ciclo da água introduzindo conceitos de precipitação, infiltração e evaporação. Os alunos já conheciam alguns sinais, palavras sinônimas (chuva/precipitação), e puderam contextualizar o seu conhecimento prévio em uma nova habilidade e relacionar novas palavras a sinais já conhecidos.

A situação sugere que a aprendizagem conceitual foi favorecida quando os novos termos científicos foram relacionados a conhecimentos prévios e a formas de expressão já disponíveis aos estudantes. Nesse processo, a Libras não funcionou apenas como tradução dos termos em português, mas como língua de intera-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ção e de construção de significados durante a mediação pedagógica.

Alves (2012) e Razuck (2011) mostram que o aprendizado do aluno surdo é limitado pela comunicação entre esse aluno com professores e colegas e pela falta de preparo do professor para trabalhar com as necessidades requeridas por esse aluno.

Estudos sobre o ensino de Ciências para estudantes surdos têm destacado a importância de estratégias visuais, materiais concretos, experimentação e recursos multimodais para ampliar as possibilidades de acesso aos conceitos científicos. Entretanto, a utilização desses recursos não deve ser compreendida como consequência automática da surdez, mas como parte de uma organização pedagógica que considere a experiência visual, a língua de instrução e a diversidade linguística dos estudantes. Essas estratégias facilitam o entendimento dos alunos surdos, sua alfabetização científica e apropriação dos conteúdos e habilidades trabalhadas no âmbito das ciências naturais (Marinho, 2007; Queiroz *et al*., 2012b; Rizzo *et al*., 2014; Santos; Lopes, 2017).

A Libras não é apenas uma ferramenta de tradução daquilo já elaborado em português. Ela possui sua própria estrutura e precisa ser considerada como língua de produção e expressão de conhecimentos. Paiutto e Lacerda (2024), ao estudar formas de avaliação, concluem que a aprendizagem conceitual não se reduz à memorização da correspondência entre uma palavra em português e um sinal em Libras. O desenvolvimento da linguagem científica exige que o conceito seja construído, contextualizado e utilizado na própria língua de instrução.

A experiência indicou que a organização visual dos conteúdos e a diversificação das estratégias pedagógicas ampliaram as possibilidades de comunicação e favoreceram a contextualização dos conceitos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida ao longo da história da educação de surdos evidencia que a transição do oralismo e da comunicação total para o bilinguismo representou um avanço essencial no reconhecimento da surdez não como deficiência a ser corrigida, mas como uma diferença linguística e cultural.

A experiência vivenciada em uma instituição especializada bilíngue revelou que a barreira linguística constitui o principal obstáculo para o desenvolvimento conceitual e para a mediação pedagógica em sala de aula. A apropriação progressiva da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo professor ouvinte mostrou-se determinante para reconfigurar a relação professor-aluno. Esse movimento ultrapassou a simples aquisição instrumental de vocabulário, promovendo o deslocamento da posição tradicional de autoridade para uma postura dialógica, na qual os próprios alunos surdos atuaram como participantes ativos na construção das possibilidades comunicativas e do ambiente de aprendizagem.

Além disso, a consolidação da competência comunicativa em Libras viabilizou a reestruturação das práticas pedagógicas. A transição do modelo centrado na oralização e no português escrito para uma abordagem pautada na pedagogia visual — com a incorporação de recursos multimodais, tecnologias digitais e sinalários científicos em ambiente prático — favoreceu a contextualização de termos complexos e ampliou a autonomia e o engajamento dos estudantes.

Conclui-se que o domínio da Libras pelos docentes da área de Ciências Naturais é um pilar indispensável para a efetivação de práticas bilíngues de ensino. Embora este trabalho se fundamente na reflexão de um contexto escolar situado, suas implicações apontam para a urgência de reestruturar a formação inicial e continuada de professores de Ciências, bem como de fomentar políticas públicas que fortaleçam a infraestrutura tecnológica

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.156-168
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

e o suporte às escolas bilíngues. Superar a barreira linguística no ensino de Ciências é, fundamentalmente, assegurar aos estudantes surdos o direito ao conhecimento científico, ao protagonismo e ao exercício consciente de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. S. **Ensino de Física para pessoas surdas**: o processo educacional do surdo no Ensino Médio e suas relações no ambiente escolar. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência, área de concentração Ensino de Ciências) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação***:* uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção ciências da educação; 12. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, 25 de abril de 2002, p. 23.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, 04 de agosto de 2021, p. 1.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Utilizando a análise temática em psicologia. **Pesquisa Qualitativa** em *Psicologia*, 3(2), 77–101. 2006.

CARNEIRO, B. G. Língua de sinais, identidades, cultura surda e educação bilíngue. **Revista Triângulo**, v. 17, n. 2, 2024.

CURIONE, P. L. F. R. Escola bilíngue de surdos: comunidade linguística ou comunidade segregada? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 57, jan./jun. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 04 de fevereiro de 2026.

DUARTE, J. M. **Ensino de Ciências numa perspectiva bilíngue para surdos**: uma proposta usando mídias. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA-SILVA, C. M. Uma análise da eficácia das estratégias de ensino utilizadas por uma professora ministrando aulas de inglês instrumental para alunos surdos em uma sala de aula inclusiva na universidade. In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. M. P. (Org.). **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 235-282.

GARRUTTI, E. A.; MOREIRA, T. N. A. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

GOMES, E. M. L. S.; SOUZA, F. F. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA. **Revista Docência e Cibercultura,** 2020.

JUNG, A. P.; HOBOLD, M. S. Educação de surdos no Brasil, formação de professores e a Libras: breve resgate histórico e os desafios do tempo presente. **Ensaios Pedagógicos**, v. 8, n. 3, p. 152-170, 2024.

KARNOPP, L. B. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: LOPES, M. C. (Org.). **Educação de Surdos:** debates e práticas. São Paulo: Summus, 2010.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

MARINHO, M. L. **O Ensino da Biologia**: o intérprete e a geração de sinais. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.156-168
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

MARTINS, M. R.; ARAUJO, B. R. N. Cultura, língua e identidade surda: da inclusão à educação bilíngue. **Revista Primeira Escrita**, v. 11, n. 2, 2024.

OLIVEIRA, Q. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Educação de Surdos no Brasil: Um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n.2, p. 173- 196, jul.-dez., 2017.

OLIVEIRA, W. D.; BENITE, A. M. C. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de Libras e professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 457-472, 2015.

OLIVEIRA-SILVA, C. M. **A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos**: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PAIUTTO, I.; LACERDA, C. B. F. Educação bilíngue de surdos: instrumento de avaliação da expressão em Língua Brasileira de Sinais. **Signo**, v. 49, n. 95, p. 120-135, 2024.

QUEIROZ, T. G. B.; BENITE, A. M. C. Ensino de ciências e surdez: esse "outro" na sala de aula. **Revista da SBEnBio**, Campinas, v. 3, p. 698-709, out. 2010.

QUEIROZ, T. G. B.; SILVA, D. F.; MACEDO, K. G.; BENITE, A. M. C. Estudo de planejamento e design de um módulo instrucional sobre o sistema respiratório: o Ensino de Ciências para surdos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 4, p. 913-930, 2012a. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251025250011> Acesso em 19 de janeiro de 2021.

QUEIROZ, T. G. B.; SILVA, D.; MACEDO, K. Ensino de ciências/química e surdez: o direito de ser diferente na escola. In: VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. **Temas em educação inclusiva: fundamentos para a sala de aula de ciências**. Madrid: Editorial Academica Española, 2012b. p. 119-130.

RAZUCK, R. C. S. R. **A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização**. 2011. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

RIZZO, R. S.; PANTOJA, L. D. M.; MEDEIROS, J. B. L. P; PAIXÃO, G. C. O ensino de doenças microbianas para o aluno com surdez: um diálogo possível com a utilização de material acessível. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 765-776, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313132120018> Acessado em 19 de janeiro de 2021.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTANA, A. P.; CARNEIRO, M. S. C. O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIN, A. P. (Org). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

SANTOS, A. N.; LOPES, E. T. Ensino de ciências para surdos numa perspectiva de inclusão escolar: um olhar sobre as publicações brasileiras no período entre 2000 e 2015. **Debates em Educação.** Vol. 9, Nº. 18. 2017.

SOUZA, M. R.; GÓES, M. C. R. O ensino para Surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In: C. Skliar (Org.): **Atualidade da educação bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação. V.1, p.163-188. 1999.

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

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da Surdez. Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul RS: EDUNISC, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.156-168
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ESPAÇO ABERTO

R E V I S T A
ESPAÇO
n. 65
período jUL-DEZ
ano 2026

DE "FARDO INÚTIL" A "CIDADÃO ÚTIL": REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO DE SURDOS NOS RELATÓRIOS DO INES (1870-1871)

From "useless burden" to "useful citizen": representations of deaf people's education and work in the INES reports (1870-1871)



Renato Tadeu da Silva[1]





Fernanda Beatriz Caricari de Morais[2]

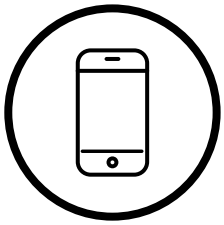


[1] Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; renatotadeu39@gmail.com.
[2] Academia da Força Aérea; Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; fernandacaricari@gmail.com.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.170-183
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Este artigo analisa como os relatórios do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1870-1871), escritos por Tobias Rabello Leite, constroem representações sobre a educação de surdos e sua formação para o trabalho no Brasil Império. A relevância da proposta está em revelar como essas representações foram discursivamente produzidas em documentos institucionais, a partir da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, que permite examinar escolhas lexicais e gramaticais. Inicialmente, investiga-se o contexto de cultura e de situação do Brasil Imperial, considerando a sociedade escravocrata. A análise evidencia que os relatórios representam o surdo como sujeito passivo e a educação como meio de transformar o "fardo inútil" em "cidadão útil", visando à inserção em um lugar produtivo definido socialmente. A linguagem dos relatórios materializa uma ideologia de utilidade produtiva e controle social, em contraste com perspectivas contemporâneas de educação bilíngue, que reconhecem a surdez como diferença linguística e cultural e o surdo como sujeito de direitos.
Palavras-chave: Educação de surdos; Linguística Sistêmico-Funcional; Análise Crítica do Discurso; Imperial Instituto dos Surdos-Mudos; Surdez no Brasil Imperial

ABSTRACT
This article analyzes how the reports of the Imperial Institute for the Deaf-Mute (1870–1871), written by Tobias Rabello Leite, construct representations of deaf education and vocational training in Imperial Brazil. The relevance of this study lies in revealing how such representations were discursively produced in institutional documents, from the perspective of Systemic Functional Linguistics, which enables the examination of lexical and grammatical choices. Initially, the study investigates the cultural and situational context of Imperial Brazil, considering its slaveholding society. The analysis shows that the reports represent deaf people as passive subjects and education as a means of transforming the "useless burden" into a "useful citizen," aiming at their insertion into a socially defined productive role. The language of the reports materializes an ideology of productive utility and social control, in contrast to contemporary perspectives on bilingual education, which recognize deafness as a linguistic and cultural difference and deaf people as subjects of rights.
Keywords: Deaf education; Systemic-Functional Linguistics; Critical Discourse Analysis; Imperial Institute for the Deaf-Mute; Deafness in Imperial Brazil



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/Mlq8nRxfYqI?si=MPcaI3qqCH96vWpR

INTRODUÇÃO

Os relatórios anuais do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), elaborados por Tobias Rabello Leite nos anos de 1870 e 1871, constituem documentos relevantes para a compreensão das representações historicamente construídas sobre a pessoa surda no Brasil Imperial. Embora se apresentem como registros administrativos destinados à prestação de contas às autoridades do Império, esses textos ultrapassam a função burocrática e materializam um projeto educacional específico, no qual a educação de surdos é articulada à formação para o trabalho e à utilidade social. Conforme aponta Solange Rocha (2018), tais relatórios marcam a consolidação institucional do Instituto sob a gestão de Leite e evidenciam a articulação entre discursos pedagógicos e políticos na constituição de concepções sobre a surdez no século XIX.

Os documentos analisados foram produzidos em um contexto histórico marcado por uma sociedade escravocrata, hierarquizada e orientada por um projeto de modernização conduzido pelas elites imperiais. Nesse cenário, a valorização da produtividade atravessava as políti-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.170-183
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

cas públicas e educacionais, influenciando a forma como a educação de surdos era concebida. Longe de ser entendida como um direito, a educação aparece nos relatórios como meio de transformar indivíduos considerados improdutivos em trabalhadores úteis à sociedade, articulando educação, trabalho e cidadania a partir de uma lógica de inclusão subordinada.

Diante desse quadro, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que maneira os relatórios do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, produzidos entre 1870 e 1871, constroem, por meio das escolhas linguísticas, representações sobre a educação de surdos e sua formação para o trabalho no Brasil Império? O interesse do estudo incide, sobretudo, sobre os processos discursivos que sustentam e naturalizam determinadas representações sobre a pessoa surda e seu lugar social.

Para a realização da análise, adota-se como referencial teórico-metodológico a Linguística Sistêmico-Funcional, que compreende a linguagem como um recurso para a construção de significados em contextos sociais específicos. A partir dessa perspectiva, examinam-se as escolhas linguísticas presentes nos relatórios, considerando o contexto de situação de sua produção e o contexto de cultura do Brasil Imperial. Verifica-se ainda uma ideologia que se liga ao "modelo de cidadania" adotado nos relatórios e ao "lugar social pré-determinado" indicado ao surdo nesse período.

Nesse sentido, estabelece-se como objetivo geral analisar de que modo os relatórios de Tobias Rabello Leite (1870-1871) constroem representações sobre a educação de surdos e sua formação para o trabalho no Brasil Império. Como objetivos específicos, busca-se: a) explorar os eixos temáticos de educação e trabalho nesses relatórios, identificando as principais representações construídas sobre a pessoa surda e mapeando os recursos linguísticos utilizados para sustentar estas representações; b) analisar criticamente as expressões e construções discursivas empregadas nos relatórios, utilizando os pressupostos da Linguística Sistêmico--Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004, 2014) para revelar como as escolhas linguísticas constroem significados específicos sobre educação, trabalho e cidadania; c) examinar as ideologias subjacentes aos discursos analisados, utilizando a perspectiva da LSF para identificar como as representações da pessoa surda se articulam com projetos políticos e sociais do Brasil Imperial; e d) contrastar o modelo de formação proposto pelo INES no Brasil Império com as perspectivas contemporâneas de educação de surdos, identificando continuidades e rupturas nas representações sobre a pessoa surda e sua inserção social.

O recorte da pesquisa concentra-se nos relatórios elaborados por Tobias Rabello Leite nos anos de 1870 e 1871, período em que o Instituto buscava legitimar suas práticas pedagógicas junto ao Estado. A análise se concentra nos eixos da educação e do trabalho, investigando quais sentidos são atribuídos à formação educacional e profissional dos surdos à época.

A relevância deste trabalho reside na contribuição para os estudos históricos sobre a educação de surdos no Brasil, ao analisar documentos institucionais sob uma perspectiva linguístico-discursiva. Além disso, a aplicação da Linguística Sistêmico-Funcional a relatórios do século XIX permite evidenciar o papel da linguagem na legitimação de projetos educacionais e sociais, contribuindo para a reflexão sobre continuidades e rupturas nas representações sobre a pessoa surda.

Contexto histórico-institucional da educação de surdos e da atuação de Tobias Leite no século XIX

O contexto social do Brasil Imperial oferece elementos fundamentais para compreender as representações construídas nos relatórios de Tobias Leite. O Primeiro Censo Nacional, realizado em 1872, revelou uma sociedade com 9.930.478 habitantes, dos quais 82% eram analfabetos e 15,2% viviam em condição de escravidão (Westin, 2022). O Censo Geral do Império,

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.170-183
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

realizado no mesmo ano, registrou 11.719 pessoas classificadas como “surdos-mudos”, sendo 10.401 entre a população livre e 1.318 entre a população escravizada (Brasil, 1876). Esse registro demonstra que já havia, no período, dados estatísticos oficiais sobre essa população. No âmbito institucional, os registros do próprio Instituto indicam que, em 1858, estavam matriculados apenas 19 alunos distribuídos por diferentes províncias do Império (Rocha, 2018, p. 19), números que revelam tanto as limitações estruturais da época quanto a novidade que representava a educação formal de surdos no Brasil.

Com base na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), é produtivo interpretar os relatórios dessa época sobre o INES a partir dos conceitos de contexto de situação, que se refere às circunstâncias imediatas em que os textos foram produzidos, e contexto de cultura, o qual abrange os sistemas de significados compartilhados por uma comunidade (Halliday; Matthiessen, 2014). O contexto de situação dos relatórios de Tobias Leite caracterizava-se pela necessidade de prestar contas ao governo imperial, demonstrar a eficácia das práticas educacionais e justificar os investimentos públicos na instituição. No que se refere ao contexto de cultura do Brasil Imperial, pode-se dizer que ele era marcado por uma sociedade hierarquizada, fundamentada no trabalho escravo, mas em processo de modernização. Valorizava-se a produtividade, a utilidade social e a transformação de sujeitos marginalizados em trabalhadores produtivos, uma dinâmica que Marilda Cavalcanti (1999) analisa em seus estudos sobre a invisibilidade de minorias no Brasil.

Essa realidade ganha contornos ainda mais significativos quando consideramos que o regimento interno do Instituto proibia a matrícula de alunos escravos, destinando a educação aos “pobres brancos e livres” (Rocha, 2018, p. 16). Assim, a educação de surdos estava inserida nas hierarquias sociais e raciais da época, funcionando como parte de um projeto mais amplo de modernização que buscava qualificar determinados segmentos da população. Por volta de 1860, as disciplinas oferecidas no INES com foco no ensino da linguagem eram: “Leitura Escrita”, “Português” e “Francês”. Ainda havia matérias como Doutrina Cristã, Aritmética e Desenho Linear (Rocha, 2018), evidenciando desde o início a preocupação com a formação tanto intelectual quanto moral e profissional dos alunos.

O Instituto foi fundado em 1857 pelo educador francês Edouard Huet, sob o patrocínio do Imperador Dom Pedro II, constituindo a primeira iniciativa sistemática de educação de surdos no Brasil. Quando Tobias Leite produziu seus relatórios em 1870 e 1871, a instituição já possuía mais de uma década de funcionamento e se consolidava como referência nacional em educação de surdos. Seus relatórios inseriram-se no contexto internacional da educação de surdos, época em que existiam “quase 400 instituições” distribuídas pelos cinco continentes, com debates acirrados entre diferentes metodologias pedagógicas (Rocha, 2018, p. 15). No entanto, a especificidade brasileira residia na forma como esses debates se articulavam com as estruturas sociais do Império e com um projeto de modernização que tinha na produtividade e na utilidade social seus valores centrais.

Tobias Rabello Leite (1827-1896), autor dos relatórios analisados, foi médico sanitarista natural de Sergipe, formado em 1849 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Antes de assumir a direção do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1868, Leite já possuía reconhecimento científico como pioneiro na identificação da febre amarela no Rio de Janeiro e experiência política como Deputado por Sergipe na Assembleia Geral (1857-1860). Sua formação médica e atuação sanitarista influenciaram profundamente sua abordagem educacional, conferindo aos relatórios um caráter técnico-científico que buscava legitimar as práticas institucionais através de argumentos baseados em eficiência, produtividade e utilidade social (Rocha, 2018, p. 23).

Durante seus 28 anos de gestão (1868-1896), Leite consolidou o Instituto como referência nacional em educação de surdos, atravessando a transição do Império para a República e

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

produzindo extensa obra intelectual sobre pedagogia especializada. Sua trajetória profissional e intelectual posiciona-o como figura central na institucionalização da educação especial no Brasil, fazendo de seus relatórios documentos privilegiados. Segundo Rocha (2018, p. 50), os pareceres sobre educação de surdos do século XIX, mesmo sendo discordantes, evidenciam uma transformação na mentalidade da época, na qual a perspectiva assistencialista baseada na caridade foi gradualmente substituída pelo objetivo de formar cidadãos úteis à sociedade.

No contexto institucional, os relatórios de Tobias Leite tinham objetivos específicos que transcendiam a simples prestação de contas. Eles funcionavam como instrumentos de legitimação das práticas educacionais, demonstração da eficácia dos métodos empregados e justificativa dos investimentos públicos na educação de surdos. Mais do que isso, os relatórios articulavam um projeto educacional que conectava educação, trabalho e cidadania, apresentando o surdo educado como um investimento rentável para o Estado e uma solução para questões sociais mais amplas. Essa perspectiva se inseria no projeto de modernização do Brasil Imperial, que buscava transformar grupos marginalizados em trabalhadores produtivos e cidadãos úteis à sociedade.

A transformação do “fardo social” em “cidadão útil”

A compreensão dos relatórios de Tobias Leite sobre o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos exige reconhecer o contexto histórico e ideológico em que esses documentos foram produzidos. Embora se apresentem como registros administrativos, os relatórios articulam discursos que refletem a organização social capitalista do século XIX, evidenciando como diferenças corporais e sensoriais eram convertidas em hierarquias produtivas. Assim, antes da análise linguística, torna-se necessário compreender como esses textos se inserem em um projeto de sociedade que classificava os sujeitos segundo sua utilidade para a ordem econômica vigente.

Na perspectiva marxista, a sociedade capitalista estrutura-se a partir da divisão entre proprietários dos meios de produção e trabalhadores assalariados, divisão que se desdobra em hierarquias sociais mais amplas, definindo lugares específicos para os sujeitos conforme sua capacidade de gerar lucro (Marx, 1974). Conforme analisa Frigotto (2002), essa lógica é naturalizada por mecanismos ideológicos que transformam desigualdades históricas em diferenças individuais, legitimando a distribuição desigual das oportunidades sociais. Nesse sentido, discursos educacionais e assistenciais, mesmo quando assumem caráter humanitário, operam em consonância com a necessidade do capital de converter sujeitos considerados improdutivos em recursos produtivos.

A distinção entre trabalho produtivo em sentido absoluto e trabalho produtivo em sentido capitalista, discutida por Marx (1974) e retomada por Frigotto e Ciavatta (2003), é central para compreender esse processo. No capitalismo, a produtividade é definida pela produção de mais-valia, e não pelo benefício coletivo. Essa lógica hierarquiza os sujeitos, privilegiando aqueles que podem se integrar plenamente ao processo produtivo e confinando outros a formas tuteladas de inclusão. Castel (1998) observa que esse movimento produz dispositivos de gestão das populações consideradas problemáticas, que oscilam entre exclusão e integração controlada. No Brasil Imperial, essa dinâmica articulava-se a um projeto de modernização conservadora, no qual as elites buscavam incorporar ideias de progresso sem romper com estruturas sociais hierárquicas (Carvalho, 2003).

É nesse contexto que se constrói a noção de cidadão útil. A formação de surdos para o trabalho manual não se configurava apenas como uma proposta pedagógica, mas como parte de uma estratégia que combinava inclusão limitada e manutenção da ordem social.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.170-183
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

As teorias científicas do período, como o racismo científico e a medicina social analisados por Schwarcz (1993), ofereceram respaldo a essas práticas ao naturalizar desigualdades por meio de discursos sobre capacidades biológicas. Bourdieu (1989) explica que esse processo ocorre sobretudo por meio das instituições escolares, que convertem diferenças sociais em diferenças de competência. No caso da educação de surdos, essa operação manifesta-se na construção da surdez como limitação natural, legitimando posições subordinadas no mundo do trabalho. Como argumenta Canguilhem (2009), as distinções entre normal e patológico são construções sociais orientadas por valores históricos específicos.

Dessa forma, os relatórios de Tobias Leite não podem ser lidos como documentos neutros, mas como textos que participam da construção e da legitimação de determinadas representações sobre educação, trabalho e cidadania. Esses documentos mobilizam discursos que naturalizam a surdez como deficiência, definem a utilidade social do sujeito surdo com base em sua capacidade produtiva e reforçam uma lógica de inclusão subordinada, funcional à reprodução da ordem social. Compreender esse contexto é fundamental para que a análise linguística evidencie os mecanismos ideológicos materializados na linguagem dos relatórios.

Nesse ponto, a Linguística Sistêmico-Funcional constitui um referencial teórico-metodológico pertinente, pois compreende a linguagem como recurso para a ação social e defende que sua análise só se torna significativa quando relacionada ao contexto de uso (Fuzer; Cabral, 2014). A partir dessa perspectiva, os textos são entendidos como construções de sentido resultantes de escolhas léxico-gramaticais situadas historicamente, orientadas pelas metafunções ideacional, interpessoal e textual. Segundo a LSF, todo texto é determinado pelo contexto de situação e pelo contexto de cultura, que revelam as circunstâncias imediatas de produção, incluindo participantes, propósitos e condições institucionais, e as práticas socialmente compartilhados, que delimitam o que pode ser dito e como (Fuzer; Cabral, 2014). Essa distinção é especialmente relevante para a análise de documentos históricos, pois permite compreender como os relatórios de Tobias Leite refletem simultaneamente as demandas institucionais do Instituto dos Surdos-Mudos e as práticas culturais mais amplas do Brasil Imperial.

Ao considerar as variáveis campo, relações e modo, a LSF possibilita observar como as escolhas linguísticas materializam posicionamentos ideológicos. No caso dos relatórios analisados, essas escolhas constroem representações sobre normalidade, trabalho, cidadania e deficiência, moldadas pelo contexto histórico. Assim, a articulação entre o contexto histórico-ideológico dos relatórios e os pressupostos da LSF permite compreender como esses textos operam simultaneamente como registros administrativos e como instrumentos de produção de sentidos que legitimam práticas educacionais e políticas de inclusão tutelada no Brasil Imperial.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e fundamenta-se na análise linguística de dois relatórios produzidos por Tobias Rabello Leite, apresentados ao Ministério do Império em 5 de abril de 1870 e em 1º de março de 1871. Esses documentos oficiais, de caráter público, foram produzidos no contexto do Brasil Imperial e registram práticas administrativas, concepções pedagógicas e representações sobre a educação e o trabalho de pessoas surdas no século XIX. A escolha desse corpus justifica-se por seu caráter institucional e autorizado, uma vez que os relatórios não apenas descrevem atividades do Instituto, mas também constroem e legitimam discursos que sustentavam as políticas educacionais voltadas às pessoas surdas, revelando concepções ideológicas sobre educação, trabalho, cidadania e lugar social desses sujeitos.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

A análise apoia-se na Linguística Sistêmico-Funcional, conforme proposta por Halliday (1994) e sistematizada para o português brasileiro por Fuzer e Cabral (2014). Essa abordagem compreende a linguagem como recurso de ação social e permite examinar como escolhas léxico-gramaticais constroem significados em contextos históricos específicos. A LSF tem se mostrado adequada para a análise de documentos históricos e institucionais por possibilitar a articulação entre forma linguística, contexto de produção e ideologia. No caso desses relatórios, essa perspectiva permite identificar como a linguagem participa da construção de representações sobre a educação profissionalizante e o trabalho como estratégias de inserção social controlada de pessoas surdas.

A investigação concentra-se nos eixos da educação, do trabalho e da cidadania, definidos a partir de leitura exploratória do corpus e da fundamentação teórica que compreende a educação profissional como mecanismo de inclusão subordinada de grupos marginalizados. A análise busca responder à questão de como a educação e o trabalho das pessoas surdas são representados linguisticamente nos relatórios, considerando que as escolhas linguísticas revelam posicionamentos ideológicos e funções sociais específicas.

Os procedimentos de análise envolveram a leitura sistemática dos relatórios e o mapeamento manual das ocorrências relacionadas aos eixos temáticos, considerando substantivos, verbos, adjetivos, circunstâncias e construções frasais. Em seguida, essas escolhas foram analisadas à luz das metafunções da linguagem, com atenção aos processos, aos papéis atribuídos aos participantes e às circunstâncias que constroem justificativas e legitimações. Por fim, a análise linguística foi articulada à fundamentação teórica, permitindo interpretar como os relatórios materializam e legitimam ideologias associadas à utilidade produtiva e à inclusão tutelada, situando essas representações no contexto de cultura do Brasil Imperial e evitando leituras anacrônicas.

Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, colocamos em prática a metodologia descrita anteriormente para analisar como os eixos educação e trabalho são evidenciados nos relatórios de Tobias Leite de 1870 e 1871. A análise parte do inventário léxico-gramatical construído a partir dos relatórios e aprofunda-se no exame das escolhas linguísticas (processos, participantes e circunstâncias) para revelar os discursos ideológicos subjacentes.

Contexto de situação e de cultura dos relatórios

Na perspectiva da LSF, nenhum texto pode ser compreendido fora de seu contexto. Assim, os relatórios de Tobias Leite são produtos diretos de seu tempo e de sua função, e a análise de seus significados depende da compreensão desses dois níveis. No contexto de situação, os relatórios de Tobias Leite configuram-se como documentos administrativos produzidos no âmbito de uma relação formal e hierárquica entre o diretor do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos e o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. Trata-se de textos oficiais nos quais o autor presta contas das atividades institucionais, justifica despesas e busca legitimar suas propostas de reforma, ampliação de recursos e organização do ensino. Embora se coloque como subordinado na hierarquia estatal, Tobias Leite constrói discursivamente sua posição como autoridade técnica no campo da educação de surdos, utilizando o gênero relatório não apenas para informar, mas também para argumentar e persuadir o poder público acerca da importância e da produtividade do Instituto. A linguagem escrita, formal e institucional assume, assim, papel central na sustentação de decisões administrativas e políticas.

