

ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Jul-Dez/2025

49



ARQUEIRO

49

Jul-Dez/2025

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232 — 3º andar
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: revistaarqueiro@ines.gov.br

ARQUEIRO

ISSN 2966-4098

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luís 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 PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Priscilla Fonseca Cavalcante

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Elaine Costa Honorato

PUBLICAÇÕES INES

COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES
Danielle Coelho Lins
Priscilla Fonseca Cavalcante
Wilma Favorito

COMISSÃO EXECUTIVA DA REVISTA ARQUEIRO

Aline Xavier
Giselly Peregrino
Felipe Gonçalves Figueira
Jaqueline Nunes Cosendey
Luciane Cruz Silveira
Raquel Batista dos Santos
Ronaldo Gonçalves de Oliveira

COMITÊ CIENTÍFICO ARQUEIRO

Dr.^a Ana Cláudia Balieiro Lodi (USP)
Dr.^a Annie Gomes Redig (UERJ)
Dr.^a Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)
Dr.^a Christiana Leal (INES e CAP UERJ)
Dr.^a Cristina Broglio Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Dr.^a Débora Nunes (UFRN)
Dr.^a Dulcéria Tartuci (UFG)
Dr.^a Flávia Faissal de Souza (UERJ)
Dr.^a Lavinia Magiolino (Unicamp)
Dr.^a Lázara Cristina da Silva (UFU)
Dr.^a Lúvia Bascácio (INES)
Dr.^a Márcia Lise Lunardi (UFSC)
Dr.^a Maura Corcini (Unisinos)
Dr.^a Nesdete Correia (UFMS)
Dr.^a Ronice Muller de Quadros (UFSC)
Dr.^a Rosana Glaz (UERJ)
Dr.^a Shirley Rodrigues Maia (Grupo Brasil)
Dr.^a Soraia de Napoléão Freitas (UFSC)
Dr. Alfredo J. Artilles (Universidade do Arizona/EUA)
Dr. Eduardo Manzini (Unesp)
Dr. Ignacio Calderón Almendros (Universidade de Málaga/Espanha)
Dr. Manuel Antonio García Sedeño (Universidade de Cádiz/Espanha)
Dr. Thomas Barow (Halmstad University/Suécia)

REVISORES ARQUEIRO

Aline Xavier
Felipe Gonçalves Figueira
Jaqueline Nunes Cosendey
Raquel Batista dos Santos
Ronaldo Gonçalves de Oliveira

TRADUÇÃO EM LIBRAS
Luciane Cruz Silveira

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos.
Vol. 49 (jul/dez 2023) Rio de Janeiro : INES

v. : il. ; 22 cm.

Semestral
ISSN 2966-4098

I. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação
de Surdos (Brasil).

CDD – 371.912

Sumário

Abertura	6
Editorial	7
Acessibilidade linguística no atendimento à saúde: percepções de estudantes surdos do INES sobre a comunicação com profissionais do SUS	10
Elaine Francisca dos Santos	
Alfabetização e ludicidade: explorando o teatro de sombras com alunos surdos	27
Jovania da Silva Carvalho Valéria Campos Muniz	
Brinquedoteca: ludiciando e incluindo os nomes dos brinquedos em Libras	39
Alice Vilela Rodrigues de Alvarenga Kellyson Alves Teixeira Mariana Cristina de Carvalho Guedes Sônia Cupertino de Jesus	
Praticando e incluindo: facilitadores comunicativos e a prática da libras - língua brasileira de sinais	54
Isabela Marquini Soares Kellyson Alves Teixeira Mariana Cristina de Carvalho Guedes Sônia Cupertino de Jesus	
Principais desafios de sujeitos surdos para obtenção e renovação da Carteira Nacional de Habilitação	67
Sabrina Ceia Lima Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz	
Relato de experiência: uma amostra das disciplinas de Libras e Literatura em Libras no segmento Ensino Fundamental 1 (SEF1) do Instituto Nacional de Educação de Surdos	85
Ana Paula Teles Pereira da Silva Adilson Magarão Buze Andreza da Silva Gonçalves Raphael Maria Auxiliadora Bezerra de Araújo Roberta Santos Morais Gomes	
Uma proposta de contribuição para a atuação de professores de Química e de tradutores e intérpretes de Libras – produção de um guia	98
Débora da Silva Assunção Carvalho Célio da Silveira Júnior	
Entrevista com a Professora Dr.^a Luciane Cruz Silveira	114
Encerramento	123

Abertura

Quando a língua se acende no corpo: caminhos de resistência surda

Há edições que não apenas se publicam; elas se erguem. Esta edição 49 da Revista Arqueiro nasce assim: como um gesto que se levanta, como uma mão que sinaliza no escuro, como um corpo que insiste em existir apesar das barreiras que o mundo insiste em erguer.

Falar de acessibilidade linguística, de educação bilíngue, de cidadania e de direitos não é apenas discutir políticas públicas. É tocar na espinha dorsal da dignidade humana. É reconhecer que há sujeitos que, por séculos, foram silenciados não pela ausência de voz, mas pela ausência de escuta social.

Os textos reunidos aqui – relatos, pesquisas, experiências, análises – compõem um mosaico vivo da resistência surda. Cada autor e autora, cada professor e professora, cada estudante, cada pesquisador e pesquisadora, cada intérprete, cada criança que sinaliza sua primeira narrativa em Libras, todos eles formam uma constelação que ilumina o que ainda precisa ser transformado.

Esta edição é um convite a ver com outros olhos, a ouvir com outras mãos, a compreender com outras linguagens.

Que este número da Arqueiro seja uma fresta aberta para um mundo onde a diferença não é obstáculo, mas potência.

Boa leitura!

Editorial

Quando a resistência se escreve com as mãos: percursos desta edição

Há edições que não apenas reúnem textos; elas reúnem mundos. Esta edição 49 da Revista Arqueiro nasce como um território de encontros: entre educação e política, entre corpo e linguagem, entre silêncio imposto e palavra que se liberta. Aqui, cada artigo é uma fresta aberta para compreender a experiência surda não como ausência, mas como presença que reivindica espaço, língua, cidadania e dignidade.

O tema que nos move, *Surdos: acessibilidade e práticas de resistência – entre educação, cidadania e direitos*, exige coragem. Exige escuta. Exige que olhemos para as mãos que narram, para os olhos que leem o mundo, para os corpos que resistem. E é isso que os autores desta edição fazem: iluminam caminhos, tensionam estruturas, denunciam ausências e anunciam futuros possíveis.

A seguir, convidamos você a percorrer cada texto como quem atravessa uma paisagem viva, onde cada autor deixa marcas, memórias e gestos que ecoam.

Abrimos a edição com um estudo que pulsa urgência. Elaine Santos mergulha nas percepções de estudantes surdos sobre o atendimento no SUS e na DIMO/INES, revelando contrastes que ferem e convocam. A autora expõe, com rigor e sensibilidade, a desigualdade comunicacional que atravessa a saúde pública: profissionais que não dominam Libras, ausência de intérpretes, diagnósticos comprometidos, insegurança e medo. Ao mesmo tempo, evidencia como a DIMO/INES – espaço onde a Libras é língua de cuidado – produz acolhimento, vínculo e dignidade. O texto é um chamado ético: sem acessibilidade linguística, não há saúde; sem língua, não há cuidado.

Na sequência, as pesquisadoras Jovânia e Valéria exploram o teatro de sombras com alunos surdos, em que a luz e a sombra se tornam linguagem. As autoras exploram o teatro de sombras como recurso sensorial, artístico e pedagógico capaz de ampliar o letramento de crianças surdas. A narrativa é delicada e potente: silhuetas que ganham vida, histórias que se projetam, mãos que contam o que a voz não alcança.

As autoras mostram que alfabetizar não é apenas ensinar letras; é ensinar a ver, a imaginar, a interpretar o mundo. E, para crianças surdas, o teatro de sombras é mais que técnica: é território de pertencimento visual.

Em *Brinquedoteca: ludiciando e incluindo os nomes dos brinquedos em Libras*,

Alice, Kellyson, Mariana e Sônia nos mostram que o brincar pode tornar-se política. O grupo de autores apresenta uma brinquedoteca inclusiva como espaço de acolhimento, cultura e construção simbólica. Ao inserir os sinais dos brinquedos em Libras, o projeto transforma o lúdico em ponte comunicativa, permitindo que crianças surdas encontrem sua língua no espaço do brincar – e que crianças ouvintes aprendam a brincar com as mãos, com o corpo, com o olhar.

O texto emociona ao narrar a leitura de *O Patinho Feio* em Libras, quando os estudantes surdos se reconhecem na história do excluído que, finalmente, é visto. É literatura, é infância, é resistência.

Em *Praticando e incluindo: facilitadores comunicativos e a prática da Libras*, os autores investigam como facilitadores comunicativos – imagens, expressões faciais, gestos, recursos visuais – podem transformar a comunicação entre surdos e ouvintes. O texto é um manifesto pela simplicidade que inclui: uma imagem bem escolhida, uma expressão clara, um gesto intencional podem abrir portas que a língua oral fecha.

O episódio narrado sobre a palavra “superior”, confundida por um aluno surdo como arrogância, e não como nível de ensino, revela o quanto a mediação visual é essencial para evitar equívocos e construir sentidos compartilhados. É um texto sobre empatia, sobre presença e sobre o poder de ensinar com o corpo inteiro.

Cinco professores surdos, em *Relato de experiência: Libras e Literatura em Libras no SEF1/INES*, narram suas práticas pedagógicas com crianças do Ensino Fundamental I. O texto é uma celebração da visualidade surda: filmes, desenhos, narrativas sinalizadas, rodas de conversa, produção de histórias. A exibição do filme *Luca* torna-se um laboratório de linguagem, identidade e imaginação.

Aqui, a Libras não é apenas conteúdo; é vida. É língua de afeto, de criação, de pertencimento. Ana Paula, Adilson, Andreza, Maria Auxiliadora e Roberta nos mostram que quando professores surdos ensinam crianças surdas, algo profundo acontece: a língua encontra seu lugar de origem.

Principais desafios de sujeitos surdos para obtenção e renovação da CNH, este é o título do artigo que expõe uma ferida pouco discutida: a inacessibilidade no processo de habilitação de condutores surdos. Sabrina e Osilene revelam, com precisão e sensibilidade, como a falta de intérpretes, a linguagem técnica dos formulários, a ausência de materiais acessíveis e o desconhecimento das leis tornam o direito de dirigir um percurso desigual.

O texto denuncia, mas também aponta caminhos: cumprimento das resoluções, formação de profissionais, tecnologias assistivas, respeito à Libras como L1. É um estudo que amplia o debate sobre cidadania e mobilidade.

Na sequência, encontramos *“Uma proposta de contribuição para a atuação de professores de Química e de tradutores e intérpretes de Libras – produção de um guia”*. Neste trabalho, Débora e Célio apresentam um guia cuidadosamente elaborado para apoiar professores de Química e intérpretes de Libras no ensino de estudantes surdos. O texto articula pesquisa bibliográfica, entrevistas com especialistas e a experiência da autora como professora e intérprete.

O resultado é um material robusto, sensível e necessário, que oferece estratégias visuais, metodologias acessíveis, recursos didáticos e orientações para fortalecer a parceria professor-intérprete. É ciência, é pedagogia, é compromisso com a equidade.

Encerramos esta edição com a voz – e as mãos – de Luciane Cruz Silveira, professora surda, pesquisadora, líder, referência nacional na educação bilíngue. Sua entrevista é mais que um depoimento: é um manifesto. Luciane fala sobre políticas públicas, formação docente, identidade surda, cidadania, luta coletiva e futuro.

Ela nos lembra, com a firmeza de quem vive a própria pesquisa no corpo, que a Libras é direito, não concessão; que a educação bilíngue é urgência, não alternativa; que a presença de professores surdos é política, não detalhe; e que a resistência é coletiva, nunca solitária.

E quando Luciane nos diz isso, não o faz apenas como pesquisadora ou docente, mas como mulher surda que atravessou escolas que não a ouviam, instituições que não a compreendiam, políticas que demoraram a reconhecê-la. Sua trajetória, marcada por décadas de atuação em conselhos, associações, movimentos e espaços de decisão, transforma cada frase em testemunho e cada argumento em memória viva.

Ela nos fala a partir do lugar de quem abriu caminhos para que outras pessoas surdas ocupassem espaços antes negados. Fala como quem conhece, por dentro, a luta por acessibilidade linguística, a urgência da formação docente, a importância da representatividade surda nos espaços de poder.

Sua entrevista presenteia esta edição como um farol – firme, luminosa, inegociável – iluminando não apenas o que já conquistamos, mas, sobretudo, o que ainda precisamos conquistar.

Acessibilidade linguística no atendimento à saúde: percepções de estudantes surdos do INES sobre a comunicação com profissionais do SUS

*Elaine Francisca dos Santos*¹

Resumo

Este artigo analisa as barreiras comunicacionais enfrentadas por pessoas surdas nos serviços públicos de saúde, com base nas percepções de estudantes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) sobre o atendimento recebido no Sistema Único de Saúde (SUS) e na Divisão Médica e Odontológica da instituição (DIMO/INES). A pesquisa adotou abordagem quanti-qualitativa, de caráter descritivo-analítico, por meio da aplicação de questionários estruturados a 50 estudantes surdos usuários do SUS, com 18 anos ou mais. Os resultados evidenciam profunda desigualdade comunicacional: 98% dos participantes desconhecem o Decreto nº 5.626/2005 e 100% afirmam que os profissionais de saúde que os atenderam não possuem domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com a presença de intérprete nos serviços praticamente inexistente. A comparação entre os contextos de atendimento evidencia contraste significativo: na DIMO/INES, todos os estudantes relataram compreensão adequada de suas queixas, enquanto no SUS apenas três indicaram entendimento satisfatório por parte dos profissionais. Essa discrepância compromete a qualidade do cuidado, a segurança do paciente, o vínculo terapêutico e a percepção de dignidade e pertencimento, refletindo a ineficácia das políticas de acessibilidade linguística no cotidiano dos serviços. Conclui-se pela necessidade urgente de implementação plena do Decreto nº 5.626/2005, com investimentos em formação em Libras para profissionais de saúde, ampliação da oferta de intérpretes e fortalecimento de estratégias de educação em direitos para a comunidade surda.

Palavras-chave: Surdez; Acessibilidade; Libras; Comunicação em saúde; Decreto 5.626/2005.

¹Mestre. Instituto Nacional de Educação de Surdos. RJ, Brasil. esantos@ines.gov.br

Abstract

This article analyzes the communication barriers faced by deaf people in public health services, based on the perceptions of students from the National Institute of Deaf Education (INES) regarding the care received in the Unified Health System (SUS) and in the institution's Medical and Dental Division (DIMO/ INES). The study adopted a mixed quantitative–qualitative, descriptive-analytical approach, through the application of structured questionnaires to 50 deaf students who are SUS users, aged 18 or older. The results reveal profound communicational inequality: 98% of participants are unaware of Decree No. 5,626/2005, and 100% state that the health professionals who assisted them do not have proficiency in Brazilian Sign Language (Libras), with the presence of interpreters in services being virtually nonexistent. The comparison between care settings shows a significant contrast: at DIMO/INES, all students reported adequate understanding of their complaints, whereas in the SUS only three indicated satisfactory understanding by professionals. This discrepancy compromises the quality of care, patient safety, the therapeutic bond, and perceptions of dignity and belonging, reflecting the ineffectiveness of linguistic accessibility policies in everyday service delivery. The study concludes that there is an urgent need for full implementation of Decree No. 5,626/2005, with investments in Libras training for health professionals, expansion of interpreter availability, and strengthening of rights education strategies for the deaf community.

Keywords: Deafness; Accessibility; Brazilian Sign Language (Libras); Communication in healthcare; Decree 5.626/2005.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://youtu.be/rF8PU3EXJEU>



INTRODUÇÃO

As discussões sobre os direitos da população surda e a necessidade de promover acessibilidade linguística nos diferentes espaços sociais têm se intensificado nas últimas décadas, em grande medida em razão das conquistas legais e dos movimentos políticos e culturais protagonizados pela própria comunidade surda. No campo da saúde, entretanto, persiste um descompasso entre as garantias pre-

vistas em lei e a realidade vivenciada nos serviços, em especial no Sistema Único de Saúde (SUS).

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta esse diploma legal, estabelecendo diretrizes para a formação de profissionais, a oferta de intérpretes e a adequação dos serviços públicos. Todavia, estudos nacionais apontam que as barreiras de comunicação permanecem como um dos principais obstáculos ao acesso e à permanência das pessoas surdas nos serviços de saúde, o que resulta em atendimentos marcados por incompreensão, constrangimento e riscos clínicos evitáveis.

No contexto brasileiro, a falta de domínio de Libras por parte dos profissionais de saúde, aliada à baixa disponibilidade de intérpretes, leva a que o paciente surdo dependa frequentemente de familiares ouvintes para intermediar a comunicação. Essa prática, além de comprometer o sigilo e a autonomia do paciente, pode gerar distorções na compreensão da queixa e na explicação de condutas terapêuticas, com impacto direto na qualidade do cuidado. Quando não há qualquer mediação linguística, estratégias improvisadas, como leitura labial parcial, gestos, escrita ou uso de aplicativos, acabam por produzir atendimentos fragmentados, centrados em aspectos mais visíveis ou urgentes, sem uma escuta qualificada das necessidades do sujeito surdo.

Nesse cenário, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) ocupa uma posição singular. Vinculado ao Ministério da Educação, o INES é referência histórica na educação de surdos no país, atuando desde a educação infantil até a pós-graduação, o que o consolida como espaço de produção de conhecimento técnico-científico e de valorização da cultura e da identidade surda. A Divisão Médica e Odontológica (DIMO), setor responsável pelo atendimento de saúde dos estudantes, oferece um ambiente no qual a comunicação em Libras é a regra, e não a exceção, pois os profissionais têm acesso periódico a cursos de Libras e atuam em contato cotidiano com estudantes surdos.

A experiência acumulada na DIMO/INES evidencia que, quando a comunicação em Libras é garantida, há maior qualidade na escuta das queixas, na construção de vínculos e no acompanhamento longitudinal da saúde dos estudantes. Em contraste, quando esses mesmos estudantes precisam ser encaminhados para atendimentos externos, especialmente à rede pública de saúde, relatam dificuldades recorrentes, como não compreensão da queixa, ausência de intérpretes, insegurança quanto ao diagnóstico e sentimento de não pertencimento.

Este artigo parte dessa tensão entre dois contextos de atendimento, a DIMO/INES e o SUS, para analisar as percepções de estudantes surdos sobre as barreiras

ras de comunicação na saúde. O foco recai particularmente sobre três dimensões: (a) o desconhecimento, por parte dos próprios estudantes, do Decreto nº 5.626/2005 e de seus direitos linguísticos; (b) a ausência de profissionais de saúde com formação em Libras; e (c) o contraste entre o atendimento realizado em ambiente acessível (DIMO) e aquele vivenciado na rede pública de saúde, bem como os efeitos subjetivos desse contraste em termos de inclusão e exclusão.

Ao discutir esses aspectos, o estudo contribui para o debate sobre equidade em saúde, direitos linguísticos e inclusão social da comunidade surda, em diálogo com políticas como a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva e a Política Nacional de Humanização, que defendem o acesso universal, integral e humanizado ao cuidado, sem discriminação e com respeito às diferenças.

REFERENCIAL TEÓRICO

Surdez e a Libras

A surdez é frequentemente classificada na literatura biomédica a partir do grau de perda auditiva (leve, moderada, severa e profunda) e de sua etiologia (condutiva neurossensorial ou mista). Embora essas categorias sejam fundamentais para o diagnóstico, a perspectiva cultural da surdez amplia o entendimento do fenômeno ao reconhecer a existência de uma comunidade surda, com língua, identidade e práticas socioculturais próprias. Nesse sentido, não se trata apenas de uma deficiência auditiva, mas de uma diferença linguística e cultural (Bisol e Valentin, 2011).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) emerge, em 2002, como elemento central dessa identidade, sendo a primeira língua de grande parte das pessoas surdas no Brasil e uma vitória significativa na luta da comunidade surda para garantir o direito de usar a sua própria língua em vários ambientes sociais, especialmente nas escolas. Além de permitir a comunicação cotidiana, ela constitui um espaço de elaboração subjetiva, de construção de pertencimento e de circulação de saberes.

Esse marco foi alcançado com a promulgação da Lei Federal nº 10.436, que reconheceu oficialmente a Libras como forma legítima de comunicação e expressão dessa comunidade no Brasil. Essa legislação impõe ao poder público o dever de garantir e apoiar o uso e a disseminação da Libras em ambientes educacionais e de saúde. É uma disciplina que poderia ser ensinada nos cursos superiores de formação de professores e fonoaudiólogos, mas não deve sobrepor-se à discipli-

na Língua Portuguesa na aula escrita.

O Decreto nº 5.626 foi promulgado em 22 de dezembro de 2005, com o objetivo de regulamentar a Lei nº 10.436/02, popularmente chamada de Lei de Libras. Essa lei trata de aspectos relacionados à incorporação da Libras nos cursos superiores, ao treinamento de professores e de intérpretes, ao funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e à instrução de servidores públicos para o uso da Libras (Brasil, 2005).

A ausência de Libras nos espaços institucionais, portanto, não pode ser vista apenas como falta de recurso técnico, mas como negação de uma língua e, por extensão, de uma identidade.

Comunicação em saúde e as barreiras comunicacionais

No campo da saúde, a literatura aponta que a falta de acessibilidade linguística resulta em múltiplas desigualdades. Pacientes surdos relatam dificuldades no acolhimento, na anamnese e na compreensão de diagnósticos e prescrições. Estudos destacam ainda que, mesmo quando há intérprete, a presença de um terceiro pode gerar desconfortos, sobretudo em situações de cunho íntimo ou sensível. Nessas circunstâncias, a formação em Libras dos próprios profissionais de saúde é apontada como estratégia mais potente de inclusão, ainda que a presença de intérpretes permaneça relevante.

Barbosa *et al.* (2003) afirmam que a ausência de recursos linguísticos adequados, como a Libras, constitui um desafio histórico para a assistência em saúde, impactando diretamente a qualidade do cuidado prestado às pessoas surdas e ampliando situações de exclusão nos serviços.

Os profissionais de saúde não se limitam à execução de procedimentos técnicos; suas responsabilidades também abrangem o desenvolvimento de habilidades de comunicação eficazes que atendam às necessidades de seus pacientes.

No âmbito da saúde, Oliveira, Celino e Costa (2015) destacam que a comunicação serve como ferramenta dentro do sistema de trabalho, e, quando se trata de pessoas surdas, a comunicação eficaz começa por quebrar barreiras e estabelecer uma ligação entre o paciente e o profissional de saúde.

As relações entre os profissionais de saúde e os usuários desses serviços podem ser afetadas negativamente pelas barreiras comunicacionais, que muitas vezes surgem da falta de entendimento entre as duas partes devido às diferenças de linguagem. Normalmente, os profissionais de saúde contam com a linguagem oral, enquanto os usuários podem utilizar a Libras (Oliveira, Celino e Costa, 2015).

Melhorar a formação dos profissionais de saúde das diversas disciplinas é fundamental, seja incorporando-a como disciplina obrigatória em sua formação acadêmica, seja oferecendo um curso específico de Libras voltado para profissionais da área. A disciplina deve concentrar-se em equipar esses profissionais com a terminologia técnica necessária para melhorar a sua capacidade de fornecer um serviço eficaz. Além disso, os profissionais de saúde devem reconhecer quaisquer deficiências ou falta de preparação quando se trata de interagir com indivíduos surdos e procurar ativamente soluções para colmatar essas lacunas (Chaveiro, Barbosa, 2005)

Inclusão e acessibilidade aos serviços de saúde

A acessibilidade diz respeito às condições que essas pessoas precisam ter para usar esses serviços com segurança e por conta própria, sem encontrar barreiras. Apesar de ligadas, inclusão e acessibilidade não são iguais. A acessibilidade é como uma espécie de caminho para a inclusão, pois remove obstáculos físicos, de fala e de comportamento. A inclusão, por outro lado, vai mais adiante, pois busca assegurar uma participação qualificada e cuidados justos na área da saúde. Entende-se por inclusão social

O processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar equiparação de oportunidades para todos (Sassaki, 1997, p.41).

A definição de inclusão social marca uma experiência de superação da exclusão, baseada nos recursos adaptativos da sociedade e na integração dos excluídos no seu sistema social. Para os defensores da inclusão, isso significa procurar ajustar os processos sociais da sociedade, de modo a eliminar as razões para a exclusão de certas pessoas do seu contexto e a reter aqueles que são excluídos (Sassaki, 1997, p. 21).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Lei das Pessoas com Deficiência), que tem como objetivo garantir e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência em igualdade de condições, a fim de alcançar sua inclusão social e cidadania. O artigo 3º do Capítulo 1 das Disposições Gerais define que

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A acessibilidade é definida por meio de perspectivas e de situações de acesso seguro e independente a lugares, mobiliários, utensílios urbanos, instalações, transporte, conhecimento, comunicação e remoção de barreiras comunicacionais (Brasil, 2000). A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que a acessibilidade, como recurso que proporciona direitos humanos às pessoas com deficiência, é essencial no ambiente físico, social, cultural, econômico, na saúde, na educação, no conhecimento e na comunicação (Brasil, 2009).