Esse contexto imediato articula-se ao contexto de cultura do Brasil Imperial do século

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.170-183
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

XIX, marcado por uma sociedade agrária, escravocrata e profundamente hierarquizada. Nesse cenário, as elites buscavam promover um projeto de modernização que não rompia com as estruturas sociais vigentes, mas incorporava a formação de uma mão de obra nacional disciplinada e produtiva. O trabalho era concebido como valor moral e econômico central, e a utilidade produtiva funcionava como critério fundamental de valoração dos indivíduos. As pessoas com deficiência eram frequentemente representadas por discursos que combinavam caridade e controle, sendo vistas como fardos sociais que precisavam ser regenerados e tornados úteis à ordem econômica. É nesse quadro que os relatórios de Tobias Leite se inscrevem, articulando educação, trabalho e cidadania a partir de uma lógica de inclusão tutelada, alinhada às necessidades do Estado e à reprodução das hierarquias sociais do período.

Este contexto cultural explica por que o discurso de Leite é tão focado na transformação do surdo em um "cidadão útil". Suas propostas não surgem de um vácuo, mas refletem e reforçam os valores dominantes de sua época. A escolha da agricultura como a profissão ideal para o surdo, por exemplo, só faz sentido quando entendida dentro de um contexto cultural que valorizava a produção agrícola acima de tudo. A análise que se segue, portanto, procura demonstrar como esses dois contextos se materializam nas escolhas léxico-gramaticais de Tobias Leite, revelando como a linguagem foi usada para construir e legitimar um lugar específico para o surdo na sociedade da época.

O relatório de 1870: entre a missão civilizatória e o fantasma da ociosidade

A análise do relatório de 1870 revela que o discurso sobre a educação dos surdos se constrói em torno de dois polos principais: a prestação de contas burocrática e a justificação de uma missão civilizatória e moralizante. Ao identificar os processos verbais empregados, percebe-se que a agência é predominantemente atribuída ao Instituto e a seus representantes (o diretor, os professores), enquanto os alunos surdos são majoritariamente posicionados como receptores passivos ou objetos da ação (participantes).

Os verbos de ação (representados por processos materiais) frequentemente descrevem atos administrativos e pedagógicos realizados pela instituição:

1) "[...] *tiverão lugar* [...] *os exames publicos e a distribuição de premios*" (1870, p. 1).
2) "[...] *mandei imprimir as lições de Arithmetica prática*" (1870, p. 2).
3) "[...] *traduzindo e mandando imprimir os Contos moraes*" (1870, p. 2).

Nesses exemplos, o Instituto (ou seu diretor, falando em nome dele) é o ator que executa as ações. Os alunos aparecem como beneficiários ou alvos, mas não como agentes. A própria educação é um processo que "tem lugar" por iniciativa da instituição.

No que se refere aos processos relacionais, eles são usados para definir o status e a condição dos alunos e da própria instrução:

4) "*O sentimento religioso é innato no surdo-mudo*" (1870, p. 2).
5) "[...] *a instrucção litteraria sem habito e habilitação para o trabalho é um dom quasi improficuo*" (1870, p. 2).

Aqui, Tobias Leite estabelece "verdades" sobre o surdo e sobre a educação, posicionando-se como a autoridade que detém o conhecimento e o poder de classificar. A educação é definida por sua utilidade (ou falta dela). As circunstâncias (de modo, causa, finalidade) também são cruciais para construir a justificativa ideológica do trabalho do Instituto. A finalidade da educação é explicitamente declarada como a transformação do surdo em um ser produtivo, alinhando-se à ideologia da "utilidade produtiva":

6) "[...] *para formar uma collecção de compendios e livros especiaes para o ensino da lingua portugueza*" (1870, p. 2).

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

7) “[...] *para a regeneração de centenas de infelizes brazileiros* [...] *à triste condição de serem menos uteis que o mais infimo dos animaes domesticos*” (1870, p. 2).

Nesta última e poderosa construção, a educação é apresentada como um ato de “regeneração” que resgata o surdo de uma condição sub-humana (“menos uteis que... animaes domesticos”). A circunstância de finalidade revela o propósito civilizatório e moralizante da instituição, que visa não apenas instruir, mas “salvar” o indivíduo da sua condição de inutilidade.

O discurso sobre o trabalho nesse mesmo relatório é construído em oposição direta à ociosidade, que é associada a “vícios” e à inutilidade. O trabalho emerge como o complemento indispensável da educação, o único caminho para que a instrução literária não seja um “dom quasi improficuo”. A análise dos processos, nesse caso, revela que o trabalho é apresentado como uma solução para um problema social, mas o surdo raramente aparece como agente de sua própria profissionalização. Em relação aos processos materiais e existenciais, podem ser destacados os seguintes trechos:

8) “*Ainda não existe ensino profissional neste Instituto*” (1870, p. 2).

9) “[...] *a instrucção litteraria sem habito e habilitação para o trabalho é um dom quasi improficuo, e muitas vezes um mal para o surdo-mudo pobre, que, não tendo os meios de subsistencia que lhe pode grangear o trabalho, se entrega ao ocio e aos vicios que lhe são conseqüentes*” (1870, p. 2).

No primeiro exemplo, o processo existencial e a negação (“não existe”) posiciona o ensino profissional como uma lacuna a ser preenchida pela instituição. No segundo, a ausência do trabalho leva o surdo a um processo material negativo (“se entrega ao ocio e aos vicios”). A agência do surdo é limitada a uma ação passiva e negativa, consequência da falta de uma estrutura que o habilite para o trabalho.

Foram também identificados processos relacionais, como em: “a instrucção litteraria sem habito e habilitação para o trabalho é um dom quasi improficuo”. Esse processo define a instrução literária como inútil se não estiver atrelada ao trabalho. A identidade da educação é, portanto, construída em relação à sua capacidade de gerar um trabalhador. Isso reforça a ideia de que o valor do indivíduo (e de sua educação) está diretamente ligado à sua capacidade produtiva.

As circunstâncias de causa e condição, nesse relatório, são usadas para reforçar a urgência da profissionalização. Por exemplo: “não tendo os meios de subsistencia que lhe pode grangear o trabalho, se entrega ao ocio e aos vicios…”. A falta de trabalho é a causa direta da degradação moral e social do surdo. A circunstância condicional (“não tendo os meios…”) estabelece uma relação de causa e efeito que justifica a intervenção do Instituto. A solução para a “ociosidade” e os “vícios” não é uma questão de escolha individual, mas de uma estrutura que forneça os “meios de subsistência” através do trabalho.

Em suma, a análise inicial do eixo “Educação” no relatório de 1870 já aponta para a construção de um discurso que, sob o verniz da benevolência e do progresso, reforça o lugar pré-determinado do surdo como um sujeito a ser tutelado, moldado e tornado útil para a sociedade, confirmando as teses de Frigotto e Ciavatta (2003) sobre a educação para o capital. A análise do eixo “Trabalho”, por sua vez, revela que este é construído como um imperativo moral e econômico. É a única via para a redenção do surdo, a única forma de evitar a “ociosidade” e os “vícios”. A educação, nesse contexto, funciona como um instrumento para um fim maior: a formação de um trabalhador útil e disciplinado, perfeitamente alinhado com as necessidades de uma sociedade capitalista em desenvolvimento.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.170-183
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

O relatório de 1871: entre a missão de "restituir cidadãos úteis" e a definição da profissão "ideal"

No relatório de 1871, o discurso de Tobias Leite sobre a educação se torna ainda mais explícito em sua finalidade ideológica. Se em 1870 a ênfase estava na estruturação do método e na justificação da existência do Instituto, em 1871 o foco se desloca para a missão clara de transformar o que ele chama de "fardos inúteis" em "cidadãos úteis".

Nesse documento, a agência continua centrada na instituição, mas um novo participante surge como prova da eficácia do sistema: o ex-aluno que se torna professor.

1) "*Concorreu para isso não só a maior prática, que vão tendo os Professores, mas o terem tido os alumnos como Repetidor de suas lições o ex-alumno Flausino José da Gama, que manifestou as melhores condições para o professorado*" (1871, p. 5).

2) "*A nomeação desse Repetidor não foi só a satisfacção de uma das mais vitaes necessidades do Instituto, foi tambem um acto fecundo de bons resultados para os alumnos, que animaram-se e regozijaram-se com as lições de um companheiro de infortunio, e para o publico, que, vendo um surdo-mudo educado neste Instituto exercer as funcções de Professor, tem a maior prova da proficuidade do ensino*" (1871, p. 5).

Nesses trechos, a nomeação do ex-aluno Flausino da Gama é um evento central. Ele é o produto bem-sucedido do Instituto, a "maior prova da proficuidade do ensino". O processo mental ("animaram-se e regozijaram-se") atribuído aos alunos serve para legitimar a ação do Instituto. O ex-aluno, antes objeto da educação, agora se torna um instrumento dela, um "companheiro de infortúnio" que valida o sistema.

É nesse relatório também que a missão do Instituto é definida de forma mais contundente, através de um processo relacional que define sua identidade e propósito: sua missão não é fazer homens de letras, é apenas restituir à sociedade como cidadãos úteis os indivíduos que "a natureza ou os accidentes lhe roubaram, e converteram em fardos inuteis, e até nocivos". Essa frase é o núcleo ideológico do projeto de Tobias Leite. A educação não visa a emancipação intelectual ("fazer homens de letras"), mas a funcionalidade social ("restituir cidadãos úteis"). O surdo é definido a priori como um "fardo inútil e até nocivo", e a educação é o processo que o "converte" em algo produtivo. A LSF aqui nos permite ver como a linguagem constrói e naturaliza essa visão, transformando uma premissa ideológica em uma "missão" institucional.

Uma parte significativa do relatório é dedicada a justificar o baixo número de alunos. As circunstâncias de causa são usadas para transferir a responsabilidade para a sociedade externa ao Instituto.

3) "*A ignorancia, quasi geral nas provincias, de que existe este Instituto*" (1871, p. 1).

4) "*O serem os surdos-mudos, na quasi totalidade, filhos de familias indigentes*" (1871, p. 2).

5) "*A mal entendida compaixão que leva os pais desses infelizes a preferir vêlos junto a si, embora mergulhados em hedionda ignorancia*" (1871, p. 2).

Leite constrói um cenário onde o Instituto é uma ilha de progresso e civilização cercada pela "ignorância" das províncias e pela "compaixão mal entendida" das famílias. Essa construção discursiva serve a um duplo propósito: justifica a necessidade contínua da intervenção do Estado e reforça a imagem do Instituto como o único caminho para a salvação do surdo, legitimando sua ação tutelar.

Ademais, se em 1870 o "ensino profissional" era uma necessidade teórica, em 1871 ele

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

se materializa em uma primeira ação concreta, ainda que individual. O discurso sobre o trabalho se move da abstração para a prática, e Tobias Leite aproveita para reforçar sua visão sobre qual seria a profissão ideal para o surdo brasileiro.

O relatório de 1871 introduz um exemplo prático de profissionalização, que serve como modelo para o projeto maior de Leite. A agência do aluno (processo material) é controlada:

6) "[...] *cedendo aos continuos e instantes pedidos do alumno Joaquim do Maranhão... oontractei um mestre para ensinar-lhe o officio de sapateiro* " (1870, p 7).

7) "*Com tão bôa vontade se applicou, que já faz todo o calçado necessario para os alumnos*" (1870, p. 7).

Este é um dos raros momentos em que um aluno surdo aparece com agência. Joaquim "pede" insistentemente, e depois "se applica" com "bôa vontade". No entanto, essa agência é controlada e enquadrada pelo diretor, que "cede" aos pedidos e "contracta" o mestre. O sucesso do aluno é medido por sua utilidade imediata para o Instituto ("já faz todo o calçado necessario para os alumnos"), transformando sua formação em uma economia para a instituição. Ele é o exemplo do "bom" surdo, que com "boa vontade" se torna produtivo.

Leite aproveita o gancho do ensino profissional para definir qual seria a profissão mais adequada para o surdo brasileiro, revelando o projeto de nação por trás de suas ações: "Persisto na idéia, anteriormente manifestada, de que é a agricultura a profissão que mais convem ao surdo-mudo brazileiro…". Esse processo relacional define a agricultura como a profissão ideal. A escolha não é neutra. Em um Brasil agrário e escravocrata, direcionar o surdo para a agricultura significa inseri-lo na base da pirâmide produtiva, longe dos centros urbanos e das profissões intelectuais. Essa frase não é uma simples opinião, mas uma declaração que atribui uma identidade e um lugar social ao surdo, alinhando sua formação às necessidades da economia agrária do Império.

O relatório de 1871 também aprofunda a discussão sobre o patrimônio do Instituto, e as circunstâncias de tempo e lugar são usadas para definir exatamente quando e onde esse auxílio deve ser aplicado.

8) "[...] *o beneficio do patrimonio deve começar onde acaba a obrigação do Estado, isto é — no momento em que o surdo-mudo, tendo concluido a sua educação, deve deixar o Instituto para lancar-se na vida prática da sociedade* — [...]" (1870, p. 7).

9) "*Abandonal-o n'esse momento, sem meios de prover às imprescindíveis necessidades da vida, é pôr em risco imminente os fructos da educação* [...]" (1870, p. 7).

As circunstâncias de tempo ("no momento em que…"; "onde acaba a obrigação do Estado") são usadas para delimitar o papel do patrimônio. Ele não deve financiar a educação (que é obrigação do Estado), mas sim o momento de transição para o trabalho. A justificativa é o "risco iminente" de perder os "fructos da educação". Isso reforça a ideia de que a educação só se completa com a inserção no trabalho. O patrimônio, portanto, funciona como uma ferramenta para garantir que o investimento do Estado na educação se converta, de fato, em um trabalhador produtivo.

Portanto, a análise do documento de 1871 aprofunda o que foi visto em 1870. O discurso se torna mais assertivo em sua missão de produzir "cidadãos úteis", utilizando o sucesso de um ex-aluno como prova de sua eficácia e culpabilizando a sociedade externa para reforçar sua própria importância. Também se identifica um avanço no projeto de Tobias Leite. O ensino profissional deixa de ser uma abstração e ganha um exemplo prático, que serve de modelo. Ao mesmo tempo, o discurso se torna mais explícito ao definir a agricultura como o destino ideal para o surdo, revelando o projeto de controle social e inserção produtiva que fundamenta a ação do Instituto.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.170-183
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

A análise sistêmico-funcional revela um discurso notavelmente coeso e consistente na representação da educação e do trabalho de pessoas surdas. As escolhas léxico-gramaticais de Tobias Leite não são neutras; elas constroem ativamente um modelo de sujeito surdo e um propósito para sua educação, que se alinham perfeitamente à ideologia da "utilidade produtiva" discutida na fundamentação teórica deste artigo.

Contrastes entre o modelo imperial e as perspectivas contemporâneas

Para além da análise histórica, o contraste com as perspectivas contemporâneas de educação de surdos revela uma profunda ruptura paradigmática. O modelo de Tobias Leite, focado em converter sujeitos considerados improdutivos em indivíduos economicamente úteis à sociedade por meio de uma educação instrumental e profissionalizante, cedeu lugar a uma concepção socioantropológica que reconhece a surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser corrigida (Fernandes; Moreira, 2014). Essa mudança é materializada na educação bilíngue, oficializada como modalidade de ensino pela Lei nº 14.191/2021, que estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português como segunda (L2). Inverte-se, assim, a lógica oralista e normalizadora que historicamente marginalizou a língua de sinais.

Essa ruptura se estende à formação profissional. A visão de Leite, que direcionava o surdo para ofícios manuais e para a agricultura como a "profissão que mais convém ao surdo-mudo brazileiro", é substituída pela abordagem da atual Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional (DIEPRO) do INES. O foco contemporâneo está em "valorizar as potencialidades" do sujeito surdo e "promover o exercício da cidadania" (INES, 2023), oferecendo um leque de possibilidades profissionais em vez de um destino pré-determinado. A própria agência do sujeito surdo, quase ausente nos relatórios do século XIX, em que ele era majoritariamente um receptor passivo da ação institucional, torna-se central. Os movimentos surdos, a partir da década de 1990, reivindicaram e conquistaram um lugar de protagonismo, transformando o sujeito tutelado em sujeito de direitos.

Portanto, o contraste entre os dois momentos históricos evidencia uma descontinuidade fundamental: a passagem de um modelo de tutela, que visava a inserção subordinada do surdo na estrutura produtiva, para um modelo que, ao menos no plano legal e conceitual, busca garantir o pleno desenvolvimento do sujeito, sua identidade linguística e cultural, e sua autonomia. Se o discurso de Leite materializava explicitamente a ideologia do capital, as políticas contemporâneas refletem as conquistas de movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento da diferença e pela garantia de direitos. A análise histórica, nesse sentido, serve como um contraponto crítico para avaliar os avanços e os desafios que persistem na efetivação dessas novas concepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise linguística permitiu reconhecer que a educação, nesses documentos, não é representada como um fim em si mesma, nem como um processo de emancipação intelectual ou de desenvolvimento humano pleno. Pelo contrário, os processos verbais e relacionais a definem consistentemente por sua função instrumental. A frase-chave do relatório de 1871 — de que a missão do Instituto não é "fazer homens de letras", mas sim "restituir à sociedade como cidadãos uteis os individuos que a natureza ou os accidentes lhe roubaram, e converteram em fardos inuteis, e até nocivos" — sintetiza essa visão. A educação, nesse contexto, é um processo de conversão: ela transforma o "fardo inútil" em "cidadão útil".

Os surdos, como participantes nesse processo, são consistentemente posicionados como sujeitos passivos. Eles são aqueles que "recebem" a instrução, que são "premiados", "entre-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

gues" ou "reclamados". A agência é sempre externa, pertencente ao Instituto, ao diretor, aos professores e ao Estado. Mesmo quando um aluno demonstra agência, esta é enquadrada e controlada pela autoridade do diretor, que "cede" ao pedido e cujo sucesso é medido pela utilidade imediata para a instituição.

O trabalho funciona como o ponto de chegada e a validação final do processo educacional. A análise revela que a "instrucção litteraria" é desvalorizada se não estiver atrelada à "habilitação para o trabalho", sendo considerada um "dom quasi improficuo". Ter uma ocupação profissional é, portanto, o que confere valor à educação. Assim, o discurso de Leite constrói o trabalho como a única forma de redenção social para o surdo, para escapar da "ociosidade e dos vícios". Essa construção ideológica justifica a necessidade de um ensino profissionalizante que não visa a vocação ou o talento individual, mas a inserção do sujeito em um lugar produtivo pré-determinado. A sugestão da agricultura como profissão é particularmente reveladora. Em um país agrário, essa escolha discursiva direciona o sujeito surdo para a base da estrutura produtiva, reforçando um modelo de sociedade onde cada um ocupa um lugar funcional e pré-definido, conforme discutido por Frigotto e Ciavatta (2003).

Com isso, a análise demonstra que a educação e o trabalho são tomados como um processo unificado de formação de mão de obra disciplinada. A educação é o meio; o trabalho é o fim. As escolhas linguísticas de Tobias Leite, analisadas através da LSF, materializam a ideologia do capital, em que o valor de um indivíduo é medido por sua capacidade de produzir mais-valia e de se tornar um "cidadão útil" para a manutenção da ordem social e econômica. O discurso de benevolência e caridade, evidenciado por termos como "infelizes" e "regeneração", serve como uma justificativa moral para um projeto que é, em sua essência, econômico e de controle social.

A presente pesquisa concentrou-se em dois relatórios específicos de um único diretor, Tobias Leite, oferecendo um recorte temporal e institucional bem delimitado. Dessa forma, estudos futuros poderiam ampliar o escopo da pesquisa, analisando comparativamente, por exemplo, os relatórios de outros diretores do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, a fim de identificar continuidades e rupturas discursivas ao longo do tempo. Outra via de investigação promissora seria a análise de documentos de outras instituições de ensino para surdos no Brasil ou em outros países durante o mesmo período, permitindo uma compreensão mais ampla das redes de discursos que moldaram a educação de surdos no século XIX. Por fim, a busca por fontes que registrem as vozes dos próprios sujeitos surdos da época, como cartas ou outros registros pessoais, poderia oferecer um contraponto fundamental às representações oficiais aqui analisadas, enriquecendo o debate sobre agência e identidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. **Directoria Geral de Estatística**. *Recenseamento do Brazil em 1872*. Rio de Janeiro: Typographia G. Leuzinger, 1876.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem:** a elite política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar**

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.170-183
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

em Revista, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014. Acesso em: 13 nov. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GONÇALVES SEGUNDO, Paulo Roberto. Linguística Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso: explorando convergências e explicitando especificidades. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 1978, v. 43, n. 3, p. 1282-1297, 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional – DIEPRO. Brasília: INES, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/educacao-basica/diepro. Acesso em: 13 nov. 2024.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatorio do Director**. Rio de Janeiro: Instituto dos Surdos-Mudos, 1870. Disponível em: http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/410. Acesso em: 8 out. 2025.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatorio do Director.** Rio de Janeiro: Instituto dos Surdos-Mudos, 1871. Disponível em: http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/381. Acesso em: 8 out. 2025.

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital:** resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1974.

ROCHA, Solange. **Instituto Nacional de Educação de Surdos:** uma iconografia dos seus 160 anos. Rio de Janeiro: INES, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930).** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WESTIN, Ricardo. **1º Censo do Brasil, feito há 150 anos, contou 1,5 milhão de escravizados.** Senado Notícias, Brasília, 5 ago. 2022. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/1o-censo-do-brasil-feito-ha-150-anos-contou-1-5-milhao-de-escravizados. Acesso em: 25 set. 2025.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

R E V I S T A
ESPAÇO

n.
64

período
jan-jun

ano
2026

ENTRE CULTURAS E LINGUAGENS: A OBRA UM CAFÉ ENQUANTO NOSSAS MÃOS CONVERSAM COMO DISPOSITIVO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO

Between cultures and languages: The work A coffee while our hands converse as an artistic-pedagogical device

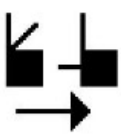


Monique dos Santos Mairins[1]





Valéria Leite de Aquino[2]

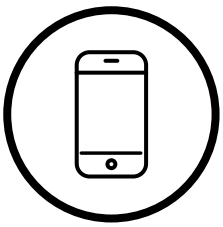


[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; mairinsmonique@gmail.com
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; valeriaquino@gmail.com

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.184-195
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
O artigo analisa a obra artística *Um café enquanto nossas mãos conversam* como dispositivo relacional situado na interseção entre cultura surda e cultura ouvinte, problematizando a acessibilidade no campo da arte a partir da experiência estética e da linguagem. Parte-se da compreensão da surdez como diferença cultural e linguística para discutir os limites de concepções de acessibilidade centradas em adaptações técnicas e recursos institucionais, especialmente em espaços culturais. Com base em referenciais da cultura surda e dos estudos culturais, o texto examina barreiras comunicacionais e simbólicas que resultam em experiências estéticas fragmentadas para pessoas surdas, à luz dos conceitos de ouvintismo e representação cultural. A obra enfatiza a fronteira como campo relacional e a comunicação como prática contingente. Ao instituir a Libras como língua de referência da experiência e deslocar o esforço comunicacional para o corpo ouvinte, evidencia a acessibilidade como prática ética, relacional e cultural.
Palavras-chave: Arte; Representação Cultural; Surdez; Dispositivo Relacional; Libras

ABSTRACT
The article analyzes the artwork *A coffee while our hands* converse as a relational device situated at the intersection of Deaf and hearing cultures, problematizing accessibility in the field of art through aesthetic experience and language. Based on an understanding of deafness as a cultural and linguistic difference, it discusses the limitations of conceptions of accessibility centered on technical adaptations and institutional resources, particularly in cultural spaces. Drawing on Deaf culture and cultural studies, the text examines communicational and symbolic barriers that result in fragmented aesthetic experiences for Deaf people, considering the concepts of audism and cultural representation. The artwork emphasizes the notion of the border as a relational field and communication as a contingent practice. By establishing Libras as the language of reference for the experience and shifting the communicational effort toward the hearing body, the work demonstrates accessibility as an ethical, relational, and cultural practice.
Keywords: Art; Cultural Representation; Deafness; Relational Device; Libras



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/acshr3gHhr4?si=oH-oYT5htXGH-hgR

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo da educação de pessoas surdas no Brasil tem sido atravessado por transformações significativas, especialmente a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda (Brasil, 2002) e da consolidação do modelo bilíngue, com a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, como referência para a escolarização de pessoas surdas (Brasil, 2005). Esses marcos legais representam conquistas históricas no enfrentamento de práticas educacionais que, por muito tempo, subordinaram a experiência surda a modelos centrados na oralidade, na normalização do corpo e na adaptação ao padrão ouvinte.

Entretanto, como demonstram diversos estudos no campo da educação, da cultura e das artes, tais avanços normativos não se traduzem automaticamente em transformações estruturais nos espaços institucionais de produção e circulação cultural (Skliar, 1998; Strobel, 2016; Nunes, 2023). Quando o debate sobre acessibilidade é deslocado do âmbito estritamente escolar para os campos do cinema, da televisão, dos museus, das universidades e das instituições de ensino artístico, emergem tensões persistentes entre o reconhecimento formal de direitos e a efetivação de experiências culturais e estéticas verdadeiramente acessíveis às pessoas surdas.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.184-195
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

No campo audiovisual, por exemplo, embora existam legislações que regulamentem o uso de legendas, janelas de Libras e audiodescrição (Brasil, Lei nº13.146/2015), pesquisas apontam que esses recursos são frequentemente implementados de maneira precária ou insuficiente, resultando em experiências fragmentadas para o público surdo (Faria; Silva, 2016). Legendagens com erros, ausência de sincronia, janelas de Libras reduzidas ou mal posicionadas e a quase inexistência de obras concebidas originalmente em Libras revelam que a acessibilidade, nesse campo, costuma ser pensada como adaptação posterior, e não como princípio estruturante da criação artística.

Situação semelhante pode ser observada em museus, centros culturais e instituições de ensino das artes. Relatos de estudantes surdos e profissionais da cultura, analisados na monografia que fundamenta este artigo, evidenciam dificuldades recorrentes no acesso a exposições, aulas práticas, atividades formativas e eventos culturais. Mesmo quando há intérpretes disponíveis, a ausência de mediações pensadas a partir da lógica visual da Libras compromete a fruição estética e o processo educativo. Do ponto de vista empírico, isso se traduz em experiências de dependência constante, interrupções comunicacionais e perda de autonomia por parte das pessoas surdas (Mairins, 2025).

Essas limitações não podem ser compreendidas apenas como falhas operacionais. Do ponto de vista conceitual, elas se inscrevem no que Carlos Skliar denomina ouvintismo: "(…) um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Nessa perspectiva é que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas" (Skliar, 1998, p. 15). Ou seja, um regime normativo que toma a experiência do sujeito ouvinte como universal e organiza as instituições sociais, culturais e educativas a partir da centralidade da oralidade. Nesse regime, a língua de sinais é frequentemente tratada como suplemento, recurso técnico ou instrumento de adaptação, e não como língua legítima de produção simbólica e estética.

À luz dos estudos culturais, essa problemática adquire contornos ainda mais complexos. Como argumenta Hall (2016), a cultura opera por meio de sistemas de representação que estruturam a produção e a circulação de significados em uma sociedade. A experiência estética, portanto, não é neutra: ela é mediada por linguagens, corpos, temporalidades e regimes de visibilidade. Nesse sentido, Hall afirma:

Porque nos referimos a todas essas diferentes formas de produção e transmissão como 'línguas' ou 'como se fossem línguas'? Como, afinal, as línguas funcionam? A resposta simples é que operam por meio de representação. São "sistemas de representação". Essencialmente, podemos afirmar que essas práticas funcionam ''como se fossem línguas' não porque elas são escritas e faladas (...), mas sim porque todas elas utilizam de algum componente para representar ou dar sentido àquilo que queremos dizer e para expressar ou transmitir um pensamento, um conceito, uma ideia, um sentimento. (Hall, 2016, p. 23 e 24)

Dessa forma, podemos entender que Libras não é incorporada como língua desses sistemas, pessoas surdas são posicionadas à margem do circuito pleno de produção de sentido, mesmo em contextos que se pretendem inclusivos.

É nesse cenário, marcado por avanços legais, mas também por exclusões simbólicas persistentes, que se insere a produção da obra *Um café enquanto nossas mãos conversam,* realizada em exposição coletiva, em novembro de 2025, no espaço Mistura Gente, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro. A obra não surge como resposta abstrata à ideia de inclusão, mas como desdobramento de uma problemática concreta observada em contextos institucionais, educativos e culturais. A experiência reiterada de barreiras comunicacionais e estéticas em espaços de cultura e ensino foi decisiva para a formulação da obra enquanto proposição artística.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.184-195
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Assim, ao invés de propor mais um recurso técnico de acessibilidade, a obra desloca a questão para o campo da experiência compartilhada. Concebida como performance e instalação interativa, *Um café enquanto nossas mãos conversam* propõe uma situação relacional entre uma pessoa surda e uma pessoa ouvinte, mediada pela partilha de um café e pela Libras como eixo central da comunicação. Nesse gesto, a acessibilidade deixa de ser entendida como adaptação institucional e passa a operar como experiência vivida (fig.1), corporal e relacional.

Fig. 1. Performance e interação da obra, na ocasião da exposição. Brenda Paquy, mulher surda e uma pessoa ouvinte conversam enquanto partilham de um café.



Fonte: material produzido por uma das autoras (2025).[1]

O objetivo deste artigo é analisar a obra *Um café enquanto nossas mãos conversam* como um dispositivo artístico-pedagógico capaz de operar na interseção entre cultura surda e cultura ouvinte. Parte-se da hipótese de que a obra não apenas promove conscientização sobre acessibilidade, mas produz um campo de experiência no qual a arte atua como meio de tradução cultural, escuta visual e coautoria. Para sustentar essa análise, mobilizam-se referenciais da cultura surda (Strobel, 2016; Padden; Humphries, 1988, Skliar; Quadros, 2000), dos estudos sobre linguagem e identidade (Skliar, 1998; Dizeu; Caporali, 2005), dos estudos culturais (Hall, 2016) e da antropologia da alimentação (Mintz, 2001; Amon; Menasche, 2008), buscando articular descrição empírica e abordagem conceitual.

CULTURA SURDA, LINGUAGEM VISUAL E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

A compreensão da surdez como diferença cultural e linguística constitui um deslocamento epistemológico fundamental para pensar práticas educativas, artísticas e institucionais voltadas às pessoas surdas. Tal deslocamento rompe com a concepção médico-reabilitadora que, historicamente, definiu a surdez como déficit sensorial e orientou políticas e práticas centradas na normalização do corpo surdo a partir de parâmetros ouvintes. Conforme me argumenta Skliar (1998), a surdez não deve ser compreendida como ausência ou falha, mas como experiência situada, atravessada por regimes específicos de linguagem, percepção

[1] O direito de uso de imagem e nome de Brenda Paquy, mulher surda apresentada nas fotografias, foi liberado pela mesma via assinatura de documento.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

e produção de sentido.

Esse deslocamento teórico permite compreender a emergência do conceito de cultura surda, amplamente discutido por autores como Strobel (2016), Padden e Humphries (1988) e Campello (2022). A cultura surda refere-se a um conjunto de práticas simbólicas, valores, formas de sociabilidade e modos de relação com o mundo organizados a partir da experiência visual e da língua de sinais. Trata-se de uma cultura que não se estrutura pela oralidade, mas pela visualidade, pelo corpo em movimento e pela espacialidade como elementos centrais da comunicação e da produção de significado.

Segundo Strobel (2016), a cultura surda pode ser compreendida como a maneira pela qual sujeitos surdos percebem, significam e transformam o mundo, ajustando-o às suas condições visuais de comunicação. Essa afirmação desloca a visualidade do campo da compensação sensorial para o campo da epistemologia: o olhar não é apenas um sentido ampliado, mas um modo de conhecer, de organizar o pensamento e de produzir cultura. O corpo surdo, nesse contexto, não apenas comunica, mas pensa, cria e narra visualmente.

Padden e Humphries (1988), ao definirem a comunidade surda como uma minoria linguística, reforçam essa compreensão ao destacar que a língua de sinais constitui o eixo estruturante da cultura surda. A língua de sinais não é apenas um instrumento funcional de comunicação, mas o fundamento da produção cultural, da organização comunitária e da construção identitária. Narrativas, performances, práticas artísticas, humor, literatura em sinais e formas específicas de sociabilidade emergem dessa base linguística visual-espacial.

Do ponto de vista conceitual, reconhecer a surdez como diferença cultural implica reconhecer a Libras como língua plena, dotada de gramática própria, historicidade e potencial estético. Como argumentam Dizeu e Caporali (2005), a constituição do sujeito surdo ocorre na e pela língua de sinais. É por meio dela que se estruturam processos de subjetivação, participação social e produção de conhecimento. Práticas educativas e culturais que desconsideram essa condição tendem a produzir experiências fragmentadas, mesmo quando formalmente acessíveis.

Essa questão torna-se particularmente evidente quando se observa a relação entre pessoas surdas e os espaços institucionais de cultura e educação. Espaços de arte e cultura como cinemas, museus, universidades e instituições de ensino artístico, embora frequentemente apresentem recursos de acessibilidade, continuam operando majoritariamente a partir de uma lógica centrada na experiência ouvinte. Do ponto de vista empírico, isso se manifesta na ausência de mediações em Libras, na escassez de profissionais surdos atuando como mediadores culturais, na falta de preparo institucional e na compreensão restrita da acessibilidade como recurso técnico.

No campo do cinema e da televisão, por exemplo, estudos como os de Faria e Silva (2016) demonstram que a presença de legendas e janelas de Libras não garante, por si só, uma experiência estética plena às pessoas surdas. Legendagens simultâneas com erros, janelas de Libras reduzidas ou mal posicionadas e a inexistência de Libras na concepção das obras audiovisuais resultam em fruições parciais e desiguais. Essas práticas acabam por reforçar uma hierarquia linguística, na qual a língua oral permanece como eixo principal de produção de sentido.

Relatos analisados por Mairins (2025) indicam que, em contextos como salas de cinema, exposições de arte e atividades culturais institucionais, pessoas surdas frequentemente experienciam uma forma de presença parcial: estão fisicamente presentes no espaço, mas acessam apenas fragmentos da experiência estética. A dependência constante de legendas, intérpretes ou mediações improvisadas produz uma relação mediada por perdas de sentido, interrupções e atrasos temporais. Essa condição acaba gerando a sensação recorrente de "acompanhar" a experiência sem efetivamente habitá-la. Conceitualmente, tal dinâmica pode

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.184-195
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ser compreendida como efeito direto do ouvintismo descrito por Skliar (1998), na medida em que a língua oral permanece organizando o tempo, o ritmo e a centralidade da experiência cultural, enquanto a Libras é acionada de forma secundária, como complemento e não como língua de fruição estética plena.

Situação semelhante pode ser observada em museus e instituições de arte. Relatos de educadores surdos e estudantes analisados indicam que exposições raramente oferecem conteúdos curatoriais em Libras, e que a mediação costuma depender da presença eventual de intérpretes. Do ponto de vista empírico, isso limita a autonomia do visitante surdo e compromete a dimensão educativa do museu enquanto espaço de produção de conhecimento, revelando, inclusive, uma concepção restrita de mediação cultural.

Autores como Meneses (2000) ressaltam que os museus são espaços educativos por excelência, nos quais o conhecimento se produz na relação entre sujeitos, objetos e mediações. Se a mediação é parte constitutiva da experiência museal, a exclusão da língua de sinais implica a exclusão simbólica de sujeitos surdos desse processo. Essa exclusão não é apenas comunicacional, mas epistemológica, pois restringe os modos pelos quais o conhecimento pode ser produzido e compartilhado.

Essa limitação revela também um problema estrutural relacionado à formação de professores, educadores de museus e profissionais da cultura. A Libras raramente é incorporada aos processos formativos como linguagem de pensamento, criação e mediação cultural, sendo frequentemente restrita ao campo da tradução. Essa lacuna reforça práticas institucionais que reproduzem o ouvintismo ao tratar a acessibilidade como etapa posterior e não como princípio estruturante da experiência educativa (Skliar, 1998). A ausência de uma formação que considere a cultura surda e a visualidade como dimensões centrais da mediação cultural contribui para a manutenção de espaços formalmente acessíveis, mas simbolicamente excludentes, nos quais a pessoa surda permanece dependente de dispositivos externos para acessar experiências que poderiam ser concebidas, desde a origem, a partir de múltiplos regimes linguísticos.

À luz dos estudos culturais, essa problemática pode ser compreendida a partir da noção de representação desenvolvida por Hall (2016). Para o autor, a cultura opera por meio de sistemas de representação que estruturam os significados compartilhados em uma sociedade. Quando a Libras não integra esses sistemas, os sujeitos surdos são posicionados fora do circuito pleno de produção de sentido. A arte, nesse contexto, deixa de operar como espaço de encontro e passa a reproduzir assimetrias culturais e linguísticas.

Essa constatação é central para o campo do ensino de pessoas surdas. A experiência estética, entendida como relação sensível entre corpos, linguagens e contextos, assume papel fundamental na formação cultural e educacional. No entanto, quando as práticas artísticas e pedagógicas são organizadas exclusivamente a partir da oralidade, a experiência estética do sujeito surdo torna-se mediada por perdas, interrupções e dependências constantes.

Reconhecer a centralidade da visualidade e da corporeidade na cultura surda implica repensar profundamente as práticas educativas em arte. A arte não pode ser concebida apenas como conteúdo a ser traduzido, mas como campo de experiência a ser reorganizado a partir de diferentes regimes linguísticos. Nesse sentido, práticas artísticas que operam pela interação, pela performance, pela visualidade e pela relação entre corpos apresentam um potencial pedagógico singular para o ensino de pessoas surdas.

É nesse contexto ampliado, marcado por tensões entre avanços legais, limitações institucionais e disputas simbólicas em torno da linguagem, que se inscreve a obra *Um café enquanto nossas mãos conversam*. A obra emerge como resposta artística a um cenário estrutural de exclusão simbólica, propondo uma reorganização das condições de experiência estética a partir da centralidade da Libras, da visualidade e da relação entre surdos e ouvintes. Ao

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

invés de adaptar a pessoa surda a espaços previamente organizados, a obra propõe a criação de um espaço relacional no qual a cultura surda estrutura a própria experiência.

Essa perspectiva fundamenta a análise desenvolvida na seção seguinte, na qual a obra será examinada como dispositivo artístico-pedagógico que tensiona fronteiras linguísticas, culturais e institucionais, instaurando um campo de experiência compartilhada entre surdos e ouvintes.

UM CAFÉ ENQUANTO NOSSAS MÃOS CONVERSAM: FRONTEIRAS, LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMPARTILHADA

A discussão desenvolvida na seção anterior permitiu compreender a surdez como diferença cultural e linguística, bem como reconhecer a centralidade da visualidade, do corpo e da língua de sinais na produção simbólica surda. É a partir desse arcabouço conceitual que a obra *Um café enquanto nossas mãos conversam* deve ser analisada. A performance não emerge como gesto isolado de sensibilização, mas como proposição artística que se ancora em debates contemporâneos sobre linguagem, fronteira, mediação cultural e experiência estética, articulando tais questões ao campo do ensino de pessoas surdas.

A obra configura-se como performance e instalação interativa, estruturada a partir de uma situação relacional entre uma pessoa surda e uma pessoa ouvinte, mediada pela partilha de um café e pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como eixo central da comunicação. Sua concepção estabelece diálogo direto com *Borderlands*, instalação de grande escala do artista mexicano-canadense Rafael Lozano-Hemmer, cuja produção se insere no campo da arte relacional e das práticas participativas mediadas por dispositivos tecnológicos[2].

Em *Borderlands*, Lozano-Hemmer propõe uma complexa infraestrutura técnica e simbólica destinada a interconectar cidades separadas por fronteiras geopolíticas, especificamente El Paso, nos Estados Unidos, e Ciudad Juárez, no México. A obra é composta por seis estações interativas, distribuídas em ambos os lados da fronteira, equipadas com microfones, alto-falantes e dispositivos rotatórios de controle. Ao girar esses dispositivos, os participantes direcionam potentes feixes de luz projetados no céu noturno. Quando dois feixes luminosos se encontram, estabelece-se automaticamente um canal de comunicação sonora bidirecional entre os participantes localizados em estações distintas (Greeley, 2020).

No que diz respeito ao aspecto formal, *Borderlands* constrói uma paisagem noturna marcada por braços de luz móveis, que desenham no céu pontes efêmeras, visualmente impactantes. Contudo, como observa Greeley (2020), a potência da obra não reside apenas em sua dimensão espetacular, mas na maneira como ela transforma a fronteira, tradicionalmente concebida como linha de separação, em um campo relacional ativado pela ação coletiva. A comunicação não é automática nem garantida, ela depende do gesto, da atenção e da disposição de dois sujeitos para fazer coincidir seus movimentos no espaço.

Esse aspecto é central para a compreensão conceitual da obra. *Borderlands* desloca a fronteira de uma condição fixa para uma zona de contato, negociação e co-presença, na qual a comunicação se constrói de forma contingente e compartilhada. A fronteira, nesse sentido, deixa de ser apenas geopolítica e passa a operar como metáfora das assimetrias que atravessam os processos comunicacionais contemporâneos. Trata-se de uma obra que evidencia que a comunicação não é neutra, mas atravessada por relações de poder, regimes de visibilidade e desigualdades estruturais.

É justamente esse princípio que *Um café enquanto nossas mãos conversam* transpõe para o campo da linguagem e da acessibilidade. Ao deslocar o eixo da fronteira territorial

[2] BORDERLANDS. Direção: RAVA Films. Produção: Art21. Rafael Lozano-Hemmer. Nova York: Art21, 2020. 1 vídeo (58 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sX-VXlweApI&t=596s. Acesso em: 18 ago. 2026.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.184-195
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

para o plano da comunicação entre surdos e ouvintes, a obra estabelece uma analogia direta entre fronteiras geopolíticas e fronteiras linguísticas. Assim como em *Borderlands,* onde o canal de comunicação só se abre quando dois feixes de luz se encontram, na performance do café o diálogo só se efetiva quando há disposição para habitar o território linguístico do outro.

A performance ocorre em torno de uma mesa, espaço simbólico historicamente associado ao encontro, à negociação e à partilha. Uma pessoa surda e uma pessoa ouvinte sentam-se frente a frente para compartilhar um café. Diferentemente das interações cotidianas, a comunicação não se dá por meio da oralidade. O participante ouvinte acessa vídeos curtos em Libras, disponibilizados por meio de *QR Code*[3] (fig.2), que apresentam sinais iniciais para o início da interação. A partir desse ponto, o diálogo se constrói de forma processual, por meio de tentativas, erros, correções e ajustes corporais (fig.3)

Fig. 2. QR Code com o perfil de Instagram, criado para disponibilizar cumprimentos em Libras.

Fig. 3. Exato momento da interação entre uma pessoa surda e uma ouvinte.



Fonte: material produzido por uma das autoras (2025).[4]

[3] UM CAFÉ ENQUANTO NOSSAS MÃOS CONVERSAM. Página inicial. Instagram: @umcafenossasmaos. Perfil criado para interação com a obra. Disponível em: instagram.com. Acesso em: 27 ago. 2026.

[4] O direito de uso de imagem e nome de Brenda Paquy, mulher surda apresentada nas fotografias, foi liberado pela mesma via assinatura de documento.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.184-195
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Em termos empíricos, observa-se que o corpo do participante ouvinte passa por um deslocamento significativo. As mãos tornam-se hesitantes, os gestos fragmentados e o olhar assume papel central na tentativa de compreensão. Esse estado de atenção ampliada não é um efeito colateral da obra, mas um de seus operadores centrais, tal como também se pode observar em outra obra inspiradora para este trabalho: a performance da artista sérvia Marina Abramovic, intitulada *A artista está presente*.[5] Trata-se de uma performance interativa, onde o público senta-se à mesa com Marina e permanece em uma troca de olhares com a artista, que passava horas sentada em uma sala do museu. Em *Um café enquanto nossas mãos conversam*, o olhar, que para um ouvinte, ao comunicar-se, pode ser ignorado ou até mesmo inexistente durante uma conversa, aqui, tornar-se o ponto central da comunicação, do interesse e da atenção para que o diálogo aconteça. É preciso olhar atento a cada gesto manual, corporal e facial. Ele produz uma inversão da lógica dominante da comunicação, transferindo para o corpo ouvinte uma experiência cotidiana das pessoas surdas: o esforço constante para tornar-se compreendido em ambientes que não operam a partir de sua língua.

Esse deslocamento retorna conceitualmente à noção de ouvintismo, conforme formulada por Skliar (1998), entendida como regime normativo que naturaliza a oralidade como forma privilegiada de linguagem e subordina outras modalidades comunicacionais. Ao retirar a fala do centro da interação, a obra suspende temporariamente esse regime e cria um campo de experiência no qual a Libras opera como língua de referência, reorganizando as posições de poder comunicacional. Nesse contexto, a pessoa surda deixa de ocupar a posição de sujeito adaptado e assume papel ativo na condução do diálogo.

A agência da pessoa surda manifesta-se na correção dos sinais, no ajuste dos gestos e na condução do ritmo da interação. Tal posição dialoga diretamente com a concepção de cultura surda apresentada por Strobel (2016), para quem a visualidade, o corpo e o espaço constituem eixos estruturantes da experiência surda. A obra não representa a cultura surda de forma ilustrativa ou didática, mas cria condições para que ela organize a própria experiência estética, deslocando o ouvinte para uma posição de aprendizagem situada.

A escolha do café como elemento mediador da performance acrescenta uma camada simbólica fundamental. Segundo Mintz (2001), a alimentação é uma prática social central, capaz de articular relações, identidades e pertencimentos. Amon e Menasche (2008) aprofundam essa perspectiva ao compreenderem a comida como narrativa, portadora de memórias, afetos e visões de mundo. E sobre isso afirmam:

> A comida constituiria, assim, um veículo para manifestar significados, emoções, visões de mundo, identidades, bem como um modo de transformar, pela resolução de conflitos, realização de mudanças, desistências. O conceito de voz da comida coloca em relevo seu potencial para abordar temas como tradição, etnia, harmonia, discordância, transitoriedade, identidade. (Amon; Menasche, 2008, p. 17)

Na obra, o café opera como dispositivo de desaceleração do tempo, favorecendo a permanência, a atenção e a escuta visual necessárias à comunicação em Libras.

Nesse sentido, a mesa configura-se como espaço de mediação estética e pedagógica. À luz dos estudos culturais de Hall (2016), pode-se compreendê-la como um espaço de representação, no qual sentidos são produzidos na relação entre sujeitos que mobilizam diferentes regimes linguísticos. A experiência estética não está localizada no objeto artístico em si, mas no processo relacional que se estabelece entre surdos e ouvintes, mediado pelo corpo, pela linguagem e pela atenção compartilhada.

Ao buscar articular descrição densa e operação conceitual, *Um café enquanto nossas*

[5] ABRAMOVIC, Marina. The Artist is Present. Nova York: Museum of Modern Art, 2010. 1 vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xlf68X2qEpM. Acesso em: 18 ago. 2026.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.184-195
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

mãos conversam afirma-se como um dispositivo artístico que problematiza a acessibilidade não apenas como adaptação técnica ou infraestrutura institucional, mas como reorganização das condições de experiência estética e pedagógica. A obra evidencia que a inclusão, no campo da arte e do ensino de pessoas surdas, depende da criação de situações em que diferentes regimes linguísticos possam coexistir em condições de legitimidade, reciprocidade e coautoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite sustentar que a acessibilidade, quando pensada exclusivamente como adaptação técnica ou cumprimento de protocolos institucionais, é insuficiente para produzir experiências estéticas e pedagógicas compartilhadas entre surdos e ouvintes. Tal insuficiência não decorre da ausência de recursos, mas de uma concepção restrita de linguagem, cultura e experiência, ancorada na centralidade da oralidade e na naturalização do sujeito ouvinte como medida universal da comunicação.

Ao compreender a surdez como diferença cultural e linguística, este trabalho desloca a discussão da acessibilidade para um plano mais profundo, no qual estão em jogo regimes de visibilidade, produção simbólica e distribuição de agência. Nesse plano, a Libras não pode ser tratada como instrumento auxiliar, mas como língua estruturante de modos específicos de perceber, pensar e criar. Esse deslocamento implica reconhecer que a exclusão vivida por pessoas surdas em espaços culturais e educativos não é apenas comunicacional, mas epistemológica, pois limita os próprios modos de produção do conhecimento e da experiência estética.

É nesse sentido que a obra *Um café enquanto nossas mãos conversam* deve ser compreendida. Mais do que uma ação de sensibilização, a performance opera como dispositivo que reorganiza as condições da experiência, instaurando um campo relacional no qual a cultura surda deixa de ser objeto de mediação para tornar-se princípio organizador da interação. Ao deslocar o esforço comunicacional para o corpo ouvinte, a obra torna perceptível aquilo que, no cotidiano institucional, tende a permanecer invisível: a assimetria estrutural que rege as relações entre surdos e ouvintes.

Esse deslocamento produz efeitos que não são apenas estéticos, mas pedagógicos. A experiência proposta pela obra não se organiza a partir de um ensino instrumental da Libras, nem se estrutura como transmissão de conteúdos sobre acessibilidade. Trata-se, antes, de uma aprendizagem produzida na e pela experiência, na vivência da diferença e na atenção ao corpo, ao tempo e ao olhar do outro. Tal concepção aproxima-se do entendimento de John Dewey (1979; 2010), para quem o aprendizado emerge da experiência vivida e sensível, e de Jorge Larrosa (2002), que compreende a experiência como aquilo que nos afeta e produz transformação. Do ponto de vista pedagógico, a obra também dialoga com a crítica de Jacques Rancière (2011) à pedagogia explicativa, ao operar no campo da experiência e não da explicação, assim como com Paulo Freire (2017), ao afirmar a aprendizagem como processo relacional, dialógico e não reduzível à transmissão de conteúdos.

O diálogo com *Borderlands*, de Rafael Lozano-Hemmer, permite compreender essa operação como parte de um campo mais amplo de práticas artísticas que pensam a fronteira não como limite fixo, mas como zona de contato. Ao transpor essa lógica para o campo da linguagem, a obra evidencia que a comunicação não é um dado neutro, mas uma construção que depende de disponibilidade, negociação e reconhecimento mútuo. Nesse sentido, ela desloca a acessibilidade do campo da compensação para o campo da coautoria.

A escolha do café e da mesa como elementos centrais da performance reforça essa perspectiva ao ancorar a experiência em práticas cotidianas de convivência e partilha. A mesa não

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

funciona apenas como suporte físico da ação, mas como espaço simbólico no qual diferenças linguísticas e culturais podem ser negociadas. Ao desacelerar o tempo e favorecer a atenção visual, a obra cria condições para que a Libras opere plenamente como língua de relação, e não como exceção.

Do ponto de vista do ensino de pessoas surdas, este artigo sustenta que práticas artísticas dessa natureza apontam caminhos potentes para repensar a formação de professores, educadores de museus e profissionais da cultura. Pensar acessibilidade a partir da arte implica reconhecer que incluir não é apenas adaptar espaços existentes, mas criar situações nas quais diferentes regimes linguísticos possam coexistir em condições de legitimidade e reciprocidade. Nesse sentido, a arte se afirma como campo privilegiado para experimentar formas outras de ensinar, aprender e compartilhar experiências entre surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVIC, Marina. **The Artist is Present**. Nova York: Museum of Modern Art, 2010. 1 vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xlf68X2qEpM. Acesso em: 18 ago. 2026.

AMON, Denise; MENASCHE, Renata. Comida como narrativa da memória social. **Sociedade e Cultura, Portal de Periódicos da UFG**, Goiás, v.11, n.1, p. 13-21, jan./jun. 2008.

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

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a **Lei nº 10.436, 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 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jan. 2026.

CAMPELLO, A. R. e S. A volta do termo Surdos-Mudos: sob uma perspectiva cultural e de identidade. **Fragmentum**, n. 55, p. 69–95, 2022.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.FARIA, N.B.; SILVA, D.C. Legendas e Janelas: Questão de acessibilidade, **Revista Sinalizar**, UFG, v.1, n.1, p. 65-77, jan./jun 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação.** Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio: Apicuri, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOZANO-HEMMER, Rafael. **Borderlands**. Montreal: Atelier Lozano-Hemmer, 2020. 1 vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sX-VXlweApI&t=596s. Acesso em: 18 ago. 2026.

MAIRINS, M. **Um café enquanto nossas mãos conversam:** um olhar sobre os surdos e a arte.2025. 43 f. Monografia. [Bacharelado em Artes Visuais], Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. Ciências e Letras : **Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação**, Ciências e Letras, n. ja/ju 2000, p. 91-101, 2000. Tradução . Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Meneses_UTB_1_1086192_EducacaoEMuseusSeducaoRiscosEIlusoes.pdf. Acesso em: 22 nov. 2025.

MINTZ, Sidney W. Comida e antropologia: Uma breve revisão. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v.16, n.47, p. 31-41, out. 2001.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.184-195
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

NUNES, Valeria Fernades. Produção Artística em Libras: Formação de Professores e Intérpretes. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim M.; JÚNIOR, Gláucio de Castro (Org.). **Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues.** Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2023. cap. 7, p. 131-151.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante:** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos Clínicos**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre cultura surda.** 4ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2016.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.184-195
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

R E V I S T A
ESPAÇO

n.
65

período
jul-dez

ano
2026

RODA DE CONVERSA COM FAMILIARES DE SURDOS: UMA INICIATIVA DO GEPESS PELO FORTALECIMENTO DO BILINGUISMO

Roundtable discussion with family members of deaf people: An initiative of GEPESS to strengthen bilingualism

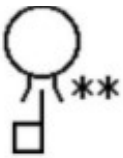


Mariana Gonçalves de Castro[1]





Carolina Magalhães Pinho Ferreira[2]





Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck[3]

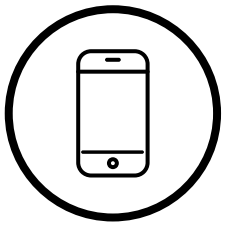


[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. marianagfcastro@gmail.com.br
[2] Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil,. carolinaferreira@medicina.ufrj.br
[3] Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil,. razuckrenata@gmail.com

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.196-205
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Singularidades Surdas (GEPESS), que atua em prol do bilinguismo de surdos na área da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o projeto de extensão *Desenvolvimento de Crianças Surdas - promovendo a saúde e o acesso precoce a práticas educativas em L1* (Fonoaudiologia bilíngue - UFRJ), visando propiciar melhores condições para que crianças surdas se desenvolvam bilíngues, criaram a Roda de Conversa para familiares de surdos. Buscamos instrumentalizar as famílias para fomentar o desenvolvimento das crianças, ao compartilhar experiências na Roda de Conversa, valorizando a interação comunicativa no cotidiano familiar e fomentando a comunicação em Libras. Relatamos os encontros de 2024 e 2025, nos quais participaram quatro extensionistas surdos de Letras-Libras (UFRJ), uma extensionista CODA de fonoaudiologia (UFRJ) e um extensionista ouvinte de educação (UERJ). A ação extensionista constitui um processo educativo potente, que propicia a melhora do ambiente comunicativo das crianças surdas.
Palavras-chave: Surdos; Orientação familiar; Modelos surdos; Bilinguismo

ABSTRACT
The Study and Research Group about Deaf Singularities (GEPESS), which works to promote bilingualism for deaf people in the field of Education at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), and the extension project *Development of Deaf Children - promoting health and early access to educational practices in L1* (Bilingual Speech Therapy - UFRJ), provides better conditions for deaf children to develop bilingually, holding a Conversation Circle for families of deaf people. We seek to equip families to foster the development of children by sharing experiences in the Circle, valuing communicative interaction in daily family life and promoting communication in Libras (Brazilian Sign Language). We report on the meetings of 2024 and 2025, in which four deaf extension workers from Letters-Libras (UFRJ), one CODA extension worker from speech therapy (UFRJ) and one hearing extension worker from education (UERJ) participated. This extension action constitutes a powerful educational process that fosters the improvement of the communicative environment for deaf children.
Keywords: Deaf people; Family guidance; Deaf role models; Bilingualism



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/etekYz6yNKI?si=CsXxB4L_lamUuXEZ

INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Singularidades Surdas (GEPESS), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vem atuando desde 2017 em prol do bilinguismo de surdos na área da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dentre suas ações, podemos destacar o Curso Surdez - Comunicação, Educação e Inclusão, bem como o evento Surdez em Foco, ambos realizados anualmente. Além dessas iniciativas, o GEPESS agrega pesquisadores envolvidos com a Educação de surdos, mantendo reuniões quinzenais nas quais são discutidos conceitos centrais da área e desenvolvidos projetos de pesquisa e ações de extensão envolvendo diversas universidades e escolas.

Desde 2018, o projeto de extensão *Desenvolvimento de Crianças Surdas - promovendo a saúde e o acesso precoce a práticas educativas em L1*, coordenado pela Profª Dra. Carolina Magalhães (Fonoaudiologia Bilíngue - UFRJ) busca parcerias com os cursos de Pedagogia Bilíngue do INES e Letras-Libras da UFRJ, visando propiciar melhores condições para que crianças surdas possam se desenvolver de forma bilíngue.

Segundo a visão sócio-antropológica (Skliar, 1999), a surdez é uma diferença linguística e cultural e a abordagem bilíngue é a mais natural para o desenvolvimento do surdo. Em nossa equipe trabalhamos para criar condições para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.196-205
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

(Libras) pela criança surda, considerada a primeira língua (L1) dos surdos nessa perspectiva. Nesse enfoque, os surdos são considerados "membros de uma minoria linguística, tão potencialmente capaz e com igual direito de emancipação" (Giordiani, 2004, p.118, com base em Lane, 1992[1]).

Ciente de que a imensa maioria das crianças surdas crescem em lares ouvintes e, em geral, adquirem fluência em Libras na escola e entendendo que precisamos favorecer a aquisição linguística dessas crianças, também, na saúde (Brasil, 2005; Brasil, 2025), desde 2023 a coordenadora do projeto em questão passou a integrar o GEPESS. Abraçamos o compromisso de promover a aquisição de Libras pelos surdos e seus familiares, enquanto minoria linguística, também no Laboratório de Línguas para Surdos da UFRJ, pois "um pertencimento adequado ao seio familiar depende da capacidade interacional e comunicativa da criança com a família, desde muito cedo" (Ferreira, 2013, p.37.).

Visando ampliar as possibilidades de interação em Libras das crianças surdas, principalmente com pares e modelos surdos, buscamos a participação de estudantes da Graduação do curso de Letras-Libras como extensionistas no Laboratório. Desde 2023, através de uma parceria com o projeto *TradInter Lab*[2], possibilitamos a imersão linguística das crianças, junto a pares e modelos surdos, ou ouvintes fluentes em Libras. As atividades envolvem brincadeiras, contação de histórias, conversas sobre acontecimentos e assuntos de interesse da comunidade surda, bem como relatos de situações vivenciadas (Jacob, Goldfeld e Prado, 2006). Consideramos inegociável a participação de surdos no cuidado em saúde para surdos, assim como postulam Stumpf e Linhares (2021) para a Educação Bilíngue de surdos.