Recomenda-se transformar a sociedade para que todos possam usufruir de uma boa qualidade de vida sem distinção, tendo em conta os princípios da igualdade, promovendo a acessibilidade e a inclusão social. A acessibilidade busca, portanto, a independência e a mobilidade dos indivíduos, para que desapareçam possíveis obstáculos encontrados por esses cidadãos (Brasil, 2009).

Diante desse cenário, é necessário adaptar as unidades de saúde e dotá-las de acessos especiais, mobiliário e adequações relacionadas à comunicação voltadas às pessoas com deficiência. É igualmente importante investir na mobilização e capacitação de profissionais para a prestação de serviços a esse público (Brasil, 2009). Essas transformações sociais são recomendadas para que todos, sem distinção, possam usufruir de qualidade de vida, considerando os princípios da igualdade, da promoção da acessibilidade e da inclusão social. Assim, torna-se necessário que as unidades de saúde disponham de acesso físico, mobiliário adequado e recursos de comunicação, bem como que os profissionais sejam sensibilizados e capacitados para atender indivíduos com deficiência (Brasil, 2009).

As contribuições do decreto lei 5626/05 na assistência de saúde

As políticas públicas brasileiras avançaram ao reconhecer a Libras e ao prever sua inserção na formação de profissionais das áreas de saúde e educação. O Decreto nº 5.626/2005, em particular, determina a obrigatoriedade da disciplina de Libras na graduação em diversas áreas e a oferta de formação continuada para profissionais em exercício. Contudo, os dados empíricos mostram que a implementação dessas diretrizes é desigual e incompleta, ficando muitas vezes restrita

a experiências isoladas.

Associado à dificuldade de comunicação existente entre profissionais e pacientes, observa-se o desconhecimento acerca do Decreto nº 5.626/2005, que, no Capítulo VII, trata da “garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva” e determina que, a partir de 2006, o atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como nas empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, seja realizado por profissionais capacitados para o uso da Língua Brasileira de Sinais ou para a sua tradução e interpretação.

O decreto certamente representa um progresso na luta pela inclusão de surdos no Brasil, mas ainda há obstáculos persistentes a serem superados para garantir sua plena inclusão na sociedade. Mesmo com a previsão legal de que os profissionais sejam preparados para oferecer o melhor atendimento possível às pessoas surdas, os resultados colhidos com base no questionário revelam que, na prática, essa promessa ainda está distante de se concretizar. Nesse contexto, um dos maiores obstáculos é a ausência de profissionais aptos em Libras para decodificar as necessidades dos pacientes surdos.

Essa percepção das dificuldades no processo de comunicação não é comparilhada apenas pelas pessoas surdas, mas também pelos próprios profissionais de saúde. Barroso *et al.* (2020) relatam que

os profissionais da saúde relataram ter sentimentos de incapacidade, impotência, insegurança, constrangimentos, dentre outros; sentem a necessidade de se capacitarem para proporcionar um melhor atendimento ao surdo, com equidade e qualidade (2020, [S.p.]).

Igualmente importante, os resultados deste estudo indicam que há uma grande falta de conscientização, por parte da comunidade surda, sobre a proteção de seus direitos assegurados em lei. Em razão da falta de informação, essa comunidade não exige seus direitos e adia a busca por atendimento médico, evitando cuidados primários, o que faz com que a maioria das consultas ocorra em hospitais. Dessa forma, verifica-se um descompasso entre as determinações jurídicas, as expectativas dos pacientes surdos e o que se pode oferecer, hoje, nas Unidades Básicas de Saúde.

METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este artigo adotou uma abordagem quantitativa, de caráter descritivo e analítico, complementada por levantamento bibliográfico.

fico. Foi utilizado o método *survey*, entendido como aplicação de questionários padronizados a uma amostra de indivíduos cujo comportamento ou percepções se deseja conhecer.

O campo empírico foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro (RJ), instituição federal de referência na educação de surdos no Brasil. A população-alvo constituiu-se de estudantes surdos com idade igual ou superior a 18 anos, matriculados em diferentes etapas de ensino e usuários do SUS.

A amostra final foi composta por 50 estudantes surdos. Foram adotados como critérios de inclusão: (a) ter 18 anos ou mais; (b) ser estudante do INES; (c) ter experiência prévia de atendimento no SUS; e (d) consentir em participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em versão acessível (Libras e português escrito).

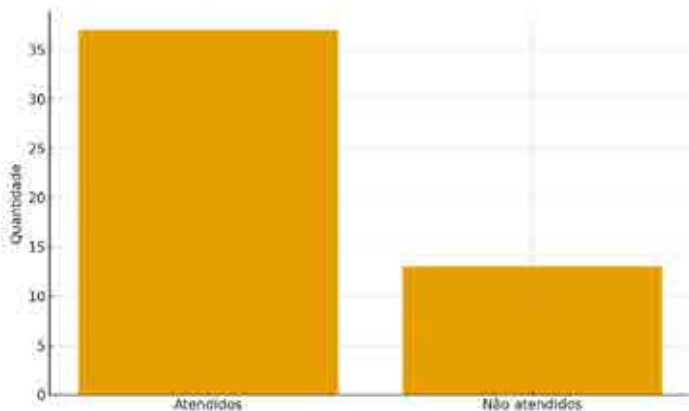
O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado, contendo questões fechadas sobre: (a) experiências de atendimento nos serviços de saúde (com especial ênfase no SUS e na DIMO/INES); (b) presença ou ausência de intérpretes; (c) conhecimento do Decreto nº 5.626/2005; e (d) percepções sobre inclusão, igualdade e acessibilidade em saúde. Algumas questões abertas foram incluídas para captar percepções mais subjetivas sobre o uso de intérpretes e os sentimentos gerados pelas barreiras de comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atendimento na DIMO/INES e encaminhamentos ao SUS

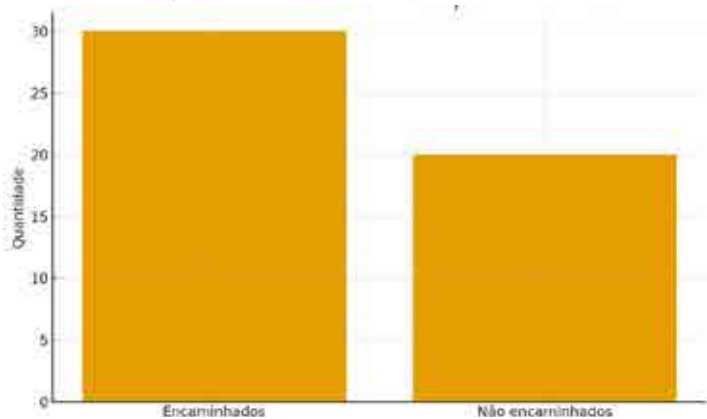
A pesquisa também buscou comparar o atendimento realizado na DIMO/INES com aquele vivenciado na rede pública de saúde, especialmente em situações de encaminhamento para hospitais ou unidades de pronto atendimento.

Gráfico 1 – Alunos atendidos na DIMO



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 2 – Alunos encaminhados pela DIMO ao SUS



Fonte: elaboração própria.

Os resultados indicam que 37 estudantes relataram ter sido atendidos na DIMO, enquanto 13 não passaram por esse setor no período considerado. Entre os que foram atendidos, 30 foram, em algum momento, encaminhados para serviços do SUS, seja para realização de exames, consultas especializadas ou atendimento de urgência.

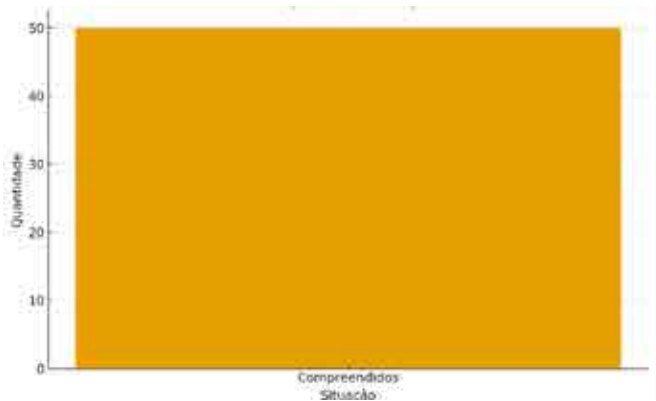
Esses números mostram que a DIMO funciona como porta de entrada acessível para o cuidado em saúde dos estudantes no âmbito escolar, mas não substitui a rede pública, já que muitos procedimentos dependem de serviços externos. Isso significa que o percurso terapêutico dos estudantes envolve, necessariamente, a transição entre um ambiente acessível, no qual a comunicação em Libras é

garantida, e outro em que essa comunicação é precária ou inexistente.

Compreensão das queixas no atendimento: DIMO x SUS

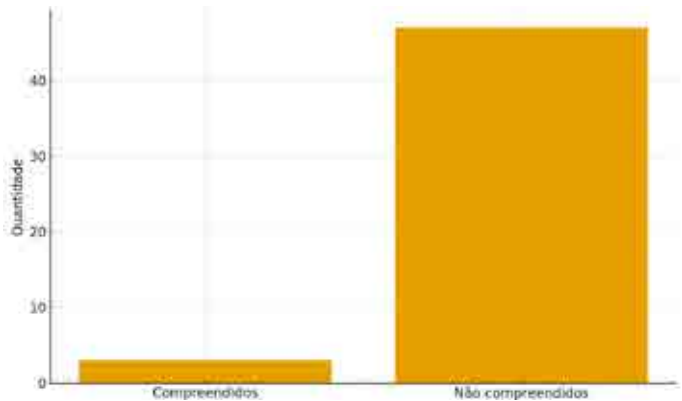
A comparação mais contundente emerge quando se analisa a compreensão das queixas apresentadas pelos estudantes em cada contexto de atendimento.

Gráfico3 – Compreensão da queixa na DIMO



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 4 – compreensão da queixa no SUS



Fonte: elaboração própria.

Na DIMO, todos os 50 estudantes afirmaram que suas queixas foram compreendidas pelos profissionais de saúde. Esse dado reforça a importância de dispor de profissionais que se comunicam em Libras e que, por atuarem cotidianamente,

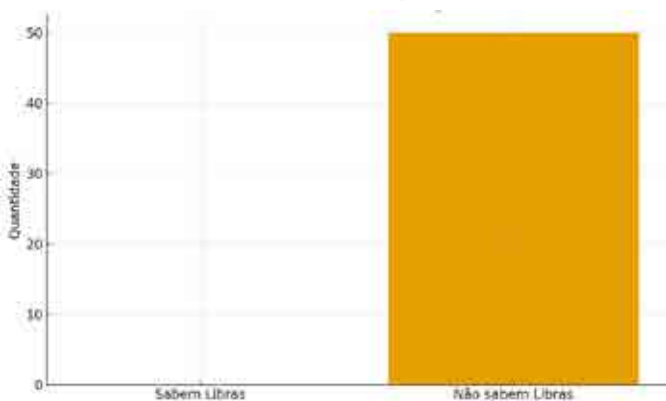
mente com estudantes surdos, desenvolvem sensibilidade para suas demandas específicas.

No SUS, em contraste, apenas três estudantes relataram que os profissionais compreenderam sua queixa. Os demais 47 afirmaram que não foram plenamente compreendidos, mesmo após tentativas de explicar o problema de saúde.

Profissionais de saúde e ausência de Libras

Outra dimensão investigada refere-se ao domínio de Libras por parte dos profissionais de saúde que atenderam os estudantes.

Gráfico 5 – Profissionais de saúde que sabem Libras



Fonte: elaboração própria.

Os dados indicam que nenhum dos 50 participantes relatou ter sido atendido por profissional de saúde que soubesse Libras. Em todos os casos, quando houve alguma comunicação, ela ocorreu com estratégias improvisadas, como gestos, escrita em português, nem sempre plenamente acessível, ou leitura labial parcial. A ausência de profissionais sinalizantes reforça a percepção de que a Libras ainda é vista como habilidade opcional, e não como requisito de acessibilidade em serviços que atendem a população em geral.

Essa realidade contrasta diretamente com o que estabelece o Decreto nº 5.626/2005, que prevê a inclusão de Libras na formação em saúde. Duas décadas após a sua publicação, o fato de nenhum dos estudantes ter vivenciado um atendimento com profissional fluente em Libras evidencia uma lacuna grave entre o direito e a prática.

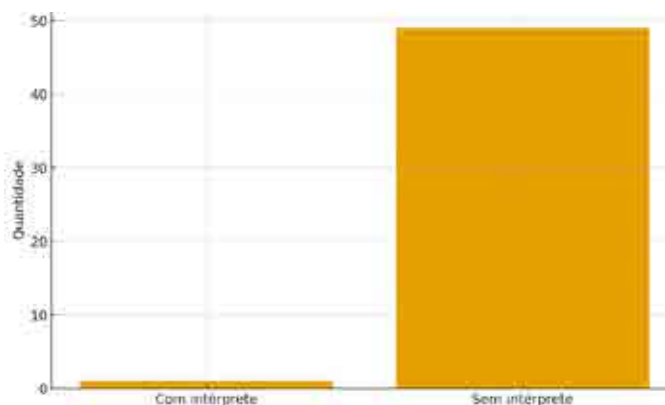
Essa discrepância impacta diretamente a qualidade do cuidado. A anamne-

se é etapa central do atendimento em saúde e depende da possibilidade de o paciente narrar sua história, descrever sintomas e esclarecer dúvidas. Quando esse processo é interrompido por barreiras linguísticas, o risco de diagnóstico equivocado, de prescrição inadequada e de abandono do tratamento aumenta substancialmente.

Presença de intérpretes no SUS

A pesquisa também investigou a presença de intérpretes de Libras nos atendimentos em serviços públicos de saúde.

Gráfico 6 – Presença de intérpretes no SUS



Fonte: elaboração própria.

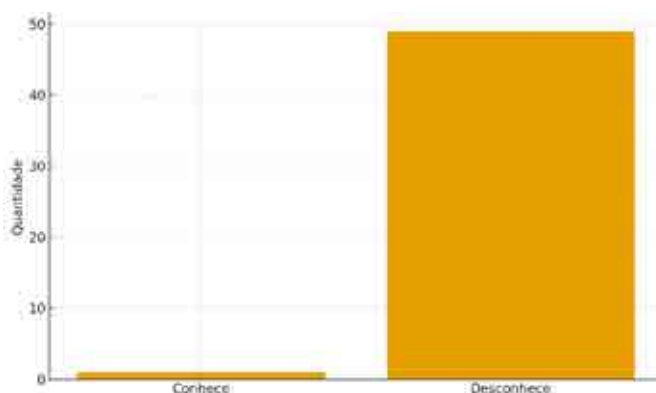
Apenas um estudante relatou ter sido atendido na presença de intérprete de Libras. Todos os demais afirmaram que não houve intérprete em nenhuma das consultas realizadas. Ainda que a presença de intérpretes seja uma das estratégias previstas em políticas públicas de acessibilidade, os dados mostram que, na prática, esse recurso quase não se concretiza no cotidiano dos serviços.

Além da baixa oferta, alguns estudantes relataram constrangimento quando o atendimento envolvia temas íntimos, apontando o receio de compartilhar informações pessoais diante de uma terceira pessoa. Esses relatos reforçam o argumento de que a formação em Libras dos próprios profissionais é indispensável, mesmo quando se reconhece a importância do trabalho de intérpretes.

Conhecimento sobre o Decreto nº 5.626/2005

Um dos eixos centrais da pesquisa foi verificar se os estudantes conheciam o Decreto nº 5.626/2005, marco legal que regulamenta a Libras e estabelece diretrizes para a formação de profissionais e a oferta de acessibilidade nos serviços públicos.

Gráfico 7 – Conhecimento do Decreto nº 5.626/2005



Fonte: elaboração própria.

Os resultados mostram que apenas um dos 50 estudantes declarou conhecer o Decreto, enquanto 49 afirmaram desconhecê-lo. Esse dado é particularmente preocupante quando se considera que se trata de estudantes de uma instituição de referência, com forte circulação de temas relacionados à surdez, à Libras e aos direitos da comunidade surda. Se, nesse contexto, o desconhecimento é quase absoluto, é plausível supor que, em outros contextos educacionais, o cenário seja ainda mais crítico.

A falta de conhecimento da legislação compromete a capacidade da comunidade surda de reivindicar seus direitos, inclusive no campo da saúde. Muitos estudantes relataram que não sabiam que tinham direito a atendimento acessível, à presença de intérpretes em determinadas situações ou à oferta de profissionais capacitados em Libras. Em consequência, naturalizam práticas excludentes, como a dependência de familiares ouvintes para traduzir consultas ou a desistência de procurar determinados serviços de saúde por medo da incompreensão.

Sentimentos de inclusão e de exclusão

Os resultados quantitativos foram acompanhados de descrições subjetivas por parte dos estudantes, que relataram sentimentos distintos em relação à

DIMO/INES e ao SUS. No contexto da DIMO, predominaram palavras como “segurança”, “confiança” e “tranquilidade”, associadas à possibilidade de se expressar em Libras, ser escutado e compreender as orientações recebidas.

Na opinião da participante G. F., “O INES dá segurança de saúde”; V. J. C. afirma: “Prefiro INES, SUS não sabe Libras”; e C. F. M. declara: “DIMO traz tranquilidade na saúde”.

No SUS, em sentido oposto, surgiram com frequência termos como “medo”, “vergonha”, “raiva” e “tristeza”. Alguns estudantes mencionaram sentir-se “invisíveis” ou “tratados como crianças”, sobretudo quando os profissionais direcionavam a conversa exclusivamente ao acompanhante ou ignoravam suas tentativas de comunicação.

T.A.S.P. afirma: “Precisar do SUS não garante privacidade. Tenho vergonha e tristeza ao fazer perguntas para os médicos e não ser respondida”. Já W.S. C. relata: “Tenho medo de ir sozinho no SUS”.

A experiência de não ser compreendido, sobretudo em situações de dor ou urgência, produz sentimentos de desamparo e reforça a percepção de que a sociedade não está preparada para receber o sujeito surdo em condições de igualdade.

Esses relatos evidenciam que a acessibilidade linguística não diz respeito apenas ao aspecto técnico da comunicação, mas envolve dimensões éticas, políticas e afetivas do cuidado. A ausência de Libras e de intérpretes, associada ao desconhecimento do Decreto nº 5.626/2005 tanto por parte dos usuários quanto dos profissionais, configura uma forma de violência simbólica e institucional, na medida em que nega à pessoa surda o direito de narrar sua própria história de saúde e de participar ativamente das decisões terapêuticas.

CONCLUSÃO

O estudo apresentado neste artigo permite afirmar que a falta de acessibilidade linguística permanece como um dos principais obstáculos à efetivação do direito à saúde para pessoas surdas. Com base nas percepções de 50 estudantes do INES, identificou-se que: (a) a maioria absoluta desconhece o Decreto nº 5.626/2005; (b) nenhum dos profissionais de saúde que os atenderam no SUS sabia Libras; (c) a presença de intérpretes é extremamente rara; e (d) há contraste marcante entre o atendimento acessível realizado na DIMO/INES e aquele vivenciado na rede pública, marcado por incompreensão da queixa, insegurança e sentimento de exclusão.

Os achados deste estudo dialogam diretamente com a literatura que compreende a acessibilidade linguística como dimensão central da inclusão social, como

defende Sassaki (1997), e da humanização do cuidado em saúde, conforme discutem Oliveira, Celino e Costa (2015). De modo convergente, Chaveiro e Barbosa (2005) destacam que a ausência de formação em Libras entre profissionais da saúde compromete não apenas a comunicação, mas também a qualidade, a segurança e a equidade do atendimento. Do ponto de vista cultural, Strobel (2008) argumenta que a negação da língua de sinais nos serviços públicos configura igualmente a negação da identidade surda, reforçando processos de exclusão institucional que se expressam de forma concreta no campo da saúde.

Os dados reforçam que a existência de legislação avançada não é suficiente para garantir, por si só, a inclusão social e a equidade em saúde. É necessário investir em políticas de formação contínua em Libras para profissionais de saúde, incluindo a disciplina de Libras de forma efetiva nos currículos de graduação e promovendo programas de educação permanente nos serviços. Além disso, é fundamental criar protocolos institucionais que prevejam a presença de intérpretes em situações específicas, especialmente em contextos de maior complexidade clínica ou de vulnerabilidade.

Defende-se também que instituições de referência, como o INES, ampliem sua atuação como espaço de formação e consultoria técnica para serviços de saúde, contribuindo para a construção de redes de cuidado mais acessíveis. A experiência da DIMO/INES demonstra que é possível garantir atendimento em Libras, com impacto positivo na qualidade do diagnóstico, na adesão ao tratamento e na percepção de inclusão por parte dos estudantes.

Por fim, é importante enfatizar que o desconhecimento do Decreto nº 5.626/2005 pela própria comunidade surda indica a necessidade de ações de educação em direitos, em linguagem acessível, que fortaleçam a autonomia dos sujeitos para reivindicar condições de atendimento compatíveis com sua realidade linguística e cultural. Superar as barreiras de comunicação na saúde implica, portanto, articular formação profissional, mudanças organizacionais e empoderamento da comunidade surda, em consonância com os princípios de universalidade, integralidade e equidade do SUS.

Referências

BARBOSA, M. A. et al. Língua brasileira de sinais: um desafio para a assistência de enfermagem. *Revista Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 247-251, 2003. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/8eb61539-67bo-469a-851e-fib69feddo19>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BARROSO, H.C.S.M. et al. A comunicação entre surdos e profissionais da saúde: uma revisão bibliográfica. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 4, nº 1, 2020. ISSN: 2594-4827.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Surdez e deficiência auditiva - qual a diferença? *Objeto de aprendizagem Incluir* - UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

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*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Atenção à saúde da pessoa com deficiência no Sistema Único de Saúde – SUS*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atencao_saude_pessoa_deficiencia_sus.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 578-583, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/jWkbsrPtGBnkwZ6njsDPkz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

OLIVEIRA, Y. C. A.; CELINO, S. D.; COSTA, G. M. A. Comunicação como ferramenta essencial para assistência à saúde dos surdos. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 307-320, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/xnMSZYLXkdcx8z7kFBX3Bpz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

PEROVATO, D. G. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Curitiba: Intersaberes, 2016.

SAMPAIO, B. G et al. Percepção de profissionais no atendimento ao usuário surdo em um centro de especialidades médicas. *Revista Recien – Revista Científica de Enfermagem*, v. 12, n. 38, p. 3-13, 2022. Disponível em: <https://recien.com.br/index.php/Recien/article/view/666>. Acesso em: 23 nov. 2025.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

Alfabetização e ludicidade: explorando o teatro de sombras com alunos surdos

Jovania da Silva Carvalho¹

Valéria Campos Muniz²

Resumo

O objetivo deste trabalho é destacar como o teatro de sombras pode ser utilizado na alfabetização, especialmente de crianças surdas, como um recurso artístico, sensorial e pedagógico capaz de estimular a curiosidade, a imaginação e a construção de sentidos na leitura e na escrita. A metodologia baseia-se na exploração prática dessa linguagem cênica, considerando seus elementos fundamentais: luz, sombra, tela, silhuetas, texturas e movimentos, articulando-os às concepções de alfabetização e letramento discutidas por Soares (2003, 2020), que defende práticas significativas e contextualizadas; e às reflexões de Barbosa (2003), que ressalta a importância de múltiplas formas de ver, interpretar e produzir imagens no ensino de arte. Os resultados indicam que o teatro de sombras cria atmosferas visuais ricas, amplia a expressividade e incentiva a participação ativa das crianças, favorecendo a interpretação, a construção de sentidos e o envolvimento com práticas de leitura e escrita. Podemos considerar que a linguagem visual contribui para integrar a arte às experiências sensoriais que envolvem os letramentos e a alfabetização, sobretudo quando voltado ao público surdo, promovendo experiências culturais, visuais e narrativas que enriquecem a aprendizagem.

Palavras-chave: Arte; Educação; Ensino de Surdos; Teatro de Sombras.

¹ Mestre. Prefeitura de Nova Iguaçu. RJ, Brasil. jovaniacarvalho@hotmail.com

² Doutora. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). RJ, Brasil. valcamuniz@ines.com.br

Abstract

The objective of this study is to highlight how shadow theater can be used in literacy instruction, especially for deaf children, as an artistic, sensory, and pedagogical resource capable of stimulating curiosity, imagination, and meaning-making in reading and writing. The methodology is based on the practical exploration of this scenic language, considering its fundamental elements: light, shadow, screen, silhouettes, textures, and movement, and articulating them with the concepts of literacy discussed by Soares (2003, 2020), who emphasizes meaningful and contextualized practices, as well as with the reflections of Barbosa (2003), who underscores the importance of multiple ways of seeing, interpreting, and producing images in art education. The results indicate that shadow theater creates rich visual atmospheres, enhances expressiveness, and encourages children's active participation, fostering interpretation, meaning making, and engagement in reading and writing practices. We can consider that this artistic language contributes to integrating art with sensory, promotion in literacy and that, especially when directed toward deaf learners, it promotes cultural, visual, and narrative experiences that enrich learning.