Adicionado a parceria citada acima, desde 2013, desenvolvemos o projeto de extensão denominado *Prática de ensino para leitura e a escrita em Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos do ensino fundamental I e II,* coordenado pela Profª Dra. Mariana Castro, professora de Libras da UERJ. Trabalhamos em parceria, fazendo indicações recíprocas de estudantes e usuários de Libras, além da realização da Roda de Conversa com familiares de surdos, de que trata este artigo.

Nos unimos também à professora da Graduação do curso de Licenciatura em Letras-Libras da UFRJ, visando garantir estagiários bilíngues, principalmente para pessoas surdas, para que os estudantes surdos possam ter contato com pares e modelos surdos, possibilitando múltiplas trocas simbólicas em Libras, com diversos interlocutores, tanto na UERJ como na UFRJ.

No projeto de extensão da UERJ, os estagiários da Licenciatura em Letras-Libras, ensinam Libras para familiares de surdos e também colaboram no formato de codocência nas aulas de leitura e escrita em Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Esse projeto tem por objetivo geral proporcionar prática de ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa para estudantes surdos do Ensino Fundamental I e II, consistindo no atendimento semanal de alunos oriundos majoritariamente da Rede educacional dos Municípios do Rio de Janeiro e Niterói, do Instituto Nacional de Educação de surdos (INES), dentre outros.

O Laboratório, em conjunto com as parcerias citadas acima, parte do princípio de que o fonoaudiólogo deve estar atento à orientação e o aconselhamento familiar, que são essenciais para o trabalho cotidiano com o surdo, visto que a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, bem como oferecer, no ambiente clínico, condições para que a família, as crianças e adolescentes aprendam Libras. Desse modo, iniciamos duas ações no cuidado dedicado aos familiares: (i) Reto-

[1] LANE, Harlan. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

[2] O projeto TradInter Lab é coordenado pela profª Adriana Baptista de Souza (Letras-Libras UFRJ) e realiza diversas ações junto ao Laboratório de Línguas para Surdos, desde 2023, tendo colaborado também com a Roda de Conversa com familiares de surdos.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.196-205
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

mamos as aulas de Libras, com estagiários surdos e ouvintes da Licenciatura do curso de Letras-Libras da UFRJ[3]; (ii) Implementamos a Roda de Conversa, a partir da parceria com o GEPESS/FE/PPGE, envolvendo o curso de Letras-Libras da UFRJ e a Faculdade de Educação da UERJ.

A oferta das aulas de Libras oferece campo de estágio para os estudantes de Licenciatura em Letras-Libras, na disciplina Prática de Ensino de Libras e Literatura Surda e instrumentaliza os pais para interagirem com os filhos surdos em sua L1, pois entendemos que a família é o verdadeiro agente de transformação e desenvolvimento das crianças surdas (Magalhães, Starosky e Batista, 2024). Nos pressupostos do Sócio Interacionismo (Vigotski, 1991) a linguagem se constrói na interação com parceiros que compartilham o mesmo código, mas este código deve ser acessível para a criança surda. Além de o interlocutor surdo ser necessário como modelo linguístico-identitário-cultural (Stumpf; Linhares, 2021), a criança tem oportunidade de adquirir sinais no fluxo das interações sociais através da conversa com o familiar, que media seu comportamento diariamente. Então se a família ouvinte não sabe Libras, favorece o atraso no desenvolvimento da linguagem na criança surda, havendo uma corresponsabilização terapia-escola-família (Magalhães, Starosky e Batista, 2024).

Embora haja maior valorização da língua de sinais e da Língua Portuguesa na modalidade da leitura e escrita - mais utilizadas por estudantes surdos do curso de Graduação em Letras-Libras - na vida familiar, a Libras aparece com menos importância, sugerindo aprendizado insuficiente para interagir com o familiar surdo (Delgado; Nunes, 2019). Ainda hoje, enfrentamos dificuldades para os familiares frequentarem as aulas de Libras, pois muitas vezes resistem a participar, mesmo quando estão aguardando os atendimentos de seus filhos serem finalizados. Infelizmente, assim como constatado por Ferreira em 2017, parte das famílias ainda não utiliza a Libras de forma funcional junto às crianças e, mesmo aquelas que se comunicam, não demonstram fluência linguística a ponto de prescindir das aulas. Apesar disso, alguns familiares não demonstram interesse em aproveitar o momento de espera do atendimento aos filhos para aprender Libras junto a surdos adultos sinalizantes. Além da resistência ao aprendizado da Libras, ainda identificamos dificuldades de adesão ao tratamento e envolvimento insuficiente das famílias à proposta terapêutica (Ferreira, 2017).

A orientação familiar sempre foi enfocada pelo Laboratório, bem como pelos projetos da UFRJ e da UERJ mencionados. Seguimos algumas premissas, como o respeito às perspectivas e experiências dos familiares de surdos, evitando prescrever ou normatizar condutas, mas com o objetivo de acolher e orientar, como preconiza Ferreira (2013). O convite à participação ocorre através de perguntas abertas, materiais e narrativas, para favorecer a comunicação entre os familiares e a interação com os profissionais.

Conforme veremos mais detalhadamente a seguir, buscamos abordar situações vivenciadas pelas famílias e gerar reflexões sobre representações sociais em relação aos surdos, sobre o envolvimento familiar no desenvolvimento da criança surda, ressaltando a necessidade da Libras para uma interação familiar de qualidade, visando também acessar vivências da criança nos ambientes sociais, investigando suas oportunidades de interação nesses contextos com seus pares comunicativos.

DESENVOLVIMENTO

Em relação a demanda de incentivar o desenvolvimento bilíngue de crianças e adoles-

[3] O ensino de Libras para os familiares é uma compromisso antigo da fonoaudiologia da UFRJ (Goldfeld, 2006). Anteriormente, a servidora pública Surda, Marlene Prado ensinou dezenas de familiares de surdos que frequentavam o Ambulatório de Surdez (Jacob, Goldfeld e Prado, 2006).

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

centes surdos que frequentam o Laboratório de Línguas para Surdos (UFRJ)[4], buscamos promover interações verbais efetivas entre familiares e crianças, para possibilitar as trocas comunicativas cotidianas (Goldfeld, 2006). No intuito de fomentar o desenvolvimento da Libras dos familiares e a comunicação familiar-criança, o projeto *Desenvolvimento de Crianças Surdas,* junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Singularidades Surdas (GEPESS), elaborou uma proposta de Roda de Conversa com familiares, com apoio do projeto 'TradInter Lab'.

Com o objetivo de sensibilizar os familiares de surdos sobre a necessidade de aprenderem Libras e visando motivá-los para participar das aulas de Libras no Laboratório, criamos a Roda de Conversa com familiares de surdos. Essa atividade almeja incentivar a interação entre as famílias em Libras. As Rodas de Conversa têm sido conduzidas pelas professoras, com a participação de estagiários da Licenciatura em Letras-Libras (UFRJ), extensionistas de fonoaudiologia bilíngue (UFRJ) e de um bolsista da Faculdade de Educação (UERJ). Consideramos que esse é um importante campo de formação profissional (Magalhães et al, 2025), além de um serviço à comunidade enquanto extensão universitária.

A Roda de Conversa, atividade iniciada a partir da parceria entre a Faculdade de Educação e os cursos de Letras/Libras e Fonoaudiologia, foi iniciada em setembro de 2024 e ocorre toda segunda sexta-feira de cada mês. Durante os encontros da Roda de Conversa são propostas atividades de reflexão, reconhecimento e ação, as quais iremos descrever.

Nos encontros inaugurais, propusemos que os estudantes surdos da graduação em Letras/Libras compartilhassem suas experiências ao longo do seu percurso acadêmico e familiar. Os dois primeiros encontros foram conduzidos por estudantes surdos da graduação em Letras-Libras, sendo que, um deles é filho de ouvintes e o outro é filho de surdos. Tais encontros ocorreram em setembro e outubro de 2024.

No primeiro encontro da Roda de Conversa, o estudante extensionista contou sua experiência de DODA - surdo filho de surdos (*Deaf of Deaf Adults* - em inglês). Compartilhou sua vivência de desenvolvimento, sem sofrer atraso de linguagem, já que seus pais se comunicavam com ele em uma língua acessível, a Libras. Este participante enfocou a necessidade de os pais aprenderem Libras e também de conduzirem seus filhos no aprendizado da Língua Portuguesa escrita, enfatizando a importância de usar a escrita no dia a dia. Também ressaltou a capacidade dos surdos em estudar e aprender, apresentou alguns doutores surdos, mencionou a independência de sua mãe surda, e exemplificou que ela trabalhava em um banco e viajava sozinha. Percebemos os impactos do discurso rapidamente em uma das mães, que em encontro posterior afirmou estar usando mais a escrita com seu filho surdo. De imediato, surgiram curiosidades sobre a relação do participante surdo com sua filha ouvinte.

No segundo encontro da Roda de Conversa, o outro extensionista surdo contou sua experiência como filho de ouvintes. Compartilhou sua vivência de desenvolvimento sem contato inicial com a Libras, já que seus pais se comunicavam oralmente em Língua Portuguesa, o que era inacessível a ele. Este participante enfocou a necessidade dos familiares aprenderem Libras e também de conduzirem o aprendizado das crianças surdas oportunizando a aquisição da Libras. Os familiares se identificaram com a história, bastante próxima da realidade deles por serem pais/avós ouvintes com filhos/netos surdos. O discurso gerou muitas perguntas e relatos.

De acordo com Castro (2021), o conhecimento de mundo, vivências, experiências de vida e o afeto familiar se dá pelo cuidado e pela língua em comum entre familiares e criança. A aquisição de uma língua vai muito além de apenas se comunicar. O ensino da Língua Portuguesa para surdos, de acordo com a abordagem educacional bilíngue, considera que a

[4] Ressaltamos que o Ambulatório de Surdez da UFRJ, fundado em 1997 pela Profª. Dra. Marcia Goldfeld (Goldfeld, 2006, p.299), atualmente englobado no Laboratório de Línguas para Surdos, sempre seguiu o bilinguismo e buscou a participação de representantes da Comunidade Surda, preferencialmente surdos, oferecendo interação em Libras às crianças visando aquisição da L1, aprendizagem de conceitos da educação infantil e socialização com a cultura surda (Jacob, Goldfeld e Prado, 2006).

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.196-205
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

criança surda deve adquirir a Libras, L1, para que possa aprender a Língua Portuguesa, L2. O processo de aquisição da primeira língua entre crianças surdas se difere pelo fato de que a maioria são filhas de ouvintes não usuários de língua de sinais. No Brasil, em geral, o aprendizado de Libras ocorre apenas quando a criança começa a frequentar o ambiente escolar. A aquisição tardia da Libras pode ocasionar demora na aprendizagem da Língua Portuguesa nas modalidades oral e/ou escrita. O atraso no desenvolvimento do processo de aquisição da primeira língua acarreta prejuízos nos níveis sociais, psicológicos, cognitivos e acadêmicos (Goldfeld, 1997).

A partir desta constatação, consideramos fundamental acolher, orientar e corresponsabilizar a família, que precisa ser nossa parceira na mediação do desenvolvimento da criança, tanto no trabalho de terapia fonoaudiológica, quanto na aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua.

Infelizmente, no Brasil, em sua maioria, ao obter o diagnóstico de surdez de seu filho(a), a família fica perdida e enlutada por ter um filho real que não corresponde ao sonhado. Neste percurso, poucas famílias são orientadas à abordagem bilíngue desde a tenra idade (Brasil, 2025). É um percurso longo, com tentativas frustradas de apagar a diferença do filho e tentar, a qualquer custo, reabilitá-lo. Neste longo caminho, a criança cresce sem nenhuma língua para ativar seus processos cognitivos, causando prejuízos importantes na socialização, desenvolvimento emocional e linguístico-cognitivo (Goldfeld, 1997). Por isso, criar um espaço de orientação familiar é de suma necessidade e urgência. O bilinguismo não pode acontecer somente nas instituições, as famílias também precisam ser bilíngues. Quanto mais cedo a criança surda tiver acesso a Libras, melhor será sua aprendizagem escolar e seu conhecimento de mundo.

Ambos os extensionistas surdos que conduziram esses primeiros encontros da Roda de Conversa ressaltaram a necessidade de conversação e da educação bilíngue para surdos. Nos dois encontros, extensionistas ouvintes do curso de Licenciatura em Letras-Libras que integram a equipe do TradInter Lab fizeram a interpretação Libras < > Português da Roda de Conversa, garantindo acessibilidade comunicacional. Nos demais encontros, por ausência de tradutores intérpretes, uma das professoras realizou as interpretações, além de conduzir as reuniões presenciais. Infelizmente, durante o ano de 2024, por questões administrativas da UFRJ, só foi possível realizar duas reuniões.

Nos encontros de 2025, iniciamos com uma dinâmica em grupo com o intuito de mostrar que aquele espaço é para os familiares e de ajuda mútua: cada participante recebeu um pirulito. Com todos de pé e em círculo, todos deveriam tentar chupar o pirulito sem dobrar o braço. Conclusão: só conseguiram consumir o pirulito com a ajuda dos demais. Após a dinâmica, houve uma conversa ampla. Nesta conversa, muitos familiares, em sua maioria, mães, desabafaram sobre a solidão, o capacitismo da sociedade e as dificuldades em ensinar aos filhos surdos as regras sociais e a rotina familiar. Neste momento ímpar, muitos participantes demonstraram a necessidade de serem ouvidos.

Os desafios são muitos: maridos que não dividem a educação dos filhos e as atividades domésticas, sobrecarregando as mães; condições de pobreza; violência nos locais onde residem, o que leva ao isolamento das crianças surdas dentro de casa, pois, pelo fato de não ouvirem, não têm como se defender em situações de tiroteio; irmãos de surdos que possuem ciúmes ou se sentem desprestigiados porque a mãe dedica mais atenção ao filho surdo e estes, muitas vezes, se negam a aprender Libras; filhos surdos que apresentam episódios de agressividade em situações nas quais os pais não os compreendem; pais que negligenciam a capacidade de seus filhos por nunca terem conseguido conversar com eles pelo fato de não saberem Libras; famílias que não sabem lidar com filhos surdos com deficiências associadas, como por exemplo transtorno do espectro autista, surdocegueira, deficiência intelectual, den-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.196-205
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

tre outros.

Ressaltamos aqui a importância da Política Nacional de Cuidados, instituída pela Lei nº 15.069/2024 (Brasil, 2024), que destaca o direito à assistência de pessoas com deficiência e a necessidade de promover a corresponsabilização entre homens e mulheres na provisão de cuidados, considerando as desigualdades múltiplas ainda presentes na sociedade brasileira, estruturadas em diversas dimensões, como classe, sexo e raça, impactando na experiência de vida de pessoas e grupos sociais (Brasil, 2024). Partimos do pressuposto de que, nós, professores universitários, grupos de pesquisas e projetos de extensão universitária, temos um compromisso social. Nossas pesquisas e ações extensionistas possuem compromisso com nosso público, que são os surdos e suas famílias. A família é o primeiro grupo social em que uma criança convive ao nascer e sabemos que toda família deve estar implicada no desenvolvimento infantil, pois a criança surda que convive em um núcleo familiar bilíngue tem maiores possibilidades para crescer com pleno desenvolvimento linguístico, social e psicológico.

Diante de tantos desabafos e dificuldades decorrentes dos bloqueios comunicativos, a reunião seguinte foi destinada à produção de materiais visuais para valorizar as atividades cotidianas realizadas pela criança com sua família. Nessa atividade buscamos ressaltar as possibilidades de interação comunicativa, num processo educativo que visa melhorar a comunicação com as crianças. Neste dia, cada familiar pode selecionar as regras mais importantes da casa e produzir um material visual para levar para a sua residência com as regras da família. Haviam diversas imagens impressas, representando atividades salutares e prejudiciais, para que as famílias selecionassem aquelas que se enquadram no próprio cotidiano.

Assim, levamos diversas gravuras, pilot grosso preto, hidrocor colorido, cola, tesouras, cartolinas e cada família construiu seu próprio cartaz com as principais regras familiares, incluindo imagens, símbolos gráficos como círculos vermelho cortados (sinal universal de proibição) e círculos verdes associados a um ícone de verificação (sinal de permitido), denotando aprovação.

Ressaltamos que o objetivo da atividade não era normativo, mas sim visava ampliar as possibilidades comunicativas do familiar com a criança surda (Magalhães, Starosky e Batista, 2024). Com isso, o intuito foi valorizar as atividades cotidianas realizadas pelas crianças com suas famílias, ressaltando as possibilidades de interação, considerando suas necessidades específicas de acordo com as demandas expostas ou percebidas no grupo. Buscamos conduzir com sensibilidade um processo educativo que visa melhorar o ambiente comunicativo das crianças e adolescentes surdos em seus núcleos familiares.

O convite feito ao grupo consistia em expressar a regra da família de modo visual, com pouca escrita. Mesmo assim, extensionistas e estagiários auxiliaram em momentos de registros escritos, pois algumas mães estavam com dificuldade de escrita e compartilharam só possui o ensino fundamental. Em geral, a realidade mais proeminente dessas mães é o fato delas se dedicarem exclusivamente, ou quase exclusivamente, aos filhos. Muitas precisam parar de trabalhar e só conseguem realizar trabalhos autônomos. Destacamos a presença de muitas mães solo, pois os pais são ausentes, o que mais uma vez nos convoca a necessidade de promover a corresponsabilização entre homens e mulheres, seja nas orientações familiares na saúde e na educação, ou em outras ações intersetoriais nas mais diversas áreas (Brasil, 2024).

Após a confecção dos cartazes, uma extensionista/estagiária surda ensinou aos familiares como sinalizar cada frase do cartaz, enfocando também a expressão facial que deveria ser feita, visando ampliar ainda mais as possibilidades comunicativas com a criança surda. A reunião foi bastante produtiva e elogiada pelas participantes. Para nós, a percepção positiva das atividades pelos familiares é muito relevante, visto que enfocamos o protagonismo da família, buscando instrumentalizá-los para evitar o atraso de linguagem nas crianças surdas.

Na reunião seguinte, algumas mães relataram que o cartaz e a aula de Libras auxiliaram

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.196-205
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

na fluidez da comunicação, porém, outras disseram que o filho rasgou o cartaz em um ato de agressividade por causa do bloqueio de comunicação ainda existente entre mães e filhos.

Nas duas reuniões posteriores, dois extensionistas/estagiários surdos abordaram a sua luta acadêmica na época em que não haviam as legislações atuais e as dificuldades eram ainda maiores. Em cada um dos depoimentos, enfocando a escolarização e o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, as mães se emocionaram, fizeram perguntas e observaram que, apesar de todos os desafios, atualmente os surdos encontram melhores condições educacionais. Devido a Lei 10.436/2002, que regulamenta a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, o ensino de Libras se tornou obrigatório em todas as licenciaturas, nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e Educação Especial. Além disso, o Decreto 5626/2005 dispõe sobre o direito a um sistema de avaliação diferenciado, com correção de provas e redações que considerem a semântica da escrita da pessoa surda. Esse decreto leva em consideração o fato de a Língua Portuguesa ser a L2 para os surdos, dentre outros.

Em outra reunião, uma extensionista, estudante de fonoaudiologia e CODA (*Children of Deaf Adults*, em inglês), compartilhou suas vivências como ouvinte filha de surdos, mencionando a responsabilidade precoce e o orgulho de pertencer à Comunidade Surda. Ela foi acompanhada por sua mãe, que é surda, participou de toda a reunião e levou fotos da família e de momentos importantes da infância. Foram relatados fatos felizes e desafiadores, emocionando bastante todo o grupo. Muitos familiares perceberam que seus filhos também podem constituir família e criar seus filhos sozinhos. A mãe da extensionista ficou emocionada pelo fato da sua história estar sendo uma motivação para muitos familiares sonharem com um futuro promissor para os seus filhos.

Enfim, a Roda de Conversa com familiares de surdos é um projeto promissor que está em franco crescimento. Os temas, dinâmicas e palestrantes convidados são sempre planejados de acordo com a necessidade e a solicitação dos participantes. O grupo vem crescendo em partilha, em amizade e os familiares estão sendo sensibilizados a serem, de fato, bilíngues. Ainda possuímos muitos desafios na Roda de Conversa pois percebemos a necessidade de encaminhamento psicológico para os familiares. Infelizmente não há uma política pública que reserve vagas às famílias atípicas no atendimento psicológico pelo SUS. A saúde mental dos familiares atípicos é um tema que devemos levar em consideração. Nossa Roda de Conversa não tem cunho terapêutico. No momento é um espaço para os familiares falarem de suas lutas, perceberem caminhos de desenvolvimento para seus filhos surdos e perceberem seu relevante papel nesse processo. É um espaço aberto para o empoderamento dos familiares de crianças e adolescentes surdos, de forma agradável, respeitosa e sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as iniciativas já implementadas para orientação familiar no Ambulatório, percebemos um grande potencial na Roda de Conversa com familiares de surdos, pois o espaço possibilita múltiplas possibilidades. As palestras informais e repletas de compartilhamento, de experiências dos estudantes de graduação surdos e da estudante CODA[5], as trocas entre os familiares e a mediação das professoras e dos extensionistas/estagiários possibilitam aos familiares reflexões, questionamentos e sensibilização para um futuro promissor. Nossos estudos e pesquisas no GEPESS (UFRJ/FE/PPGE), nos apontam que a educação bilíngue é a mais indicada para o pleno desenvolvimento linguístico, social e psicológico da pessoa surda, corroborando os estudos de Skliar (1999), Goldfeld (1997, 2006), Stumpf e Linhares (2021).

Conforme nossos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa como L2, esse deve

[5] Agradecemos imensamente a todos que compartilharam suas experiências na Roda de Conversa com familiares de surdos, pois acreditamos que relatos em primeira pessoa de experiências vivenciadas enriquecem imensamente os encontros de orientação familiar.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.196-205
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ocorrer em um espaço escolar onde há duas línguas em circulação: a Libras e a Língua Portuguesa escrita (Castro, 2021; Kelman, 2015). A educação bilíngue pode ocorrer em espaços diferentes: escolas bilíngues, que podem ser escolas somente com alunos surdos onde circulam a Língua Portuguesa (modalidade escrita) e a Libras (língua de instrução e interação) (Stumpf; Linhares, 2021); ou escolas com alunos ouvintes e surdos, em que todos os ouvintes também utilizem Libras e interajam com os surdos. Na educação bilíngue de surdos, professores e funcionários bilíngues, surdos e ouvintes, podem trabalhar juntos, mas a Libras deve ser priorizada nas interações, explicações e avaliações, respeitando os modos de interação dos surdos (Stumpf; Linhares, 2021).

Como podemos observar, o ensino de Língua Portuguesa, o atendimento fonoaudiológico bilíngue e a formação de graduandos bilíngues podem e devem caminhar unidos à família. O desempenho na Língua Portuguesa vai além do domínio de vocabulário, um ensino/terapia de qualidade permite desmistificar que o surdo apresenta dificuldades ou impossibilidades em aprender a Língua Portuguesa. Qualquer aluno, surdo ou ouvinte, em processo de aprendizagem de Língua Portuguesa, terá que lidar com a questão da leitura funcional. Assim como Goldfeld (1997), Stumpf e Linhares (2021), defendemos que o acesso à língua de sinais na mais tenra idade favorece no processo linguístico, social e psicológico da pessoa surda.

Para que o trabalho de educação e/ou clínico possa obter resultados é essencial a parceria da família e do adulto surdo. É o que buscamos nestas parcerias e nos estudos do GEPESS. Embora nosso objetivo seja acolher, informar e orientar familiares de surdos para a educação bilíngue, percebemos a necessidade de uma atuação multidisciplinar nas reuniões e, para tal, almejamos a participação de psicólogos na equipe. Ainda não conseguimos este profissional para atuar no grupo.

Na filosofia educacional bilíngue, devemos lembrar que a Língua Portuguesa é considerada a segunda língua (L2) do surdo, podendo ser apresentada de forma simultânea ou sucessiva (Stumpf; Linhares, 2021), nas modalidades orais e escritas ou apenas escrita, por meio de terapia fonoaudiológica e/ou no contexto escolar. Para tal, firmamos a nossa parceria entre as áreas da Educação e da Fonoaudiologia.

No momento, os extensionistas surdos estão ocupando um lugar importante de representação social surda para mostrar que o sucesso é possível quando a família trabalha junto com a escola e a fonoaudiologia. Todos os depoimentos dos extensionistas surdos foram impactantes para os familiares de surdos que participaram dos encontros da Roda de Conversa. Pensar e projetar uma possibilidade de um futuro de sucesso para seus filhos ajuda a levantar a auto estima de cada familiar e mostra que toda luta e esforço vale a pena. Cada avanço, cada progresso, por menor que possa parecer, foi comemorado no grupo da Roda de Conversa. Muitos familiares compartilharam avanços, contaram que seu filho conseguiu ir a padaria comprar pão sozinho, relataram que a criança está mais calma e entende sua rotina, que conseguiu dizer que deseja algo e os pais entenderam, dentre outros progressos que alegram e nos mostram que o trabalho está crescendo e rendendo frutos.

Como resultado, percebemos que esta parceria contribui para os familiares de surdos e seus filhos, favorecendo também o empoderamento dos responsáveis. Além disso, ao garantir a presença do adulto surdo como modelo linguístico e identitário, a Roda de Conversa contribui para o desenvolvimentos dos extensionistas surdos, que amadurecem profissionalmente e aprendem na ação. Ainda, entendemos que a atividade extensionista na UFRJ contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita no projeto de extensão da UERJ, devido a característica interprofissional e interinstitucional, bem como por causa da presença simultânea de alguns familiares nos dois projetos.

Concluímos que a Roda de Conversa favorece a tríade bilíngue: ensino de Língua Portuguesa como segunda língua; Libras como língua de interação e instrução; e atendimento

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.196-205
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

clínico bilíngue, com a orientação familiar para a educação bilíngue de surdos permeando todos esses os espaços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, nº 79, p. 23, 25 abr. 2002.

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

BRASIL. Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024. Institui a Política Nacional de Cuidados. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Caderno temático do Programa Saúde na Escola**: saúde auditiva. Brasília: Ministério da Saúde, 2025. E-book (73 p.). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_tematico_pse_saude_auditiva.pdf. Acesso em: 3 fev. 2026.

CASTRO, M. G. F. **Análise sobre Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: um estudo em dois municípios fluminenses. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

DELGADO, A. D.; NUNES, J. de B. **Terapia fonoaudiológica bilíngue**: uma análise qualitativa a partir da perspectiva de alunos surdos do curso de letras-libras da UFRJ. 2019. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Fonoaudiologia) – Curso de Fonoaudiologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FERREIRA, C. M. de P. **Surdez, família e mediação profissional**: grupo focal na coconstrução de conhecimentos e agentividade. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____ (coord.). **Desenvolvimento de crianças Surdas - promovendo a saúde e o acesso precoce a práticas educativas em L1**. Protocolo do SIGProj: 285332.1554.74691.21112017. Projeto de extensão – Curso de Fonoaudiologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://sigproj.ufrj.br/apoiados.php?projeto_id=285332. Acesso em: 9 ago. 2021.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 7. ed. São Paulo: Plexus, 1997.

_____ . Atendimento fonoaudiológico para crianças surdas sob o enfoque bilíngue e interacionista. In: FROTA, S.; GOLDFELD, M. (org.). **Enfoques em audiologia e surdez**. São Paulo: Am3 Artes, 2006. p. 282-320.

JACOB, C.; GOLDFELD, M.; PRADO, M. Aquisição da língua de sinais. In: FROTA, S.; GOLDFELD, M. (org.). **Enfoques em audiologia e surdez**. São Paulo: Am3 Artes, 2006. cap. 15, p. 321-343.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C. B.; DORZIAT, A.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MAGALHÃES, C.; STAROSKY, P.; BATISTA, M. A trajetória do atendimento para surdos na UFRJ: por uma fonoaudiologia bilíngue. In: DRUMMOND, C.; DORNELAS, R. (org.). **Guia de Fonoaudiologia**: pesquisa, ensino e extensão. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2024. v. 1, p. 279-399.

MAGALHÃES, C. et al. A experiência de 4 estudantes surdos de Letras-Libras no Laboratório de Línguas para Surdos. In: Ensinar Libras, aprender com Libras: práticas docentes da educação básica ao ensino superior, 1., 2025, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2025. Trabalho apresentado.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. de A. (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na educação bilíngue de surdos**: da educação infantil ao ensino superior. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021. v. 1. E-book. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11u3wjQTwKnFW72-kSHU35SXm2O7Sq82l/view. Acesso em: 23 abr. 2024.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.

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

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

R E V I S T A
ESPAÇO

n.
65

período
jul-dez

ano
2026

SINAIS EM LIBRAS PARA TERMOS TÉCNICOS DA GRANDE ÁREA DE COMPUTAÇÃO: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

Libras signs for technical terms in the major computing area: a systematic mapping of the literature



Bárbara Milena de Oliveira Conceição[1]





Laura Sánchez García[2]





Tanya Amara Felipe de Souza[3]

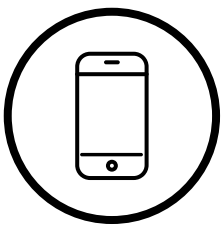


[1] Universidade Federal do Paraná – UFPR; bmilenaoc@gmail.com
[2] Universidade Federal do Paraná – UFPR; sg.laura@gmail.com
[3] Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; tanyafelipe@gmail.com

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.206-220
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Nos cursos da grande área da Computação, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, estudantes surdos enfrentam, além dos desafios comuns, a escassez de sinais em Libras para termos técnicos. A pesquisa relatada neste artigo identificou e caracterizou iniciativas de coleta e/ou de criação de sinais em Libras por meio de um Mapeamento Sistemático da Literatura. As buscas ocorreram no Repositório Digital Huet, nos Periódicos da CAPES e na SBC OpenLib (SOL). A partir dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados sete artigos que descrevem projetos que desenvolveram artefatos tecnológicos com esse fim. A análise revelou desafios como a escassez de publicações e, nos relatos disponíveis, a falta de informações sobre a existência ou não de processos de validação e atualização, bem como sobre a apropriação dos artefatos pelos estudantes surdos, apontando para a necessidade da realização de pesquisas mais amplas e mais aprofundadas nesse campo.
Palavras-chave: Glossário; Terminologia; Libras; Computação

ABSTRACT
In computer science courses, both at the secondary and higher education levels, deaf students face, in addition to common challenges, a scarcity of sign language (Libras) for technical terms. The research reported in this article identified and characterized initiatives for collecting and/or creating sign language through a Systematic Literature Mapping. The searches were conducted in the Huet Digital Repository, CAPES Journals, and SBC OpenLib (SOL). Based on inclusion and exclusion criteria, seven articles describing projects that developed technological artifacts for this purpose were selected. The analysis revealed challenges such as the scarcity of publications and, in the available reports, the lack of information on the existence or not of validation, updating, and appropriation processes for the use of artifacts by deaf students, pointing to the need for broader and more in-depth research in this field.
Keywords: Glossary; Terminology; Libras; Computer



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/yMjHbwZKimY?si=bxRKqcNOlsWylFUi

INTRODUÇÃO

A linguagem é um dos instrumentos mais importantes no binômio ensino-aprendizagem, uma vez que ela é necessária à construção do conhecimento. Para uma comunicação eficaz, uma mensagem precisa ser transmitida em diálogo compreensível aos interlocutores, estabelecendo a decodificação dos signos e seus significantes. Como aponta Bakhtin (2003, p. 265), "[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua [...]". No ambiente escolar, na comunicação entre educadores e educandos, são estabelecidas regras, transmitidas mensagens e referentes de conteúdos (conceitos) que os estudantes transformam em chaves para lerem o mundo. Esses diálogos são a base necessária para a construção de processos educativos eficazes.

Nesse sentido, considerando que a educação é um direito garantido por lei a todos os cidadãos brasileiros, aliado ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e língua de instrução dos estudantes surdos representa um marco na história das comunidades surdas que, conforme destacam Bueno e García (2015, p. 887), "é marcado pela afirmação dos direitos sociais que lhe foram negados por pelo menos um século".

Entretanto, esse reconhecimento ainda precisa ser efetivado nas práticas pedagógicas, especialmente em contextos específicos como o das disciplinas da grande área da

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.206-220
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Computação[1], cujos conhecimentos são contemplados na Educação Básica, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), tanto na Educação Bilíngue – que defendemos – quanto nas escolas regulares e, principalmente, nos cursos técnicos integrado ao ensino médio e de ensino superior. No âmbito especializado de cursos do eixo tecnológico, tais como Informática, Ciência da Computação, Engenharia de Software, Sistemas de Informação, entre outros, são utilizados termos técnicos que carregam vários níveis de abstração.

Para entendê-los, é necessário atentar-se ao contexto em que eles estão sendo empregados, aos aportes teóricos e práticos relacionados à utilização da palavra (Português do Brasil) e de seu sentido, como parte de um vocabulário próprio. Dado esse cenário, e levando em consideração que, ao ingressarem em cursos dessa grande área no ensino médio e no ensino superior, os estudantes surdos geralmente serão inseridos em salas regulares de ensino, é fundamental refletir sobre os problemas que se apresentam para esses sujeitos.

De partida, tem-se a dificuldade no processo de comunicação entre esses estudantes surdos e seus professores, pois nos casos em que os docentes não dominem a Libras, a comunicação deve ser intermediada por intérpretes. Isto, por si só, já pode prejudicar a transmissão dos conceitos, caso o intérprete não domine ou desconheça os sinais-termo da terminologia específica em questão.

Portanto, o principal entrave à tradução dos termos técnicos de Computação do Português brasileiro para a Libras é garantir que esta tradução resulte na associação correta entre os respectivos referentes. Essa ideia é reforçada quando assumimos que, para transmitir um conceito, é necessária a sua compreensão, e o ponto de partida para isso é a existência de um sinal-termo que proporcione um mínimo de concretude, conforme Barros e Souza (2023).

Essa problemática é agudizada pela carência de sinais oficiais para termos técnicos da área da Computação, o que pode ser corroborado por Barros e Souza, quando afirmam que "sem sinais-termo, a comunicação em áreas do conhecimento que requerem terminologia técnica ou científica em Libras pode se tornar muito difícil, limitada e imprecisa, prejudicando a compreensão e o acesso aos conhecimentos dessas áreas" (2023, p. 8). Essas dificuldades foram vivenciadas ao longo da prática profissional da primeira autora do presente artigo, quando, no papel de professora de informática de uma estudante surda numa turma regular de 2º ano do Ensino Médio de um Instituto Federal, enfrentou-se a esse problema e se motivou a realizar o presente estudo.

Portanto, este Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL) (Felizardo *et al*., 2017) teve como objetivo investigar o estado da arte de iniciativas que tenham reunido ou criado sinais em Libras para termos técnicos da Computação. A partir dos resultados obtidos, foi possível mapear as principais iniciativas, apontar suas características e identificar lacunas que ainda precisam ser exploradas.

MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

Um Mapeamento Sistemático da Literatura é um estudo secundário que pode ser realizado para coletar e sumarizar pesquisas existentes sobre um determinado tópico (Felizardo *et al*., 2017). Visando alcançar o objetivo desse estudo, de investigar a existência de iniciativas para a reunião de sinais para termos técnicos da área de Informática, este mapeamento foi executado no período de fevereiro a abril de 2025. A estrutura metodológica adotada neste MSL foi fundamentada no trabalho de Kitchenham e Charters (2007) e, nesta seção, são apresentados os procedimentos adotados na sua execução.

[1] Doravante, os termos 'Computação' e 'Informática' serão usados como sinônimos pois as diferenças entre eles não são pertinentes ao objetivo do estudo relatado no presente artigo.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.206-220
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Objetivo

O objetivo desse MSL foi definido com base no paradigma *Goal-Question-Metric* (GQM), proposto por Basili (1994), conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1: Objetivo do MSL estruturado com o paradigma GQM

Analisar	Publicações científicas
Com propósito de	Identificar e caracterizar
Em relação a	Artefatos digitais ou compêndios físicos com representação dos sinais em sequências em 2D, tais como plataformas digitais, portais, bases de dados digitais, repositórios, glossários ou compêndios físicos que reúnam sinais em Libras para termos técnicos de disciplinas da área de Computação
Do ponto de vista de	Pesquisadores das áreas da Educação Bilíngue, Informática na Educação e Interpretação Português-Libras (e Libras-Português)
No contexto	Publicações disponíveis nas bases de dados Cadernos do INES, Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital da Sociedade Brasileira de Computação (SOL)

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

Questões de pesquisa

Em vista do objetivo deste mapeamento sistemático, foi definida a seguinte questão principal de pesquisa: **Existem estudos científicos que explorem e descrevam iniciativas para reunir sinais em Libras para termos técnicos da Computação e áreas afins?**

Em busca de caracterizar os estudos encontrados, propusemos as seguintes subquestões, mais específicas:

SQ1: Qual artefato foi gerado pelo estudo?
SQ2: Qual o contexto de criação do artefato?
SQ3: Qual o contexto de aplicação do artefato?
SQ4: De qual maneira foi avaliada a eficácia da proposta?
SQ5: Qual o perfil dos usuários atendidos pelo artefato?
SQ6: O artefato é atualizado?
SQ6a: Qual é o método de atualização do artefato?
SQ7: O artefato está sendo utilizado?
SQ8: Quantos sinais o artefato armazena e disponibiliza?
SQ9: Qual é o formato no qual os sinais são disponibilizados?
SQ10a: Qual o critério utilizado na criação dos sinais (quando inexistentes previamente)?
SQ10b: Qual o critério técnico usado na seleção dos sinais (quando previamente existentes)?
SQ11: Houve impacto do artefato como ferramenta de trabalho dos intérpretes?
SQ12: Houve impacto do artefato como ferramenta de ensino?
SQ13: Alguma entidade ou órgão oficial participou da validação dos sinais adotados e/ou chancelou a iniciativa?

Palavras-chave

Para a definição das palavras-chave desta pesquisa (Quadro 2), foram utilizados os parâmetros da metodologia PICOC (*Population* [População], *Intervention* [Intervenção], *Comparison* [Comparação], *Outcome* [Resultado] e *Context* [Contexto]) trazidos para a Engenharia de Software por Kitchenham e Charters (2007).

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.206-220
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Quadro 2: Palavras-chave do trabalho conforme a Metodologia PICOC

Parâmetros	Saídas
População	Estudantes surdos; Intérpretes de Libras; Professores; Estudantes de Libras.
Intervenção	Ferramenta; software; aplicativo; glossário; compêndio; portal; base de dados; sistema.
Comparação	Não se aplica.
Resultados (outputs)	Estudos/inciativas para reunião/criação/consulta de sinais em Libras para termos técnicos da grande área de Computação.
Contexto	Não se aplica.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

String de busca, fontes e estratégias de busca

Com o objetivo de considerar os repositórios relacionados ao tema, optou-se por trabalhar com três fontes de busca, sendo elas o Repositório Digital Huet do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital da Sociedade Brasileira de Computação, a SBC-OpenLib (SOL), conforme o Quadro 3.

Quadro 3: Expressões de busca elaboradas com o apoio da metodologia PICOC

Base de Dados (Fonte)	Estratégia de Busca	*String* de Busca
Repositório HUET (INES)	Híbrida (Humana e Automática)	(aplicação *OR* app *OR* ferramenta *OR* sistema *OR* base *OR* plataforma *OR* portal *OR* "dicionário bilíngue" *OR* compêndio *OR* guia *OR* livro) *AND* ("termos técnicos" *OR* glossário *OR* "palavras reservadas" *OR* "vocabulário técnico" *OR* "vocabulário controlado") *AND* (Computação *OR* informática *OR* TI *OR* SI *OR* "tecnologia da informação" *OR* "sistemas de informação") *AND* Português *AND* Libras
Periódicos da CAPES	Automática	

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

Critérios de inclusão

CI1: Publicações que apresentem a criação de materiais/artefatos referentes a sinais em Libras para termos técnicos da grande área da Computação.

CI2: Publicações que apresentem artefatos que possibilitem o armazenamento e a consulta, via componentes da Libras ou dos sinais da Libras via Português, de sinais em Libras de termos técnicos da área da Computação.

CI3: Publicações que apresentem artefatos digitais ou físicos como glossários/dicionários de sinais em Libras para a representação de termos técnicos da área de Computação.

Critérios de exclusão

CE1: Publicações que não apresentem materiais referentes à reunião de sinais em Libras para termos técnicos da área da Computação.

CE2: Publicações cujo idioma seja diferente do Português e do Inglês.

CE3: Publicações duplicadas.

CE4: Publicações sem texto completo.

CE5: Publicações que não puderem ser acessadas.

CE6: Publicações anteriores ao ano de 2002 (quando foi instituída a Lei de Libras).

CE7: Resultados diferentes de artigos ou capítulos de livros.

Processo de seleção dos estudos

Após a catalogação dos estudos que atendam aos parâmetros, realizou-se a seleção dos estudos. Com este intuito, foi utilizado o processo descrito a seguir.

- **Etapa 1:** Tabulação dos resultados, contendo todos os estudos encontrados com base na estratégia definida para a pesquisa de estudos primários.

Resultado Esperado: todos os estudos encontrados, após a retirada das duplicatas.

- **Etapa 2:** Análise dos resultados por meio da leitura dos títulos e resumos, utilizan-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.206-220
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

do os critérios de exclusão e inclusão.

Resultado Esperado: lista preliminar de estudos pertinentes.

- **Etapa 3:** Leitura da introdução e conclusão visando a seleção dos trabalhos que poderão contribuir com o objetivo da pesquisa, tendo em vista a seguinte questão, derivada da questão de pesquisa: O estudo científico explora e descreve iniciativas para reunir sinais em Libras para termos técnicos da Computação e áreas afins, apresentando os aspectos relativos à seleção ou à criação dos sinais?

Resultado Esperado: lista contendo estudos que apresentem iniciativas relacionadas à seleção ou criação de sinais em Libras para conceitos de Computação.

Estratégia para a extração de dados

Para a extração de dados, foi alimentada uma tabela inicial, para todos os estudos primários encontrados, com as seguintes colunas: título, autor(es), ano, *link* de acesso e base de dados (fonte). Para a segunda e terceira etapas de seleção dos estudos, foram acrescentadas a essa tabela as colunas correspondentes aos critérios de inclusão e exclusão, bem como a pergunta indicada na 3ª etapa. Por fim, os estudos selecionados foram discriminados individualmente de acordo com as seguintes seções: Título, Síntese e Questões de Pesquisa.

Filtragem e extração dos dados

Durante a execução das buscas, foi necessário adaptar a cadeia de busca para atender aos parâmetros do Repositórios Huet (INES) e da SOL (SBC). Assim, devido às especificidades de cada repositório, os termos de busca foram ajustados conforme mostra o Quadro 4. Para o Portal de Periódicos da CAPES não foi necessário realizar alterações na cadeia de busca inicial.

Quadro 4: Cadeias de busca utilizadas em cada repositório

Base de Dados	*String* Adaptada	Justificativa
Huet (INES)	Aplicação app ferramenta sistema base plataforma portal dicionário bilíngue compêndio guia livro termos técnicos glossário palavras reservadas vocabulário técnico vocabulário controlado Computação informática TI SI tecnologia da informação sistemas de informação Português Libras	No repositório, o formato de busca não reconhece conectivos, e ao aplicar a cadeia inicial, nenhum resultado foi retornado.
SOL (SBC)	(Plataforma or aplica* or glossário NOT (jogo* or game*)) libras (Computação or informática or TI or SI or "tecnologia da informação" or "sistemas de informação")	Neste repositório, o conectivo *AND* é entendido de maneira implícita e há um limite de caracteres que podem ser inseridos na busca.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

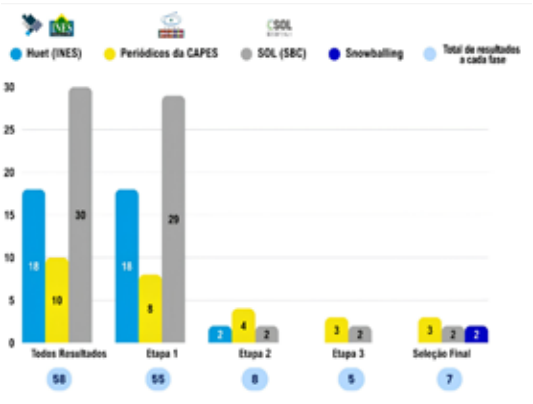
As buscas nas bases de dados resultaram em um total de 58 estudos, sendo 18 do Repositório Huet (INES), 30 da Biblioteca Digital SOL (SBC) e 10 do Portal de Periódicos da CAPES. Após a primeira etapa, a lista foi reduzida para 55 publicações, pois foram excluídas três duplicatas. Em seguida, na segunda etapa, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão, resultando em uma lista preliminar de oito estudos. Na terceira etapa, após a leitura da introdução e da conclusão destes estudos, foram selecionados apenas cinco.

Contudo, durante a leitura completa dos estudos para a extração de dados, foram identificados dois trabalhos que atendiam aos critérios de inclusão dessa pesquisa, por isso foram acrescidos à lista final, na etapa identificada como *snowballing*, que é um processo em que "utiliza-se a lista de citações e referências dos estudos primários já selecionados" (Felizardo *et al*., 2017, p. 57). Por fim, a lista final de estudos foi composta por sete artigos, sendo dois oriundos da Biblioteca SOL (SBC), três do Periódicos da CAPES, e dois por *snowballing*, como

demonstra a Figura 1.

Um esclarecimento deve ser feito em relação a ausência de estudos provenientes do Repositório Huet (INES) na lista de seleção final. A maioria dos trabalhos encontrados nessa base é voltada para a área da Linguística, o que, somado aos critérios de inclusão deste mapeamento, que focam em termos específicos da área de Computação, fez com que nenhum trabalho dessa base fosse incluído na lista final de seleção. A tabela de extração de dados, com a discriminação de cada etapa, pode ser acessada a partir do endereço: < https://tinyurl.com/tabela-extracao-msl-1>.

Figura 1: Resultados de cada etapa do processo de seleção de estudos



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

RESULTADOS DO MAPEAMENTO SISTEMÁTICO

Síntese dos estudos

A tabulação dos dados dos estudos selecionados mostra que, ao longo dos anos, não houve uma tendência consolidada de crescimento no número das publicações sobre o tema. Em 2005, 2016 e 2024, houve apenas uma publicação por ano, enquanto em 2017 e 2018 registraram-se duas publicações anuais.

Em síntese, no trabalho descrito por Faqueti *et al.* (2005), foi desenvolvida uma aplicação *web* interativa para a consulta de termos técnicos, na qual o resultado da busca gera a exibição do vídeo referente ao sinal, a figura e o conceito correspondente. Ao todo foram criados, validados e disponibilizados 320 sinais relacionados a conceitos específicos da Informática. O objetivo do trabalho foi apoiar alunos surdos ingressantes em cursos de Ciência da Computação, professores ouvintes e intérpretes.

No trabalho de Pereira e Silva (2016), intitulado “TECLibras: um protótipo web de apresentação de termos de informática em libras” somos apresentados ao protótipo de um acervo digital composto por sinais em Libras para termos técnicos de Informática. Para a criação do artefato, foi utilizado o modelo de prototipagem e a seleção de sinais foi realizada por meio de uma oficina de Informática Básica. Giroto *et al.* (2017) propõem o desenvolvimento de um software para a tradução de termos técnicos da área de Informática do Português para a Libras, utilizando tecnologia de captura tridimensional. O resultado é um ‘sinalário’ digital com 100 verbetes, que apresenta palavras da Informática acompanhadas de sua representação em Libras, de seu significado e de um exemplo de aplicação em uma frase. A principal motivação para o projeto foi a falta de ferramentas que auxiliassem no letramento tecnológico da comunidade surda.

Calé *et al*. (2017) apresentam o aplicativo móvel LibrasTI, que busca promover a inclusão de estudantes surdos da área da Computação, bem como proporcionar o contato a profes-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.206-220
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

sores, profissionais da área e pessoas interessadas, ao conteúdo adaptado de Tecnologia da Informação em Libras. O artefato nasceu de uma parceria entre a duas instituições federais de ensino e reúne mais de 70 sinais, que foram obtidos a partir de um projeto do Núcleo de Atendimento/Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – *campus* Chapecó.

Lima e Araújo (2018) descrevem o processo de desenvolvimento da DINF, uma plataforma *online* que reúne termos da área de Informática em Libras, resultado de um projeto de pesquisa intitulado "Construção de um dicionário dos termos de informática em Libras", no qual os envolvidos fizeram o levantamento, a gravação e a edição de vídeos referentes a 287 sinais. O público-alvo desta aplicação são estudantes de nível médio ou superior, professores e pessoas que tenham interesse em conteúdo de Informática em Libras.

O estudo de Fabris *et al.* (2018) narra a idealização de uma iniciativa pessoal do autor enquanto estudante surdo do curso de Ciência da Computação. A partir da colaboração do autor com um intérprete e utilizando um modelo de ficha léxico-terminográfica, foram criados sinais para oito termos da área de Engenharia de Software que foram validados por meio de uma entrevista com dois voluntários surdos. O artigo que relata a pesquisa traz uma reflexão acerca da criação de sinais de forma isolada em salas de aula, uma vez que essa abordagem pode dificultar a igualdade de oportunidades ao público usuário da Libras.

Idealizada a partir do Trabalho de Conclusão de Curso de um estudante surdo a proposta apresentada por Paiva *et al.* (2024) consiste na criação de um glossário colaborativo online em Libras para Informática. Não é mencionado um número exato de sinais que a ferramenta armazena, mas prevê-se que, para cada par termo/definição extraído de forma automática de glossários monolíngues, possa ser incluído, de forma colaborativa por usuários, o sinal referente.

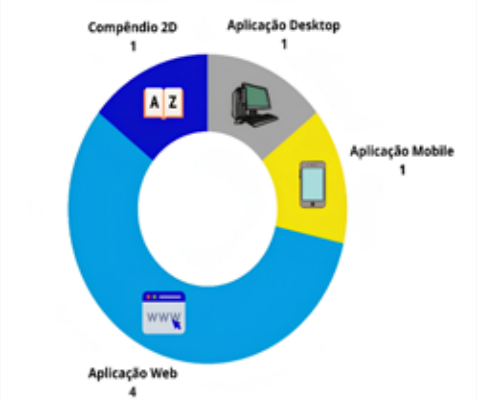
Apresentação dos resultados

Neste tópico, são apresentadas as respostas extraídas dos estudos analisados com base nas referidas subquestões.

SQ1: Qual artefato foi gerado pelo estudo?

A tecnologia mais empregada na implementação das ferramentas é a *Web* (Figura 2). Dos sete artefatos analisados, quatro são aplicações *web*, relatadas nos estudos de Faqueti *et al*. (2005), Pereira e Silva (2016), Lima e Araújo (2018) e Paiva *et al*. (2024). Os três restantes são: uma aplicação *desktop*, criada por Calé *et al*. (2017); uma aplicação mobile, desenvolvida por Giroto *et al.* (2017); e um compêndio em 2D, elaborado por Fabris *et al.* (2018).

Figura 2: Tipo de artefato gerado por estudo



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

SQ2: Qual o contexto de criação do artefato?

Esta subquestão teve como objetivo analisar o contexto de desenvolvimento do artefato, buscando compreender a motivação por trás da criação da solução. Desta maneira, podemos acompanhar o detalhamento dos resultados a seguir, no Quadro 5.

Quadro 5: Contexto de criação dos artefatos

Estudo	Contexto
Faqueti *et al*. (2005)	Curso de Ciência da Computação - Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.
Pereira e Silva (2016)	Colaboração de professores e alunos do curso de Letras/Libras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e da intérprete de Libras do Instituto Federal do Tocantins, campus Porto Nacional.
Calé *et al*. (2017)	Projeto interinstitucional entre a Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR, campus de Cornélio
Giroto *et al*. (2017)	Programa de Educação Tutorial do curso de Sistemas de Informação (PET-SI) da UFRRJ e contou com a parceria da NAPNE do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – campus Chapecó.
Fabris *et al*. (2018)	Iniciativa de uma estudante surdo do Curso de Ciência da Computação da Faculdade Anhanguera em Rondonópolis-MT.
Lima e Araújo (2018)	Projeto de pesquisa “Construção de um dicionário dos termos de informática em Libras”.
Paiva *et al*. (2024)	Curso técnico integrado em informática ministrado no IFRN campus Parnamirim, em um trabalho de TCC de um estudante surdo.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

SQ3: Qual o contexto de aplicação do artefato?

Em relação ao contexto de aplicação dos artefatos, registrou-se uma maior ocorrência no ensino superior, mencionado em quatro estudos: dois especificamente voltados a esse nível de ensino e dois relacionados tanto ao ensino superior quanto ao ensino médio. Um dos estudos foi aplicado exclusivamente ao ensino médio, enquanto os dois restantes não apresentam informações específicas sobre o nível de ensino envolvido.

SQ4: De qual maneira foi avaliada a eficácia da proposta?

Quanto aos métodos utilizados para avaliar a eficácia dos artefatos, três estudos não apresentam informações a esse respeito. Nos demais, foram identificadas diferentes abordagens: em Pereira e Silva (2016) foi aplicado um questionário; no estudo de Fabris *et al*. (2018), realizou-se uma pesquisa de opinião; em Calé *et al*. (2017) coletou-se o *feedback* da comunidade surda; e, por fim, Lima e Araújo (2018) mencionam a avaliação realizada por especialistas em Libras.

SQ5: Qual o perfil dos usuários atendidos pelo artefato?

O público-alvo das aplicações varia, mas, em geral, são mencionados estudantes surdos, professores surdos ou ouvintes, intérpretes e pessoas interessadas em línguas de sinais, conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6: Perfis de usuários atendido pelo artefato

Nº	Título	Perfil do Usuário
1	Faqueti et al. (2005)	Estudantes ingressantes da Computação/informática; Professores ouvintes
2	Pereira e Silva (2016)	Estudantes; Professores; Intérpretes; Comunidade em geral
3	Calé et al. (2017)	Comunidade surda; Professores; Pessoas interessadas em Libras
4	Giroto et al. (2017)	Professores; Estudantes surdos; Pessoas interessadas
5	Fabris et al. (2018)	Estudantes do curso de Ciência da Computação e correlatas; Intérpretes
6	Lima e Araújo (2018)	Estudantes; Professores; Intérpretes; Pessoas interessadas em Libras
7	Paiva et al. (2024)	Estudantes surdos de cursos técnicos; Intérpretes

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.206-220
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

SQ6: O artefato é atualizado?

No que diz respeito à atualização, em quatro estudos o artefato gerado ou não é atualizado ou não há informações no texto sobre a existência desse processo. Por outro lado, em Pereira e Silva (2016), Lima e Araújo (2018) e em Paiva *et al*. (2024) as atualizações são realizadas de forma colaborativa por seus usuários, o que indica que as ferramentas possam ser atualizadas a qualquer momento por seus utilizadores.

SQ7: O artefato está sendo utilizado?

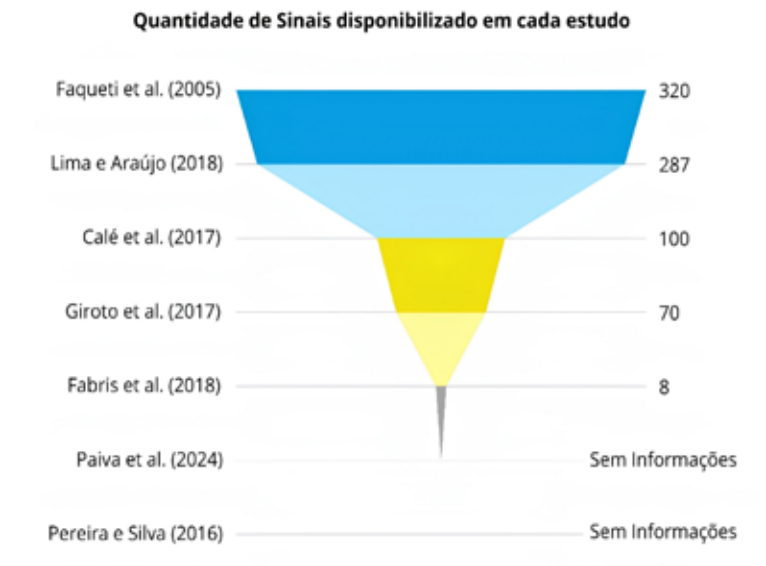
Destaca-se a ausência de informações sobre a continuidade ou a utilização dos artefatos. Apenas Pereira e Silva (2016) mencionam o uso do protótipo por quatro trimestres. Nos demais casos, mesmo após buscas no *Google* e na *Play Store* (para o aplicativo *mobile*), não foram encontradas evidências de disponibilidade ou uso. Tal lacuna compromete a compreensão sobre o real impacto gerado a partir da sua aplicação. Dessa forma, torna-se evidente a importância de se pensar, desenvolver e adotar mecanismos que favoreçam o acompanhamento contínuo e a atualização sistemática desses registros.

SQ8: Quantos sinais o artefato armazena e disponibiliza?

Nos estudos analisados, a quantidade de sinais em Libras armazenados e disponibilizados variou consideravelmente (Figura 3). Faqueti *et al*. (2005) disponibilizaram um total de 320 sinais, enquanto o glossário desenvolvido por Giroto *et al*. (2017) estimou cerca de 100 sinais.

O projeto LibrasTI, de Calé *et al*. (2017), contou com 70 sinais armazenados. Já Fabris *et al*. (2018) criaram oito sinais em seu estudo, e Lima e Araújo (2018) apresentaram um total de 287 sinais. Por outro lado, os trabalhos de Pereira e Silva (2016) e de Paiva *et al*. (2024) não informaram a quantidade de sinais armazenados.

Figura 3: Quantidade de sinais disponibilizado em cada estudo



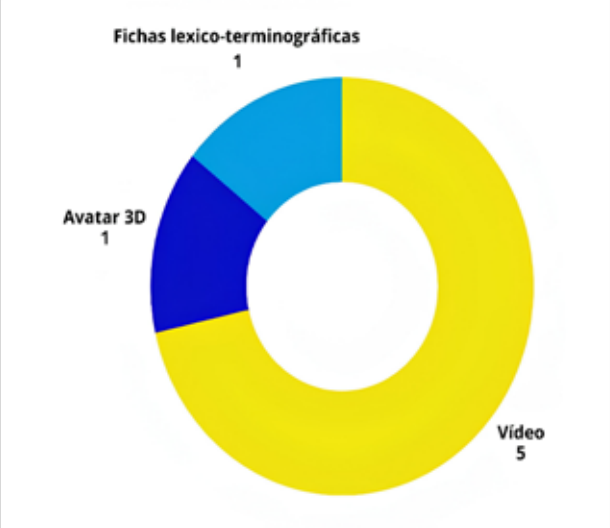
Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

SQ9: Qual é o formato no qual os sinais são disponibilizados?