Keywords: Art; Education; Deaf Education; Shadow Theater.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://youtu.be/gDxQXjynCfU>



“Todo dom que há ... Tem carinho, tem amor, tem proteção, tem emoção.”

Jovania Carvalho

Introdução

Este estudo investiga a intersecção entre alfabetização, letramento e artes, com foco no teatro de sombras como linguagem cênica e recurso pedagógico capaz de ampliar a construção de sentidos na educação infantil, especialmente no ensino de crianças surdas. O tema se delimita na compreensão de como práticas socioculturais mediadas pela ludicidade contribuem para a (re)construção do universo infantil e para a ampliação do letramento, considerando que o repertório

rio vivido pela criança deve ser reconhecido e incorporado pelo educador, como apontam abordagens contemporâneas da educação.

O problema que orienta a pesquisa visa investigar como o teatro de sombras pode favorecer processos de alfabetização e letramento, particularmente para crianças surdas, promovendo experiências sensoriais, simbólicas e culturais que auxiliem a produção de sentidos. Amaral (1991) destaca que o teatro de sombras enriquece a aprendizagem por unir imaginação, expressão corporal e percepção visual. Para a autora, essa linguagem amplia a capacidade de interpretação simbólica, favorecendo a sensibilidade estética e estimulando a criatividade.

A escolha desse recorte se justifica pela relevância das atividades artísticas na formação infantil, pois elas estimulam a compreensão do mundo, o contato com emoções e a vivência de diferentes alteridades. No caso do teatro de sombras, sua capacidade de articular fantasia e realidade o torna um campo fértil para o desenvolvimento do pensamento abstrato e do letramento visual e narrativo.

A estrutura e os fundamentos do teatro de sombras concentram-se na manipulação de luz, sombra, silhuetas, objetos e gestos corporais, elementos que despertam curiosidade e criatividade. Segundo Chen (2007), o teatro de sombras chinês teve, historicamente, uma função primordialmente religiosa durante a Dinastia Qing (1644–1912), última dinastia imperial da China, marcada por expansão territorial, centralização política e preservação das tradições culturais. As peças eram usadas em contextos ritualísticos e festivos, não apenas como entretenimento popular, mas como um espetáculo com papel social e cultural importante, integrando religião, tradição oral e folclore. O autor destaca que o teatro de sombras chinês merece atenção acadêmica

séria, pois não se trata apenas de uma característica folclórica ou uma “arte popular simples”, mas de uma manifestação cultural complexa, rica historicamente e socialmente relevante.

Além da China, vemos esta arte presente em outras culturas como na Índia, Turquia, Indonésia, França e países africanos e também em práticas cotidianas familiares, como, por exemplo, modelando as mãos no escuro. As mãos, em uma espécie de jogo, são refletidas através de uma lanterna na parede, fazendo animais e objetos em geral, aumentando e diminuindo o tamanho, num contraste entre luz e sombras.

Há uma suposta origem pré-histórica, tratada como hipótese simbólica, e não como fato histórico comprovado, associada à Alegoria da Caverna de Platão (2005), que mostra seres humanos vivendo presos a ilusões, entre sombras e realidade, com imagens projetadas, como no teatro de sombras, provocando percepção e interpretação, estimulando reflexão sobre o real e o simbólico, reve-

lando a capacidade da arte de despertar consciência crítica e ampliar a compreensão da realidade. A BNCC (2017) reconhece o teatro de sombras como prática artística, cultural e lúdica com forte potencial alfabetizador.

Destaca-se que essa prática oferece grande versatilidade temática, permitindo trabalhar conteúdos curriculares de forma acessível, plural e alinhada aos interesses das crianças. Além de recontar histórias, lendas ou contos, possibilita abordar temas mais complexos, inclusive questões sociais e políticas, sempre mantendo a ludicidade como eixo estruturante. Trata-se, portanto, de um recurso que conecta fantasia, imaginação, experimentação e aprendizagem.

Nesse sentido, como possível caminho para a alfabetização, objetivamos analisar o potencial do teatro de sombras na alfabetização e no letramento de crianças surdas, compreendendo como a ludicidade e a experimentação sensorial contribuem para a formação de significados. Paralelo a isso, visamos identificar de que modo essa prática favorece a percepção óptica, visual, espacial e narrativa, relacionando essa linguagem artística às dimensões culturais e identitárias discutidas por Hall (2016).

Adotamos uma metodologia de base qualitativa que compreende a análise teórico-descritiva dos elementos que constituem o teatro de sombras, articulando seus fundamentos técnicos (luz, sombra, manipulação de silhuetas e objetos) às discussões acadêmicas sobre alfabetização, Soares (2020), letramento, Pereira e Muniz (2015), cultura e identidade, Hall (2016). Os conteúdos abordados incluem aspectos ópticos, sensoriais, narrativos e simbólicos da prática, destacando sua importância para a formação subjetiva e cultural das crianças.

Conforme Amaral (1991), o simbólico é um elemento central nas formas animadas, pois permite que objetos simples ganhem vida e significado por meio da imaginação, criando pontes entre o real e o imaginário. O trabalho com signos visuais e gestuais permite ao aluno desenvolver novas formas de perceber e comunicar, potencializando experiências artísticas e educativas. Com base em Hall (2016), entende-se que o teatro de sombras funciona como um sistema de representação no qual a cultura e a identidade são continuamente construídas e retroalimentadas. Ao interagir com os elementos cênicos e narrativos, as crianças não apenas encenam histórias, mas também refletem sobre a relação entre língua, linguagem e os marcadores culturais que estruturam sua própria subjetividade e senso de pertencimento.

O teatro de sombras

O teatro de sombras possui componentes essenciais que são elementos técni-

cos fundamentais deste teatro, entre eles destacamos a manipulação de silhuetas como eixo central da encenação. O manipulador, seja artista, professor ou aluno, atua entre a fonte de luz e a tela, ajustando distância, ângulo e ritmo para criar efeitos visuais como ampliação ou redução das figuras, simulação de movimentos e sensação de profundidade. Além das silhuetas recortadas, o próprio corpo pode ser usado como gerador de sombras, ampliando o repertório expressivo.

Outro destaque importante, nesta composição, é a fonte de luz que deve ser posicionada estrategicamente atrás do manipulador. Ela determinará a nitidez, tamanho e intensidade das sombras. A distância que o manipulador desejar apresentar entre luz, objeto e tela, também influenciará visualmente na apresentação, modificando seu tamanho. A tela deverá ser feita de materiais translúcidos e mantida esticada, funcionando como o espaço onde a narrativa visual será projetada. Exige, portanto, superfícies que evidenciem contornos e permitam a fluidez da luz. As silhuetas geralmente são produzidas em materiais opacos e articuladas com hastes ou arames, possibilitando movimentos expressivos que enriquecem a cena.

A organização do espaço cênico seguirá um arranjo específico: o público à frente, manipuladores atrás da tela e fontes de luz ao fundo. Essa disposição ocultará os operadores e preservará o encanto da projeção, garantindo a harmonia entre luz, materiais e narrativa. A força estética do teatro de sombras reside na simplicidade dos recursos e na amplitude criativa de sua manipulação, constituindo uma prática acessível, expressiva e envolvente.

Como o teatro de sombras pode enriquecer o ensino e a aprendizagem

No contexto da Educação bilíngue para alunos surdos, o teatro de sombras surge como ferramenta pedagógica relevante para o processo de alfabetização – entendido como a apropriação da escrita em português como segunda língua – e para o letramento, que envolve a inserção da criança nas práticas sociais da língua escrita, segundo Soares (2020). Esses processos se articulam a três concepções de aprendizagem da escrita:

Linguística: foco na estrutura, incluindo a visualidade e iconicidade da Libras e, posteriormente, a compreensão da escrita do português.

Interativa: foco na compreensão e produção de textos, manifestado no teatro de sombras pela criação de narrativas visuais e interação com histórias.

Sociocultural: foco nos eventos sociais e culturais, permitindo a expressão da identidade surda e a troca de experiências culturais.

O exercício do teatro de sombras, ao combinar essas três concepções, segundo Bakhtin (2011), envolve a narrativa, a interação e a linguagem por se tratar de uma criação coletiva de narrativas. Para Vygotsky (2007), figura um instrumento mediador do desenvolvimento cheio de simbolismos, gerando aprendizagem social, e, para Skiliar (2016), trata-se de uma prática de valorização da visualidade e da expressão da cultura surda. O teatro de sombras proporciona múltiplas vivências culturais e linguísticas (Libras e português escrito) para crianças surdas. Como atividade artística e visual, sua potência está na projeção de sombras que ganham vida, integrando visualidade, expressão corporal e Libras para a construção de sentidos e narrativas ricas.

Para Soares (2020), as histórias contadas exercem grande papel na estimulação da criatividade, pois, a partir de elementos concretos e visuais, o aluno amplia seu repertório linguístico e conhecimento de mundo. Nesse sentido, o teatro de sombras atua como recurso pedagógico valioso, ao oferecer estímulos visuais e narrativos que favorecem não só o exercício da memória, como também uma aprendizagem significativa.

Aproximar as crianças do faz-de-conta e da fantasia, por intermédio de imagens em movimento que despertam a ilusão, permite a expressão de ideias e sentimentos, ajudando o aluno a transformar fantasia em linguagem, arte e expressão corporal. É um trabalho educativo que atua na valorização de aspectos emocionais e estéticos, estimulando a atenção, a memória e a interação social.

Numa contação de histórias, por exemplo, os alunos têm a oportunidade de formular e responder perguntas em Libras; identificar personagens, cenários e acontecimentos; além de compreender o tempo e a cronologia por meio de sequências visuais da narrativa. A brincadeira e a ludicidade, portanto, como elementos fundantes no processo de desenvolvimento infantil (Friedmann, 2011), constituem a principal forma pela qual a criança se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesma.

O teatro de sombras, por ser uma arte multimodal, ao valorizar a visualidade, a expressão corporal e a linguagem não verbal, articula-se de forma potente à aprendizagem de alunos surdos, pois, ao integrar diferentes semioses: imagem, gestos, Libras e ritmo visual, essa prática desenvolve capacidades expressivas e possibilita a produção de registros concretos (pinturas, textos, poemas visuais) ou abstratos (movimentos, gestos em Libras). Assim, o teatro de sombras contribui para a construção de um ambiente que pode proporcionar ricas vivências de letramento e alfabetização, combinando elementos visuais e linguísticos, que fortalecem a identidade surda e favorecem a participação ativa e inclusiva dos alunos.

A integração de imagens projetadas, em conjunto com a narrativa em Libras e a apresentação do material escrito em português ou *signwriting* criam um arranjo visual-espacial dinâmico, ampliando a interpretação e a compreensão de significados pelo aluno surdo, possibilitando uma aprendizagem mais acessível, multimodal e profundamente envolvente. As possibilidades integradas devem estar disponíveis aos alunos antes, durante ou após a projeção das imagens, cabendo ao professor orientar o aluno em relação aos materiais disponíveis, para auxílio, aprofundamento e complementação. A aprendizagem significativa para alunos surdos depende da utilização de ferramentas multimodais que possam integrar imagem, palavra escrita e Libras, reforçando a importância de um ensino bilíngue que contemple tanto a Língua Brasileira de Sinais quanto o português escrito.

Cabe ressaltar que a maior parte das crianças surdas nasce em famílias de ouvintes e, por isso, chega à escola com uma língua caseira ou gestos rudimentares, insuficientes para sustentar a complexidade de ambientes formais de aprendizagem e o pleno desenvolvimento cognitivo. Daí a importância de atividades lúdicas, que trabalhem aspectos conteudísticos do currículo de modo criativo, favorecendo a aprendizagem, aproximando o conhecimento formal da realidade e dos interesses dos alunos.

A ludicidade e a criatividade quando integrados ao ensino formal podem estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Nesse sentido, os conteúdos curriculares devem ser pensados para os estudantes surdos e não adaptados, uma vez que a questão linguística interpõe diferentes cenários de aprendizagem para

estudantes ouvintes e surdos. Por isso, há que se lutar pela oferta da língua de sinais como disciplina, para que o aluno surdo possa se valer desse conhecimento formal da Libras na aprendizagem da língua portuguesa escrita.

Apesar da oficialização da educação bilíngue pela Lei nº 14.191/2021 e da sua inserção na LDB, visando garantir um ensino que respeite as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, na prática, o sistema de inclusão proposto pelo governo ainda deixa à margem essa parcela da população. Falta formação docente, currículo voltado especificamente para esses alunos, intérpretes nas salas de aulas, material didático, ambiente bilíngue, estrutura escolar, ou seja, do jeito que estamos presenciando, as salas de aula inclusivas, na maioria das vezes, são apenas espaços físicos a serem ocupados.

Nesse cenário, destaca-se o papel do docente, ao ser exigida dele autoformação para atuar com esses alunos. Além disso, a alta rotatividade dos intérpretes nas diferentes unidades escolares dificulta a continuidade do trabalho pedagógico.

co, evidenciando a necessidade urgente de formação de professores capacitados para atuar com alunos surdos. Atualmente, já existe um movimento nessa direção com os cursos de Letras/Libras ofertados por diferentes universidades e o de Pedagogia bilíngue, oferecido pelo Instituto Nacional de Educação (INES). Entretanto, embora já existam avanços na oferta de cursos de formação de profissionais para atuar com esse público e também no que diz respeito a currículos e materiais para o ensino de português como segunda língua para surdos, por meio de publicações oficiais e produções acadêmicas, ainda são muitos os obstáculos estruturais e pedagógicos que precisam ser superados nas práticas cotidianas.

Narrativa visual com teatro de sombras e sugestão de sequência pedagógica: A Lebre e a Tartaruga

Neste estudo, pesquisamos o teatro de sombras, aplicado à narrativa visual, tendo, como exemplo, a fábula “A Lebre e a Tartaruga” de Esopo (2008). Objetivamos investigar em que medida essa contação de história pode beneficiar a aprendizagem de crianças surdas e ouvintes, estimulando a criatividade, a imaginação, o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, contribuindo para a compreensão de mundo, para a transmissão de aspectos culturais, emocionais e identitários.

Como gênero textual, a fábula se traduz em narrativas curtas, que trazem sempre uma moral, podendo despertar, dependendo da forma como for trabalhada, o gosto pela leitura e pela linguagem, além de possibilitar o desenvolvimento de reflexões. A atividade visa incentivar o pensamento crítico, sem reduzir a atividade à mera didatização da língua escrita. Na prática, o contador de histórias deve permitir que a narrativa se comunique por si mesma, utilizando o lúdico para criar experiências de saber e de prazer.

O teatro de sombras exige precisão na manipulação de silhuetas e no jogo de luz e sombra, criando uma atmosfera envolvente que, de maneira geral, desperta a curiosidade sobre fenômenos ópticos, além de proporcionar uma aprendizagem divertida. A técnica envolve o uso de personagens em papel cartão, acetato ou materiais opacos, ou mesmo silhuetas corporais e manuais, posicionadas entre a fonte de luz e a superfície de projeção. A intensidade da luz e o escurecimento do ambiente são essenciais para a nitidez das sombras. Espaços simples, como a sala de aula, podem ser adaptados com lençóis brancos, lanternas ou retroprojetores, permitindo que a atividade seja acessível e criativa e possa transportar o espectador para um mundo de fantasia e imaginação.

A atividade do reconto da fábula “A lebre e a tartaruga” iniciou com a seleção da história e com a definição dos objetivos de aprendizagem (moral: a persistência) e organização dos personagens e materiais em sequência lógica para facilitar a compreensão narrativa. As imagens foram projetadas em ordem cronológica, permitindo que os alunos observassem a história se desenrolar e, ao final, recontassem a narrativa usando as silhuetas, estimulando criatividade, oralidade/sinalização em Libras e compreensão narrativa.

Todo o conteúdo se deu em quatro aulas, começando com a leitura do livro impresso, observação das ilustrações e narração oral e em Libras. Os alunos confeccionaram silhuetas de personagens e cenários, recortando e montando as figuras em varetas, desenvolvendo coordenação motora fina, atenção e habilidades artísticas. As silhuetas foram organizadas de acordo com a sequência temporal da história, promovendo consciência de tempo, controle da ansiedade e fluidez na apresentação. A turma incluía um aluno surdo oralizado que não dominava com propriedade a Libras e os demais alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD).

Durante a contação, o aluno surdo vocalizou enquanto manipulava as silhuetas, e os alunos não verbais participaram ativamente com as figuras prontas. A atividade utilizou o escurecimento da sala, lanternas e tela, proporcionando protagonismo, sensações envolventes e desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor. Após a apresentação, foi realizada uma roda de conversa, permitindo recontos, reflexões sobre personagens e ações, e comparação das ilustrações da fábula em livros diferentes. Trabalhou-se vocabulário, antônimos, adjetivos e construção de texto coletivo, seguido de cópia em cadernos e ilustrações individuais, promovendo aprendizagem integrada e significativa. A atividade demonstrou a importância do lúdico e do visual, despertando o interesse contínuo dos alunos, evidenciando o teatro de sombras como recurso pedagógico acessível, criativo e envolvente, capaz de estimular imaginação, expressão e participação ativa.

Ilustrações

Figura 1 – Tela do teatro de sombras¹

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2 – Silhuetas do teatro de sombras²

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3 – Lanterna e experiência de projeção³

Fonte: Arquivo pessoal.

¹ Modelo de projeção de silhueta de personagem

² Silhuetas da Fábula: A lebre e a tartaruga, para a contação de história.

³ Modelo físico de experimentação do teatro de sombras onde inicialmente se evidenciam as mãos em movimento e segurando a lanterna para familiarização do aluno com a experiência de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Este trabalho foi apresentado e desenvolvido com alunos do AEE. Com esse grupo, pudemos perceber que a linguagem artística do teatro de sombras, ao conjugar ludicidade e criatividade, apresentou grande possibilidade de integrar estudantes com diferentes necessidades e níveis de aprendizagem. A criação de uma abordagem multimodal e bilíngue favoreceu o acesso à língua portuguesa escrita, bem como ao conteúdo da história e de sua moral. Os alunos com o uso das silhuetas e suas projeções articulando com a interpretação em Libras e o material escrito puderam refletir acerca da persistência, da humildade e da arrogância e de como essas emoções podem afetar suas vidas em suas escolhas, comportamentos e vivências cotidianas. A atividade possibilitou aos alunos expressarem e interpretar em emoções, atitudes e comportamentos por meio da narrativa visual. A construção e a interpretação das histórias favoreceram as análises das consequências das atitudes dos personagens, estimulando o pensamento crítico e a reflexão ética.

Por meio da linguagem visual, do corpo em movimento para se construir e apresentar a história e da Libras, os alunos ampliaram suas formas de comunicação e

compreensão de sentidos, reconhecendo a importância de diferentes linguagens na construção do conhecimento. Essa prática também contribuiu para a valorização da cultura visual e da identidade surda, ao permitir que experiências culturais e sociais sejam compartilhadas e ressignificadas, articulando aspectos emocionais, sociais, linguísticos e culturais, tornando-se um espaço significativo de reflexão, aprendizagem e expressão.

A experiência pôde evidenciar que o teatro de sombras favoreceu múltiplos letramentos, ampliando a comunicação, estimulando a interpretação e a produção autônoma, promovendo uma aprendizagem sensorial, significativa e duradoura, permitindo um trabalho pluridisciplinar que potencializou o desenvolvimento expressivo e integral das crianças

Nesse sentido, a arte, a ludicidade e a criatividade interferiram na forma como os alunos produziram sentidos, construíram o conhecimento e se relacionaram com o entorno. Em termos pedagógicos, elas ultrapassam qualquer sentido meramente recreativo, favorecendo mediação epistemológica, didática e pedagógica. Ao ampliar a forma de perceber, de se expressar e de interpretar a realidade, integrando diferentes linguagens, a arte possibilita a construção de processos cognitivos mais complexos, tornando o ambiente de aprendizagem menos árido, menos centrado na transmissão de conteúdos.

Aspectos como afetividade, imaginação e interação tornam-se princípios pedagógicos fundamentais no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. O atravessamento da arte, ludicidade e criatividade configuram, portanto, elementos teórico-metodológicos basilares no ensino, contribuindo para ressignificar práticas educativas, que auxiliem na construção de uma escola comprometida com o desenvolvimento do aluno.

Referências

- AMARAL, A. M. *Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: EDUSP, 1991.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior* [livro eletrônico]: caderno II: ensino fundamental. 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especiais de Educação, DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>. Acesso em: 16 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CHEN, F. P. L. *Chinese shadow theatre: history, popular religion, and women warriors*. Montreal; Kingston: McGill-Queen's University Press, 2007.
- DURAND, G. *Campos do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 1960.
- ESOPO. *Fábulas de Esopo*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- FRIEDMANN, A. *Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- HALL, S. *Cultura e representação*. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI RICARDO, Stella M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.
- PEREIRA, D. C. M.; MUNIZ, V. C. *Ensino de surdos e novas práticas de letramento*. Passagens de Paris: APEB, 2015.
- PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 10. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.
- VYGOTSKY, L. Semionovitch. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Brinquedoteca: ludiciando e incluindo os nomes dos brinquedos em Libras

Alice Vilela Rodrigues de Alvarenga¹

Kellyson Alves Teixeira²

Mariana Cristina de Carvalho Guedes³

Sônia Cupertino de Jesus⁴

Resumo

Objetiva-se, com este estudo, destacar a importância de uma brinquedoteca inclusiva para todos, especialmente para os surdos. Busca-se evidenciar o entrelaçamento do lúdico com os brinquedos e as brincadeiras, priorizando os não ouvintes. Enfatizam-se atividades que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ouvintes junto com as surdas. Em um formato leve, apontam-se os recursos comunicativos citados na Lei 10.436/02 e explora-se o lúdico com suas especificidades pedagógicas. Discutiu-se a possibilidade de incluir os sinais e os nomes dos brinquedos em Libras, a fim de ressignificar leituras e ampliar saberes. Utilizamos, como metodologia, visitas a uma brinquedoteca, rodas de conversa e, em um segundo momento, a construção dos nomes com as letras do Alfabeto Manual. Os sinais dos brinquedos foram associados à língua portuguesa e à Libras. Foi ministrada uma oficina reflexiva que contou com a participação de sete ouvintes e três surdos. Os resultados foram surpreendentes ao ressignificarmos a leitura do conto infantil “O patinho feio” em Libras. Foi emocionante perceber que os três surdos “entraram na história” e elaboraram uma conclusão sensível ao comparar a vida dessa minoria com a trajetória do patinho, excluído durante toda a vida porque as pessoas não o viam como realmente era. Uma participação tão clara e repleta de significados, tanto de surdos quanto de ouvintes, gerou expectativas para a continuidade do projeto. Brincadeiras com as letras do alfabeto manual permitiram a construção dos nomes dos alunos em Libras, e os surdos puderam destacar especificidades de sua cultura ao atribuir um sinal a cada participante. O resultado? Expectativas, possibilidades e satisfação!

Palavras-chave: Brinquedoteca; Inclusão; Leituras; Libras; Ressignificação

¹ Graduanda em Psicologia. UniAcademia – Centro Universitário. Brasil, MG. alicevilelara@gmail.com

² Graduando em Psicologia. UniAcademia – Centro Universitário. Brasil, MG. kellysonteixeira@gmail.com

³ Graduanda em Psicologia. UniAcademia – Centro Universitário. Brasil, MG. maricarvalho.guedes@gmail.com

⁴ Mestre. Professora orientadora, docente dos cursos de Ciências biológicas e Psicologia da UniAcademia – Centro Universitário. soniajcuper@gmail.com

Abstract

This study aims to highlight the importance of an inclusive toy library for all children, especially Deaf children. It emphasizes the interplay between playfulness, toys, and play activities, prioritizing non-hearing participants. The study underscores activities that stimulate learning and development among hearing and Deaf children together. In a clear and accessible format, it identifies the communicative resources mentioned in Law 10.436/02 and explores playfulness with its pedagogical specificities. The possibility of including the signs and names of toys in Libras (Brazilian Sign Language) was discussed as a way to reframe reading practices and broaden knowledge. The methodology included visits to a toy library, discussion circles, and, in a second stage, the construction of names using the Manual Alphabet. The signs for the toys were associated with both Portuguese and Libras. A reflective workshop was conducted with the participation of seven hearing and three Deaf individuals. The results were remarkable when the reading of the children's story "The Ugly Duckling" was reframed in Libras. It was moving to see the three Deaf participants "enter the story" and produce a sensitive conclusion by comparing the life of this minority group with the duckling's journey, marked by lifelong exclusion because others could not see who he truly was. Such clear and meaningful participation from both Deaf and hearing individuals generated strong expectations for continuing the project. Play activities using the manual alphabet allowed the construction of the students' names in Libras, and the Deaf participants highlighted aspects of their culture by assigning a sign to each participant. The outcome? Expectations, possibilities, and satisfaction.

Keywords: Toy library; Inclusion; Reading practices; Libras; Reframing.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://youtu.be/nDusJaK5Fu8>



INTRODUÇÃO

Alguns teóricos apontam que antigamente, a sociedade quase não conhecia a cultura das pessoas surdas e acabava ignorando-as por suas peculiaridades e especificidades. Goldfeld (2002, p.49) aponta que “os deficientes auditivos eram considerados incapazes e ficavam com a própria ‘sobrevivência comprometida’”, sendo assim, não poderiam aprender e nem se socializar. Ainda hoje, os surdos

continuam a enfrentar inúmeros desafios, em especial os que estão relacionados com a aprendizagem e socialização. Assim, este projeto busca ressignificar os olhares sobre a brinquedoteca como uma ferramenta leve e eficaz que está inserida dentro da cultura visual dos surdos, que poderá propiciar tanto um ensino leve e inclusivo quanto ampliar a socialização.

É perceptível que o universo da infância é inseparável da atividade lúdica. Longe de ser uma atividade superficial ou meramente recreativa, o brincar se constitui como uma das mais potentes formas de linguagem da criança (Moreira, 2021), sendo o motor primário para a articulação entre o eu e o mundo, o corpo e o pensamento, o concreto e o abstrato. A brincadeira, por sua natureza livre e expressiva, possui um papel fundamental no desenvolvimento integral, abrangendo desde a coordenação motora até a complexa elaboração psíquica. Neste sentido, a Brinquedoteca se configura como um espaço institucionalizado, seguro e intencional para o pleno exercício desta linguagem.

Uma brinquedoteca valoriza e resgata o brincar espontâneo como um componente essencial para o desenvolvimento da criança, favorecendo a criatividade, a aprendizagem e a socialização. Nesse espaço, a criança realiza descobertas de forma autônoma, desenvolve suas relações sociais e paralelamente fortalece sua conexão emocional. É por meio do brincar que aprende mais sobre o mundo e sobre si mesma. De um modo geral, o autor sugere que o objetivo principal da brinquedoteca é o desenvolvimento através de atividades lúdicas por meio de brinquedos e brincadeiras, tais como jogos. (Santos, Silva, Machado, 2002).

Winnicott (1975) explana a importância da profundidade e do impacto do brincar no desenvolvimento psíquico. Como psicanalista e pediatra britânico, revolucionou a compreensão da infância ao introduzir conceitos importantes, como o objeto transicional e o espaço transicional. Definiu o brincar não apenas como uma atividade, mas como a “área intermediária” de experiência, uma zona de negociação entre a realidade interna (subjética) e a realidade externa (objetiva).

É neste espaço que a criança pode experimentar sua totalidade e criar. O psicanalista ainda afirma que é brincando, e talvez apenas brincando, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar a personalidade integral. O brincar, então, pode ser o alicerce da criatividade e da capacidade de simbolização, inclusive sendo produtivo para a saúde mental. Se este espaço for comprometido, o desenvolvimento do indivíduo poderá ficar fragilizado em sua base. Com este olhar, surgiu a problematização deste projeto, que tem como objetivo ampliar a capacidade inclusiva das brinquedotecas por não apenas inserir os nomes dos brinquedos, em Libras, mas por ressignificar e transformar leituras em

ferramentas leves de um ensino ativo e inclusivo.

Este artigo deriva do projeto homônimo desenvolvido na iniciação científica do curso de Psicologia e foi complementado por uma pesquisa bibliográfica com leituras introdutórias. O estudo contou também com abordagens qualitativas por meio do compartilhamento das vivências com alguns surdos, visitas à brinquedoteca da UniAcademia para identificar possibilidades futuras de torná-la mais inclusiva ao propiciar ferramentas inovadoras que pudessem ampliar e ajudar na inclusão ao acolher também os alunos e pacientes surdos.

A inserção dos sinais e nomes dos brinquedos em Libras poderá ampliar, por meio dos brinquedos e brincadeiras, as oportunidades para que os surdos tenham um espaço para escuta e participação dentro em sua língua materna, que é a língua brasileira de sinais, além de oficinas práticas que possam ressignificar leituras, dimensionar aprendizagens através do lúdico entrelaçado à Libras.

Sendo uma pesquisa de iniciação científica, a metodologia e os métodos foram direcionados para gerar possibilidades com praticidade, por meio de vivências, isto é, conhecer os desafios vivenciados pelos surdos por eles mesmos e sem interferências: convivências, momentos compartilhados num mesmo espaço e com um pacífico convívio entre surdos, alunos e profissionais ouvintes, não somente para tomar ciência dos desafios, mas encontrar juntamente com os surdos possíveis soluções que possam minimizá-los, especialmente o entendimento das leituras e os direcionamentos para escrita. Foram utilizados alguns teóricos, tais como Coelho (2007), Friedmann (2006) Góes (2002, *apud* Vigotsky, 1989), Winnicott, (1975), dentre outros e neste hiato entre o “espaço de criação e o instrumento de mediação que um brinquedotecar com atividades inclusivas e leituras ressignificadas que, saberes diversos poderão gerar aprendizagens compartilhadas. Assim um brinquedotecar com atividades inclusivas, propicia e poderá continuar propiciando para ouvintes e não ouvintes uma aplicabilidade mais leve, porém com uma compreensão mais sólida ao pontuarmos, num segundo momento, as filosofias da linguagem com ênfase no Bilinguismo.

TECENDO OS LAÇOS – BRINQUEDOTECA INCLUSIVA: O BRINCAR, O LÚDICO E A LIBRAS

É fundamental uma adequada definição do conceito de inclusão. A verdadeira inclusão, na perspectiva dos estudos culturais da surdez (Skliar, 1998), não se limita à presença física da criança surda em um ambiente de ouvintes; ela exige o acesso pleno aos instrumentos culturais e ao conhecimento (Góes, 2002).

Maria Cecília R. Góes (2002), ao analisar a constituição do sujeito surdo,

desloca a questão do déficit biológico para a “falha da mediação social”. Uma brinquedoteca inclusiva pode lançar algumas estratégias para mostrar que uma criança surda tem “possibilidades diferentes” e que deveriam ser observadas pela mediação em sua língua natural. Carlos Skliar (1998) complementa esta visão, argumentando que a exclusão resulta de uma imposição da cultura majoritária que desvaloriza a língua minoritária. O espaço de uma brinquedoteca inclusiva, mediada pela Libras, poderá possibilitar um brincar significativo e cultural em suas especificidades por desenvolver um espaço de igualdade de oportunidades “simbólicas e cognitivas”.

Libras e o lúdico

A articulação entre a Libras, o lúdico e o simbólico é o cerne da proposta do projeto Brinquedoteca. Esta seção faz uma breve análise da interdependência entre a modalidade visuoespacial da Língua Brasileira de Sinais e a natureza intrinsecamente visual e exploratória do brincar, posicionando a Brinquedoteca como o ambiente importante para a superação da privação linguística e a plena constituição cognitiva e subjetiva da criança surda. A atividade de brincar, em sua forma mais elaborada — o “faz de conta” ou o jogo simbólico — representa um avanço cognitivo fundamental, sendo o motor para a criação de um sistema de signos rudimentar. Vygotsky (1991) explica que o grande salto qualitativo no desenvolvimento cognitivo da criança ocorre quando ela começa a utilizar um objeto (um pedaço de pau, por exemplo) com o significado de outro, um cavalo, por exemplo. Neste momento a criança talvez perceba um significado, separando-o de sua vinculação imediata com o objeto real podendo assim, marcar a passagem do pensamento concreto, dependente da percepção imediata, para a representação mental e, posteriormente, para o pensamento abstrato.

Lino de Macedo, em seu estudo sobre Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar (2007, p. 14), afirma que o brincar é um “jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos”. Sem a Libras, este “jogar” simbólico e a manipulação de ideias tornam-se gravemente dificultados, pois a criança não tem a ferramenta de mediação necessária para nomear, sequenciar e compartilhar a experiência simbólica, porém com a Libras, a criança surda adquire o instrumento semiótico para que os sinais visuais de sua língua se transformem em símbolos e, por conseguinte, em conceitos internalizados. A Brinquedoteca se configura, então, como um laboratório onde a interação em Libras leva à internalização.

A inserção da Libras no contexto da brinquedoteca, ao fornecer um sinal para um objeto dentro do contexto do brincar, não está apenas traduzindo, mas

sim oferecendo o instrumento que permite à criança nomear a realidade externa e interna, abstrair essência, comunicar a experiência simbólica. Assim uma brinquedoteca inclusiva poderá ser um “palco” para condução de saberes significativos.

Interfaces: Brinquedoteca e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Em sua função pedagógica e psicológica, a Brinquedoteca em Libras é a materialização da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (2007) define a ZDP como a diferença entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança é capaz de fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que a criança realiza com a ajuda de um adulto ou par mais capaz). A mediação linguística, neste contexto, é o vetor que transforma o potencial em realidade.

Para Vygotsky (1991), o brincar é a atividade principal para a criação da ZDP, pois: “A criança se comporta na brincadeira como se fosse maior do que é na realidade.” (Vygotsky, 1991, p. 117). O jogo simbólico exige que a criança aja sob regras implícitas – as regras do papel (ser a mãe, ser o médico) ou as regras do jogo formal – e esta submissão à regra, que é uma renúncia à ação puramente impulsiva, é o primeiro passo para o desenvolvimento da “autorregulação e do pensamento abstrato”. Sem a Libras, a criança surda, especialmente aquela em risco de privação linguística, poderá ter o seu brincar restrito em nível mais concreto.

Libras como estruturadora do pensamento narrativo

O ponto culminante do desenvolvimento na ZDP é o desenvolvimento da linguagem narrativa – a capacidade de contar, sequenciar e organizar histórias de forma lógica e coerente. Esta é a etapa final de transição do pensamento simbólico para o pensamento lógico-formal, fundamental para a escolarização e para a vida adulta. Goldfeld (1997) e Lacerda (2001) identificam o faz de conta como o campo de treinamento ideal para essa habilidade. Assim numa brinquedoteca inclusiva, as vivências lúdicas fornecem à criança surda as ferramentas para estruturar seu mundo interno e externo de maneira visível e organizada.

Ensino, vivências lúdicas e inclusão com a libras

A cultura surda, como destaca Góes (1999), é uma forma legítima de expressão e de produção simbólica. A Brinquedoteca, ao abrir-se à pluralidade linguística, amplia também sua própria capacidade de significar o mundo. O contato

entre diferentes linguagens – oral, escrita, gestual – enriquece o espaço lúdico e possibilita novas formas de convivência e aprendizagem.

Nesse contexto, a linguagem deixa de ser apenas um meio de comunicação e se torna um espaço de encontro. A inclusão linguística, portanto, é um ato de reconhecimento, uma forma de afirmar o direito do outro de existir e de se expressar plenamente. O sujeito se constitui no encontro com o outro, e é na linguagem – sinalizada, oral ou escrita – que ele encontra o espelho de sua própria humanidade. Quando a criança surda está brincando em Libras, ela está livre das barreiras de comunicação que muitas vezes permeiam suas interações em ambientes ouvintes. Winnicott(1975) ensina que a capacidade de brincar é um indicador de saúde psíquica. A criança que não pode brincar plenamente, possivelmente poderá se tornar uma pessoa com alguns desconfortos, visto que num ambiente predominantemente ouvinte, o cotidiano poderá ser marcado pela constante frustração comunicativa e pela dificuldade de entender as regras sociais e emocionais.

De fato, o brincar mediado pela Libras numa Brinquedoteca também funciona como um poderoso dispositivo de reorganização emocional. Como afirma Simone Costa Moreira (2021, p. 2), no jogo simbólico, as crianças “podem reviver situações cotidianas e, assim, melhor compreendê-las e reorganizá-las”. Para a criança surda, essa reorganização é fundamental: ela pode encenar, em Libras, a frustração de não ser entendida em casa ou a alegria de um novo aprendizado, elaborando sentimentos em um ambiente seguro e linguisticamente claro.

Sendo assim, a Brinquedoteca cria mais uma possibilidade de pertencimento. É um local onde a criança surda poderá perceber o seu mundo e sua forma de comunicação espelhados e validados por outras crianças e adultos. Este ambiente de validação contribui para a construção de um desenvolvimento afetivo e sem o peso de uma comunicação truncada e uma exclusão linguística.

Entrelaces: brinquedoteca e surdez

Honora registra que conforme relatado por Faulstich (2004) inicialmente os surdos eram educados por linguagem escrita, articulada e falada, datilologia e sinais. A disciplina “Leitura sobre os Lábios” estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões para desenvolver a linguagem oral. Porém recentemente, os avanços nas pesquisas sobre a língua de sinais preconizam o acesso da criança surda, o mais precocemente possível, a duas línguas: à língua de sinais e à língua oral de seu país (Filosofia de Educação Bilíngue). Assim, a compreensão do papel de uma Brinquedoteca inclusiva, em Libras, pressupõe que o fenômeno da

surdez possa ser deslocado da esfera meramente clínico- terapêutica para a esfera sociocultural e linguística.

Historicamente, a educação de surdos foi dominada pelo Modelo Clínico-Terapêutico ou Oralismo, que via a surdez como uma deficiência a ser corrigida, com o objetivo primordial de fazer o surdo falar e ler lábios. O auge e, ao mesmo tempo, o ponto de virada desse modelo foi o Congresso de Milão, em 1880, onde foi votada a proibição internacional do uso das línguas de sinais nas escolas (Strobel, 2009).

Essa visão histórica gerou um trauma social e psicológico, conforme detalhado por Oliver Sacks (1990) em *Vendo Vozes*, ao documentar os efeitos devastadores da privação linguística. A ausência de uma língua natural funcional nos anos críticos da infância levou milhões de crianças surdas ao que se chama de “atraso” ou “privação semiótica”, comprometendo o desenvolvimento do pensamento abstrato.

O Modelo Sociocultural da Surdez, que emerge como resposta crítica a partir da segunda metade do século XX, ressignifica a surdez, como afirma Carlos Skliar (1998), a surdez não é vista primariamente como uma patologia a ser reabilitada, mas como uma diferença linguística e cultural. A comunidade surda é reconhecida como uma minoria linguística detentora de uma cultura própria — a Cultura Surda —, baseada na experiência visual e mediada pela Língua de Sinais (Sá, 2002; Falkoski, 2019). Neste paradigma, o problema não é o ouvido que não escuta, mas o ambiente ouvinte que não sinaliza (Falkoski, 2019). Seguindo na mesma direção, Sá explicita que a Língua Brasileira de Sinais é a língua natural e o principal veículo de acesso ao conhecimento (Sá, 2002).

Alguns saberes sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras

Criada em 24 de abril de 2002, a Lei nº 10.436 dispõe em seu art.1º que a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. Também são reconhecidos outros recursos de expressão a ela associados. Regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, garante a disponibilização como recurso e apoio assistivo para os alunos surdos na escola.

A Lei 10.436/02, prevê que a Língua Brasileira de Sinais não é simplesmente constituída por mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação, mas com estrutura gramatical própria, composta pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico (Felipe, 2008).

Ainda referente à Libras, a Secretaria de Educação Especial em seu Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (2004) define e explicita que:

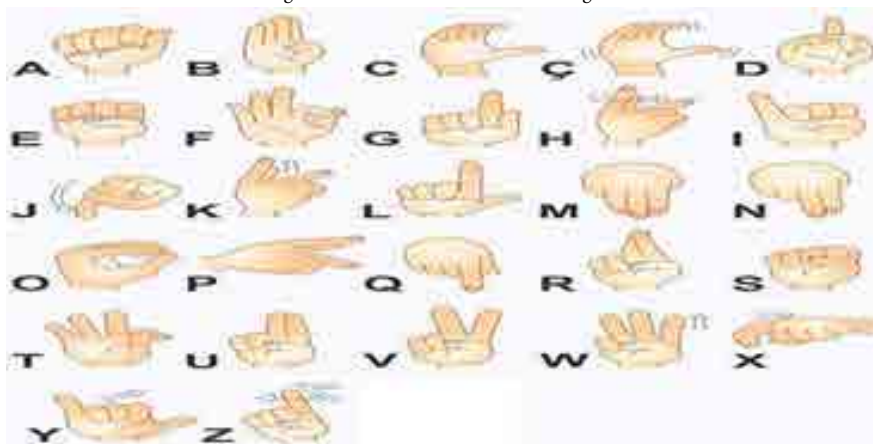
A língua brasileira de sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira. Estudos sobre essa língua foram iniciados no Brasil pela Gladis Knak Rehfeldt (A língua de sinais do Brasil, 1981). Há também artigos e pesquisas realizadas pela Lucinda Ferreira-Brito que foram publicadas em forma de um livro em 1995 (Por uma gramática das línguas de sinais). Depois desses trabalhos, as pesquisas começaram a explorar diferentes aspectos da estrutura da língua brasileira de sinais.[...] (Seesp/MEC, 2004, p.19).

Dentro deste olhar, Felipe explica que “o que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas são denominados sinais nas línguas de sinais. Explica que,

os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros, portanto, nas línguas de sinais podem ser encontrados os seguintes [...] o alfabeto manual que é formado por algumas dessas configurações para representar as letras (grafemas) da língua portuguesa(Felipe, 2008, p.21).

Comparativamente à língua portuguesa, que utiliza um alfabeto para conhecimento das letras e formação dos vocábulos, o Alfabeto Manual (datilológico) tem esta representatividade na Libras – Língua Brasileira de Sinais, conforme representado a seguir.

Figura 1 - Alfabeto manual ou datilológico



Fonte: csjonline.web.br.com/alfabeto.htm

Expressivamente uma criança ouvinte ao nascer recebe desde os primeiros momentos de vida, estimulação auditiva, propiciando no futuro que esta vivencie tudo que está acontecendo à sua volta e haja trocas comunicativas e sociáveis. Porém, a criança surda não tem esta estimulação que possa facilitar o desenvolvimento de sua linguagem e, na maioria das vezes, poderá sofrer privações cognitivas, afetivas e sociais.

Rosa (1998) acredita que a aquisição da linguagem ocorre através das vias de percepção inatista do sujeito, e a única forma de a criança surda adquirir a linguagem de maneira natural é compreender que a sua via de percepção inata é visual, sendo assim, um brinquedotecar inclusivo poderá servir de ferramenta capaz de intervir adequadamente para que eles possam desenvolver suas potencialidades intelectuais e criativas.

É perceptível que as alterações que se desencadeiam no processo interativo do não ouvinte com ouvintes estão ligadas à representação ou imagem que os interlocutores têm ou constroem da surdez, o conhecimento da cultura surda e da língua materna, Libras, a qual tem um papel fundamental não somente no desenvolvimento como na construção do indivíduo como detentor e interlocutor de suas especificidades, vivências e convivências.

Alguns desafios da privação linguística

A privação linguística na primeira infância, resultante da falta de acesso imediato à Libras pode influenciar no desenvolvimento cognitivo e emocional (Sacks, 1990). A Brinquedoteca, como um espaço de acolhimento em Libras, poderá atuar na reparação desse trauma ao Fornecer um suporte linguístico, visto que a criança passa de um ambiente de comunicação fragmentada para um ambiente de comunicação lúdica, leve, onde a linguagem flui mais naturalmente e poderá ser compreendida com menos esforço. Quando o ambiente contém recursos visuais, incluindo a Libras, clareia para o surdo que sua particularidade sensorial e comunicativa é valorizada. Isso fortalece a identidade e previne a segregação.

Assim a compreensão do papel de uma Brinquedoteca inclusiva em Libras poderá indicar que as especificidades da surdez estão além da esfera clínico-terapêutica porque dimensiona um ambiente sociocultural e linguístico. A ausência de uma língua natural funcional nos anos críticos da infância levou milhões de crianças surdas ao que se chama de “atraso” ou “privação semiótica”, comprometendo o desenvolvimento do pensamento abstrato. Como afirma Carlos Skliar (1998), a surdez não é vista primariamente como uma patologia a ser reabilitada, mas como uma diferença linguística e cultural.

Atualmente a comunidade surda é reconhecida como uma minoria linguística detentora de uma cultura própria – a Cultura Surda –, que tem como base a experiência visual e mediada pela Língua de Sinais (Sá, 2002; Falkoski, 2019).

Maria Cecília R. Góes (2002) argumenta que a verdadeira inclusão exige o acesso aos instrumentos culturais e ao conhecimento e para a criança surda, esse acesso começa pelo lúdico, um ambiente inclusivo que possa fortalecer e contribuir com sua língua natural, ou seja, Língua Brasileira de Sinais – Libras. O entrelaçar do lúdico com os recursos visuais e as particularidades da língua materna poderá diminuir os desafios linguísticos ao promover uma comunicação com clareza e entendimento entre todos.

Vivências e convivências

Freitas (1998) relata que de acordo com a perspectiva sócio-histórica ou interacionista, defendida por Vygotsky, o conhecimento é construído entre o indivíduo e seu meio histórico. Suas pesquisas tiveram como enfoque a linguagem, explicitada por ele como constituidora do sujeito, com uma função social e comunicativa. Realçando a linguagem como tradutor na comunicação, Seesp/MG direciona que:

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas. (Seesp /MG, 2005, p.32).

A inserção da Libras no contexto da brinquedoteca ao fornecer um sinal para um objeto dentro do contexto dos brinquedos e brincadeiras, não está apenas traduzindo, mas oferecendo uma ferramenta leve que permite à criança nomear e entender a realidade externa e interna, abstrair essências, vivenciar experiências e comunicá-las ao mundo externo ao conduzir saberes significativos.

Assim os estudos comprovaram que, os recursos advindos da ludicidade de uma brinquedoteca inclusiva, poderá possibilitar muitas praticidades ao fomentar condições para que o aluno surdo consiga não só aprender, mas também interagir e socializar com os ouvintes. Sendo assim, cabe ressaltar a importância do lúdico atrelado à língua brasileira de sinais para propiciar vivências culturais com o enfoque num ensino ativo que produza aprendizagens significativas. A seguir, algumas exemplificações.

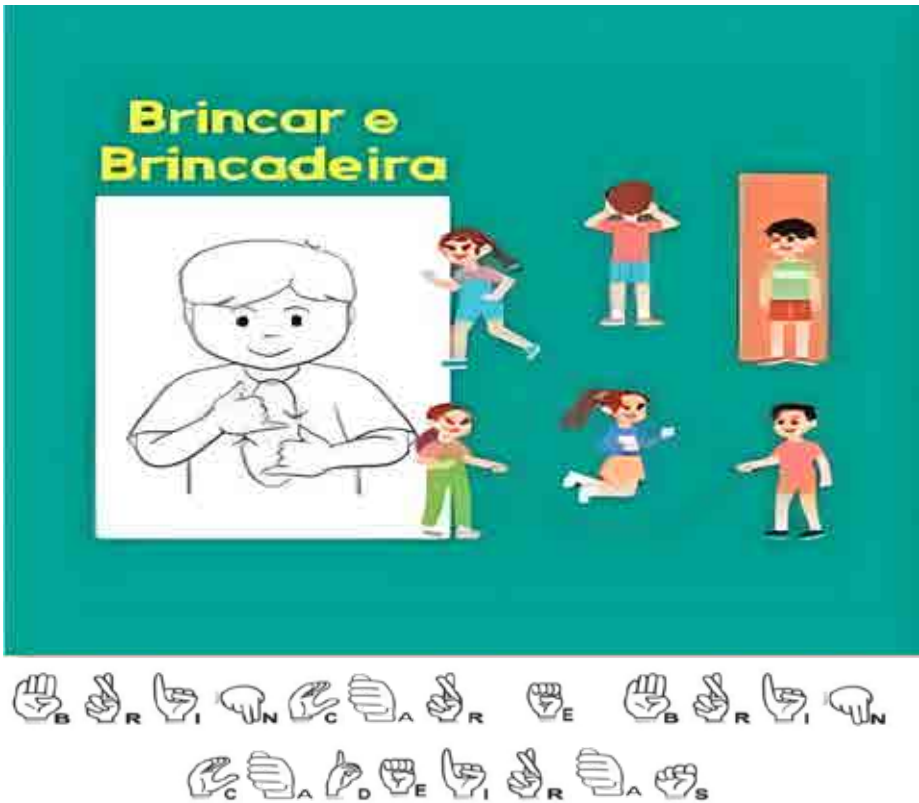
Exemplificação (1)

Figura 2 - Exemplificação (2)



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 3 - Brincadeira 1



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 4 - Brincadeira 1



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 5 – Brincadeira 2



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Portanto os formatos dos brinquedos e brincadeiras vão mudando ao longo do tempo, mas o prazer do brincar continua com a mesma intensidade, a inovação está em extrair dessa essência uma ferramenta que possa promover um ensino ativo ao incluir a Língua Brasileira de Sinais com suas especificidades para propiciar um ensino ativo que possa gerar uma aprendizagem significativa para ouvintes e não ouvintes, crianças e adultos, enfim para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi perceptível que o espaço do brincar torna-se um território de autoco-

nhecimento, de preservação da alegria e de expressão do movimento do corpo e da mente infantil. Duas características se destacaram nas brincadeiras infantis: o prazer envolvido no jogo, que contrasta com os momentos de tensão, e a profunda concentração dos jogadores, imersos na experiência lúdica.