Em cinco dos sete artigos analisados, os sinais foram disponibilizados em formato de vídeo (Figura 4). Nos outros dois, um utilizou um avatar 3D e o outro empregou fichas léxico-terminográficas, conforme mencionado anteriormente.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.206-220
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Figura 4: Formato em que os sinais foram disponibilizados



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

SQ10a: Qual o critério utilizado na criação dos sinais (quando inexistentes previamente)? SQ10b: Qual o critério técnico usado na seleção dos sinais (quando previamente existentes)?

Também ficou evidente que a metodologia mais utilizada nos estudos para a obtenção de sinais, visando compor o banco de sinais cadastrados nas aplicações, foi a seleção de sinais já existentes. Apenas Fabris *et al*. (2018) e Faqueti *et al*. (2005) mencionam a criação e a validação de novos sinais. No artigo de Lima e Araújo (2018) não foi descrita a origem dos sinais armazenados.

SQ11: Houve impacto do artefato como ferramenta de trabalho dos intérpretes?

Nos estudos de Faqueti *et al*. (2005), de Calé *et al*. (2017) e de Giroto *et al*. (2017), não há informações sobre o impacto das tecnologias no trabalho dos intérpretes. Já Pereira e Silva (2016) relatam que o protótipo TECLIBRAS aproximou intérpretes da comunidade acadêmica. Fabris *et al*. (2018) destacam a colaboração entre o intérprete e o estudante na criação dos sinais. Em Lima e Araújo (2018) e em Paiva *et al*. (2014), houve participação ativa de intérpretes na modelagem dos sistemas.

SQ12: Houve impacto do artefato como ferramenta de ensino?

Em seis estudos há indicação do impacto dos artefatos no ensino. Faqueti *et al*. (2005) destacam que o sistema pode auxiliar futuros alunos da Univali. Pereira e Silva (2016) apontam que 92,9% dos usuários consideraram o protótipo útil para a comunicação no binômio ensino-aprendizagem. Calé *et al*. (2017) propõem a ferramenta como recurso didático para o aprendizado de sinais técnicos em Libras.

Fabris *et al*. (2018) observam que o estudante envolvido assimilou conceitos para criar sinais que podem favorecer o acesso de estudantes surdos a cursos de Computação. Lima e Araújo (2018) ressaltam a contribuição da ferramenta para toda a comunidade institucional. Paiva *et al*. (2024) indicam que o glossário pode facilitar o acesso ao conhecimento técnico e reduzir desigualdades educacionais. Giroto *et al*. (2017) não mencionam impacto educacional, pois o foco do estudo é técnico.

SQ13: Alguma entidade ou órgão oficial participou da validação dos sinais adotados e chancelou a iniciativa?

Acerca da participação de algum órgão oficial na chancela e/ou na validação dos sinais,

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.206-220
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

apenas o artigo “InfoLibras – O uso da web para o aprendizado da Língua de Sinais com termos da Informática”, de Faqueti *et al*. (2005), indica a participação do NAPNE (Núcleo de Apoio Psicopedagógico a Pessoas com Necessidades Especiais) da instituição onde foi desenvolvido e da Associação de Surdos de Balneário Camboriú (ASBAC). No entanto, em nenhum dos artigos foi mencionada uma eventual chancela por órgão oficial.

Discussões

A partir dos dados coletados nos sete estudos analisados, sintetizamos pontos de atenção, principalmente quando se trata da consolidação da terminológica da Libras. As respostas às subquestões sugerem um panorama de reveses interdependentes.

Em um primeiro momento, chama atenção o contexto organizacional em que essas iniciativas são desenvolvidas: em geral, elas surgem de projetos locais, Trabalhos de Conclusão de Cursos, programas institucionais, como o PIBID e o PET, ou de esforços individuais. Nesse cenário, a validação tende a ocorrer em âmbito local, de acordo com o levantamento da Subquestão 2, sem articulação com outros grupos que também desenvolvem iniciativas semelhantes, reproduzindo uma prática que fragmenta o conhecimento criado. Essa fragmentação das ações de instituições afeta diretamente as terminologias, porque cada iniciativa trabalha de forma individualizada. Com isso, cada grupo define quais níveis de complexidade dos termos a serem incluídos, como validá-los, divulgá-los e mantê-los. Como não há um processo comum de discussão e chancela, conforme observamos na Subquestão 13, o resultado tende a ser a manutenção, ou até mesmo o aumento, da variedade de sinais-termo para os mesmos conceitos, em vez da construção de referências consolidadas.

Para além das implicações terminológicas, os resultados do mapeamento também apontam um problema relacionado à sustentabilidade das iniciativas. Entende-se, aqui, por sustentabilidade, a capacidade de essas propostas permanecerem disponíveis, atualizadas, validadas e em uso para além do contexto imediato em que foram criadas. Nesse sentido, embora a maioria dos trabalhos analisados utilize tecnologia web (Subquestão 1) – o que pode ampliar o acesso, facilitar a atualização, permitir consulta remota e reduzir barreiras de instalação – os resultados das subquestões que tratam da utilização e da atualização dos artefatos (Subquestões 6 e 7) evidenciam a ausência de informações sobre a continuidade e/ou o uso desses recursos após sua criação. Portanto, mesmo quando a tecnologia utilizada apresenta aspectos democráticos de uso e recorre à atualização colaborativa, a ausência de articulação voltada à sustentabilidade e à cooperação interinstitucional dificulta que esses artefatos se consolidem como infraestruturas duráveis. Como consequência, muitos permanecem como protótipos ou soluções episódicas, restritos ao âmbito das publicações acadêmicas, com baixa manutenção e pouca evidência de uso continuado.

Os dois pontos para os quais chamamos atenção anteriormente tornam-se mais comprometedores quando, a partir dos resultados, nota-se que as iniciativas estão fortemente ligadas ao contexto educacional (Subquestão 3), sobretudo ao ensino superior e, em menor medida, ao ensino técnico e médio. Isso indica que a criação de glossários e sinais-termo em Libras para a Computação surge como resposta a barreiras concretas de ensino-aprendizagem, especialmente na mediação linguística e no acesso de estudantes surdos ao conhecimento técnico-científico. Assim, esses glossários não devem ser entendidos apenas como repositórios terminológicos, mas também como estratégia de acessibilidade curricular, permanência estudantil e equidade educacional.

Esse vínculo com o campo educacional se reforça nos perfis de usuários atendidos, como visualizamos na Subquestão 5. Embora os estudos mencionem estudantes surdos, intérpretes, professores, comunidades surdas e pessoas interessadas em Libras, o foco principal continua sendo o ecossistema educacional. Isso mostra que o usuário desses glossários não é apenas

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.206-220
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

o estudante surdo, mas uma rede de sujeitos interdependentes, como intérpretes, docentes e outros envolvidos na circulação do conhecimento. Por isso, os artefatos precisam ser pensados para múltiplos perfis de uso, com diferentes formas de navegação, busca, contextualização conceitual e níveis de explicação terminológica.

Desse modo, os resultados indicam que o principal desafio do campo não está apenas em criar glossários, mas em garantir sua consolidação terminológica, a continuidade dos materiais e artefatos criados e seu uso efetivo, sobretudo no contexto educacional. A fragmentação das ações institucionais, a ausência de validação em escopo nacional e a baixa sustentabilidade dos artefatos limitam o alcance de iniciativas que respondem a demandas reais de acessibilidade e mediação do conhecimento. Assim, mais do que soluções pontuais, a área demanda articulação entre instituições, critérios mais estáveis de validação e artefatos capazes de atender, de forma contínua, aos diferentes usuários do ecossistema que demandou sua criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mapeamento Sistemático da Literatura descrito no presente estudo teve como objetivo investigar o estado da arte de iniciativas que visassem à criação, à coleta, à organização e à disponibilização de sinais em Língua Brasileira de Sinais voltados à terminologia técnica da área de Computação, com o intuito de compreender o panorama atual e identificar lacunas para pesquisa futura. Com base nesse objetivo, o MSL foi realizado no período de fevereiro a abril de 2025, a partir das fontes de dados Repositório Digital Huet do INES, Biblioteca Digital da Sociedade Brasileira de Computação a SBC-OpenLib (SOL) e Portal de Periódicos da CAPES. Após a aplicação dos filtros para a seleção de estudos, foram selecionados sete artigos que foram analisados buscando responder à questão principal e às subquestões de pesquisa.

Em relação às lacunas encontradas, vale destacar que não há uma tendência de crescimento no número de publicações sobre o tema, uma vez que, no período de 2005 a 2024, foram encontrados, no máximo, dois estudos anuais. Outro ponto notável é a ausência ou a parca disponibilidade de informações sobre os processos de validação, atualização e utilização desses artefatos. Por fim, este trabalho registra e analisa as iniciativas encontradas na bibliografia disponível, buscando apoiar o aprimoramento e o desenvolvimento de novas ferramentas para suprir demandas da comunidade surda no âmbito da permanência e êxito em cursos do eixo tecnológico de informação e comunicação.

Na evolução da pesquisa aqui relatada e, em paralelo aos processos de revisão do presente artigo pelos/as avaliadores/as, foi realizado um novo mapeamento sistemático de literatura que levantou as iniciativas de reunião dos glossários na Libras, ampliando o estudo para incluir todas as áreas do conhecimento. A partir dos resultados do segundo mapeamento e enquanto se esperava o retorno dos/avaliadores/as do presente artigo na Revista, o trabalho evoluiu na direção da elaboração de requisitos de um Portal Nacional de Glossários Bilíngues (Português do Brasil e Libras) nas diversas áreas do conhecimento, prevendo, inclusive, entre outras funcionalidades, o cotejamento de múltiplos sinais de mesmas áreas apresentados em diferentes glossários.

Embora a unificação de múltiplos sinais para um mesmo conceito tenha sido cogitada, optou-se por articular as perspectivas da Socioterminologia (Gaudin, 1993; Cabré, 1999; Krieger, 2000) e da Terminologia Variacionista (Faulstich, 2001). Essas abordagens analisam a terminologia sob a lente sociocultural e do uso real da linguagem em contextos comunicativos, defendendo a preservação das variantes como legítimas representações culturais, geográficas, temporais (geracionais) e dependentes de contexto (como ocorre na literatura), entre outros eixos de variação. Como forma de instruir o usuário na seleção de um sinal específico em detrimento dos demais relativos a mesmos conceitos científicos, projetou-se a

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.206-220
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

apresentação dos múltiplos sinais encontrados, apoiados por metadados sobre os respectivos glossários. Estes trabalhos serão submetidos posteriormente para publicação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: [https://share.google/d2hzjH5sWaiGE7ti7]. Acesso em: 14 abr. 2025.

BARROS, L. R. de; SOUZA, T. A. F. de. Produção acadêmica: resumo expandido em Libras. **Tradterm**, São Paulo, v. 45, p. 265–287, 2023. Disponível em: [https://revistas.usp.br/tradterm/article/view/212147/202176]. Acesso em: 2 jun. 2025.

BASILI, V. R. Goal question metric paradigm. **Encyclopedia of software engineering,** 1994, p. 528–532.

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

BUENO, J.; GARCÍA, L. S. Pesquisa-ação na construção de insumos conceituais de um ambiente computacional de apoio ao letramento bilíngue de crianças surdas. In: **Simpósio brasileiro de informática na educação (SBIE)**, 26., 2015, Maceió. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2015.

CABRÉ, Maria Teresa. Una nueva teoría de la terminología: de la denominación a la comunicación. *In*: CABRÉ, Maria Teresa. **La terminología:** representación y comunicación. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CALÉ, F.; PAIM, L.; VOLPASSO, L.; BENASSI, P.; CARVALHO, R.; MIRANDA, R.; MENEGHINI, T.; CRUZ, S. LIBRASTI: uma aplicação móvel para levar o vocabulário da Tecnologia da Informação ao público surdo. **Anais** do XXII ENAPET, 2017.

FABRIS, J. A.; PRIETCH, S. S.; RICARDI, K. Construção colaborativa de signos específicos da Língua brasileira de sinais para termos da subárea de Engenharia de Software. In: **Workshop sobre Educação em Computação (WEI)**, 26., 2018, Natal. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. Disponível em: [https://doi.org/10.5753/wei.2018.3528]. Acesso em: 24 abr. 2025.

FAQUETI, C.; GRANDI, G.; FANTINI, L.; LORENZETTI, M. InfoLIBRAS – o uso da Web para o aprendizado da Língua de Sinais com termos da informática. In: ***Anais do Workshop de Informática na Escola***. 2005.

FAULSTICH, Enilde. Aspectos de terminologia geral e terminologia variacionista. *TRADTERM*, v. 7, p. 11-40, 2001.

FELIZARDO, K. R.; NAKAGAWA, E. Y.; FABBRI, S. C. P. F.; FERRARI, F. C. **Revisão sistemática da literatura em Engenharia de Software:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

GAUDIN, François. **Pour une socioterminologie**: des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 1993.

GIROTO, B. P.; TERADA, J. T. Y.; ROSA, V. F. da; BROCHADO, S. M. D. Software glossário de informática com aplicação de Libras e de tecnologia de captura de movimento 3D. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 15, 2017. Disponível em: [https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/view/4365]. Acesso em: 24 abr. 2025.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. **Technical report**, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

KRIEGER, Maria da Graça. Terminologia revisitada. *D.E.L.T.A.*, v. 16, n. 2, p. 209-228, 2000.

LIMA, G.; ARAÚJO, R. DINF: Uma Plataforma Online para Termos da área de Informática em Libras. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 24., 2018, Fortaleza, CE. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. p. 652-659. Disponível em: [https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2018.652]. Acesso em: 24 abr. 2025.

PAIVA, F. A. P.; SILVA, A. H.; PEREIRA, D. S.; MEDEIROS, V. G.; SANTOS, V. D. L.; SOARES, R. A. C. Glossário Online em Libras para Informática como uma estratégia para aprendizagem de termos técnicos. In: Encontro nacional de computação dos institutos federais (ENCOMPIF), 11., 2024, Brasília/DF. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 10-17. Disponível em: [https://doi.org/10.5753/encompif.2024.2295]. Acesso em: 24 abr. 2025.

PEREIRA, D. F.; SILVA, E. N. da. TECLibras: um protótipo web de apresentação de termos de informática em Libras. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 146–167, 2016. Disponível em: [https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/404]. Acesso em: 24 abr. 2025.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Anexo: Tabela de extração de dados dos artigos selecionados no MSL – Parte 1

Nº		Título	Ano	Artefato	Qtd Sinais Armazenados	Formato	Criação/Seleção de Sinais	O artefato é atualizado/Forma	É utilizado	Público Alvo
1	Fagueti et al. (2005)	InfoLIBRAS – O Uso da Web para o Aprendizado da Língua de Sinais com Termos da Informática	2005	Aplicação Web	320	Vídeo	Criação	Não	Não há informações no texto/ Não encontrado na busca	novos alunos da computação/informática; professores ouvintes
2	Pereira e Silva (2016)	TECLIBRAS: Um protótipo web de apresentação de termos de informática em libras	2016	Aplicação Web	-	Vídeo	Seleção	Colaborativo	Sim. A pesquisa aponta o uso por 4 trimestres	estudantes; professores; intérpretes; comunidade em geral
3	Café et al. (2017)	Software glossário de informática com aplicação de libras e de tecnologia de captura de movimento 3D	2017	Aplicação Desktop	100	Avatar 3D	Seleção	Não	Não há informações no texto/ Encontrado na busca, mas não disponível para download	Comunidade Surda; Professores; Pessoas interessadas em Língua de Sinais
4	Giroto et al. (2017)	LIBRAST: Uma aplicação móvel para levar o vocabulário da tecnologia da informação ao público surdo	2017	Aplicação Mobile	70	Vídeo	Seleção	Não	Não há informações no texto/Não encontrado na busca no Google PlayStore	professores, estudantes surdos, pessoas interessadas
5	Fabris et al. (2018)	Construção Colaborativa de Signos Específicos da Língua Brasileira de Sinais para Termos da Subárea de Engenharia de Software	2018	Glossário de Sinais em Libras	8	Fichas lexico-terminográficas	Criação	Não	Não há informações no texto	Estudantes do curso de Ciência da Computação e correlatos; intérpretes
6	Lima e Araújo (2018)	DINF: Uma Plataforma Online para Termos da área de Informática em Libras	2018	Aplicação Web	287	Vídeo	Não há informações	Colaborativo	Não há informações no texto/ Não encontrado na busca	estudantes; professores; intérpretes; pessoas interessadas em Língua de Sinais
7	Paiva et al. (2024)	Glossário Online em Libras para Informática como uma estratégia para aprendizagem de termos técnicos	2024	Aplicação Web	-	Vídeo	Seleção	Colaborativa/Automática	Não há informações no texto/ Não encontrado na busca	estudantes surdos de cursos técnicos; intérpretes

Anexo: Tabela de extração de dados dos artigos selecionados no MSL – Parte 2

Nº		Contexto de Criação	Contexto de Aplicação	Método de Avaliação	Diretrizes/Validação por Entidade/Orgão Oficial	Impacto no Trabalho de Intérpretes	Impacto na Educação
1	Fagueti et al. (2005)	Curso de Bacharelado em Ciência da Computação - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI	Ensino Médio e Superior	-	NAPNE (Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Pessoas com Necessidades Especiais) e ASSINO (Associação de Surdos de Balneário Camboriú)	Não há informações	O sistema poderá auxiliar futuros alunos da Univali e estará disponível para consulta na internet
2	Pereira e Silva (2016)	colaboração de professores e alunos do curso de Letras/Libras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e de intérprete de libras do Instituto Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional	Ensino Superior	Questionário	Não houve	Sim, pois proporcionou a aproximação e treinamento com a comunidade acadêmica durante o desenvolvimento do protótipo.	Após a aplicação e avaliação, 92,9% dos usuários responderam que o desenvolvimento do protótipo de alguma forma facilita a comunicação no processo ensino/aprendizagem
3	Café et al. (2017)	Projeto interinstitucional entre a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, campus de Cornélio	Sem informações	Feedback da comunidade surda	Não houve	Não há informações	Não há informações
4	Girotto et al. (2017)	Programa de Educação Tutorial do curso de Sistemas de Informação (PET-SI) da UFMS, juntamente com a parceria da NAPNE do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Chapecó	Sem informações	-	Não houve	Não há informações	o objetivo da ferramenta é a difusão e aprendizagem básica dos sinais da área de Tecnologia da Informação na Libras. Ela foi disponibilizada em uma plataforma para download, entende-se que pode ser útil tanto por professores quanto por estudantes surdos
5	Fabris et al. (2018)	Iniciativa de um estudante surdo do Curso de Ciência da Computação da Faculdade Anhanguera em Florianópolis/SC	Ensino Superior	Pesquisa de Opinião	Não houve	Sim, por meio da colaboração entre intérprete e estudante para a criação de sinais.	Sim, pois durante o processo metodológico o estudante precisou assimilar os conceitos existentes para conseguir durante a criação de sinais. Além disso, os sinais criados podem atender mais estudantes surdos (pessoa-genérico) para cursos da área de computação
6	Lima e Araújo (2018)	projeto de pesquisa "Construção de um dicionário dos termos de informática em Libras"	Ensino Médio e Superior	Feedback de especialistas da área de tradução em Libras e professores de informática	Não houve	Sim, pois estes participaram do processo de modelagem do sistema.	Sim (bem auxiliado o processo de ensino e aprendizagem para todos os envolvidos dentro da instituição: técnicos educacionais, professores e estudantes)
7	Paiva et al. (2024)	curso técnico integrado em informática, ministrado no IFRN campus Parnamirim, em um trabalho de TCC de uma estudante surda	Ensino Médio	-	Não houve	Sim, pois estes participaram do processo de modelagem do sistema.	Para os estudantes surdos, o GOLI promove o acesso ao conhecimento técnico com menores barreiras linguísticas, isso pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais e para a inclusão desses indivíduos nos cursos de informática. Para os educadores, o glossário oferece uma ferramenta integrada às práticas pedagógicas, promovendo aprendizagem mais inclusiva.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.206-220
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

REVISTA ESPAÇO

n. 65

período jul-dez

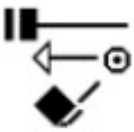
ano 2026

INFÂNCIA SURDA E PROTAGONISMO EM ESPAÇOS BILÍNGUES: EXPERIÊNCIAS EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO

Deaf childhood and protagonism in bilingual spaces: experiences in a deaf educational center



Giany Paiva Pedrosa[1]





Maria Roberta de Alencar Oliveira[2]



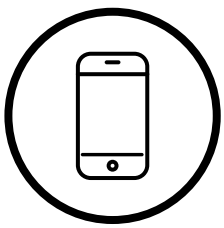
[1] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, RN, Brasil; Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo – CAS, Mossoró, RN, Brasil; Capes; gianypedrosa@uern.br

[2] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Pau dos Ferros, RN, Brasil; mariaroberta@uern.br

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.221-230
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Este artigo analisa as experiências de crianças surdas em um Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), compreendido como espaço bilíngue de circulação da Libras e de produção cultural e identitária. Ancorado em abordagem qualitativa, o estudo utiliza a observação participante e registros em diário de campo para examinar interações linguísticas, relações entre pares e manifestações de protagonismo infantil. A análise fundamenta-se em contribuições dos estudos sobre infância surda, linguagem e história cultural dos surdos, permitindo compreender a criança surda como sujeito de linguagem e agência social. Os resultados indicam que o CAS favorece a autonomia comunicativa, o fortalecimento identitário e a participação ativa das crianças, configurando-se como território de resistência ao ouvintismo. Conclui-se que espaços bilíngues dessa natureza desempenham papel central no desenvolvimento integral da infância surda.
Palavras-chave: Infância surda; Libras; Protagonismo infantil; Educação bilíngue; Identidade surda

ABSTRACT
This article analyzes the experiences of deaf children in a Deaf Educational Center (CAS), understood as a bilingual space for the circulation of Brazilian Sign Language (Libras) and for cultural and identity production. Anchored in a qualitative approach, the study employs participant observation and field notes to examine linguistic interactions, peer relationships, and manifestations of child protagonism. The analysis is grounded in studies on deaf childhood, language and the cultural history of deaf people, allowing deaf children to be understood as subjects of language and social agency. The findings indicate that the CAS promotes communicative autonomy, identity strengthening, and active participation, configuring itself as a territory of resistance to audism. It is concluded that bilingual spaces of this nature play a central role in the integral development of deaf childhood.
Keywords: Deaf childhood; Brazilian Sign Language; Child protagonism; Bilingual education; Deaf identity



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/8EjM3bNKKAQ?si=YFCa59Xk8j-FPo6UB

INTRODUÇÃO

A infância surda tem sido historicamente marcada por abordagens educacionais que priorizam a deficiência em detrimento das experiências linguísticas, culturais e sociais das crianças. Em muitos contextos, a ausência de uma língua plenamente acessível compromete não apenas a comunicação, mas também as possibilidades de participação, interação e construção de sentidos no cotidiano. Nesse cenário, discutir a infância surda implica deslocar o olhar do déficit para as condições concretas em que as crianças vivem, aprendem e se relacionam.

Os Estudos Surdos e a sociologia da infância contribuem para essa mudança de perspectiva ao reconhecerem as crianças surdas como sujeitos sociais, produtores de cultura e participantes ativos dos espaços que frequentam. Sob essa ótica, a língua de sinais assume papel central, não apenas como meio de comunicação, mas como elemento estruturante das relações sociais e das experiências vividas pelas crianças. A Libras, quando reconhecida e utilizada como língua de circulação cotidiana, amplia as possibilidades de participação e favorece formas mais simétricas de interação.

No contexto brasileiro, os Centros de Atendimento ao Surdo (CAS) configuram-se como espaços educativos não escolares que têm desempenhado papel relevante na oferta de experiências bilíngues para crianças surdas. Esses espaços, ao priorizarem o uso da Libras e a convivência entre pares, possibilitam vivências que nem sempre são garantidas na escola

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.221-230
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

regular. Apesar de sua importância, ainda são escassos os estudos que investigam de forma sistemática como as crianças surdas experienciam esses contextos e quais sentidos atribuem às práticas vividas nesses espaços.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as experiências da infância surda em um Centro de Atendimento ao Surdo, com foco nas interações estabelecidas, no uso da Libras e nas manifestações de protagonismo infantil observadas no cotidiano do espaço. A pesquisa busca compreender de que maneira o CAS se constitui como um ambiente que favorece a participação das crianças surdas, considerando suas especificidades linguísticas e culturais.

O estudo baseia-se em dados produzidos no âmbito de uma dissertação de mestrado, a partir de uma investigação qualitativa realizada em um CAS localizado no município de Mossoró/RN. Ao discutir as experiências observadas, o artigo pretende contribuir para o debate sobre espaços educativos bilíngues e para a ampliação das reflexões acerca da infância surda para além dos limites da escolarização formal.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentação teórica

As análises desenvolvidas neste artigo dialogam com diferentes campos teóricos que sustentam a compreensão da infância surda como experiência linguística, cultural e socialmente situada. Nesse sentido, o estudo articula contribuições dos Estudos Surdos, que compreendem a surdez como diferença linguística e cultural (Skliar, 1998; 2013), com aportes da sociologia da infância, que reconhece as crianças como sujeitos sociais ativos e produtores de cultura (Sarmento, 2005). Além dos estudos sobre desenvolvimento e história cultural dos surdos, mobilizam-se contribuições da linguística da Libras e da análise qualitativa, fundamentais para a interpretação dos dados empíricos.

Infância surda, linguagem e constituição do sujeito

A compreensão da infância surda exige o deslocamento de concepções centradas no déficit auditivo para abordagens que considerem a surdez como diferença linguística e cultural, tal como defendido nos Estudos Surdos. Nessa perspectiva, a língua de sinais constitui-se como língua natural das comunidades surdas, organizando práticas sociais, culturais e educativas (Quadros; Karnopp, 2004). A partir desse entendimento, torna-se possível analisar o desenvolvimento infantil surdo para além de parâmetros ouvintistas.

Goldfeld (2002) argumenta que o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança surda está diretamente relacionado às oportunidades de interações linguísticas significativas às quais ela tem acesso, e não à ausência da audição em si. A língua de sinais, nesse contexto, assume papel central como mediadora simbólica e como instrumento de organização do pensamento.

Quando inserida precocemente em ambientes nos quais a Libras circula de forma natural, a criança surda desenvolve competências linguísticas e cognitivas compatíveis às de crianças ouvintes, respeitadas as especificidades de uma experiência visual de mundo. Assim, atrasos frequentemente atribuídos à surdez decorrem, em grande medida, de situações de privação linguística, resultantes da negação ou do adiamento do acesso à língua de sinais.

Essa perspectiva permite compreender a infância surda como um período de intensa produção de sentidos, no qual as crianças constroem conhecimentos, relações sociais e formas próprias de participação. Reconhecer a criança surda como sujeito de linguagem implica, portanto, assegurar-lhe contextos acessíveis que favoreçam a interação, a expressão e o protagonismo.

História cultural dos surdos e crítica ao ouvintismo

A análise das experiências contemporâneas da infância surda demanda uma compreensão histórica dos processos que moldaram a educação e a representação social das pessoas surdas. Strobel (2009) destaca que a história da educação de surdos foi majoritariamente construída sob uma perspectiva ouvintista, que desconsidera as narrativas, práticas e saberes produzidos pelas próprias comunidades surdas. Tal abordagem contribuiu para a marginalização das línguas de sinais e para a negação da surdez enquanto diferença cultural.

Ao propor uma história cultural dos surdos, Strobel (2009) defende o reconhecimento das comunidades surdas como espaços legítimos de produção de cultura, identidade e pertencimento. Nessa perspectiva, a língua de sinais não é compreendida apenas como recurso pedagógico, mas como elemento constitutivo de uma experiência cultural específica.

Essa abordagem histórica é fundamental para a análise de espaços institucionais voltados às pessoas surdas, como os Centros de Atendimento ao Surdo. Tais espaços se alinham às discussões sobre educação bilíngue para surdos no contexto brasileiro, que defendem a Libras como língua de instrução e interação e reconhecem a centralidade de ambientes linguisticamente acessíveis para o desenvolvimento e a escolarização das crianças surdas (Lodi, 2013; Quadros, 2019). Esses espaços podem ser entendidos como territórios de resistência ao ouvintismo, nos quais se fortalecem a circulação da Libras, a convivência entre pares e a construção de identidades surdas desde a infância.

As contribuições de Goldfeld (2002) e Strobel (2009) permitem compreender a infância surda como uma categoria analítica atravessada pela linguagem, pela cultura e pela história. No presente estudo, tais referenciais orientam a análise das experiências das crianças no CAS a partir de três eixos: (a) a circulação linguística em Libras como condição para o desenvolvimento e a participação social; (b) as interações entre pares como espaço de construção identitária; e (c) o protagonismo infantil como expressão de agência e produção cultural.

Metodologia

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo, por compreender que as experiências da infância surda e suas formas de participação social são produzidas nas interações cotidianas e nos contextos em que as crianças estão inseridas. Tal abordagem permite analisar práticas, sentidos e relações construídas no espaço investigado, sem reduzi-las a categorias previamente fechadas.