Fica, com este primeiro olhar, a certeza da importância dos brinquedos e brincadeiras numa brinquedoteca inclusiva, também que, um entendimento mais claro de uma minoria entrelaçado com o lúdico, num formato bem leve pode facilitar o conhecimento de alguns saberes incluindo escrita, leitura e cultura. Através das vivências com os surdos, foi constatado que uma imposição fria e padronizada da Libras sem uma aplicabilidade do bilinguismo, sem os conhecimentos específicos desta minoria por utilizar, na maioria das vezes algumas práticas pedagógicas que não levam em consideração as especificidades linguísticas do indivíduo surdo. Sendo assim, os desafios comunicativos, a dificuldade de aprendizagem, o usufruto de um ambiente sociável que esta comunidade tem enfrentado ao longo da história não tem sido minimizados. Assim a segunda parte desse projeto, prioriza um brinquedotecar que possa abordar, especificamente, a filosofia de algumas linguagens, porém com ênfase e aplicabilidade no Bilinguismo ao priorizarmos a Libras que é a língua materna do surdo (L1), mas considerando a língua portuguesa como segunda língua (L2) para facilitar o desenvolvimento dos saberes e o aprimoramento da escrita.

Referências

- ALFABETO manual dos surdos. Disponível em: <http://www.eafmuz.gov.br/modules/noticias/documentos/alfabetomanualsurdos.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. Brasília: SEESP/MEC, 2004-2005.
- COELHO, M. T. Q.; WOIDA, R. C. T. Coelho; FRAGA, V. B. *Brincando e aprendendo com oficinas ludopedagógicas*. São Paulo: Paulus, 2007.
- DUARTE, N. Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 1, n. 25, p. 19-29, jan./abr. 2013.
- FALKOSKI, F. C. *Língua Brasileira de Sinais*. [S.l.]: Sagah, 2019.
- FRIEDMANN, A. *O brincar no cotidiano da criança*. São Paulo: Moderna, 2006.
- GÓES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação: a constituição do sujeito surdo. *Cadernos Cedex*, Cam-

pinas, v. 22, n. 57, p. 27-44, ago. 2002.

GÓES, M. C. R. Sobre a constituição da subjetividade do surdo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 115-126, 1999.

GOLDFELD, M. *A criança surda e a linguagem*. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C. B. F. O desenvolvimento de conceitos em crianças surdas. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 1-17, 2001.

LACERDA, C. B. F.; ARAÚJO, K. R. A. O desenvolvimento da linguagem em crianças surdas: o papel das interações e da educação bilíngue. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 391-419, 2013.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOREIRA, S. C. *A ludicidade e a pedagogia do brincar*. [S.l.]: [S.n.], 2021.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, R. M. *O bilinguismo na educação de surdos*. [S.l.: s.n.], [s.d.].

ROSA, A. M. *Significando a questão da linguagem no trabalho com a criança surda*. 1998. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: INEP, 2002.

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

STROBEL, K. *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.

VIVÊNCIAS/IMAGENS. Disponível em: <http://oficinadelibras.blogspot.com/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o papel da interação social nos processos de desenvolvimento cognitivo*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Praticando e incluindo: facilitadores comunicativos e a prática da Libras - língua brasileira de sinais

Isabela Marquini Soares¹

Kellyson Alves Teixeira²

Mariana Cristina de Carvalho Guedes³

Sônia Cupertino de Jesus⁴

Resumo

Objetiva-se entrelaçar os recursos expressivos citados na Lei 10.436/02 com as especificidades das pessoas surdas por meio de alguns facilitadores comunicativos. Realça-se a importância de uma comunicação leve para facilitar o diálogo e o entendimento entre pessoas não ouvintes e ouvintes. Enfatizam-se alguns saberes referentes à Libras, demonstrando como facilitadores visuais, tais como gravuras, desenhos e imagens coloridas, podem ampliar o cognitivo e promover uma socialização inclusiva. Estratégias metodológicas foram aplicadas nos encontros teóricos e na oficina ao utilizar os facilitadores por meio de aulas expositivas e práticas. Reflexões pontuaram a importância da convivência com todos para fortalecer os laços comunicativos entre ouvintes e surdos. A metodologia perpassou por leituras, convivências, rodas de conversa e a participação de alguns surdos. A oficina contou com quatro surdos e cinco ouvintes, comprovando que os facilitadores comunicativos, juntamente com a Libras, enriquecem o ensino, ampliam o entendimento e possibilitam uma comunicação agradável para todos. O resultado foi perceptível quando os surdos entenderam que o vocabulário “superior” se referia ao ensino e não a uma característica pessoal. Os ouvintes envolvidos perceberam que é possível uma comunicação clara com os não ouvintes. Resultados? Ficou claro que, quando o facilitador comunicativo conhece a língua portuguesa, a cultura e a primeira língua dos surdos, facilita e clareia o sentido das palavras, direciona o funcionamento da escrita e, ainda, contribui para que o ambiente seja leve e totalmente sociável. Resultados esperados: continuar inovando com palestras, rodas participativas e oficinas para ampliar saberes com ênfase na Língua Brasileira de Sinais.

Palavras-chave: Acolhimento; Comunicação; Facilitadores; Libras.

¹ Graduanda em Psicologia. UniAcademia – Centro Universitário. Brasil, MG. isabelamsoares7@gmail.com

² Graduando em Psicologia. UniAcademia – Centro Universitário. Brasil, MG. kellysonteixeira@gmail.com

³ Graduanda em Psicologia. UniAcademia – Centro Universitário. Brasil, MG. maricarvalho.guedes@gmail.com

⁴ Mestre. Professor(a) orientador(a), docente dos cursos de Ciências biológicas e Psicologia da UniAcademia – Centro Universitário. soniajcuper@gmail.com

Abstract

The objective is to intertwine the expressive resources mentioned in Law No. 10,436/02 with the specificities of deaf people through communicative facilitators. It highlights the importance of light communication to facilitate dialogue and understanding between deaf and hearing people. It emphasizes certain knowledge related to Libras, demonstrating how visual facilitators, such as illustrations, drawings, and colorful images, can broaden cognition and promote inclusive socialization. Methodological strategies were applied in theoretical meetings and in the workshop by using these facilitators through expository and practical classes. Reflections highlighted the importance of co-existence with everyone to strengthen communicative bonds between hearing and deaf individuals. The methodology included reading, shared experiences, conversation circles, and the participation of some deaf individuals. The workshop included four deaf and five hearing participants, demonstrating that communicative facilitators, together with Libras, enrich teaching, broaden understanding, and enable pleasant communication for all. The result was noticeable when the deaf participants understood that the vocabulary term “superior” referred to education rather than a personal characteristic. The hearing participants realized that clear communication with non-hearing individuals is possible. Results? It became clear that when the communicative facilitator knows the Portuguese language, the culture, and the first language of deaf people, this facilitates and clarifies the meaning of words, guides the functioning of writing, and contributes to an environment that is light and fully sociable. Expected results: to continue innovating with lectures, participatory circles, and workshops to expand knowledge with an emphasis on Brazilian Sign Language.

Keywords: Welcoming; Communication; Facilitators; Libras.

LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O

QR CODE AO LADO OU O LINK:

<https://youtu.be/W27ZDBZXpzQ>



INTRODUÇÃO

A comunicação é o eixo fundante da vida social e da constituição do sujeito. Vygotsky (2007) defende que é por meio da interação mediada pela linguagem

que o indivíduo internaliza a cultura e desenvolve suas funções psíquicas superiores. A comunicação não é apenas uma troca de informações; é o processo pelo qual o pensamento é formado. Para o sujeito surdo, o acesso pleno a esse processo é garantido pelo domínio de uma língua visuo-espacial. Como aponta Falkoski (2019, p. 1), a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é “a chave para o surdo ser ativo e participativo na linguagem”.

Sendo assim, a Libras não é simplesmente um apêndice do português, mas o modo legítimo pelo qual a experiência visual do surdo é convertida em estrutura cognitiva e social. Qualquer discussão sobre a inclusão do sujeito surdo deveria começar com a premissa de que a barreira primária a ser transposta não é a incapacidade biológica de ouvir, mas a falha do ambiente social em prover a mediação linguística adequada.

Assim que o nascimento acontece, a jornada social se inicia. Somos entrelaçados por muitas demandas, por exemplo, o histórico familiar, as culturas, a história do local em que vivemos, os acontecimentos sociais, dentre outros. Dessa forma, o sujeito está em constante movimento, transformando e construindo o ser social. Portanto, em todas as fases da vida, as pessoas descobrem, aprendem e desenvolvem um meio para se comunicar.

De fato, a comunicação consiste em um dos pilares fundamentais da vida em sociedade, tratando-se de um meio pelo qual os indivíduos constroem vínculos, compartilham experiências e produzem conhecimento. No entanto, a ausência de acessibilidade linguística para essa minoria representa uma barreira à participação social e educacional plena desses indivíduos. Para que haja inclusão comunicativa, faz-se necessária a valorização da Libras – Língua Brasileira de Sinais, por ser um idioma de comunicação e expressão, conforme explicitado no artigo 1º da Lei 10.436/02: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”.

Realçando os “recursos expressivos” e entrelaçando vivências e convivências com alguns surdos e ouvintes em ambientes educacionais e sociais, despontou a ideia do projeto “Praticando e incluindo: facilitadores comunicativos e a prática da Libras – Língua Brasileira de Sinais”, com o objetivo de aplicar ferramentas leves, porém inovadoras, ao atrelar os facilitadores às ludicidades expressivas e pontuais, juntamente com a Libras.

Este artigo configura-se através de uma pesquisa com olhares qualitativos, porém expressivamente descritiva, advinda do projeto de extensão Praticando e Incluindo: Facilitadores Comunicativos e a Prática da Libras – Língua Brasileira de Sinais. Por meio de um contexto de extensão, foram possíveis vivências que

especificaram as leituras e produziram oficinas participativas. Os detalhes qualitativos foram escolhidos por possibilitar uma breve análise de conteúdos subjetivos e simbólicos, que estão entrelaçados com as especificidades de um facilitador para uma comunicação inclusiva entre ouvintes e não ouvintes.

Utilizaram-se alguns teóricos, tais como Freeman (1999), Falkoski (2019), Honora (2010), Rufatto (2004, documento online), Saberes e práticas da inclusão (2005), dentre outros. Porém, sendo uma pesquisa de extensão, a metodologia e os métodos direcionaram-se para a necessidade de um projeto que pudesse gerar possibilidades de facilitar, na prática, por meio de vivências e convivências com pessoas surdas, entrelaçando essas experiências com a necessidade de conhecer um pouco da cultura da comunidade surda, ao associar alguns recursos especificados na Lei 10.436/02.

Assim, utilizou-se uma metodologia de cunho qualitativo e descritiva, que contemplou alguns saberes e olhares para facilitadores comunicativos por meio de uma oficina reflexiva com a participação de quatro surdos e cinco ouvintes, além de vislumbrar, para os próximos semestres, outras oficinas com ênfase no bilinguismo e um possível catálogo, guia ou portfólio ilustrativo.

PRATICANDO E INCLUINDO: FACILITADORES COMUNICATIVOS E A PRÁTICA DA LIBRAS

O processo de inclusão comunicativa no Brasil está respaldado legalmente pela Lei nº 10.436/2002, a qual estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, e é regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, o qual define a inserção da Libras no sistema educacional, bem como a formação de profissionais capacitados para seu uso. Além disso, existe no país a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que garante a acessibilidade linguística e comunicacional como condição essencial para o exercício da cidadania.

A criação dessas leis consistiu em um avanço significativo na garantia dos direitos linguísticos, assegurando o acesso à educação e legitimando a Libras como expressão cultural e identitária da comunidade surda. Apesar disso, a comunidade surda ainda enfrenta grandes dificuldades no convívio social e comunicativo.

Em sentido mais amplo, a inclusão seria garantir o direito de participar, expressar e ser compreendido, sendo a comunicação o meio pelo qual isso se concretizaria. Dessa forma, a interação seria o núcleo das relações sociais e do desenvolvimento humano, devido ao fato de ser por meio dessas trocas que o sujeito se constitui e aprende (Ferreira; Bastos, 2025). Na perspectiva da educação e da

cidadania, garantir o direito à comunicação é assegurar o direito de participar ativamente na sociedade, como já pontuado. Uma inclusão social não se limita apenas à inserção física do indivíduo nos espaços comuns, mas inclui-lo de tal modo que possibilite a troca de sentidos e a construção conjunta do conhecimento.

Silveira e Campello (2015) enfatizam que, por meio de experiências em escolas bilíngues, a comunicação visual e gestual permite a verdadeira interação entre surdos e ouvintes, o que reforça o papel da Libras como língua materna dos surdos. Também possibilita que os “facilitadores positivos” possam direcionar o processo comunicativo de forma clara e propiciar uma aprendizagem significativa para todos, especialmente para os surdos.

De fato, a inclusão comunicativa não deveria ser apenas uma exigência legal, mas um princípio social e humano.

Alguns saberes sobre a importância da língua brasileira de sinais

Promulgada em 24 de abril de 2002, a Lei 10.436/02 estabelece, no artigo 1º: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados”. Assim, refletiu-se, de acordo com as leituras, que o lúdico poderia ser um aliado e facilitador para pessoas com especificidades comunicativas, em geral, porque, ao entrelaçar as dimensões propostas pela ludicidade por meio do imaginário, das brincadeiras e de diferentes culturas, os surdos podem interagir com mais compreensão, estabelecer uma comunicação significativa e desenvolver habilidades produtivas que promovam uma socialização mais tranquila.

Segundo Nascimento e Silva (2022), a Libras e a cultura surda ainda são desconhecidas por grande parte da população brasileira, o que se constitui como um obstáculo à inclusão desses indivíduos na sociedade. Assim, é correto afirmar que somente a presença de dispositivos legais não é suficiente para a eliminação de barreiras, pois, para que uma inclusão efetiva aconteça, é necessário haver diálogo, cooperação e reconhecimento das diferenças (Brittos; Ricardo, 2023). Nesse formato, o ensino da Libras atrelado aos facilitadores comunicativos poderá facilitar a comunicação entre ouvintes e não ouvintes, como, por exemplo, a utilização de expressões faciais e corporais, gravuras, desenhos, dentre muitos outros.

A comunicação, nesse contexto, é o que humaniza o processo de inclusão, ao transformar o encontro entre ouvintes e não ouvintes em aprendizado mútuo e reconhecimento das diferenças. Entretanto, para que essa inclusão aconteça, é

preciso que haja a presença de ferramentas leves capazes de mediar esses encontros – no caso, os facilitadores comunicativos, que podem facilitar a convivência ao propiciar um bom diálogo. Respeitar as demandas linguísticas e culturais de cada grupo, juntamente com a utilização de ferramentas estratégicas, poderá ampliar possibilidades de inclusão pacífica entre surdos e ouvintes.

De fato, compreender que a Língua Brasileira de Sinais é um dos principais instrumentos de efetivação da inclusão, ao entrelaçar o reconhecimento das diferenças e, principalmente, ao estabelecer uma comunicação livre de truncamentos, com participação ativa tanto de pessoas ouvintes como não ouvintes, torna possível uma vida coletiva mais significativa para todos e entre todos.

Silva e Galizia (2025) afirmam que a entrada e permanência de indivíduos surdos em ambientes sociais dependem de mudanças atitudinais e culturais, por meio do reconhecimento da surdez como diferença, e não como deficiência. Dessa forma, a Libras, ao permitir o acesso à comunicação, torna-se um instrumento de emancipação social, uma vez que viabiliza que essas pessoas expressem suas ideias, reivindiquem direitos e participem das decisões que as afetam.

Silveira e Campello (2015) apontam que, ao utilizar ferramentas pedagógicas adequadas, é possível ampliar o vocabulário tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa. Sem dúvida, isso facilitaria o envolvimento e a interação entre surdos e ouvintes. Dessa forma, a inclusão mediada pela Libras rompe com a lógica da deficiência para promover uma lógica das diversidades. Ela é, portanto, um instrumento de integração cultural, que favorece a aprendizagem, a empatia e o respeito à diferença. É perceptível que, ao possibilitar que o surdo se expresse e compreenda o mundo à sua maneira, dentro de sua cultura, a Libras transforma o espaço social em um lugar de pluralidade, onde o direito à comunicação e à identidade pode ser plenamente reconhecido.

Infelizmente, os próprios espaços educacionais e sociais se encontram, em sua grande maioria, despreparados para garantir uma comunicação eficiente. Brittos e Ricardo (2023) apontam que muitas instituições ainda tratam a surdez como deficiência, e não como diferença cultural, o que dificulta o reconhecimento da Libras como língua legítima de ensino e de convivência. Outro desafio enfrentado é a ausência ou pouca difusão dos facilitadores comunicativos que, apesar de serem comprovadamente eficazes em promover a interação e o aprendizado, muitas vezes são recursos desconhecidos ou pouco utilizados.

Portanto, faz-se necessário ampliar sua aplicação em espaços públicos, culturais e comunitários, tornando a comunicação acessível e investindo na formação continuada e na sensibilização social.

Uma breve reflexão sobre alguns facilitadores comunicativos

Uma comunicação acessível, mediada pela Língua Brasileira de Sinais, constitui um dos principais pilares da inclusão de pessoas surdas nos diversos espaços sociais e educacionais. Ferreira e Bastos (2025) pontuam que a inclusão de alunos surdos no ambiente escolar ainda é mais formal do que real. Apesar da existência de uma lei que obriga as escolas a receberem e auxiliarem esses indivíduos, a efetivação encontra barreiras como dificuldades comunicativas e falta de mediação adequada, o que evidencia a importância da acessibilidade linguística como forma de garantir a participação eficaz desses sujeitos.

Tem sido perceptível que a obrigatoriedade das leis não é sinônimo de comunicação inclusiva. Contudo, por meio das vivências e convivências com alguns surdos, ficou claro que simples, porém enfáticos, facilitadores comunicativos, que também englobam ferramentas visuais, expressivas e gestuais, como uso de desenhos, expressões faciais, gestos, tecnologias, dentre outros, favorecem uma compreensão mútua e clara e, ainda, promovem uma convivência leve e prazerosa entre ouvintes e não ouvintes.

Ferreira e Bastos (2025) ressaltam que a comunicação é condição essencial da aprendizagem e do desenvolvimento humano e que a mediação é o elemento que transforma a troca em construção de sentido. Assim, os facilitadores comunicativos, que podem representar essa mediação concreta, são instrumentos que podem romper barreiras linguísticas, ao transformar o processo comunicativo em experiência sensorial, visual e simbólica.

De acordo com Silveira e Campello (2015), recursos como materiais didáticos em Libras, imagens, dramatizações e expressões faciais auxiliam na aprendizagem e na aproximação entre surdos e ouvintes, pois tornam a comunicação mais acessível e dinâmica. Eles, portanto, não substituem a Libras, mas a potencializam, permitindo que a comunicação aconteça mesmo quando há limitações linguísticas.

Cientes de que a comunicação é um fenômeno multimodal – composto de sons, gestos, imagens e emoções – e que a inclusão depende de integrar esses modos de expressão de forma ética e respeitosa, compreende-se que ela só é possível quando a comunicação é adaptada às necessidades dos sujeitos envolvidos, respeitando ambas as partes (Nascimento; Silva, 2022). Explicando um pouco mais esse conceito, Lima e Lima (2024) explicitam que a qualificação profissional e o uso de recursos visuais contribuem para uma educação mais acessível e participativa, porque podem ampliar o papel da mediação, mostrando que qualquer sujeito pode ser um agente de inclusão ao utilizar ferramentas comunicativas

adequadas ao contexto e à diversidade linguística presente.

Isso não deveria estar presente apenas no ambiente escolar, mas também nos mais diversos contextos sociais e familiares. Desse modo, os facilitadores comunicativos funcionam como pontes simbólicas entre mundos linguísticos distintos, e seu uso em ambientes educacionais, familiares e sociais pode contribuir para a construção de uma cultura inclusiva, na qual o diálogo é sempre possível, mesmo na ausência da linguagem oral.

Outro fator importante no uso dos facilitadores comunicativos é o respeito à diversidade e à cultura surda, pois cada gesto, expressão ou recurso visual utilizado é também uma forma de validar o modo de ser e de se expressar dessa minoria. É perceptível que uma inclusão eficaz ocorre quando o surdo é visto como sujeito de uma cultura e de uma língua gesto-visual (Brittos; Ricardo, 2023). Reforçando, Silveira e Campello (2015) explicitam que o uso de recursos visuais e expressivos ajuda a valorizar a identidade surda, pois cria oportunidades de interação em que o surdo é protagonista da comunicação, e não mero receptor.

Entrelaçando algumas possibilidades: Libras e facilitadores comunicativos na promoção de uma comunicação leve e produtiva

Os Parâmetros Curriculares Nacionais simbolizam uma proposta que visa esclarecer, de maneira eficaz, as políticas educacionais que existem nas diferentes áreas do território, contribuindo para a atualização e qualidade da educação, ao imprimir uma concepção de cidadania que ajuste o aluno à realidade e à demanda do mundo contemporâneo.

Com esse olhar, foi perceptível que a surdez pode gerar diferentes impactos na comunicação, visto que as dificuldades advêm da ausência de uma língua igualitária entre surdos e ouvintes. Sem a devida compreensão e, na maioria das vezes, por não conseguirem se expressar adequadamente, as intenções comunicativas desses indivíduos apresentam grandes desafios.

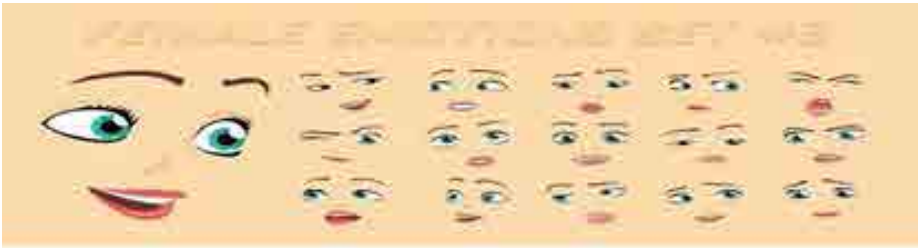
Fortalecendo a importância da utilização do lúdico no processo de ensino e/ou comunicativo, Friedmann (2006) explica que a praticidade do lúdico, isto é, a utilização de ferramentas diferenciadas para construir uma comunicação que possa ampliar o desenvolvimento de saberes diversos, precisa deixar de ser um processo inconsciente para ser trazido à consciência, como linguagem simbólica essencial ao desenvolvimento do ser humano. Como exemplo, Lopes (2001) discorre sobre a ludicidade e a eficácia dos jogos: “todos os jogos que exijam antecipação, planejamento e estratégia estimulam a criança a raciocinar”. Com essa reflexão, os facilitadores visuais, as imagens coloridas e as gravuras indicam que

saber associar o desenho aos textos, utilizar jogos interativos e histórias infantis e reflexivas poderá facilitar a construção de um diálogo, transmitir saberes diversos e possibilitar uma comunicação livre de truncamentos, que possa direcionar conhecimentos e gerar uma aprendizagem significativa.

É fundamental reconhecer que a responsabilidade pela inclusão é compartilhada. O ouvinte comum pode e deve usar práticas facilitadoras que convertam a “barreira do som” em “ponte visual” (Falkoski, 2019), mesmo sem ser fluente. Essas práticas baseiam-se na empatia visual e na intencionalidade comunicativa. Lopes (2001) afirma que “prever, calcular e montar uma estratégia são aspectos de raciocínio fundamentais para a ampliação da visão de mundo do indivíduo”. É perceptível a importância dos facilitadores comunicativos ao direcionar esses olhares para uma comunicação livre de truncamentos.

Exemplo de facilitadores comunicativos:

Figura 1 – Algumas expressões faciais



Fonte: [http:// https://www.shutterstock.com/pt/](http://https://www.shutterstock.com/pt/)

Facilitando com o alfabeto manual Ilustrado:

Figura 2 – Representação ilustrada das letras do alfabeto manual para apoio à articulação em Libras



Fonte: https://www.alfabetoslindos.com/2012/03/alfabeto-em-libras-colorido.html#google_vignette

Utilizando a Libras e facilitando ao ilustrar: Alguns sinais de família

Figura 3 - Exemplo de sinais em Libras empregados para atribuir significado a vocabulários de distintas categorias



https://www.google.com/search?q=sinais+de+familia+em+libras&sca_esv=f46

Fonte: https://www.google.com/search?q=sinais+de+familia+em+libras&sca_esv=f46

Assim, os facilitadores sendo pontuais, coloridos, expressivos, com a grafia dos vocabulários atrelados aos desenhos, imagens, objetos e, quando houver possibilidades, priorizar as configurações e os sinais, em Libras, certamente os surdos irão se sentir acolhidos em todo e qualquer ambiente. Ainda mais se entrelaçar os facilitadores comunicativos (Expressão facial e corporal) com a noção de espaço, reflexões interpretativas para um acolhimento inclusivo, ampliando aplicabilidades contextuais através de uma comunicação flexível, espontânea, porém direcionada para o crescimento do indivíduo Surdo. Exemplificando por meio de uma oficina

Especificamente, por meio da leitura e explanação do artigo 4º da Lei 10.436/02, que pontua:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Foi perceptível a necessidade de ir além da tradução literal, focando na mediação conceitual, evidenciada por vivências práticas. Em uma oficina do projeto, ao ser apresentado o termo “superior” a um grupo de participantes surdos, um dos indivíduos questionou se o termo se referia à arrogância ou à soberba. O participante repetia o sinal para “superior”, acompanhado de expressões faciais que remetiam a orgulho e nariz empinado, demonstrando profunda confusão semântica entre o sentido acadêmico (nível hierárquico de ensino) e o sentido

social/moral (sentimento de superioridade).

O bloqueio comunicativo era claro: o surdo acessava o sinal morfológico de “superior” (em conotação física ou moral), mas não o conceito abstrato-acadêmico implícito no português. Embora o intérprete passasse os sinais, os surdos não entendiam com clareza o real sentido de “superior” intrínseco no parágrafo. Porém, com empatia, cordialidade e expressividade, a professora, que domina a Língua Brasileira de Sinais e ministrava a oficina, mediou a comunicação entre ouvintes e não ouvintes ao utilizar estratégias facilitadoras e expressivas, agindo como “professora conceitual no aqui e agora”.

Em vez de simplesmente repetir o sinal correto, reestruturou a explicação por meio da contextualização hierárquica. Sinalizou o ciclo de ensino, começando pela base (educação infantil, ensino fundamental e médio) e, com empatia e paciência, utilizou analogia visual e espacial para demonstrar a progressão (subindo um degrau) e, só então, apresentou o ensino superior como o topo da escada formal. Conhecedora da cultura visual dos surdos e pesquisadora da gramática da Libras, usou múltiplos exemplos para descrever instituições e profissões que exigem esse nível de ensino.

Essa intervenção levou a uma compreensão plena e partilhada por todos os surdos presentes, reforçando que o projeto *Praticando e incluindo: facilitadores comunicativos e a prática da Libras* não tem como prioridade apenas a sinalização, mas a construção de pontes conceituais ao utilizar o arcabouço visuo-espacial da Libras, com o objetivo de construir conhecimento que possa gerar aprendizagem significativa. Foi satisfatório observar que participantes surdos, que antes estavam em uma área de incompreensão, tiveram seus pensamentos elevados do concreto ao abstrato pela mediação intencional e leve dos facilitadores comunicativos.

De fato, o acolhimento, no âmbito educacional, social ou familiar, perpassa por olhares inclusivos que produzam uma comunicação efetiva por meio da Libras, juntamente com recursos atrelados aos facilitadores comunicativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este projeto, ficou a certeza de que ferramentas facilitadoras e estratégicas, quando utilizadas corretamente para estimular a inclusão e a empatia entre ouvintes e não ouvintes, priorizando a Libras, mesmo entre aqueles que ainda não a conhecem ou estão em processo de aprendizado, podem traduzir ideias, emoções e significados de forma verbal, não verbal ou visual, possibilitando compreensão entre pessoas com particularidades linguísticas distintas.

Compreendeu-se que a Libras permite o acesso à comunicação com clareza, tornando-se instrumento de emancipação social, ao viabilizar que essas pessoas expressem suas ideias, reivindiquem direitos e participem das decisões que as afetam. Trata-se também de ferramenta poderosa para romper barreiras sociais e atitudinais que, historicamente, marginalizaram essa minoria. Mesmo com o reconhecimento da Libras como língua oficial e com esforços para ampliar a acessibilidade comunicativa, a inclusão ainda se depara com inúmeros desafios, dentre os principais: falta de preparo de profissionais para acolher esses indivíduos, falta de materiais acessíveis e barreiras atitudinais que se manifestam por preconceitos, desconhecimento da cultura surda e resistência ao diálogo.

De fato, não se esgotam as possibilidades com os facilitadores comunicativos, pois, com a continuidade deste projeto, será possível produzir, por meio de oficinas, convivências compartilhadas e rodas de conversa com surdos, ferramentas como guias ilustrativos e materiais direcionadores, entre outros. Uma boa comunicação provoca descobertas, lembranças e memórias, e as coisas começam a fazer sentido. Diante dessa realidade, cabe fomentar a discussão, impulsionar novos caminhos e torná-los acolhedores para a comunidade surda. Proporcionar uma construção comunicativa perpassa pela capacidade de produzir e compreender filosofias de diferentes linguagens, priorizando o bilinguismo com facilitadores diversos.

Os facilitadores comunicativos, juntamente com a Língua Brasileira de Sinais, propiciam uma comunicação livre de truncamentos, um entendimento claro das diretrizes formativas e conceitos esclarecedores dentro das modalidades sociais e profissionais. Fica, deste estudo, a importância da continuidade efetiva e a certeza do quanto os facilitadores são necessários para diminuir distanciamientos comunicativos entre ouvintes e não ouvintes.

Referências

ALFABETO MANUAL DOS SURDOS. Disponível em: <http://www.eafmuz.gov.br/modules/noticias/documentos/alfabetomanuaisurdos.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

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

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*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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.

- BRITTOS, E.; RICARDO, R.A.F. Inclusão e Libras: o papel da mediação comunicativa no processo educativo. *Revista Educação e Linguagem*, v. 27, n. 2, p. 1-15, 2023.
- FALKOSKI, F.C. *Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Sagah, 2019.
- FERREIRA, A.; BASTOS, J. A inclusão de alunos surdos e o papel da comunicação na mediação escolar. *Revista Educação e Inclusão*, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2025.
- FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. *Seu filho não escuta?* Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: Ministério da Justiça, 1999.
- FRIEDMANN, A. *O brincar no cotidiano da criança*. São Paulo: Moderna, 2006.
- GOLDFELD, M. *A aquisição da linguagem por uma criança surda*. São Paulo: Plexus, 1997.
- LIMA, K.; LIMA, M. A importância da formação e da prática pedagógica dos intérpretes de Libras na inclusão escolar. *Revista Práticas Educacionais Inclusivas*, v. 5, n. 1, p. 8-15, 2024.
- NASCIMENTO, T.; SILVA, G. A importância do intérprete de Libras no processo de inclusão educacional. *Revista Educação Especial em Foco*, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.
- RODRIGUES, M.B. O papel do facilitador grupal. In: *Processos grupais*. Porto Alegre: Sagah, 2019.
- SILVA, L.; GALIZIA, M. Libras e inclusão: a importância da língua de sinais na convivência social. *Revista Diálogos Educacionais*, v. 11, n. 1, p. 1-12, 2025.
- SILVEIRA, M.; CAMPELLO, L.B. Materiais didáticos em Libras como facilitadores do processo inclusivo. *Revista Espaço*, n. 43.13, p. 221-238, 2015.
- SINAIS DE EXPRESSÕES FACIAIS. Disponível em: https://www.google.com/search?q=dese-nhos++de+express%C3%B5es+faciais+em+libras&sca_esv=f46f8e3b711902b9&udm=2. Acesso em: 20 nov. 2025.
- SINAIS DE FAMÍLIA. Disponível em: https://www.google.com/search?q=sinais+de+fami-lia+em+libras&sca_esv=f46f8e3b711902b9&source=hp. Acesso em: 20 nov. 2025.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Principais desafios de sujeitos surdos para obtenção e renovação da Carteira Nacional de Habilitação

Sabrina Ceia Lima¹

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz²

Resumo

A educação de surdos ainda suscita debates sobre garantias para a formação adequada às necessidades escolares e sociais. No contexto da formação de condutores veicular, é evidente a dificuldade enfrentada por pessoas surdas no processo de obtenção e/ou renovação da Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Embora seus direitos estejam assegurados por legislações como a Resolução nº 168 do Código Nacional de Trânsito (CONTRAN) e demais dispositivos legais que os amparam linguisticamente (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2015), muitos desistem diante da falta de acessibilidade, do descumprimento das normas vigentes e do descaso dos órgãos competentes. Ausência de intérpretes de Libras, apesar da determinação na Resolução nº 558, e dificuldades na leitura e produção de textos escritos são os principais obstáculos enfrentados por eles. Com base na experiência da autora como intérprete de Libras no DETRAN RJ, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2002), fundamentada em legislações específicas e em autores que abordam a educação bilíngue de surdos (Strobel, 2009; Giammelo; Gesueli e Silva, 2013; Quadros, 2017; Felipe, 2018; Faria- Nascimento et al., 2021, entre outros). Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário a pessoas surdas por meio de grupos de WhatsApp, visando compreender suas experiências nesse processo. Os resultados indicam falta de acessibilidade como fator determinante para a reprovação e a desistência. O estudo reforça a necessidade do efetivo cumprimento das políticas públicas educacionais e de trânsito, assegurando aos surdos o direito de participação plena e igualitária na sociedade.

Palavras-chave: Detran; Carteira Nacional de Habilitação; Surdo; Acessibilidade de linguística.

¹Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; sabrina@aluno.ines.gov.br

²Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Universidade Federal Fluminense - UFF, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, São Paulo, SP, Brasil. osilene@ines.gov.br

Abstract

The education of the deaf still raises debates about guarantees for training appropriate to school and social needs. In the context of training vehicle drivers, the difficulty faced by deaf people in the process of obtaining and/or renewing their National Driver's License (CNH) is evident. Although their rights are guaranteed by legislation such as Resolution No. 168 of the National Traffic Code (CONTRAN) and other legal provisions that support them linguistically (Brazil, 2002; Brazil, 2005; Brazil, 2015), many give up due to the lack of accessibility, non-compliance with current regulations and neglect by the competent bodies. The lack of Libras interpreters, despite the determination in Resolution No. 558, and difficulties in reading and producing written texts are the main obstacles faced by them. Based on the author's experience as a Libras interpreter at DETRAN RJ, a bibliographic and documentary research was carried out (Gil, 2002), based on specific legislation and authors who address bilingual education for the deaf (Strobel, 2009; Giammelaro; Gesueli and Silva, 2013; Quadros, 2017; Felipe, 2018; Faria- Nascimento et al., 2021, among others). As a data collection instrument, a questionnaire was applied to deaf people through WhatsApp groups, aiming to understand their experiences in this process. The results indicate lack of accessibility as a determining factor for failure and dropout. The study reinforces the need for effective compliance with public educational and traffic policies, ensuring deaf people the right to full and equal participation in society.

KEYWORDS: Detran; National Driver's License; Deaf; Linguistic accessibility.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**



<https://youtu.be/nUXxotjkGk0>



INTRODUÇÃO

O acesso de alunos surdos ao contexto educacional vem sendo amplamente discutido, como fruto de muitas lutas que possibilitaram conquistas de direitos igualitários para todos, como se pode observar na Lei nº 14.191/2021, que complementa a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para estabelecer a educação bilíngue de surdos

no território brasileiro.

Nesse sentido, considerando-se o objetivo principal das políticas educacionais de oportunizar escolarização integral e democrática, a educação bilíngue de surdos implica proporcionar um ambiente de aprendizado permeado pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, garantindo aos alunos surdos acesso pleno ao conhecimento e à cultura. É importante que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas características e especificidades linguísticas ou culturais, resguardados por políticas inclusivas e bilíngues como elementos fundamentais para alcançar essas oportunidades.

Em todo o contexto educacional brasileiro, deve ser cumprida a Lei nº 13.146/2015, capítulo IV, incisos I e II, sobre a incumbência do poder político de garantir “Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015), assim como:

II. aprimorar os sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015).

Nos trechos da Lei, é possível verificar que se estabelece atendimento especializado no ensino regular e a igualdade de condições, configurando-se o que se chama de inclusão, conforme proposto por Freire (2008, p. 5):

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

A inclusão é uma perspectiva abrangente que transcende a esfera educacional e engloba os campos social e político. Ela busca garantir a todos o acesso a oportunidades justas e igualitárias na sociedade, independentemente das diversidades, de modo que todos sejam tratados com respeito e valorização de suas identidades. Essa visão da inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Vale ressaltar que, ao promover a inclusão, busca-se a construção de uma sociedade equitativa, onde todos os cidadãos possam participar ativamente e de forma igualitária. A ênfase no respeito e na valorização das diferenças é crucial, pois demonstra o reconhecimento de que a diversidade permeia a sociedade.

Nesse sentido, a inclusão não é apenas um direito, mas um passo necessário para alcançar justiça social (Freire, 2008).

Apesar de “ir e vir” ser um direito constitucional a todos os cidadãos (Brasil, 1988), essa “garantia” nem sempre é claramente acessível à comunidade surda. Isso evidencia a necessidade de maior conscientização por parte de órgãos públicos, a fim de reformular e adequar os materiais utilizados pelos candidatos, promovendo, assim, a garantia de acessibilidade e condições sociais iguais para todos e em todos os ambientes.

A contextualização acima fundamenta a escolha do tema deste artigo desenvolvido pelas autoras, sendo uma delas Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais e Português (TILSP), que atuou no Departamento de Trânsito Estadual do Rio de Janeiro (DETRAN-RJ), onde teve contato com candidatos surdos interessados em obter e/ou renovar a Carteira Nacional de Habilitação (CNH) e que enfrentavam diversas dificuldades, ao tentarem exercer seu direito de conduzir automóveis e motocicletas.

Os desafios envolvem desde sua chegada ao DETRAN, onde se esbarram com a primeira barreira, a linguística, ou seja, não é recorrente a presença de profissionais intérpretes na sede e em todos os setores do Departamento para trocas e interações sobre dúvidas e prestação de informações.

Além disso, etapas que demandam habilidades de leitura e escrita do português, como o preenchimento de formulários, redação de textos e produção de respostas, exigiam do candidato surdo conhecimento e proficiência linguística, sem considerar seus direitos de usar a Libras como L1 e o português escrito como L2 (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2021). Esse desalinhamento pode ser prejudicial ao candidato no processo de obtenção e renovação da CNH.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo mostrar os principais desafios enfrentados pela pessoa surda no processo de obtenção e/ou renovação da CNH, motivado pela seguinte pergunta norteadora: Quais são as principais dificuldades que o sujeito surdo encontra ao se candidatar ao processo de obtenção e/ou renovação da CNH? Como metodologia, foi realizada uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), com o intuito de coletar e analisar estudos sobre a trajetória da educação de surdos e a relevância da perspectiva bilíngue - Libras como primeira língua (L1) do sujeito surdo e português escrito como segunda língua (L2).

Dada a relevância dos direitos das pessoas surdas e do cumprimento de seus deveres, foi necessário proceder uma pesquisa documental (Gil, 2002), a partir da descrição, interpretação e análise de amparos jurídicos emitidos pelo Sistema Nacional de Trânsito (SNT) e departamentos e setores que o constituem:

DETRAN, CONTRAN, SENATRAN, JARI, com o objetivo de compreender processos, eventos ou fenômenos, relacionados aos direitos das pessoas surdas,

Os estudos forneceram embasamento teórico para compreender o contexto em que se dá o processo de obtenção e/ou renovação da CNH e identificar suas lacunas. Na próxima seção, apresenta-se a reflexão sobre acessibilidade às pessoas surdas.

A CNH E A ACESSIBILIDADE PARA SURDOS: DE QUE DIREITOS ESTAMOS FALANDO?

Ao se tratar da temática relacionada à inclusão, deve-se, sobretudo, se atentar para as necessidades de cada indivíduo, promover igualdade de oportunidades, garantir acesso ao conhecimento, à cultura e ao trabalho. No caso do sujeito surdo, em tese, a surdez não o torna inapto para ações, uma vez que, pela visão socioantropológica, é uma questão de especificidade linguística³, pois utiliza a Libras, língua diferente da utilizada pela maioria da comunidade ouvinte.

Como condição linguística, a língua de sinais se diferencia da língua oral por ser visual- espacial, em que se utilizam as mãos, o corpo e os olhos (expressões corporais e faciais) como instrumentos para a comunicação. Essa especificidade confere aos surdos sinalizantes, juridicamente, a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa na modalidade escrita, como sua segunda língua (L2), conforme proposto em amparos jurídicos (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2021).

É fato que as pessoas ouvintes aprendem a falar e a ler em sua própria língua; os surdos, por outro lado, não. Muitas vezes, por nascerem em lares de famílias ouvintes não sinalizantes, a aquisição da Libras ocorre tardiamente (Quadros, 2017). Consequentemente, ampliam-se os desafios para aprender a língua portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita, impactando na sua condição de sujeito bilíngue, ou seja, aquele que usa as duas línguas em seu cotidiano.

O acesso à língua portuguesa é um direito dos surdos como cidadãos brasileiros, visto que todos os documentos e a maioria dos textos, das obras e dos estudos estão apresentados nessa língua. Essa questão, inclusive, está prevista na Lei nº 10.436/2002, no art. 4º, parágrafo único, de que a Libras “[...] não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”, o que reitera a necessidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa. Por esse motivo, visando à igualdade das línguas, é primordial o respeito à primeira língua dessas pessoas, a saber, a língua de sinais, em todos e diversos setores sociais,

³ Vale ressaltar que nem todos os surdos são usuários da Libras – todavia, nesta pesquisa, os sujeitos a quem nos referimos são aqueles que fazem uso de uma língua de minorias, a Língua Brasileira de Sinais.

educacionais, culturais, privados ou públicos, em prol da verdadeira inclusão e do respeito as suas diversidades.

A Resolução da Lei 9.503/1997, no art. 147-A do Código de Trânsito Brasileiro (CTB), garante aos surdos e às pessoas com deficiência auditiva o direito de obter e/ou renovar a Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Isso deve ocorrer com o auxílio de tecnologias assistivas ou técnicas em todas as etapas do processo. Além disso, é assegurado o acesso a material didático audiovisual nas aulas teóricas dos cursos preparatórios para os exames, de modo que esse material seja acessível, por meio de subtítuloção com legenda oculta e tradução simultânea em Libras, conforme estabelecido na Lei nº 13.146/2015.

Embora haja recursos como prova teórica em Libras e materiais em vídeo e a presença do profissional TILSP, o principal obstáculo para candidatos surdos no processo de obtenção ou renovação da CNH refere-se à compreensão de textos escritos, devido ao domínio do português, sua segunda língua.

No Capítulo XIV do Código de Trânsito Brasileiro (CTB)⁴, Art. 140, consta:

A habilitação para conduzir veículo automotor será apurada por meio de exames que deverão ser realizados no órgão ou entidade executivos do Estado ou do Distrito Federal, do domicílio ou residência do candidato, ou na sede estadual ou distrital do próprio órgão, e o condutor deverá preencher os seguintes requisitos:
ser penalmente imputável;
saber ler e escrever;
possuir Carteira de Identidade ou equivalente.

Isso mostra a importância de se considerar os direitos de aprendizagem do candidato surdo ao longo de sua trajetória escolar, de modo que tenha condições de se submeter ao processo de obtenção e/ou renovação da CNH, conhecendo as regras e estando ciente delas de forma autônoma. Essa questão motivou a presente pesquisa, diante da prática de uma das autoras que atuou como tradutora intérprete no DETRAN RJ e presenciou os desafios de candidatos surdos no referido processo.

O Sistema Nacional de Trânsito (SNT): direitos que assistem os usuários surdos

A legislação de trânsito e os órgãos que compõem o Sistema Nacional de Trânsito (SNT) têm um alcance abrangente, pois são representados pela União, pelos Estados e pelos Municípios e passaram por atualizações ao longo dos anos.

⁴Artigo disponível em: <https://www.ctbdigital.com.br/artigo/art40> / Acesso em 17/04/2025.

O trânsito é um sistema dinâmico e, para garantir segurança, fluidez e eficácia, as normas e leis são constantemente alteradas. O Art. 5º da Lei nº 9.503/97 estabelece que⁵:

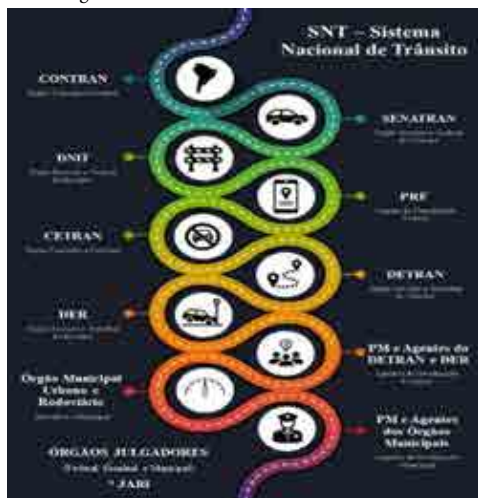
O Sistema Nacional de Trânsito é o conjunto de órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que tem por finalidade o exercício das atividades de planejamento, administração, normatização, pesquisa, registro e licenciamento de veículos, formação, habilitação e reciclagem de condutores, educação, engenharia, operação do sistema viário, policiamento, fiscalização, julgamento de infrações e de recursos, e aplicação de penalidades (SNT, 1997).

No Art. 6º, são apresentados os objetivos básicos do SNT:

- I - estabelecer diretrizes da Política Nacional de Trânsito, com vistas à segurança, à fluidez, ao conforto, à defesa ambiental e à educação para o trânsito, e fiscalizar seu cumprimento;
- II - fixar, mediante normas e procedimentos, a padronização de critérios técnicos, financeiros e administrativos para a execução das atividades de trânsito;
- III - estabelecer a sistemática de fluxos permanentes de informações entre os seus diversos órgãos e entidades, a fim de facilitar o processo decisório e a integração do Sistema.

O infográfico a seguir apresenta a configuração do SNT, com base no atual CTB:

Figura 1 – Sistema Nacional de Trânsito



Fonte: Sistema Nacional de Trânsito.

⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19503/compilado.htm.

Órgãos e departamentos do SNT apresentados no infográfico são:

- Conselho Nacional de Trânsito – CONTRAN⁶
- Secretária Nacional de Trânsito – SENATRAN⁷
- Departamento Nacional de Infraestrutura e Transportes – DNIT⁸
- Polícia Rodoviária Federal – PRF⁹
- Conselho Estadual de Trânsito – CETRAN¹⁰
- Departamento Estadual de Trânsito do Rio de Janeiro - DETRAN-RJ¹¹
- Departamento de Estradas de Rodagens - DER-RJ¹²
- Polícia Militar (PM) e Agentes do DETRAN e DER¹³
- Órgãos Municipais Urbano e Rodoviários¹⁴
- PM e Agentes dos Órgãos Municipais¹⁵
- Juntas Administrativas de Recursos e Infrações - JARIs¹⁶

Com relação à Carteira Nacional de Habilitação (CNH), os requisitos e procedimentos para obter a CNH estão apresentados no Art 2º da Resolução nº789/2020:

Art. 2º O candidato à obtenção da Autorização para Conduzir Ciclomotor (ACC) e da Carteira Nacional de Habilitação (CNH) solicitará ao órgão ou entidade executivos de trânsito do Estado ou do Distrito Federal, do seu domicílio ou residência, ou na sede estadual ou distrital do próprio órgão ou entidade, a abertura do processo de habilitação para o qual deverá preencher os seguintes requisitos:

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/contran>. Acesso em: 27/05/2024.

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/senatran>. Acesso em: 27/05/2024.

⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/dnit/pt-br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 27/05/2024.

⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/prf/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/competencias>. Acesso em: 27/05/2024.

¹⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm. Acesso em: 27/05/2024.

¹¹ Disponível em: https://detran.rj.gov.br/_documento.asp?cod=1484. Acesso em: 27/05/2024.

¹² Disponível em: https://www.der.rj.gov.br/regimento_interno.asp. Acesso em: 25/07/2024.

¹³ Disponível em: https://portal2.fazenda.rj.gov.br/wccmigracao/Contribution_Folders/site_fazenda/Subportais/PortalGestaoPessoas/Legisla%C3%A7%C3%B5es%20SILEP/Legisla%C3%A7%C3%B5es/2021/Portarias/POR-TARIA%20DETRAN%20N%C2%BA%206055%20DE%2021%20DE%20JULHO%20DE%202021_PARTICI-PA%C3%87%C3%83O%20EM%20OPERA%C3%87%C3%95ES%20DE%20TR%C3%82NSITO.pdf?lve. Acesso em: 27/05/2024.

¹⁴ Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/documents/91241/db0334e8-6bb7-4a7d-ad79-133e15888a20>. Acesso em: 27/05/2024.

¹⁵ Disponível em: <https://transportes.prefeitura.rio/competencias/> https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm. Acesso em: 27/05/2024.

¹⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm. Acesso em: 27/05/2024.

- I - Ser penalmente imputável;
- II - saber ler e escrever;
- III - Possuir documento de identidade; e
- IV - Possuir Cadastro de Pessoa Física (CPF).

§ 1º Para o processo de habilitação de que trata o caput, após o devido cadastramento dos dados informativos no Registro Nacional de Condutores Habilitados (RENACH), o candidato deverá realizar Avaliação Psicológica, Exame de Aptidão Física e Mental, Curso Teórico-técnico, Exame Teórico-técnico, Curso de Prática de Direção Veicular e Exame de Prática de Direção Veicular, nesta ordem. (CONTRAN, 2020).

Neste artigo, será apresentado especificamente o órgão DETRAN RJ, responsável pelo candidato surdo quando se candidata à obtenção e/ou renovação da CNH, por se tratar de uma das experiências da primeira autora, quando atuou nesse órgão competidor e participou da equipe responsável por candidatos surdos.