O estudo foi realizado em um Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), situado no município de Mossoró/RN. O CAS configura-se como um espaço educativo não escolar, no qual a Libras é a principal língua de comunicação e onde são desenvolvidas atividades pedagógicas, culturais e lúdicas com crianças surdas. O local foi escolhido por constituir um ambiente de convivência entre pares surdos e de uso cotidiano da língua de sinais, o que favorece a observação de interações espontâneas e formas de participação infantil.

Participantes

Participaram da pesquisa onze crianças surdas com idades entre 6 e 12 anos, regularmente matriculadas e frequentadoras do CAS no período de realização do estudo. As crianças apresentavam trajetórias educacionais distintas e diferentes níveis de fluência em Libras. O foco da investigação não esteve nas características individuais, mas nas dinâmicas coletivas e nas experiências compartilhadas no cotidiano do espaço.

Produção de dados

A produção de dados ocorreu por meio de observação participante, realizada durante as atividades desenvolvidas no CAS, incluindo momentos pedagógicos, situações lúdicas e

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.221-230
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

interações informais entre as crianças, entre os meses de junho e outubro de 2025. Essa estratégia permitiu acompanhar, em contexto natural, as formas de comunicação em Libras, as interações entre pares e as situações em que as crianças assumiam posições de iniciativa e participação ativa.

As observações foram registradas em diário de campo, no qual se descreveram os episódios observados, as interações estabelecidas e as situações consideradas relevantes para os objetivos da pesquisa. Os registros buscaram contemplar tanto os acontecimentos quanto as interpretações da pesquisadora, sempre ancoradas no contexto observado. Todas as atividades de observação e registro ocorreram mediante autorização institucional e consentimento formal dos responsáveis pelas crianças participantes.

Papel da pesquisadora

Uma das pesquisadoras atua na área da educação de surdos e possui experiência prévia com o contexto investigado e com o uso da Libras. Essa condição possibilitou maior compreensão das interações e práticas observadas, especialmente no que se refere às dinâmicas linguísticas. Ao longo do trabalho de campo, adotou-se postura reflexiva, reconhecendo a influência da presença da pesquisadora no contexto e buscando manter atenção constante aos limites e possibilidades dessa implicação.

Análise dos dados

Os dados produzidos foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Inicialmente, realizou-se leitura integral dos registros de campo, com o objetivo de identificar recorrências e situações significativas. Em seguida, os dados foram organizados em unidades de registro, agrupadas em categorias de análise.

As categorias foram construídas a partir do diálogo entre os dados empíricos, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado. Destacam-se, nesse processo, aspectos relacionados ao uso da Libras no cotidiano do CAS, às interações entre crianças surdas e às manifestações de protagonismo infantil observadas nas atividades e relações estabelecidas no espaço.

Aspectos Éticos

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos, especialmente aqueles previstos na Resolução CNS nº 510/2016. Foram assegurados o anonimato dos participantes, a confidencialidade das informações e o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.[1]

Os responsáveis legais pelas crianças participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto as crianças participaram mediante apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), com mediação em Libras sempre que necessário.

Resultados e discussão

Com base nos dados produzidos por meio da observação participante e dos registros em diário de campo, a análise a seguir apresenta os principais achados da pesquisa. A análise dos dados produzidos evidencia que o Centro de Atendimento ao Surdo constitui um espaço no qual a infância surda encontra condições favoráveis para o uso da Libras, para a convivência entre pares e para a construção de formas próprias de participação. As situações observadas revelam que, diferentemente de contextos marcados pela predominância da língua oral, o CAS

[1] Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob parecer nº 7.399.090/2025.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

possibilita às crianças experiências linguísticas mais simétricas, nas quais a comunicação não depende de adaptações constantes.

A Libras como língua de circulação cotidiana

Um dos aspectos mais recorrentes nos registros de campo refere-se à presença da Libras como língua de circulação cotidiana no CAS. Durante as atividades pedagógicas e nos momentos informais, as crianças utilizavam a língua de sinais de forma espontânea, sem a necessidade de mediação contínua por adultos. Essa circulação linguística favorecia interações rápidas, negociações entre pares e a resolução de conflitos sem interrupções constantes.

Observou-se que, nos momentos de brincadeira, as crianças organizavam regras, combinavam turnos e expressavam insatisfações por meio da Libras, utilizando recursos visuais e corporais próprios da língua. Esse uso cotidiano contribui para o fortalecimento da competência linguística e para a ampliação das possibilidades de expressão, aspecto fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda, conforme discutido por Goldfeld (2002).

Esses dados reforçam a compreensão de que a Libras, quando utilizada como língua principal de interação, não apenas viabiliza a comunicação, mas estrutura as relações sociais e as formas de participação infantil. O CAS, nesse sentido, atua como um espaço em que a língua de sinais deixa de ocupar lugar secundário e passa a organizar o cotidiano das crianças.

Interações entre pares surdos

Outro resultado significativo diz respeito às interações estabelecidas entre as crianças surdas. A convivência com pares que compartilham a mesma língua e experiências semelhantes possibilitou a construção de vínculos baseados no reconhecimento mútuo. Nos registros de campo, foram frequentes situações em que crianças mais experientes em Libras apoiavam aquelas com menor fluência, auxiliando na compreensão de sinais ou na formulação de enunciados.

Um episódio observado no campo refere-se às formas de protagonismo ativo manifestadas pelas crianças durante atividades de leitura e discussão coletiva. Foi apresentado um livro infantil cujo protagonista era surdo, e as crianças, em sala de aula, demonstraram envolvimento com a narrativa apresentada, embora não tenham associado explicitamente o enredo às suas próprias trajetórias. A avaliação positiva da história indica que o engajamento das crianças com a narrativa não depende, necessariamente, da identificação direta com sua autoria. O interesse demonstrado sugere que as crianças reconhecem e valorizam histórias que abordam ações coletivas, desafios e superação, elementos recorrentes em suas próprias experiências no CAS.

Nesse contexto, destacou-se a atuação de uma aluna de 7 anos que, em diferentes situações, assumiu postura ativa de debate e argumentação em Libras. Conforme registro, a criança discutia e buscava convencer colegas, professores e funcionários sobre seu ponto de vista, recusando explicações incompletas ou respostas consideradas insuficientes. Essa postura evidencia uma relação crítica com o contexto comunicacional, na qual a criança não se limita a receber informações, mas questiona, argumenta e exige clareza nas interações.

A atuação desta aluna revela um nível mais avançado de protagonismo infantil, no qual a comunicação em Libras se articula ao posicionamento crítico. Ao recusar respostas incompletas, a criança rompe com formas de participação passiva e afirma seu direito à compreensão plena e à expressão de suas ideias. Esse comportamento dialoga com a noção de conscientização crítica discutida por Freire (2004), ao evidenciar que a participação infantil pode assumir caráter político quando as crianças se posicionam frente às condições que limitam ou ampliam sua participação.

O episódio demonstra que o CAS oferece condições para que as crianças surdas desen-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.221-230
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

volvam não apenas habilidades linguísticas, mas também formas de engajamento crítico nas relações estabelecidas. A convivência em um espaço onde a Libras é reconhecida como língua de circulação favorece a emergência de posicionamentos mais ativos, nos quais as crianças exercem o direito de argumentar, discordar e negociar sentidos no cotidiano institucional.

Essas interações não se configuraram como relações hierárquicas rígidas, mas como trocas contínuas, nas quais os papéis de quem ensina e de quem aprende se alternavam conforme a situação. Tal dinâmica contribui para a construção de pertencimento e para o fortalecimento da identidade surda, conforme apontado por Strobel (2009), ao destacar a importância dos espaços de convivência entre pares para a formação cultural.

Além disso, a interação entre crianças surdas mostrou-se fundamental para a construção de referências positivas sobre a surdez. Em um ambiente no qual a diferença não é marcada como déficit, as crianças demonstraram maior iniciativa nas atividades e maior segurança para se expressar, aspecto observado tanto nos momentos dirigidos quanto nas interações espontâneas.

Protagonismo infantil no cotidiano do CAS

Embora o protagonismo infantil se manifeste também nas interações entre pares, nesta subseção o foco recai sobre situações em que as crianças assumem iniciativas que extrapolam o grupo imediato, envolvendo mediação, tomada de decisões e negociação com adultos.

As manifestações de protagonismo infantil foram observadas em diferentes situações do cotidiano do CAS. As crianças assumiam iniciativas na organização das atividades, sugeriam mudanças nas propostas e, em alguns casos, conduziam brincadeiras coletivas. Esse protagonismo não se limitava à execução de tarefas, mas envolvia a tomada de decisões e a negociação com os colegas e com os adultos presentes.

Durante um evento junino realizado no CAS, foi observado um episódio que evidencia formas de engajamento crítico e protagonismo infantil no cotidiano institucional. Na ocasião, uma criança surda participante das atividades, assumiu espontaneamente uma postura mediadora diante da presença de uma criança ouvinte que chorava e demonstrava dificuldade de inserção no ambiente. Conforme registro no diário de campo, a menina surda acolheu a criança ouvinte, acalmou-a e a convidou para brincar, ensinando-lhe sinais básicos em Libras como forma de incluí-la na atividade.

A atuação da menina surda não se limitou a um gesto de cuidado pontual, mas envolveu a mobilização de recursos linguísticos e sociais para promover a participação da criança ouvinte no grupo. Ao ensinar sinais e convidar para a brincadeira, a criança surda assumiu um papel ativo na mediação das interações, contribuindo para a construção de um espaço comunicativo compartilhado. Esse comportamento dialoga com o que Friedmann (2020) descreve como a capacidade das crianças de assumirem funções tradicionalmente atribuídas aos adultos, especialmente em contextos nos quais lhes são garantidas condições de participação.

A atuação desta criança surda como mediadora intercultural evidencia, ainda, que o CAS se configura como um espaço que prepara as crianças surdas para interações que extrapolam os limites da instituição. Ao interagir com uma criança ouvinte, utilizando a Libras como recurso de inclusão e não como barreira, a menina surda demonstra que as experiências vividas no CAS contribuem para o desenvolvimento de competências sociais e linguísticas que permitem às crianças transitar entre diferentes contextos, assumindo papéis ativos na mediação das relações.

Em determinadas situações, as crianças propunham novas formas de realizar atividades previamente planejadas, ajustando-as às suas preferências e interesses. Tais episódios indicam que o CAS se configura como um espaço no qual as crianças não ocupam apenas o lugar de receptoras de propostas, mas participam ativamente da construção do cotidiano.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.221-230
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Esse dado dialoga com a sociologia da infância, ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais competentes, capazes de produzir cultura e de intervir no meio em que vivem (Sarmento, 2005). No caso da infância surda, esse protagonismo é fortemente mediado pela possibilidade de uso pleno da língua de sinais, o que amplia as condições de participação.

O CAS como espaço educativo não escolar

Os resultados também indicam que o CAS desempenha papel relevante como espaço educativo não escolar, complementando as experiências vividas pelas crianças em outros contextos. Ao oferecer um ambiente bilíngue, o centro contribui para a ampliação das experiências linguísticas e culturais das crianças surdas, especialmente daquelas que não encontram, na escola regular, condições semelhantes de acesso à Libras.

Nesse espaço, a aprendizagem não se restringe a conteúdos formais, mas envolve a construção de valores, formas de convivência e modos de ser surdo. A observação do cotidiano revela que o CAS possibilita às crianças experiências que ultrapassam o ensino sistematizado, favorecendo processos de socialização e de fortalecimento identitário.

Outro episódio relevante se refere ao modo como um garoto surdo expressa sua relação com a Libras e com as experiências vividas antes e depois do acesso à língua de sinais. A criança contrastou situações anteriores de sofrimento, afirmando que "chorava quando não entendia as pessoas", com sua experiência atual no CAS, marcada pela compreensão e pela participação, sintetizada na afirmação de que "agora entende tudo".

Esse contraste evidencia a centralidade do acesso à Libras para a experiência subjetiva da criança. A possibilidade de compreender e ser compreendida aparece associada a sentimentos de segurança e pertencimento, indicando que a língua de sinais desempenha papel fundamental na organização das relações e na vivência cotidiana. Tal constatação dialoga com as discussões de Strobel (2009), ao apontar a língua como elemento estruturante do bem-estar e da inclusão social de pessoas surdas.

Em outro momento, este mesmo garoto afirmou explicitamente sua preferência linguística por sinalizar, apesar de ter implante coclear. O registro observacional confirmou essa escolha, evidenciando o uso constante e fluente da Libras em todas as interações no CAS, bem como a recusa em participar de atividades que envolviam estímulos sonoros intensos. Essa recusa não se apresentou como resistência isolada, mas como posicionamento consciente diante das condições sensoriais oferecidas.

Sua preferência pela Libras em detrimento do Português, mesmo sendo usuário de implante coclear, revela um processo de autodeterminação linguística, no qual a criança afirma sua forma de comunicação e estabelece limites frente a propostas que não atendem às suas necessidades. Esse posicionamento desafia perspectivas que compreendem a surdez prioritariamente sob uma ótica clínica e reforça a compreensão da Libras como língua de escolha e de pertencimento cultural.

O episódio evidencia que o CAS se constitui como um espaço no qual as crianças podem expressar suas preferências linguísticas sem coerção, fortalecendo a autonomia e o direito à participação. Ao reconhecer e legitimar essas escolhas, o ambiente contribui para experiências mais positivas de interação e para a construção de trajetórias marcadas pela agência infantil.

Esses achados dialogam com Skliar (1998), ao apontar a importância de espaços que reconheçam a surdez como diferença e não como falta, e com Quadros e Karnopp (2004), ao enfatizarem o papel da língua de sinais na constituição dos sujeitos surdos.

Articulação entre resultados empíricos e referencial teórico

A análise dos dados permite afirmar que os resultados empíricos observados no CAS con-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.221-230
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

firmam a relevância de espaços bilíngues para a infância surda. A circulação da Libras, as interações entre pares e as manifestações de protagonismo infantil evidenciam que a participação das crianças é diretamente influenciada pelas condições linguísticas oferecidas no contexto.

Os episódios analisados evidenciam que o protagonismo infantil no CAS se manifesta de forma articulada em diferentes níveis. No plano relacional, observa-se a capacidade das crianças de mediar interações e promover a inclusão de outros sujeitos no grupo, como no caso da mediação intercultural realizada no momento da atividade junina. No plano político, o protagonismo se expressa por meio do posicionamento crítico e da argumentação em Libras, exemplificados pelas atitudes da criança ao questionar explicações incompletas e buscar convencer interlocutores sobre seu ponto de vista. No plano identitário e linguístico, a autodeterminação do menino ao afirmar sua preferência pela Libras evidencia que a participação infantil envolve também a afirmação de escolhas e limites diante das condições oferecidas. Esses níveis não se apresentam de forma isolada, mas se interrelacionam no cotidiano do CAS, compondo experiências de participação mais amplas e significativas.

A análise integrada dos episódios dialoga diretamente com os Estudos Surdos e com a sociologia da infância ao reafirmar a criança surda como sujeito social, linguístico e cultural. Os dados empíricos sustentam a compreensão de que o protagonismo infantil não é um atributo individual, mas um processo construído nas relações e condicionado pelas possibilidades de acesso à língua. Ao evidenciar a centralidade da Libras na organização das interações e na emergência de posicionamentos críticos, o estudo contribui para tensionar perspectivas que tratam a infância surda sob uma ótica predominantemente clínica ou compensatória. Nesse sentido, o artigo acrescenta ao debate ao mostrar como a garantia de uma língua de circulação cotidiana possibilita formas de participação que desafiam práticas ouvintistas ainda presentes em muitos contextos educacionais.

Do ponto de vista educacional, os resultados reforçam a relevância do CAS como espaço educativo não escolar que amplia as experiências linguísticas e sociais das crianças surdas. Ao favorecer o uso da Libras e a convivência entre pares, o centro contribui para práticas que nem sempre são viabilizadas na escola regular, especialmente no que se refere à participação autônoma e à construção de pertencimento. As experiências observadas indicam que espaços como o CAS podem atuar de forma complementar aos contextos escolares, oferecendo condições para o desenvolvimento de iniciativas, posicionamentos críticos e escolhas linguísticas informadas. Assim, o estudo aponta para a importância de reconhecer e fortalecer esses espaços no debate sobre educação bilíngue e políticas voltadas à infância surda.

Além disso, a análise das experiências vividas no CAS permite compreender o protagonismo infantil da criança surda como um processo situado, que emerge da articulação entre condições linguísticas acessíveis, relações sociais horizontais e reconhecimento cultural. Diferentemente de abordagens que atribuem o protagonismo a características individuais ou à iniciativa isolada da criança, os dados evidenciam que a agência infantil se constrói no interior de práticas coletivas mediadas pela Libras. Nesse sentido, o protagonismo observado não pode ser dissociado da existência de um ambiente no qual a língua de sinais circula de forma legítima e contínua, possibilitando às crianças negociar sentidos, expressar discordâncias, exercer escolhas e intervir no cotidiano institucional. Tal compreensão reforça a necessidade de deslocar o debate sobre participação infantil surda para além da noção de inclusão formal, enfatizando a centralidade das condições linguísticas e culturais na constituição de sujeitos capazes de agir, posicionar-se e produzir cultura desde a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências vividas pelas crianças surdas no Centro de Atendimento ao

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Surdo evidencia que o CAS se configura como um espaço relevante para a construção de formas de participação mais efetivas, mediadas pelo uso da Libras e pela convivência entre pares. Os resultados indicam que a presença de uma língua comum, compartilhada no cotidiano, amplia as possibilidades de interação e favorece a emergência de iniciativas e decisões por parte das próprias crianças.

As situações observadas demonstram que, em um ambiente no qual a comunicação não constitui uma barreira permanente, as crianças surdas assumem posições mais ativas nas atividades, organizam brincadeiras, negociam regras e constroem vínculos. Esse protagonismo infantil não se apresenta como algo espontâneo ou individual, mas como resultado das condições linguísticas e sociais oferecidas pelo contexto. O CAS, ao garantir a circulação da Libras, cria condições para que as crianças participem de forma mais autônoma e significativa.

Os dados também reforçam a importância das interações entre pares surdos para a construção de pertencimento e para o fortalecimento da identidade. A convivência cotidiana possibilita trocas linguísticas, apoio mútuo e o reconhecimento da surdez como diferença compartilhada, e não como elemento de isolamento. Nesse sentido, o CAS contribui para experiências que ultrapassam o ensino de conteúdos, envolvendo processos de socialização e construção cultural.

Ao analisar o CAS como espaço educativo não escolar, o estudo amplia a compreensão sobre os lugares de aprendizagem da infância surda. Os resultados apontam que esses espaços podem complementar, e em alguns casos suprir, lacunas existentes em outros contextos educacionais, especialmente no que se refere ao acesso à Libras e à convivência entre crianças surdas.

Por fim, este artigo reafirma a necessidade de ampliar pesquisas que abordem a infância surda a partir das experiências concretas das crianças, considerando seus modos de participação e suas formas de interação. Ao dar visibilidade às práticas vividas no CAS, o estudo contribui para o fortalecimento de perspectivas que reconhecem as crianças surdas como sujeitos sociais e linguísticos, cujas experiências devem ocupar lugar central nas discussões sobre educação bilíngue e políticas educacionais inclusivas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIEDMANN, A. **A Vez e a Voz das Crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LODI, A. C. B. 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.

QUADROS, R. M. de. **Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

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

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

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

SKLIAR, C. **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, K. **As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.221-230
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

REVISTA ESPAÇO

n. 65

período jul-dez

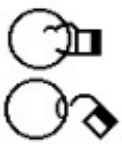
ano 2026

A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PRÁTICAS FORMATIVAS DE DISCENTES DA UFERSA/CARAÚBAS/RN

The transversality of bilingual education: formative practices of students at UFERSA/ Caraúbas/RN

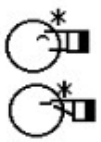


Francisco de Acací Viana Neto[1]





João Batista Neves Ferreira[2]





Maria Aparecida Costa de Oliveira[3]

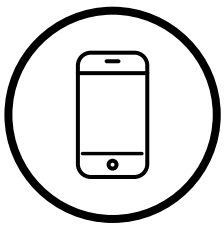


[1] Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Caraúbas, RN, Brasil. acaci@ufersa.edu.br
[2] Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Caraúbas, RN, Brasil. joaob.libras@ufersa.edu.br
[3] Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Caraúbas, RN, Brasil..maria.oliveira90298@alunos.ufersa.edu.br

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.231-241
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a transversalidade da Educação Bilíngue no contexto da formação inicial de discentes da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Caraúbas/RN, com foco nas práticas formativas desenvolvidas ao longo do percurso acadêmico. A pesquisa insere-se no campo da Educação de Surdos, compreendendo a Educação Bilíngue como um eixo estruturante que perpassa dimensões pedagógicas, linguísticas e socioculturais. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado na análise de experiências formativas, documentos institucionais e narrativas de discentes envolvidos, buscando evidenciar como a Libras e a Língua Portuguesa são mobilizadas de forma transversal nos processos de ensino, aprendizagem e formação docente. Os resultados apontam que a transversalidade da Educação Bilíngue contribui para práticas inclusivas e para uma formação acadêmica sensível à diversidade. Conclui-se que a Educação Bilíngue, quando compreendida como princípio transversal, potencializa a formação de futuros profissionais comprometidos com uma educação democrática e acessível.
Palavras-chave: Educação Bilíngue. Prática formativa. Equidade.

ABSTRACT
This article aims to analyze the transversality of Bilingual Education within the context of the initial training of students at the Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas campus, focusing on the formative practices developed throughout the academic trajectory. The study is situated in the field of Deaf Education and understands Bilingual Education as a structuring axis that permeates pedagogical, linguistic, and sociocultural dimensions. Methodologically, this is a qualitative study based on the analysis of formative experiences, institutional documents, and narratives of the students involved, seeking to demonstrate how Brazilian Sign Language (Libras) and the Portuguese language are mobilized transversally in teaching, learning, and teacher education processes. The results indicate that the transversality of Bilingual Education contributes to inclusive practices and to academic training that is sensitive to diversity. It is concluded that Bilingual Education, when understood as a transversal principle, enhances the education of future professionals committed to a democratic and accessible education.
Keywords: Bilingual Education. Formative Practice. Equity.



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/hOVnJ5iq6S0?si=5UdBRaRyT1DJ9xZY

INTRODUÇÃO

A Educação Bilíngue de Surdos, fundamentada no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e da Língua Portuguesa, prioritariamente na modalidade escrita, como segunda língua, tem se consolidado como um campo de discussão central nas políticas educacionais e na formação de professores no Brasil. A partir dos avanços legais e teóricos das últimas décadas, essa modalidade educacional passou a ser compreendida não apenas como estratégia pedagógica, mas como um direito linguístico e cultural da comunidade surda, reafirmando a necessidade de práticas educativas pautadas na equidade e no respeito à diversidade.

Nesse cenário, a formação inicial de professores assume papel fundamental para a efetivação da Educação Bilíngue nos diferentes níveis de ensino. As universidades, enquanto espaços de produção de conhecimento e formação profissional, são desafiadas a incorporar perspectivas que valorizem a Libras, a cultura surda e as especificidades linguísticas dos estudantes surdos em seus projetos pedagógicos e práticas formativas. Tal compromisso torna-se ainda mais relevante quando se considera a atuação docente em contextos educacionais marcados por desigualdades históricas no acesso à educação bilíngue.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.231-241
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Caraúbas/RN, insere-se nesse contexto ao desenvolver ações formativas relacionadas à Educação Bilíngue, especialmente no âmbito da formação de discentes vinculados ao curso de Licenciatura em Letras-Libras e ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Nesse percurso, componentes curriculares e experiências pedagógicas voltadas à Libras e à Educação de Surdos possibilitam a articulação entre conhecimentos linguísticos, pedagógicos e socioculturais, contribuindo para uma formação acadêmica sensível às demandas da comunidade surda da região.

Neste artigo, compreendemos a transversalidade da Educação Bilíngue como a presença articulada de seus princípios linguísticos, pedagógicos e socioculturais em diferentes momentos e práticas do processo formativo, não se restringindo a uma disciplina ou ação isolada. Nessa perspectiva, a Educação Bilíngue atravessa componentes curriculares, experiências acadêmicas, práticas pedagógicas e ações de formação docente, estabelecendo relações entre teoria e prática e entre universidade e contextos educacionais. Assim, a transversalidade é tomada como uma forma de compreender a Educação Bilíngue como eixo que perpassa o percurso formativo dos discentes.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a transversalidade da Educação Bilíngue no processo formativo de discentes da UFERSA, campus Caraúbas/RN, destacando suas contribuições para a formação docente e para a promoção de práticas educacionais mais inclusivas e equitativas. Busca-se compreender de que maneira a Educação Bilíngue perpassa as práticas formativas, dialogando com diferentes componentes curriculares, experiências acadêmicas e fundamentos teórico-metodológicos presentes no percurso formativo dos discentes.

Do ponto de vista metodológico, o estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter analítico e reflexivo, articulando referenciais teóricos da Educação de Surdos, da Educação Bilíngue e da formação de professores, bem como a análise de documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e diretrizes vinculadas ao PARFOR. A análise das experiências formativas busca compreender como os princípios da Educação Bilíngue se materializam nas práticas desenvolvidas no contexto da UFERSA/Caraúbas, considerando as atividades pedagógicas, os componentes curriculares e as ações formativas relacionadas à Libras e à Educação de Surdos.

O artigo está organizado em três seções principais, além desta introdução. Na primeira, discute-se a Educação Bilíngue na prática docente, destacando seus fundamentos e sua relação com a formação de professores. Na segunda, analisam-se as experiências formativas desenvolvidas no contexto da UFERSA/Caraúbas, com atenção às práticas relacionadas à Libras e à formação docente. Por fim, a terceira seção aborda a importância de “conversar com as mãos” como elemento relacionado à promoção de um ensino mais equitativo para a comunidade surda de Caraúbas/RN.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRÁTICA DOCENTE

A formação inicial de professores assume papel fundamental para a efetivação da Educação Bilíngue nos diferentes níveis de ensino. Conforme defendem Quadros e Karnopp (2004; 2020), a educação de estudantes surdos deve reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, prioritariamente na modalidade escrita, como segunda língua (L2), garantindo o acesso ao conhecimento a partir de uma base linguística visual-espacial. Nesse sentido, o professor precisa estar preparado para atuar em contextos bilíngues, compreendendo as especificidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.231-241
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

A atuação docente em contextos bilíngues exige mais do que o domínio de conteúdos curriculares. Implica compreender os processos de aquisição linguística da pessoa surda, respeitar seus modos de aprendizagem e desenvolver metodologias coerentes com a experiência visual. A prática docente, portanto, ultrapassa a simples adaptação de conteúdos e demanda uma reorganização do fazer pedagógico, considerando a Libras como língua de instrução, interação e acesso ao conhecimento no espaço educacional.

Nesse sentido, a Educação Bilíngue não deve ser compreendida como uma prática restrita ao ensino de uma língua ou a componentes curriculares específicos. Neste estudo, a transversalidade é entendida como a articulação dos princípios linguísticos, pedagógicos e socioculturais da Educação Bilíngue em diferentes dimensões da formação docente. Essa compreensão permite observar como a Libras, a cultura surda, a visualidade e os direitos linguísticos podem atravessar conteúdos, metodologias, experiências acadêmicas e práticas pedagógicas, estabelecendo relações entre diferentes conhecimentos e contextos educativos.

As universidades, enquanto espaços de produção de conhecimento e formação profissional, são desafiadas a incorporar perspectivas que valorizem a Libras, a cultura surda e as especificidades linguísticas dos estudantes surdos em seus projetos pedagógicos e práticas formativas. Skliar (1998; 2019) enfatiza que a educação de surdos não deve ser orientada por uma visão clínica ou deficitária da surdez, mas por uma abordagem sociocultural, na qual a surdez é compreendida como diferença linguística e cultural. Essa perspectiva desloca o foco da deficiência para o reconhecimento das singularidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

A Educação Bilíngue propõe, assim, um modelo educacional que reconhece a singularidade linguística dos estudantes surdos e promove ambientes de aprendizagem nos quais a Libras ocupa lugar central. Tal modelo requer que o professor desenvolva conhecimentos para planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas bilíngues, considerando recursos visuais, estratégias multimodais e formas de mediação coerentes com a experiência linguística e visual dos estudantes.

Além disso, a formação de professores para a Educação Bilíngue deve articular teoria e prática, possibilitando experiências que aproximem os futuros docentes dos contextos educacionais e do uso efetivo da Libras. Lacerda, Santos e Caetano (2016) ressaltam a importância de experiências formativas que favoreçam a compreensão das especificidades da educação de surdos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Nesse sentido, a valorização da cultura surda e da Libras no espaço educacional fortalece a identidade dos estudantes surdos e contribui para práticas orientadas pela equidade, conforme destaca Strobel (2008; 2021).

Fundamentos da Educação Bilíngue na Educação de Surdos

A Educação Bilíngue na Educação de Surdos fundamenta-se no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) das pessoas surdas e da Língua Portuguesa, prioritariamente na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa concepção rompe com modelos educacionais tradicionais que, historicamente, privilegiaram práticas oralistas e perspectivas clínico-terapêuticas da surdez, desconsiderando a dimensão linguística, cultural e identitária da comunidade surda. Ao assumir o bilinguismo como princípio, a Educação de Surdos passa a reconhecer a diferença linguística como elemento constitutivo do processo educativo.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004; 2020), a Libras é uma língua natural, de modalidade visual-espacial, dotada de estrutura gramatical própria e plenamente capaz de expressar conceitos abstratos, científicos e culturais. Seus parâmetros linguísticos — configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais —

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.231-241
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

organizam-se de forma sistemática, conferindo-lhe status de língua. Nesse sentido, o acesso precoce à Libras constitui condição essencial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da pessoa surda.