De acordo com as normas estabelecidas pelo DETRAN RJ, para dar início ao processo de obtenção da primeira habilitação, o candidato deve, primeiramente, abrir um processo administrativo solicitando o serviço destinado à Pessoa com Deficiência (PCD). Esse procedimento exige o preenchimento de diversos formulários, não disponíveis em Libras. Em outras palavras, todas as etapas devem ser realizadas em língua portuguesa escrita.

Certamente, esse já se configura como o primeiro obstáculo enfrentado pela pessoa surda: a leitura e compreensão de textos em uma língua que não é sua primeira, muitas vezes redigidos em linguagem técnica e jurídica. Há que se considerar documentos oficiais, como o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.306/2015, que reafirmam a Libras como primeira língua da comunidade surda e o português como segunda língua, o que reforça a necessidade de acessibilidade linguística adequada.

Durante esse processo, a legislação garante ao candidato a isenção das taxas de cadastramento, bem como a gratuidade dos exames de aptidão física, mental e psicológica. Após a abertura do processo administrativo, o próximo passo é aguardar o contato do órgão responsável, que será feito por telefone ou pelo e-mail informado no cadastro. Em seguida, o candidato deverá comparecer ao DETRAN-RJ para a realização do cadastro biométrico.

O Quadro 1 resume as fases a serem cumpridas pelos candidatos no Rio de Janeiro e os respectivos responsáveis, incluindo o tipo de acessibilidade.

Quadro 1 - Etapas do processo de habilitação no RJ x Responsável x Acessibilidade

FASE	ONDE	RESPONSÁVEL PELA ACESSIBIL- IDADE	TIPO DE ACESSIBILI- DADE
Processo Adminis- trativo	DETRAN / CIRE- TRAN	DETRAN	Intérprete de Libras
Cadastro Bi- ométrico	DETRAN	DETRAN	Intérprete de Libras
Avaliação Psi- cológica	DETRAN	DETRAN	Intérprete de Libras
Exame Aptidão Física e Mental	DETRAN	DETRAN	Intérprete de Libras
Curso Teórico Técnico	CFC (Autoesco- la)	Autoescola	Intérprete de Libras / Tecnologia assistiva
Prova Teórica	DETRAN	DETRAN	Intérprete de Libras / Tec- nologia assistiva / Material didáticoaudiovisual
Curso Prático de Direção	CFC (Autoesco- la)	CFC (Autoescola)	Intérprete de Libras
Prova Prática de Direção	DETRAN	DETRAN	Intérprete de Libras

Fonte: Produção da autora.

Conforme o Quadro 1, os candidatos surdos seguem as mesmas etapas exigidas dos candidatos ouvintes no processo de habilitação, com algumas adaptações específicas garantidas por lei:

O tempo destinado à realização da prova é o dobro daquele concedido aos candidatos ouvintes;

É assegurado o direito ao acompanhamento de um intérprete de Libras ou ao uso de tecnologias assistivas, como videoprovas em Libras, que permitam a tradução do conteúdo da avaliação¹⁷.

Em 2020, o Conselho Nacional de Trânsito (Contran) publicou a Resolução nº 789/2020, que estabelece normas para a formação de condutores. No Anexo II, item 1.3, referente à frequência e avaliação, o documento determina que, “mediante comprovação de deficiência auditiva, dislexia ou Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no exame de aptidão física e mental, o candidato terá direito ao dobro do tempo para a realização da prova escrita, além

¹⁷ L13146 (planalto.gov.br) Lei nº 13.146/2015 – alterou o CTB (Lei nº 9.503/1997), artigo 147-A. Acesso em 11/04/2024.

da possibilidade de utilizar softwares específicos de apoio¹⁸.”

Para participar do processo de obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH), todos os candidatos – sejam surdos, ouvintes ou pessoas com deficiência física – devem cumprir as diretrizes estabelecidas pela resolução vigente. Embora os Departamentos Estaduais de Trânsito (DETRAN) de todo o país estejam obrigados a seguir essas normas, cada órgão possui autonomia para organizar e operacionalizar o processo conforme suas próprias diretrizes administrativas e realidades locais.

Impactos do processo de obtenção e/ou renovação para pessoas surdas

No ano de 2024, foi elaborado e aplicado um questionário a sujeitos surdos interessados em obter e/ou renovar a Carteira Nacional de Habilitação (CNH), com o objetivo de investigar seus desafios quanto à acessibilidade junto ao DETRAN-RJ. Antes da apresentação dos dados coletados, foi reafirmado o compromisso com o anonimato, a ética e o respeito a cada participante.

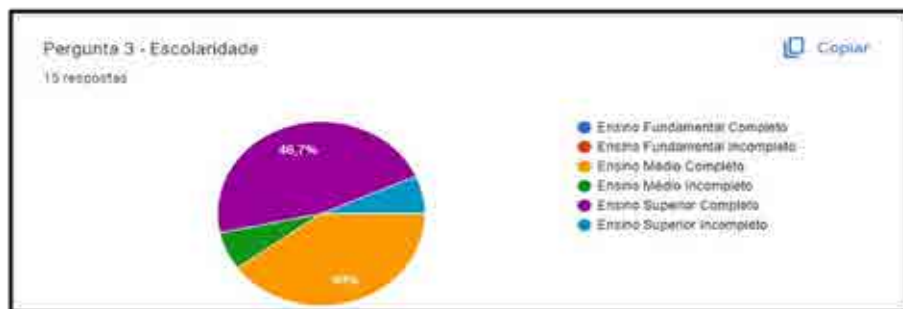
Por essa razão, a primeira pergunta do questionário referiu-se à concordância ou não em participar da pesquisa. Essa autorização foi essencial para assegurar o livre consentimento dos participantes e a integridade da pesquisa. A aceitação em participar refletiu o comprometimento dos respondentes surdos com a dignidade social, o respeito aos seus direitos e o desejo de contribuir para futuras investigações e avanços acadêmicos. O questionário foi respondido por 16 pessoas, sendo que 1 pessoa não aceitou participar da pesquisa.

A seguir, são apresentadas as análises das respostas, iniciando-se com os dados dos participantes.

As primeiras abas do questionário buscaram traçar o perfil dos participantes. As respostas indicaram que a maioria dos candidatos é do gênero masculino, totalizando 11 participantes. Já a segunda pergunta apresentou a distribuição dos respondentes conforme as faixas etárias, organizadas em ordem crescente. Foram coletadas informações sobre o nível de escolaridade dos participantes, conforme apresentado no Gráfico 1.

¹⁸ Resolução Contran 789/2020 consolida as normas sobre o processo de formação de condutores, traz em seu anexo II, no item de frequência e avaliação. <https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/conteudo-contran/resolucoes/resolucao7892020r.pdf> Acesso em 11/04/2024.

Gráfico 1 – Nível de escolaridade



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Com base na experiência de uma das autoras em suas atividades profissionais junto ao setor responsável pelos serviços da divisão médica e psicológica do DETRAN, a maioria dos atendimentos era destinada a pessoas com Ensino Médio completo. No entanto, os dados obtidos nesta pesquisa revelaram um perfil diferente, ou seja, a maioria dos participantes possui Ensino Superior completo.

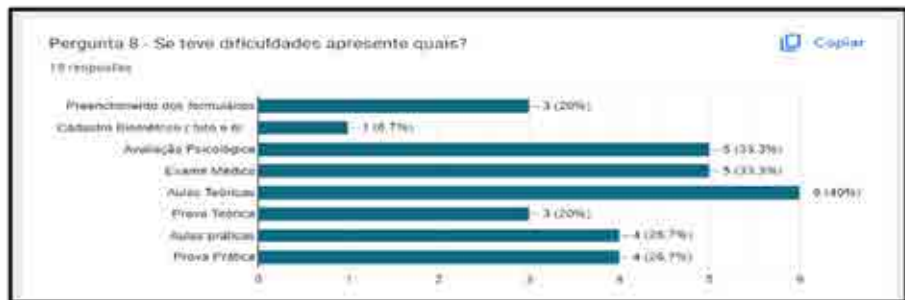
As respostas indicaram que a maioria dos sujeitos surdos possui grau de instrução equivalente ao Ensino Superior, o que, em princípio, sugeriria certa proficiência linguística adquirida por meio da formação acadêmica. Contudo, essa percepção merece reflexão, considerando as dificuldades relatadas por eles quanto à compreensão das perguntas no formulário, o que contrasta com as habilidades esperadas de leitura e escrita nesse nível de escolaridade.

Assim, o Ensino Superior, por si só, pode não ser suficiente para superar os desafios enfrentados. As dificuldades apontadas durante todo o processo de obtenção da CNH evidenciam a necessidade de se repensar a qualidade da escolarização desses sujeitos, bem como a acessibilidade das informações oferecidas pelo DETRAN, fatores que podem contribuir significativamente para o desestímulo ou até mesmo a desistência no processo de habilitação e/ou renovação da carteira de motorista.

Entre os respondentes, 53,3% não relataram dificuldades, enquanto 46,7% enfrentaram algum obstáculo no processo. Apesar de a maioria indicar ausência de dificuldades, é necessário refletir que muitos surdos, ao terem alguns direitos atendidos, podem minimizar outros desafios, como problemas de compreensão e produção textual, deixando de percebê-los como barreiras relevantes.

Apesar dos avanços legais desde a Constituição de 1988, persistem barreiras de acessibilidade comunicacional, demonstrando a distância entre a legislação e sua aplicação prática. Entre os itens analisados, as aulas teóricas foram apontadas como a principal dificuldade, representando 40% das respostas (Gráfico 2).

Gráfico 1 – Nível de escolaridade



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Vale ressaltar o artigo 147-A do CTB, que assegura ao candidato com deficiência acessibilidade na comunicação, uso de tecnologias assistivas, material didático audiovisual e intérprete de Libras durante todo o processo de habilitação.

A segunda maior dificuldade relatada pelos surdos foi nos exames de aptidão médica e psicológica, com 33,3% em cada item, indicando falhas no atendimento acessível. Em terceiro lugar, com 20% das respostas, revelaram problemas nas provas teóricas, mesmo com vídeos em Libras, devido a dificuldades técnicas. Além disso, os participantes destacaram obstáculos no preenchimento dos formulários, devido ao uso de português complexo, o que reforça a necessidade de adequação linguística, considerando que a Libras é a primeira língua (L1) dos surdos e o português, a segunda (L2).

A pergunta 9 investigou a preparação das autoescolas para atender candidatos surdos. Os relatos mostraram que, apesar das leis existentes, ainda há falhas na prática, com 66,7% dos participantes afirmando que as autoescolas não estão preparadas, principalmente devido à falta de acessibilidade e comunicação adequada.

As autoescolas não estão preparadas para atender os sujeitos surdos, principalmente devido à falta de comunicação e de adaptação dos cursos e instituições, que são voltados para ouvintes. Os principais problemas incluem a ausência de intérpretes de Libras, materiais de estudo inadequados e sistemas de avaliação que não consideram as especificidades linguísticas dos surdos, dificultando o exercício pleno de seus direitos.

As barreiras comunicacionais, a falta de materiais didáticos em Libras e a inadequação dos métodos de avaliação criam um processo desigual para os candidatos surdos, dificultando a demonstração de suas competências. Essas deficiências revelam a necessidade de adequação nos processos educativos e administrativos

relacionados ao trânsito, garantindo igualdade de direitos para as pessoas surdas.

Quanto à pergunta sobre o que o DETRAN precisa melhorar em acessibilidade linguística, 86,7% dos participantes indicaram que o órgão ainda falha na implementação das garantias legais, evidenciando a falta de atenção a esses direitos em exames, nas autoescolas e no próprio DETRAN.

Ao encerrar as análises das respostas ao questionário, destaca-se a reflexão sobre a formação do condutor surdo. É clara a demarcação de direitos das pessoas surdas e com deficiência auditiva, amplamente garantidos pela legislação brasileira. No entanto, esses direitos são frequentemente desconsiderados pelo próprio poder público. Apesar de a legislação garantir esses direitos, a exclusão persiste nas instituições e na sociedade. O quadro a seguir resume as perguntas e as respostas do questionário.

Quadro 2 – Perguntas diretas do questionário

PERGUNTAS	SIM	NÃO
Você aceita participar desta pesquisa?	15	1
Você tem CNH?	11	4
Ou está no processo para ter a CNH?	6	9
Você enfrentou algum tipo de dificuldades no processo para obter/renovar a CNH?	7	8
As autoescolas estão preparadas para atender o sujeito surdo?	5	10
Você acha que o DETRAN RJ precisa melhorar em termos de acessibilidade linguística para o sujeito surdo?	13	2

Fonte: Produção da autora.

A falta de acessibilidade é uma barreira significativa no processo de obtenção e renovação da CNH para candidatos surdos, sendo o desempenho e a atuação do tradutor intérprete essencial para garantir um bom desempenho, já que, sua presença, de acordo com a Resolução nº 558/20015, é importante para garantir a ética e a individualidade das respostas. Examinadores e monitores que não conhecem Libras não podem assegurar a troca linguística com o condutor surdo. As respostas indicam sentimentos de medo, descrença e a necessidade de luta constante, apontando que essas barreiras impactam a autoestima e a cidadania dos surdos. É necessária mais fiscalização para garantir o cumprimento da legislação e promover mudanças e avanços significativos.

As dificuldades enfrentadas por pessoas surdas no processo de obtenção e/

ou renovação da Carteira Nacional de Habilitação (CNH) estão diretamente relacionadas às barreiras linguísticas e comunicacionais presentes nas etapas do procedimento, especialmente nas avaliações teóricas e nos atendimentos institucionais. Embora a Lei nº 10.436/2002 reconheça a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, seu art. 4º, parágrafo único, estabelece que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, o que, na prática, tem reforçado a centralidade do português escrito em processos avaliativos e administrativos.

Tal dispositivo legal evidencia a necessidade do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa por parte das pessoas surdas. No entanto, quando esse requisito é aplicado sem a garantia de condições linguísticas equitativas, acaba por produzir situações de exclusão, uma vez que a Libras constitui a primeira língua (L1) da maioria dos sujeitos surdos, enquanto o português escrito assume o papel de segunda língua (L2). Dessa forma, exigir desempenho equivalente ao de ouvintes, sem considerar as especificidades linguísticas desse grupo, compromete o princípio da igualdade material e o direito à cidadania.

Diante desse cenário, propõe-se a implementação de um modelo de acessibilidade linguística que reconheça e valorize a Libras como língua prioritária de mediação comunicacional ao longo de todo o processo de habilitação. Uma das medidas centrais consiste na oferta de atendimento bilíngue, com a presença de intérpretes de Libras em todas as etapas presenciais, tais como exames médicos, psicológicos, provas práticas e atendimentos administrativos, assegurando a compreensão plena das orientações e procedimentos.

No que se refere à prova teórica, recomenda-se a adoção de um formato bilíngue, no qual os conteúdos sejam apresentados em Libras por meio de recursos audiovisuais, acompanhados do texto em língua portuguesa. Essa estratégia não elimina a exposição ao português escrito, conforme previsto em lei, mas permite que a avaliação se concentre no conhecimento das normas de trânsito e da condução segura, e não exclusivamente na competência linguística em língua portuguesa.

Adicionalmente, destaca-se a importância da formação continuada dos profissionais envolvidos no processo, incluindo servidores do DETRAN e instrutores de autoescolas. A capacitação básica em Libras, aliada à sensibilização quanto à cultura surda e às barreiras comunicacionais, pode contribuir significativamente para a redução de práticas excludentes e para a promoção de um atendimento mais humanizado e inclusivo.

A produção de materiais didáticos acessíveis em Libras, com linguagem vi-

sual e contextualizada, também se configura como uma estratégia essencial. Tais materiais devem ser elaborados e validados em parceria com instituições especializadas, universidades e representantes da comunidade surda, garantindo adequação linguística e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é um recorte de um trabalho mais amplo que buscou analisar os desafios do candidato surdo no processo de obtenção e/ou renovação da CNH. Durante o processo de habilitação, os candidatos se deparam com formulários e questionários repletos de orientações complexas em português, dificultando a compreensão. Uma pessoa surda relatou sua frustração por não conseguir obter a habilitação devido à dificuldade na compreensão e produção escrita em Língua Portuguesa, exigida pelo CONTRAN, o que a levou a desistir do processo.

A fundamentação teórica deste estudo tem como propósito oferecer ao leitor informações sobre o tema investigado. Para isso, foram abordadas reflexões a respeito da educação de surdos, sua cultura e identidade. Além disso, buscou-se contextualizar o Sistema Nacional de Trânsito, alinhando a discussão ao objetivo central do trabalho.

Ao comparar os estudos existentes com o estudo aqui apresentado, identificaram-se deficiências significativas no que diz respeito à acessibilidade comunicacional para pessoas surdas no contexto do trânsito. Essas falhas são, em grande parte, consequência da ineficácia aplicação das normativas e seus dispositivos específicos. Embora os órgãos legisladores estabeleçam diretrizes e regulamentos, muitas vezes, a ausência de fiscalização efetiva compromete os resultados. Como consequência, observa-se um déficit na obtenção e/ou renovação da Carteira Nacional de Habilitação (CNH) por parte da população surda.

Esse relato destaca também, além do cumprimento das legislações em termos de acessibilidade linguística, a importância de aprimorar as habilidades de leitura e escrita no sujeito surdo, como ler, compreender, interpretar e produzir textos em língua portuguesa, ao longo de sua escolaridade, a fim de facilitar sua inserção e interação social. A dificuldade na compreensão escrita não indica incapacidade de conduzir veículos com competência, mas aponta para a necessidade de repensar a acessibilidade no processo.

A verdadeira inclusão da pessoa surda no processo de obtenção e renovação da CNH não se limita ao cumprimento da lei, mas exige o reconhecimento da Libras como elemento central de acesso à cidadania. Respeitar a língua de sinais, sem desconsiderar a importância da língua portuguesa escrita, é promover jus-

tiça social, autonomia e dignidade, assegurando que o sujeito surdo seja avaliado por suas competências no trânsito, e não por barreiras linguísticas impostas pelo sistema. Por fim, ressalta-se a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à acessibilidade linguística no trânsito, por meio da criação de normativas específicas e de mecanismos de monitoramento contínuo. A escuta ativa das pessoas surdas acerca de suas experiências no processo de habilitação pode subsidiar ajustes institucionais e assegurar que o direito à mobilidade seja exercido de forma autônoma, digna e equitativa.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. *Lei nº 9.394/96* – Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- _____. *Código de Trânsito Brasileiro – CTB*. Dispõe sobre Capítulo XIV – da Habilitação, 1997. Disponível em: <https://www.ctbdigital.com.br/artigo/art40> Acesso em: 23/05/2024.
- _____. *Código de Trânsito Brasileiro – CTB*. Dispõe sobre Capítulo XIV – da Habilitação, 1997. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1882011874/codigo-de-transito-brasileiro-lei-9503-97> Acesso em: 23/05/2024.
- _____. *Lei 9.503/97*. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm. Acesso em: 27/05/2024
- _____. *Lei nº 10.436/2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08/08/2024
- _____. *Decreto nº 5626/2002*. 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, 22 dez. 2005.
- _____. *Lei 13.146/2015*. LBI - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 6 de jul. 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 08/08/2024
- _____. *Lei nº 14.191/2021*. Dispõe sobre a inclusão de educação bilíngue de surdos na LDB. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14191-3-agosto-2021-791630-publicacaooriginal-163262-pl.html>. Acesso em: 08/08/2024
- _____. *Resolução nº 168/2004*. Estabelece Normas e Procedimentos para a formação de condutores de veículos automotores e elétricos, a realização dos exames, a expedição de documentos de habilitação, os cursos de formação, especializados, de reciclagem e dá outras providências. Disponível em: https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/conteudo-contran/resolucoes/resolucao_contran_168_04_compilada.pdf
- _____. *Resolução nº 558/2015*. Dispõe sobre o acesso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para o candidato e condutor com deficiência auditiva quando da realização de cursos e exames nos processos referentes à Carteira Nacional de Habilitação – CNH, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/conteudo-contran/resolucoes/resolucao5582015.pdf>
- _____. *Resolução nº 789/2020*. Consolida normas sobre o processo de formação de condutores de veículos automotores e elétricos, CONTRAN, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/transito/conteudo-contran/resolucoes/resolucao789-2020.pdf>

FARIA-NASCIMENTO, S. P. et al. *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior*. Caderno Introdutório, DIPEBS/ SEMESP, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/oCADERNODEINTRODUOISBN296.pdf Acesso em: 08 ago. 2024.

FELIPE, T. M. Diferentes Políticas e Diferentes Contextos Educacionais Bilíngue para Educandos Surdos X Educação. *Revista Espaço*, n° 49, p. 189-220, 2018. Disponível em: <<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1192/1194>. Acesso em: 30/05/2024

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. *Revista Educação*. v. XVI, n. 1, 2008.

GIAMMELARO, C. N. F., GESUELI, Z. M. e SILVA, I. R. A Relação Sujeito/linguagem na Construção da Identidade Surda. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 509-527, abr.-jun. 2013 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 mar 2024.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

STROBEL, K. *História da Educação de Surdos*. Florianópolis, UFSC, 2009.

Relato de experiência: uma amostra das disciplinas de Libras e Literatura em Libras no segmento Ensino Fundamental 1 (SEF1) do Instituto Nacional de Educação de Surdos

*Ana Paula Teles Pereira da Silva*¹

*Adilson Magarão Buze*²

*Andreza da Silva Gonçalves Raphael*³

*Maria Auxiliadora Bezerra de Araújo*⁴

*Roberta Santos Moraes Gomes*⁵

Resumo

Este presente artigo é um relato de experiência vivenciado por cinco professores surdos que lecionam as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais – Libras e Literatura em Libras direcionado aos alunos surdos do primeiro segmento do ensino fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos. O objetivo deste trabalho visa apresentar as práticas pedagógicas realizadas nas disciplinas de Libras e Literatura em Libras do próprio INES, evidenciando o uso de filmes, imagens, atividades lúdicas e eventos didático-culturais como estratégias que possibilitem a ampliação da experiência linguística dos estudantes, fortalecendo o vínculo das crianças com a Libras, através da exibição de um filme dos estúdios da Pixar intitulado “Luca” que proporcionou o desenvolvimento da linguagem trazendo uma gama de informações para os educandos, despertando seu interesse através da Pedagogia Visual e do uso da língua de sinais como Idioma Pedagógico. A metodologia utilizada neste relato de experiência, busca transmitir a produção do conhecimento através de suas vivências profissionais, isto é, suas experiências diárias ao longo do tempo junto com seus educandos surdos. Os resultados evidenciam a importância do bilinguismo e da mediação visual no desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos através do uso da Língua Brasileira de Sinais.

Palavras-chave: Libras; Literatura em Libras; Ensino Bilíngue; Surdos; SEF 1.

¹ Mestre. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Brasil, RJ. apaula@ines.gov.br

² Especialista. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Brasil, RJ. magari@ines.gov.br

³ Mestre. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Brasil, RJ. andreza@ines.gov.br

⁴ Mestre. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Brasil, RJ. mbezerra@ines.gov.br

⁵ Mestre. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Brasil, RJ. rmoraes@ines.gov.br

Abstract

This article is an account of the experiences of five deaf teachers who teach Brazilian Sign Language (Libras) and Literature in Libras to deaf students in the first segment of elementary education at the National Institute of Deaf Education (INES). The objective of this work is to present the pedagogical practices carried out in the Libras and Literature in Libras classes at INES, highlighting the use of films, images, playful activities, and didactic-cultural events as strategies that broaden the students' linguistic experience, strengthening the children's connection with Libras. This was achieved through the screening of a Pixar film entitled "Luca," which fostered language development by providing a range of information to the students, sparking their interest through Visual Pedagogy and the use of sign language as a pedagogical language. The methodology used in this experience report seeks to convey the production of knowledge through their professional experiences, that is, their daily experiences over time with their deaf students. The results highlight the importance of bilingualism and visual mediation in the linguistic development of deaf students through the use of Brazilian Sign Language.

KEYWORDS: Detran; National Driver's License; Deaf; Linguistic accessibility.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**



<https://youtu.be/jQuqpltR6Qs>



INTRODUÇÃO

O presente trabalho não se caracteriza como uma pesquisa empírica com abordagem quantitativa ou análise sistemática de resultados. Trata-se, portanto, de um relato de experiência coletiva, construído a partir das vivências de cinco professores surdos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo três deles docentes da área de Literatura⁶ do Ensino Fundamental I (SEF I – Segmento do Ensino Fundamental I) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Vale ressaltar que o presente artigo aqui apresentado se caracteriza como um relato de experiência, de natureza descritiva e reflexiva, fundamentado na vivên-

⁶ Componente presente na grade curricular do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

cia profissional das autoras em determinado contexto de atuação. Tal modalidade permite a análise crítica das práticas desenvolvidas, articulando a experiência concreta com referenciais teóricos, contribuindo para a produção de conhecimento a partir da realidade vivenciada (Minayo, 2014; Daltro; Faria, 2019).

Segundo Campello (2008) explica que os estudantes estão cada vez mais conectados e que a Pedagogia Visual é um recurso essencial para o ensino de surdos. Pinheiro (2024) complementam ao destacar o papel da língua de sinais como Idioma Pedagógico, que proporciona aos estudantes experiências mais ricas e significativas, favorecendo um aprendizado visual e contextualizado. A pedagogia visual ela vai além do uso de imagem, mas no relato aqui é para mostrar que a vivência de mostrar uma história, se reproduz relatos em língua de sinais, riquíssimo, mostrando a produção narrativa de alguns alunos. Há alguns autores que falam: segundo Goldfarb (2002), a Pedagogia Visual não se reduz ao uso de imagens como apoio didático, mas constitui-se como uma prática educativa que reconhece os meios visuais como elementos centrais na mediação de conhecimento. Outros autores apontam que essa abordagem é especialmente relevante na educação de estudantes surdos, pois alinha-se às formas de acesso e processamento visual da informação (Costa, Gonçalves, 2025)

A educação de surdos no Brasil ainda trilha caminhos importantes e continua colhendo frutos ao longo de sua trajetória histórica. Muitos avanços não seriam possíveis sem a promulgação da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão e da Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021) que insere a modalidade bilíngue na educação de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), são estas legislações que asseguram direitos fundamentais e melhorias no campo da educação de surdos. Contudo, tais marcos legais não garantem, por si só, a efetivação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, sendo necessário a criação de políticas públicas que possam garantir e respaldar o processo educacional dos educandos surdos.

A implementação do método bilíngue – Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2) – desde a educação infantil até o ensino superior apesar das lutas dos movimentos surdos, ainda se configura como um processo recente, tanto do ponto de vista metodológico quanto no didático. Nesse cenário, profissionais como pedagogos e professores de Libras e Literatura surda, acabam construindo suas próprias estratégias e materiais para promover avanços na educação bilíngue de estudantes surdos do SEFi.

A Libras, enquanto disciplina de L1, consolidou-se a partir das lutas históricas da comunidade surda pelo reconhecimento e pela legitimação de uma educa-

ção bilíngue. Esse processo ganhou força especialmente com a criação do curso de graduação em Letras-Libras, instituído nacionalmente em 2006, o que possibilitou a formação acadêmica de profissionais capacitados para lecionar Libras nas escolas e universidades de todo o país.

O processo de escolarização dos surdos vem sendo embasado por políticas educacionais desde a década de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Declaração de Jomtien), aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), e a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha (1994). As políticas educacionais no Brasil foram refletidas na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), e do Plano Nacional de Educação (2014), que garante a oferta de educação bilíngue, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 e com a modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2. O oferecimento dessa modalidade é previsto em escolas e classes bilíngues, e em escolas inclusivas, sendo compreendida por diferentes pris-
mas.(Stumpf; Linhares, 2021, p. 39).

Portanto, o Segmento do Ensino Fundamental I do INES, inserido no modelo educacional bilíngue, tem como premissa assegurar que as crianças surdas tenham acesso pleno e efetivo à Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto primeira língua (L1). Nesse cenário, experiências visuais significativas, a interação constante com professores surdos e o emprego de recursos multimodais constituem pilares essenciais para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural desses estudantes.

METODOLOGIA

Através de um relato de experiência cujos protagonistas são os próprios professores surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, que baseados em Gil (2002), buscam transmitir a produção do conhecimento através de suas vivências profissionais, isto é, suas experiências diárias ao longo do tempo junto com seus educandos surdos.

Este trabalho visa apresentar as práticas pedagógicas realizadas nas disciplinas de Libras e Literatura em Libras do próprio INES, evidenciando o uso de filmes, imagens, atividades lúdicas e eventos didático-culturais como estratégias que possibilitem a ampliação da experiência linguística dos estudantes, fortalecendo o vínculo das crianças com a Libras. Essas práticas não apenas promovem a aquisição e o refinamento da L1, como também favorecem o engajamento, a criatividade e a construção de identidades surdas.

Imagem 1 – Filme “Luca” dos estúdios Pixar.



Fonte: <https://guiadoestudante.abril.com.br/dica-cultural/luca-filme-da-pixar-da-aula-de-inclusao/>

A atividade escolhida a ser compartilhada foi a apresentação do filme “Luca” produzido pelos estúdios da Pixar em 2021, cuja exibição constituiu-se como uma das atividades centrais, cujo objetivo principal foi estimular a produção discursiva em Libras proporcionando reflexão, compreensão e estimulando o pensamento crítico dos estudantes.

A proposta buscou favorecer a expressão mais ampla e espontânea possível na primeira língua (L1), de modo que cada criança surda pudesse construir e reconstruir narrativas, descrever os personagens, interpretar as emoções e os sentimentos, a partir de sua própria experiência visual e linguística dando destaque ao Idioma Pedagógico em consonância com a Pedagogia Visual.

O vídeo foi apresentado em aula pelos cinco professores envolvendo as turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade do ensino fundamental da educação básica, comumente denominado Segmento do Ensino Fundamental I no INES, na lista de frequência neste dia a estimativa que tivemos foram de 25 alunos surdos presente nas aulas de exibição, juntando as turmas do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental I. Como critério de seleção de estudantes apenas contou com a participação dos estudantes presentes no dia da apresentação do filme separados em dois grupos, sendo o primeiro contendo alunos do 1º ao 3º ano e o segundo com alunos do 4º e 5º ano de escolaridade. Tal proposta visava despertar o multilinguismo que é a habilidade das pessoas surdas de dominarem múltiplas línguas, sendo neste caso a L1 e a L2 que favorece o desenvolvimento cognitivo e social.

Nesse sentido, o multilinguismo no contexto da educação de surdos valoriza a Libras como primeira língua (L1) e reconhece a importância de diferentes repertórios linguísticos e culturais no processo de aprendizagem. Ao ter acesso

à Libras desde cedo, a criança surda desenvolve plenamente suas habilidades linguísticas, cognitivas e sociais, construindo uma base sólida para aprender outras línguas, como o português escrito (L2).

Esse ambiente multilíngue favorece o desenvolvimento bilíngue e multicultural, ampliando as formas de expressão, comunicação e interação da criança com o mundo. Além disso, promove autonomia, desenvolve a identidade surda, desperta o senso de pertencimento à comunidade surda e proporciona maior flexibilidade cognitiva, que são aspectos fundamentais para uma educação inclusiva e de qualidade.

A equipe de Libras como L1 do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano do SEF1 do INES, tem como principal objetivo promover o desenvolvimento de habilidades narrativas em língua de sinais entre os estudantes surdos. Essa formação é essencial, pois a língua constitui a base da estrutura cognitiva e comunicativa da criança.

As atividades realizadas buscavam estimular nos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e da linguagem baseado na visualidade surda e utilizando-se da Libras como Idioma Pedagógico conforme Pinheiro e Campello (2024) relatam ser essencial para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes surdos frente a proposta de educação bilíngue de surdos.

Durante as aulas, os professores surdos tiveram papel central, garantindo:

- Contato natural com modelos nativos⁷ de Libras;
- Fluidez linguística e cultural;
- Experiências narrativas próprias da comunidade surda;
- Interações significativas e motivadoras para os alunos.

Sua presença reforça o compromisso institucional com o bilinguismo e o desenvolvimento linguístico das crianças.

No entanto, observou-se que muitos dos nossos alunos surdos não têm acesso à Libras no ambiente familiar, uma vez que seus pais, em grande parte, não utilizam a língua de sinais como primeira língua. Nesses casos, o primeiro contato sistemático com a Libras ocorre apenas na escola, o que pode comprometer o desenvolvimento linguístico e cognitivo, sobretudo na primeira infância que exige exposição intensa e contínua à língua para garantir aquisição plena.

Diante desse cenário, o trabalho realizado pela equipe buscou assegurar que a Libras fosse vivenciada de forma ampla e significativa no cotidiano, possibilitando às crianças construir narrativas, explorar diferentes gêneros discursivos e desenvolver-se linguisticamente conforme as especificidades do bilinguismo dos surdos.

⁷ Refere-se ao léxico nativo da Língua Brasileira de Sinais.

DISCUSSÃO

A importância da Libras e da Literatura em Libras no SEF 1

A Literatura surda tem um importante papel em sua inserção como disciplina curricular nas escolas bilíngues ou regulares. Abre porta para o desenvolvimento de produção de expressão em Libras.

Muitas pessoas entendem a literatura como arte estética da linguagem escrita, que se centra no texto escrito, com foco nas atividades de ler e escrever. Essa definição, todavia, é muito limitada, e exclui muitos exemplos de uso da língua estética, mesmo em português, porque estão na forma falada (Stumpf; Linhares, 2021, p. 118).

Geralmente os alunos surdos têm como referência primária seus professores surdos, que desempenham um papel central na construção da produção narrativa e na apresentação da cultura e da arte surda. Por se tratar de uma língua plena, a Libras carrega em si a identidade, a história e os valores da comunidade surda. Assim, nas práticas pedagógicas, diversas referências culturais, artísticas e linguísticas são mobilizadas, fortalecendo o pertencimento dos estudantes e ampliando seu repertório discursivo e expressivo na língua de sinais.

A literatura, no ambiente educacional, tem impacto no desenvolvimento linguístico e na formação de identidade. O uso de narrativas e poesias em Libras contribui como mecanismo educacional para o ensino dos aspectos linguísticos da língua. Crianças e adolescentes surdos aprendem a língua ao olhar para uma narrativa, para uma arte surda, para um poema, atribuindo atenção à forma para entender a utilização criativa e o significado. A relevância da literatura e da arte surda no ensino da Libras está tão relacionada com os parâmetros analíticos da língua, como também às descrições ordenadas que podem ser estudadas por intermédio de diferentes gêneros literários, considerando o conteúdo, a forma, as expressões linguísticas dessas manifestações literárias (Stumpf; Linhares, 2021, p. 40).

Diante disso, percebe-se que as disciplinas de Libras e Literatura em Libras contribuem diretamente para o desenvolvimento integral dos estudantes surdos, fortalecendo:

- O vocabulário em Libras;
- A compreensão visual;
- A expressão facial e corporal;
- A organização narrativa na língua de sinais;
- O fortalecimento da identidade surda.

Para além do processo de ensino, destaca-se que a presença de professores surdos é essencial, pois eles oferecem modelos linguísticos naturais, asseguram fluidez comunicativa e valorizam os aspectos históricos e culturais da comunidade surda.

Atividades desenvolvidas no SEF 1

Os alunos participaram de uma atividade especial em que assistiram ao filme “Luca” produzido pelos estúdios Pixar, acompanhados de pipocas e sucos, criando um ambiente acolhedor e envolvente. A atividade possibilitou:

- Observar expressões, emoções e movimentos dos personagens;
- Relacionar os sinais da Libras com as cenas do filme;
- Aprender vocábulos novos de forma contextualizada;
- Desenvolver conversas em Libras de forma narrativa;
- Refletir sobre a amizade, a coragem, o respeito e a convivência pessoal e social.

O filme de uma forma geral é rico em elementos visuais, continha legendas em língua portuguesa para surdos e ensurdecidos e isso favoreceu a criação de diálogos mediados pelos professores surdos envolvidos, fortalecendo a compreensão das cenas e dos conceitos apresentados. Durante a exibição do filme, cada professor surdo bilíngue, lia a legenda e traduzia de forma que os alunos pudessem compreender na sua primeira língua, a Libras. A vivência realizada em Libras (Idioma Pedagógico) e através de imagens do próprio filme (visualidade surda), apresentou os resultados obtidos pela exibição do filme.

Relatos de experiência: Interdisciplinaridade nas atividades

Conforme mencionado, o projeto integrou Libras, Literatura surda e profissionais da educação física e artes. Os professores juntaram as turmas do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental seguindo os 5 professores surdos de libras e literatura, o que totalizava em média de 18 a 25 crianças, já que cada turma contém entre 6 e no máximo 10 alunos. A sequência das atividades incluiu:

- Exibição do filme;
- Observação de imagens e cenas;
- Roda de conversa em Libras sobre o que entenderam;
- Produção de desenhos representando cenas do filme;
- Narração sinalizada com apoio do desenho;
- Segunda narração com base apenas na imagem mental;

- Gravação e edição dos vídeos pelos professores;
- Apresentação em sala.

Durante as conversas, observou-se grande interesse dos alunos, que sinalizavam espontaneamente e interagiam com colegas e professores.

O trabalho interdisciplinar, envolvendo Libras e Literatura fortaleceu a construção de significados e estimulou o desenvolvimento visual-linguístico das crianças.

Figura 2 – Grupo 1 (1º ao 3º ano) assistindo ao filme “Luca”



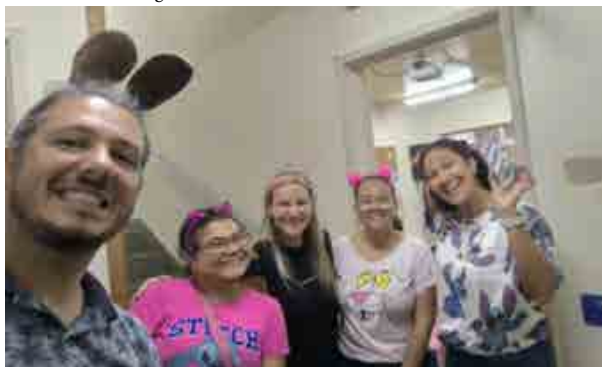
Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 3 - Professora Roberta Gomes sinalizando sobre o vídeo



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 4 – Professores de Libras envolvidos



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 5 – Grupo 2 (4º e 5º ano) assistindo ao filme em outra sala.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6 – Alunos do 4º e 5º ano narrando as cenas com apoio de ilustrações



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7 – Aluna do 4º ano narrando a cena sem o uso do desenho, apenas a partir da imagem mental.



Fonte: Acervo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas no SEF_I evidenciam a importância dos recursos visuais, das práticas lúdicas e das interações diretas com professores surdos no processo de aquisição da Libras pelas crianças. A exibição do filme *Luca*, acompanhada de um momento de socialização com pipoca, assim como as práticas de narração sinalizada, promoveram uma aprendizagem significativa. Essas ações ampliaram o vocabulário das crianças, fortaleceram a formação de imagens mentais e estimularam a produção narrativa em Libras, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos no Brasil.

O registro dessas experiências torna-se fundamental para que outros professores surdos possam conhecer, refletir e dialogar sobre a inserção da Libras e da Literatura em Libras na grade curricular, desde a educação infantil até o ensino superior. Compartilhar como os pares surdos lecionam, quais estratégias mobilizam e de que maneira constroem processos de ensino e aprendizagem no SEF_I contribui para o fortalecimento da prática docente bilíngue e para a qualificação das vivências escolares das crianças surdas.

O objetivo deste trabalho foi apresentar e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida por professores de Libras e de Literatura do Segmento do Ensino Fundamental I (SEF_I) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A escolha do filme *Luca*, em detrimento de obras que abordam diretamente a identidade surda, fundamentou-se na proposta de introduzir a literatura de for-

ma gradual, respeitando o percurso formativo dos estudantes até o contato com níveis mais complexos da literatura surda. Buscou-se, ainda, selecionar uma obra audiovisual capaz de mobilizar o interesse e a atenção dos alunos surdos, considerando seus perfis e características específicas, uma vez que nem todo material visual se mostra significativo para esse público. A partir de discussões coletivas, os cinco docentes envolvidos optaram pelo filme *Luca* com o propósito central de favorecer a produção narrativa dos estudantes, objetivo que foi alcançado e devidamente registrado e analisado ao longo deste trabalho.

Essas iniciativas reafirmam o protagonismo da comunidade surda na consolidação da educação bilíngue, um direito historicamente conquistado após décadas de luta e mobilização. Embora a educação bilíngue ainda se apresente como um campo em construção no contexto educacional brasileiro, os saberes surdos não seguem um tempo cronológico rígido; eles se expandem, se atualizam e se reinventam coletivamente. Assim, seguimos edificando, de maneira conjunta e contínua, uma educação cada vez mais sólida, sensível e aprimorada para as crianças surdas do SEF/INES.

REFERÊNCIAS

- ANATER, M. S. *Língua de sinais e aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BRITO, L. F. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- 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 de abril de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm.
- 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 de dezembro de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
- 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*, Brasília, DF, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- 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 a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 de agosto de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm.
- CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia visual: a cultura da visualidade e a educação de surdos. In: QUADROS, R. M. (org.). *Surdos: questões linguísticas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- COSTA, W. C. L.; GONÇALVES, M. A. F. A pedagogia visual no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na educação infantil. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, v. 6, n. 2, 2025.
- DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223–237, 2019.

FELIPE, T. M. A. *O surdo e a aquisição da linguagem*. Rio de Janeiro: INES, 1988.

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

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFARB, B. *Visual Pedagogy: Media Cultures in and beyond the classroom*. Durham & London: Duke University Press, 2002.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PINHEIRO, M. V. F.; CAMPELLO, A. R. S. *Pedagogia Visual: Libras & Didática – a utilização das novas tecnologias como ferramenta nos recursos didáticos envolvendo a Libras*. Curitiba: CRV, 2024.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

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

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*, Vol. 3 [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

Uma proposta de contribuição para a atuação de professores de Química e de tradutores e intérpretes de Libras – produção de um guia

Débora da Silva Assunção Carvalho¹

Célio da Silveira Júnior²

Resumo

O trabalho visa apresentar o produto educacional ‘Guia para professores de Química de estudantes surdos’, resultante da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais na linha de pesquisa Ensino de Ciências. Diante da complexidade em um espaço educacional com estudantes surdos e o ensino de Química, buscou-se organizar, no formato de e-book, abordagens didáticas bem-sucedidas, orientações e recursos didáticos apropriados para esse contexto. Uma ampla pesquisa bibliográfica possibilitou aprofundamento na temática a fim de nortear as entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas com os especialistas: professores de Química e de Ciências bilíngues, e professores de Química do ensino superior que possuem experiência e pesquisa na área de educação de surdos. Para completar a análise de conteúdo, foi acrescida a experiência da primeira autora enquanto professora de química e intérprete de Libras. Apresentamos no guia conhecimentos acerca das especificidades linguísticas e culturais dos surdos, estratégias didáticas, recursos e abordagens metodológicas, e avaliações da aprendizagem que, utilizadas em salas de aulas, tiveram importantes contribuições. No material também foram discutidas informações sobre a relação do professor com o intérprete de Libras, um plano de aula considerando as especificidades linguísticas e culturais do surdo, e ao fim orientações de comunicação e vocabulários básicos em Libras para uso em sala de aula com foco na melhoria da relação professor - estudante surdo. Espera-se que este e-book sirva de incentivo para desenvolver boas práticas de ensino e produção de materiais para as aulas de Química em turmas com estudantes surdos.

Palavras-chave: Ensino de Química; Educação de Surdos; Formação de professores.

¹ Mestre. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Núcleo de Acessibilidade e Inclusão/Reitoria, Brasil, MG. deborasac@reitoria.ufmg.br

² Doutor. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE)/Faculdade de Educação. Brasil, MG. celiosilveirajr@yahoo.com.br

Abstract

The article aims to present the educational product ‘Guide for Chemistry teachers for deaf students’, resulting from research developed during the Professional Master’s Degree at the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais in the Science Teaching research line. Given the complexity in an educational space with deaf students and the teaching of Chemistry, we sought to organize, in e-book format, successful teaching approaches, guidelines and teaching resources appropriate for this context. Broad bibliographical research made it possible to delve deeper into the topic in order to guide the semi-structured interviews that were carried out with experts: bilingual Chemistry and Science teachers, and higher education Chemistry teachers who have experience and research in the area of deaf education. To complete the content analysis, the first author’s experience as a chemistry teacher and Libras interpreter was added. In the guide, we present knowledge about the linguistic and cultural specificities of deaf people, teaching strategies, resources and methodological approaches, and learning assessments that, when used in classrooms, made important contributions. The material also discussed information about the teacher’s relationship with the Libras interpreter, a lesson plan considering the linguistic and cultural specificities of deaf people, and at the end communication guidelines and basic vocabulary in Libras for use in the classroom with a focus on improvement of the teacher-deaf student relationship. It is hoped that this e-book will serve as an incentive to develop good teaching practices and production of materials for Chemistry classes in classes with deaf students.

KEYWORDS: Chemistry teaching. Deaf Education. Teacher training.

LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O

QR CODE AO LADO OU O LINK:

https://youtu.be/D7Di_iVG_es



INTRODUÇÃO

O que move a nossa pesquisa é a busca por uma efetiva inclusão para os estudantes surdos no ensino de Química. Pensando nas complexidades de um espaço educacional multicultural, desenvolvemos este trabalho a fim de contribuir para a formação e atuação dos professores de Química e dos intérpretes de Libras.

Para a acessibilidade e o aprendizado dos surdos, não basta somente a presença do intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), pois todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizado precisam receber formação para compreender as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. A partir dessa formação, pode-se, por exemplo, elaborar materiais ou metodologias que favoreçam as práticas pedagógicas embasadas na experiência visual.

Em uma sala de aula com estudantes surdos, há diferenças culturais e linguísticas advindas do processo de aquisição, pelo surdo, da língua de sinais e da língua portuguesa. Tais diferenças precisam ser consideradas e respeitadas. Machado (2006) aponta que, no final da escolarização básica, os alunos surdos ainda não são capazes de realizar uma leitura e escrita satisfatórias na língua portuguesa. Para a criança desenvolver a comunicação, ela deve ser exposta a um ambiente bilíngue, onde aprenda a língua de sinais (língua materna) e, posteriormente ou ao mesmo tempo, a língua portuguesa como segunda língua, com metodologia adequada.

Quando tratamos de uma sala de aula inclusiva com estudantes surdos, outro desafio que consideramos é a presença de um outro profissional além do professor: o intérprete de Libras. Fernandes e Reis (2019) defendem que um dos pontos fundamentais para que o processo de aprendizagem desse estudante seja efetivo é que haja uma relação, um “contrato pedagógico”, entre o professor, seu aluno e o intérprete de Libras:

Assim, reconhecemos que o intérprete exerce uma função primordial, que permite a intermediação dos conhecimentos em sala de aula; contudo, é muito importante que o professor saiba que não é papel do intérprete assumir o aluno como seu. É o professor que precisa admitir a responsabilidade da aprendizagem do seu aluno surdo, bem como o próprio aluno surdo tem que estar mobilizado para a construção do seu conhecimento junto ao professor. É necessário que uma estreita relação esteja bem estabelecida entre professor e intérprete, a fim de que haja uma troca de saberes e, juntos, contribuam com o processo de aquisição de conhecimento do aluno surdo (Fernandes; Reis, 2019, p. 9).

Para a sinalização dos conceitos científicos, é preciso estabelecer estratégias, visto que a terminologia de Química em Libras ainda é relativamente pequena. Vários estudos, como os de Carvalho (2017), Fernandes (2016), Saldanha (2011) e Souza e Silveira (2011), discutem a falta de correspondentes de termos técnicos de Química em Libras e apontam que essa problemática compromete parcialmente o processo de ensino e aprendizado para o estudante surdo.

Na busca de estratégias para promover um ambiente adequado à apropriação

do conhecimento científico, Carvalho (2017) relata que, durante os eventos de comunicação propostos em sua pesquisa, foi possível acompanhar a compreensão dos conceitos ensinados e as adaptações que os alunos fizeram para se referirem aos termos científicos, desenvolvendo sinais que remetiam à forma do modelo ou à explicação dada pelo professor. O autor reafirma a importância da utilização de metodologias que favoreçam os aspectos visuais e os momentos de discussão, para que os estudantes surdos tenham as referências necessárias para subsidiar as falas sinalizadas.

Em busca de proporcionar um ensino de Química efetivo e que respeite as especificidades de uma sala de aula com estudantes surdos, recolhemos abordagens didáticas bem-sucedidas, orientações e recursos didáticos apropriados para esse público.

Metodologia

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em duas etapas. Primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de trabalhos da educação em Química para estudantes surdos, publicados em artigos, revistas, dissertações e teses nos últimos 10 anos. Com essa varredura, foi possível um aprofundamento na temática, trazendo bases teóricas a fim de nortear a segunda etapa, que consistiu em entrevistas semiestruturadas junto aos professores especialistas da área de Química/Ciências e Educação de Surdos.

As entrevistas foram realizadas no formato presencial ou virtual, a depender da localização geográfica dos participantes. Foi disponibilizado aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes das entrevistas, para apreciação e assinatura, conforme orientação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/MG). A pesquisa possui o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (C.A.A.E.) de número 59936422.8.0000.5149.

A coleta de dados envolveu 5 entrevistados: 3 professores de Química e 2 de Ciências, dos quais 3 trabalham em escolas bilíngues e 2 em universidades federais, todos com experiência e atuação em pesquisa na área de educação de surdos. O roteiro utilizado nas entrevistas tinha o intuito de conhecer a experiência dos participantes na área de educação de Química/Ciências para surdos, suas dificuldades em sala de aula, estratégias didáticas utilizadas, metodologias de ensino, materiais didáticos, processos de avaliação da aprendizagem, aspectos da cultura surda em sala de aula e características da formação de professores para atuar com alunos surdos. Os diálogos foram transcritos com o propósito de possibilitar a categorização e o tratamento dos dados, aplicando-se a análise de conteúdo. Os

trechos das entrevistas apresentados no decorrer do trabalho utilizam nomes fictícios para os participantes.

Após a varredura bibliográfica