A centralidade da Libras como L1 implica compreender que o processo de escolarização do estudante surdo deve partir de uma base visual-espacial. A visualidade, nesse contexto, não se restringe ao uso de recursos imagéticos, mas constitui-se como forma de organização do pensamento e da aprendizagem. Assim, o ensino bilíngue requer metodologias que valorizem imagens, esquemas visuais, vídeos, performances corporais e outras estratégias coerentes com a experiência visual do estudante surdo.

A Língua Portuguesa, por sua vez, deve ser ensinada como segunda língua, prioritariamente na modalidade escrita, respeitando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Essa abordagem evita comparações inadequadas com falantes nativos da língua oral e contribui para práticas pedagógicas mais equitativas, alinhadas aos direitos linguísticos da comunidade surda.

A consolidação da Educação Bilíngue pressupõe, ainda, a superação da visão clínica da surdez. Skliar (1998; 2019) critica a concepção que entende a surdez como deficiência a ser corrigida, defendendo uma abordagem sociocultural que reconhece a surdez como diferença linguística e cultural. Essa mudança de paradigma desloca o foco da deficiência para a diferença, possibilitando práticas educativas mais inclusivas.

Nessa perspectiva, a Educação Bilíngue envolve o reconhecimento da cultura surda como parte constitutiva do processo educativo. Strobel (2008; 2021) destaca que a cultura surda se manifesta por meio de valores, práticas sociais e experiências visuais compartilhadas. A escola, ao incorporar esses elementos, contribui para o fortalecimento da identidade surda e para a construção de ambientes educacionais mais equitativos.

Formação Docente e Práticas Pedagógicas Bilíngues

A formação docente voltada à Educação Bilíngue de Surdos exige a articulação entre fundamentos teóricos e experiências práticas que possibilitem ao futuro professor compreender as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas da comunidade surda. Nessa perspectiva, a prática pedagógica bilíngue não pode ser compreendida como mera adaptação metodológica, mas como reorganização do fazer pedagógico a partir do reconhecimento da Libras como língua de instrução e de interação.

Segundo Lacerda, Santos e Caetano (2016), a formação inicial de professores constitui um dos elementos fundamentais para a efetivação da Educação Bilíngue, sendo importante que os cursos de licenciatura promovam experiências formativas relacionadas ao uso da Libras e às práticas pedagógicas baseadas na visualidade. Essas experiências contribuem para que os futuros professores compreendam que ensinar em contextos bilíngues requer conhecimentos linguísticos, pedagógicos e socioculturais articulados.

A prática pedagógica bilíngue requer do professor conhecimentos que ultrapassam o domínio dos conteúdos curriculares. Envolve a compreensão dos processos de aquisição linguística da pessoa surda, o planejamento de metodologias visuais e a utilização de estratégias de mediação adequadas às diferentes situações de ensino. Quadros e Karnopp (2020) ressaltam a importância de compreender a Libras como língua de acesso ao conhecimento, favorecendo condições efetivas de participação dos estudantes surdos nos processos educativos.

Skliar (2019) destaca que a prática docente na Educação de Surdos deve estar fundamentada em uma postura ética e política comprometida com o reconhecimento da diferença. Ensinar em contextos bilíngues implica questionar modelos homogeneizadores e práticas que desconsideram as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos. Dessa forma, a formação docente precisa favorecer uma compreensão ampliada da educação, na qual língua, cultura,

identidade e aprendizagem sejam consideradas de maneira articulada.

Outro aspecto relevante refere-se à atuação colaborativa entre diferentes profissionais envolvidos na Educação de Surdos. A aproximação entre professores ouvintes, professores surdos e intérpretes de Libras pode favorecer a construção de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades linguísticas dos estudantes. Conforme destacam Lacerda, Santos e Caetano (2016), experiências colaborativas contribuem para a reflexão sobre as responsabilidades pedagógicas e para a qualificação dos processos educativos.

Assim, a formação docente e as práticas pedagógicas bilíngues devem estar orientadas pelo compromisso com a equidade educacional e com os direitos linguísticos da comunidade surda. Ao reconhecer a Libras como língua e a cultura surda como dimensão constitutiva do processo educativo, a formação inicial amplia as possibilidades de atuação profissional em diferentes contextos. Lacerda, Santos e Caetano (2016) contribuem para essa compreensão ao destacarem a importância da articulação entre formação e práticas pedagógicas na educação de surdos; Skliar (2019) amplia essa perspectiva ao defender o reconhecimento da diferença como elemento constitutivo da educação; e Strobel (2008; 2021) evidencia a importância da cultura surda e das experiências visuais na formação dos sujeitos surdos. É nesse movimento de articulação entre conhecimentos, práticas e experiências que a Educação Bilíngue pode assumir caráter transversal no percurso formativo dos futuros docentes.

COMO A EDUCAÇÃO BILÍNGUE CONTRIBUI PARA O PROCESSO FORMATIVO DE DISCENTES DA UFERSA DE CARAÚBAS/RN

A Educação Bilíngue, quando incorporada ao currículo da formação inicial, desempenha papel fundamental na constituição de professores mais sensíveis às diferenças linguísticas, culturais e sociais presentes no contexto educacional brasileiro. No âmbito da educação superior, essa perspectiva contribui para ampliar a compreensão dos discentes acerca dos direitos linguísticos da comunidade surda e para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a inclusão.

No contexto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Caraúbas/RN, a Educação Bilíngue se materializa por meio de componentes curriculares, experiências formativas e práticas pedagógicas que dialogam com os fundamentos da Educação de Surdos. A inserção da Libras na formação acadêmica possibilita aos discentes o contato com uma língua de modalidade visual-espacial e com uma concepção educacional que reconhece a surdez como diferença linguística e cultural, conforme defendem Quadros e Karnopp (2020) e Skliar (2019).

Além disso, a localização da UFERSA em um município do interior do Rio Grande do Norte confere especificidade ao processo formativo, uma vez que os discentes são preparados para atuar em realidades educacionais marcadas por desigualdades no acesso à educação bilíngue e à formação continuada. Nesse sentido, a Educação Bilíngue contribui para a construção de uma formação docente crítica, ética e socialmente comprometida, articulando teoria e prática a partir das demandas locais.

A seguir, são discutidas as contribuições da Educação Bilíngue no contexto da UFERSA de Caraúbas/RN, destacando tanto a organização curricular e institucional da formação quanto as experiências formativas em Libras vivenciadas pelos discentes ao longo de sua trajetória acadêmica.

A Formação Bilíngue no contexto da UFERSA de Caraúbas/RN

A formação oferecida pela UFERSA, campus Caraúbas/RN, no âmbito dos cursos

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.231-241
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

de licenciatura, especialmente aqueles vinculados a programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tem contribuído para a inserção da Educação Bilíngue como dimensão essencial do processo formativo. O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa evidencia o compromisso institucional com a formação de professores aptos a atuar em contextos educacionais diversos e inclusivos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2023), a formação docente deve contemplar conhecimentos relacionados à diversidade, aos direitos humanos e às especificidades dos estudantes. Nesse sentido, a presença da Libras no currículo dos cursos da UFERSA favorece a construção de saberes pedagógicos que reconhecem a pluralidade linguística e cultural presente nas escolas brasileiras.

A oferta de disciplinas na área de Libras possibilita aos discentes o contato com a língua de sinais e com os fundamentos da Educação Bilíngue, ampliando a compreensão sobre o papel do professor em contextos que envolvem estudantes surdos. Quadros e Karnopp (2020) ressaltam que a formação inicial deve proporcionar experiências que permitam ao futuro professor compreender a Libras não apenas como instrumento de comunicação, mas como língua estruturante do processo educativo.

Além disso, a formação bilíngue contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica em relação a modelos educacionais excludentes. Ao compreenderem a surdez sob uma perspectiva sociocultural, os discentes passam a questionar práticas pedagógicas homogeneizadoras e a valorizar propostas educacionais que respeitam as diferenças, conforme defendido por Skliar (2019).

Experiências Formativas em Libras e a construção da Identidade Docente

As experiências formativas vivenciadas pelos discentes da UFERSA de Caraúbas/RN, especialmente em disciplinas da área de Libras, desempenham papel significativo na construção da identidade docente. A atuação docente em duas disciplinas voltadas ao ensino de Libras, desenvolvidas com uma turma composta por aproximadamente 30 alunos ouvintes, possibilitou a constituição de espaços de aprendizagem linguística e pedagógica, nos quais os discentes puderam vivenciar o uso da língua de sinais e refletir sobre sua inserção em contextos educacionais.

Essas experiências possibilitaram aos discentes o contato direto com a Libras como língua visual-espacial, favorecendo a compreensão de estratégias pedagógicas baseadas na visualidade e na comunicação não verbal. Conforme destacam Quadros e Karnopp (2020), a vivência prática com a Libras contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e pedagógicas essenciais à atuação em contextos bilíngues.

A presença de atividades práticas, como diálogos em Libras, dinâmicas visuais e situações comunicativas contextualizadas, favoreceu a reflexão sobre o papel do professor na promoção de um ensino mais equitativo. Além disso, essas experiências formativas contribuíram para a desconstrução de estereótipos sobre a surdez, promovendo uma compreensão mais ampla da cultura surda, conforme aponta Strobel (2021).

A formação em Libras também possibilitou aos discentes reconhecerem a importância da comunicação acessível e da valorização da língua de sinais no ambiente escolar. Skliar (2019) enfatiza que práticas pedagógicas que reconhecem a diferença contribuem para a construção de uma educação mais democrática. Nesse sentido, as experiências formativas vivenciadas na UFERSA fortalecem a formação de professores comprometidos com a inclusão e com os direitos linguísticos da comunidade surda.

A IMPORTÂNCIA DE CONVERSAR COM AS MÃOS PARA PROMOVER UM ENSINO COM MAIS EQUIDADE PARA A COMUNIDADE SURDA DE CARAÚBAS/RN

A expressão “conversar com as mãos” ultrapassa o sentido metafórico e assume, no campo da Educação de Surdos, um significado pedagógico e cultural. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto língua visual-espacial, constitui-se como meio fundamental de acesso ao conhecimento, à comunicação e à participação social da pessoa surda. Nesse sentido, promover um ensino que reconheça e valorize a Libras é condição fundamental para a construção de práticas educacionais equitativas, uma vez que “conversar com as mãos” enfatiza a relevância da valorização da Libras como primeira língua (L1) das pessoas surdas, sobretudo em contextos educacionais historicamente marcados pela exclusão linguística.

No município de Caraúbas/RN, assim como em diversas regiões do interior do país, a comunidade surda enfrenta desafios relacionados ao acesso à educação bilíngue de qualidade. A ausência de profissionais qualificados, o desconhecimento da Libras por parte de muitos docentes e a permanência de concepções oralistas podem contribuir para barreiras linguísticas no processo educacional. Diante desse cenário, a formação de professores comprometidos com a Educação Bilíngue torna-se elemento central para a transformação das práticas pedagógicas e para a garantia do direito à educação em condições linguísticas adequadas.

Libras como prática de equidade e inclusão social

A Libras não deve ser compreendida apenas como um recurso de acessibilidade, mas como língua legítima, vinculada a uma cultura e a formas específicas de significação do mundo. Strobel (2021) destaca que a cultura surda é construída a partir das experiências visuais, das interações em língua de sinais e do pertencimento a uma comunidade linguística que compartilha valores, histórias e modos de vida. Reconhecer essa cultura no espaço escolar é passo essencial para a promoção de uma educação mais equitativa.

Skliar (2019) problematiza modelos educacionais que tratam a surdez a partir de uma perspectiva clínica e deficitária, na qual o estudante surdo é compreendido a partir da necessidade de normalização. Em oposição a essa visão, a Educação Bilíngue propõe o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, deslocando o foco da deficiência para os direitos linguísticos. Nesse contexto, “conversar com as mãos” significa garantir que a Libras ocupe lugar central nos processos de ensino e aprendizagem.

A promoção da equidade educacional passa, portanto, pela valorização da Libras como primeira língua da pessoa surda e pelo respeito às suas especificidades linguísticas. Quadros e Karnopp (2020) ressaltam que práticas pedagógicas baseadas na visualidade favorecem condições de participação e aprendizagem dos estudantes surdos. Assim, o uso da Libras no ambiente escolar contribui para a construção de espaços educacionais mais democráticos e inclusivos.

Universidade, comunidade surda e impactos locais em Caraúbas/RN

A formação inicial de professores desempenha papel estratégico na consolidação de práticas educacionais comprometidas com a Educação Bilíngue. No contexto da UFERSA, campus Caraúbas/RN, as experiências formativas relacionadas à Libras e à Educação de Surdos contribuem para a sensibilização dos discentes quanto à importância da comunicação acessível e do respeito à diversidade linguística. Ao vivenciarem práticas que envolvem o uso da Libras, os futuros professores ampliam sua compreensão sobre o papel social da escola na promoção da equidade.

A presença de docentes formados na perspectiva bilíngue impacta diretamente a comunidade surda local, ao possibilitar o acesso a práticas pedagógicas mais inclusivas e linguisticamente adequadas. Conforme defendem Lodi e Albres (2019), a formação de professores para a

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.231-241
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Educação Bilíngue deve estar articulada às demandas reais das comunidades surdas, considerando os contextos socioculturais nos quais estão inseridas.

Em Caraúbas/RN, a atuação de professores com formação em Libras contribui para o fortalecimento do vínculo entre universidade e comunidade, promovendo ações educativas que reconhecem a língua de sinais como direito e como instrumento de cidadania. “Conversar com as mãos”, nesse sentido, representa um compromisso ético e político com a construção de uma educação que respeita as diferenças e assegura o acesso ao conhecimento em condições de igualdade.

Desafios e perspectivas da Educação Bilíngue no interior do Nordeste

A consolidação da Educação Bilíngue de Surdos no interior do Nordeste brasileiro apresenta desafios que extrapolam o campo pedagógico e se relacionam diretamente às condições estruturais, políticas e formativas dos sistemas educacionais. Em municípios de médio e pequeno porte, como Caraúbas/RN, a implementação de práticas bilíngues ainda enfrenta limitações decorrentes da escassez de profissionais qualificados, da ausência de políticas públicas continuadas e da oferta limitada de formação específica em Libras e Educação de Surdos.

A carência de professores com domínio da Libras e com formação voltada à perspectiva bilíngue pode comprometer a efetivação dos direitos linguísticos da pessoa surda, restringindo o acesso ao conhecimento e à participação no ambiente escolar. Conforme apontam Lodi e Albres (2019), a Educação Bilíngue exige investimentos constantes na formação docente, na produção de materiais didáticos acessíveis e na valorização da Libras como língua de instrução. Sem esses elementos, as propostas bilíngues tendem a se limitar a ações pontuais, sem impacto estrutural no processo educativo.

Outro desafio relevante refere-se à permanência de concepções oralistas e integracionistas em contextos educacionais do interior, ainda influenciados por uma visão clínica da surdez. Skliar (2019) destaca que tais concepções podem reforçar práticas excludentes ao priorizar a normalização do sujeito surdo em detrimento do reconhecimento de sua diferença linguística e cultural. Nesse sentido, a Educação Bilíngue no interior do Nordeste demanda não apenas mudanças metodológicas, mas também transformações conceituais e atitudinais no âmbito da formação docente e da gestão educacional.

Apesar desses desafios, o contexto do interior também apresenta possibilidades para o fortalecimento da Educação Bilíngue. A atuação das universidades públicas, como a UFERSA, desempenha papel estratégico na interiorização da formação docente e na democratização do acesso ao conhecimento. Ao ofertar cursos de licenciatura, disciplinas de Libras e ações formativas voltadas à Educação de Surdos, a universidade contribui para a formação de professores comprometidos com a equidade e com os direitos linguísticos da comunidade surda.

Além disso, a aproximação entre universidade, escolas da educação básica e comunidade surda local possibilita a construção de práticas educativas contextualizadas e sensíveis às realidades regionais. Na UFERSA, essa aproximação ocorre por meio de eventos realizados nos cursos de Letras-Libras e Pedagogia Bilíngue, abertos ao público, bem como de atividades desenvolvidas em escolas da educação básica e da produção de materiais didáticos adaptados em Libras e Língua Portuguesa. A Educação Bilíngue, quando pensada a partir das especificidades do território, fortalece o vínculo entre educação e comunidade, ampliando as possibilidades de participação social e educacional das pessoas surdas no interior do Nordeste.

Dessa forma, os desafios e perspectivas da Educação Bilíngue em contextos interioranos evidenciam a necessidade de políticas públicas articuladas, investimentos na formação docente e fortalecimento das universidades públicas como agentes de transformação social. A consolidação da Educação Bilíngue nesses territórios representa não apenas a garantia de direitos linguísticos, mas também a construção de uma educação mais justa, democrática e socialmente

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a transversalidade da Educação Bilíngue no contexto da formação inicial de discentes da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Caraúbas/RN, evidenciando como essa perspectiva contribui para a constituição de práticas formativas mais inclusivas, equitativas e comprometidas com os direitos linguísticos da comunidade surda. Ao longo do estudo, foi possível compreender a Educação Bilíngue não como uma ação pontual ou restrita a componentes curriculares específicos, mas como um princípio formativo que atravessa o currículo, as práticas pedagógicas e a identidade profissional em construção dos futuros docentes.

A discussão desenvolvida no primeiro tópico permitiu evidenciar que a Educação Bilíngue, fundamentada no reconhecimento da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, exige uma reorganização da prática docente, rompendo com concepções historicamente marcadas por uma visão clínica e deficitária da surdez. Ao assumir uma abordagem sociocultural, conforme defendem Skliar, Quadros, Karnopp e Strobel, a formação docente passa a valorizar a diferença linguística e cultural como elemento constitutivo do processo educativo, reafirmando a centralidade da Libras e da cultura surda nos espaços escolares.

No segundo tópico, ao analisar como a Educação Bilíngue contribui para o processo formativo dos discentes da UFERSA de Caraúbas/RN, foi possível constatar que a inserção dessa perspectiva no currículo fortalece a formação crítica, ética e política dos futuros professores. A localização do campus no interior do Rio Grande do Norte confere especificidade a esse processo formativo, uma vez que os discentes são preparados para atuar em contextos educacionais marcados por desigualdades sociais, carência de políticas públicas e desafios no acesso à educação bilíngue. Nesse sentido, a formação oferecida pela UFERSA, especialmente no âmbito de programas como o PARFOR, contribui para ampliar o compromisso social da universidade pública com a inclusão e com a promoção da equidade educacional.

As experiências formativas vivenciadas nas disciplinas da área de Libras, ministradas a turmas compostas majoritariamente por estudantes ouvintes, evidenciam a potência da Educação Bilíngue na sensibilização linguística e cultural dos discentes. Tais experiências possibilitam a desconstrução de preconceitos, o reconhecimento da Libras como língua legítima e a compreensão do papel social do professor na garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. Dessa forma, a Educação Bilíngue contribui não apenas para o desenvolvimento de competências comunicativas, mas também para a construção de uma identidade docente comprometida com a diversidade.

No terceiro tópico, ao discutir a importância de “conversar com as mãos” para promover um ensino com mais equidade para a comunidade surda de Caraúbas/RN, destacou-se o papel da Libras como instrumento de inclusão social, educacional e cultural. A ampliação do acesso à Libras, tanto por pessoas surdas quanto por ouvintes, fortalece as interações sociais e amplia as possibilidades de participação da comunidade surda nos diferentes espaços da vida social. Nesse contexto, a atuação da UFERSA, por meio da oferta de cursos, disciplinas e ações formativas voltadas à Libras e à Educação Bilíngue, reafirma seu compromisso com o desenvolvimento regional e com a democratização do conhecimento.

Além das contribuições no âmbito da formação inicial, a transversalidade da Educação Bilíngue evidenciada neste estudo aponta para implicações pedagógicas e institucionais relevantes no contexto da educação superior. A inserção da Libras e dos fundamentos da Educação de Surdos de forma articulada ao currículo dos cursos de licenciatura contribui para a

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.231-241
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

consolidação de uma cultura acadêmica mais sensível à diversidade linguística, rompendo com práticas formativas fragmentadas e pontuais. Tal perspectiva fortalece o papel da universidade como espaço de produção de conhecimento comprometido com os direitos humanos, a justiça social e a inclusão educacional.

No contexto específico da UFERSA, campus Caraúbas/RN, a Educação Bilíngue assume ainda uma dimensão estratégica para o desenvolvimento regional, ao formar professores aptos a atuar em realidades educacionais marcadas por desigualdades no acesso à comunicação e ao conhecimento. A articulação entre universidade, políticas públicas de formação docente e demandas da comunidade surda local evidencia que a Educação Bilíngue, quando compreendida como princípio transversal, ultrapassa os limites da sala de aula e se constitui como prática social transformadora.

Os resultados discutidos ao longo do artigo permitem concluir que a transversalidade da Educação Bilíngue no processo formativo dos discentes da UFERSA de Caraúbas/RN contribui para a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferenças linguísticas e culturais. Ao articular fundamentos teóricos, marcos legais e experiências formativas concretas, a Educação Bilíngue se afirma como eixo estruturante da formação docente, ultrapassando abordagens assistencialistas e promovendo uma educação pautada na equidade e no respeito à diversidade.

Por fim, reconhece-se que este estudo apresenta limites, especialmente no que se refere à necessidade de aprofundamento empírico junto aos discentes e à comunidade surda local. Nesse sentido, aponta-se a importância de futuras pesquisas que ampliem a investigação sobre os impactos da formação bilíngue na atuação profissional dos egressos da UFERSA, bem como sobre as experiências educacionais de estudantes surdos na região. Ainda assim, o presente artigo contribui para o fortalecimento do debate acadêmico sobre Educação Bilíngue e formação docente, reafirmando o papel da universidade pública na construção de uma educação mais justa, democrática e acessível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.

CIGOGNINI, A. A.; COSTA, M. A. Educação inclusiva e políticas de equidade para surdos. **Revista Educação e Diversidade,** v. 9, n. 1, p. 45–60, 2024.

ILDEBRAND, M.; FRONZA, C. Libras, visualidade e práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, n. 2, p. 233–248, 2023.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Formação de professores e educação de surdos: desafios e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 111–130, 2016.

LODI, A. C. B.; ALBRES, N. A. **Educação bilíngue para surdos**: políticas, práticas e formação de professores. São Paulo: Plexus, 2019.

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

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Educação bilíngue para surdos**: fundamentos linguísticos e pedagógicos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

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

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.231-241
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

VISITANDO O ACERVO DO INES



Solange Maria da Rocha[1]

FOTOGRAFIA TIRADA NO ACERVO EM 29 DE SETEMBRO DE 2026



Thelmo Alexandre Steiner Flores, surdo, artista plástico e ex-aluno do INES, nos anos de 1970, foi tema da exposição dos 169 anos do INES. As duas obras nessa foto foram doadas pelo artista ao Acervo Histórico do INES, conforme documento abaixo:

O presente Termo tem por objeto a doação, em caráter gratuito, irrevogável e irretratável, dos bens abaixo relacionados, destinados à incorporação ao acervo do Centro de Memó-

[1] Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. solangerocha@ines.gov.br

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.243-244
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ria do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES:

I – 01 (um) quadro intitulado "PROFESSOR DE ESCOLA DE SAMBA", produzido no ano de 1970, medindo 2,75 m (dois metros e setenta e cinco centímetros) de altura por 1,23 m (um metro e vinte e três centímetros) de largura;

II – 01 (um) quadro intitulado "MENDIGO", produzido no ano de 1970, medindo 1,84 m (um metro e oitenta e quatro centímetros) de altura por 1,23 m (um metro e vinte e três centímetros) de largura.

Abaixo um texto de sua biografia assinada por ele.

THELMO ALEXANDRE UM MUNDO DE SILENCIO E DE CORES

O reconhecimento de seu talento como pintor ocorreu muito cedo, aos doze anos, quando expos pela primeira vez uma tela no Salão Acadêmico do Museu Nacional de Belas Artes. A presença inusitada de um garoto no Salão despertou a atenção de jornalistas que publicaram diversas matérias e notas sobre o "pintor-mirim" que se destacara em meio a adultos garantindo o prêmio de Menção Honrosa da comissão julgadora com o quadro denominado"Favela".

O primeiro professor de Thelmo foi Prospero Karam, que o orientou dos 9 aos 12 anos. Karam ficou tão impressionado com o talento do menino que se dispôs a dar-lhe aulas particulares pelo menos uma vez na semana sem que nada fosse cobrado. Um pouco antes de sua morte, que ocorreu em 1962, o professor afirmou que Thelmo era uma revelação da pintura, apesar de ser teimoso e não aceitar qualquer sugestão para seus trabalhos. Depois de Karam ele teve aulas com a professora Heris Vitoria Guimaraes da Escola Nacional de Belas Artes e mais tarde com o grande mestre holandês Albert Jongmaus que o orientou durante seis meses e contribuiu para um amadurecimento do artista, levando-o a concluir seus melhores quadros. Com Albert, Thelmo Alexandre aprendeu a pintar em telas enormes demonstrando suas habilidades e concretizando a fase mais importante de sua carreira. O seu talento chegou a despertar o interesse de colecionadores do Brasil e do Exterior.

Sua premiada obra ***Favela***



https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.243-244
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ARTE E CULTURA SURDA

REVISTA ESPAÇO

n. 65

período jul-dez

ano 2026

Curadoria

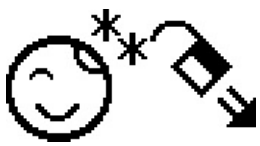


Luciane Cruz Silveira





Priscilla Fonseca Cavalcante



A edição 65 da Revista Espaço será dedicada à artista Juliana Pavan!



Juliana Pavan



Meu nome é Juliana Rodrigues Pavan. Tenho 32 anos, sou surda, carioca e moro em Vila Isabel, no Rio de Janeiro-RJ.

Um dos meus grandes sonhos era subir ao palco e expressar minha arte. Hoje, tenho a alegria de ver esse sonho se tornar realidade.

Sou formada em Pedagogia Bilíngue pelo INES e, atualmente, sou pós-graduanda em Tradução, Interpretação e Docência em Libras, na modalidade de Educação a Distância (EaD), pelo Unínteste.

Trabalho como auxiliar educacional, apoiando as professoras nas atividades pedagó-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.246-249
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

gicas, na organização de murais e no acompanhamento dos alunos em espaços como o parquinho. Atuo com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, incluindo alunos ouvintes, com TEA, TDAH e outras necessidades específicas. Também ensino sinais em Libras, promovendo a comunicação, a inclusão, o respeito à diversidade e a interação entre os alunos, para que compreendam a importância da Libras e possam se comunicar comigo de forma acessível.

À tarde, também trabalho como assistente administrativa, em regime de *home offic*e.





Desde a infância, realizava performances e piadas em Libras, mas ainda não tinha coragem de me apresentar em público. Minha trajetória começou a mudar quando participei do Festival Despertacular, em Brasília, onde tive contato com a cultura da comunidade surda e participei de uma oficina de SLAM poesia em Libras. Essa experiência me desafiou a superar meus medos e a subir ao palco para compartilhar minha arte.

Em 2022, conquistei o primeiro lugar em uma batalha de SLAM de poesia em Libras. Em 2023, conquistei novamente o primeiro lugar em uma batalha de SLAM durante o COINES, no Rio de Janeiro. Essas conquistas marcaram minha trajetória artística e fortaleceram minha paixão pela poesia em Libras e pela valorização da cultura surda.



https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.246-249
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Em 2026, estive na estreia do curta-metragem *O Amor Habita o Silêncio*, no cinema do SESC Tijuca. Produzido pela Creative Side Produções, o curta foi realizado por meio de um edital do SESC, que tornou esse projeto possível.

Foi muito especial ver esse trabalho chegar às telas e ser compartilhado com o público. Tenho muito orgulho de fazer parte dessa produção, especialmente por contar com um protagonista surdo e por colocar no centro da narrativa uma história que também precisa ser contada por quem vive essa realidade.



Em *Onde o vento faz a curva*, tive minha primeira experiência profissional como atriz e manipuladora da boneca protagonista de uma montagem não verbal, em que a expressão corporal e a visualidade ocupam o centro da narrativa.

O espetáculo da Cia. Teatral Milongas acompanha Maya, uma menina surda que, guiada pelos ensinamentos da avó e pela companhia de um tatu-bola, atravessa descobertas e desafios ligados à crise climática. Tecidos, estruturas móveis, ventiladores e jogos de luz criam paisagens que vão da floresta à aridez e à tempestade. Em cena, Hugo Souza, Jhonatas Narciso e Tatiane Santoro assumem múltiplos papéis e dão vida a objetos e criaturas, em um espetáculo em que a acessibilidade não é recurso, mas princípio. Estar no palco é mais do que uma estreia. É uma forma de representar a cultura surda com autenticidade. Ter uma pessoa surda na dramaturgia de uma peça é de grande relevância, porque isso traz representatividade e mostra novas formas de comunicação e arte no teatro



https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.246-249
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Apresento também o meu livrinho, em parceria com Rosana Prado, uma história de literatura surda: “A sereia surda e a Libras no fundo do mar”.

Era vez uma sereia surda que descobriu que podia sinalizar embaixo d’água. Imagine ver essa história contada nos vídeos com Libras e ainda colorir do seu jeitinho!

Link: https://loja.uiclap.com/titulo/ua38124/



https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.246-249
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons




INES
Fundado em 1857

EDINES

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO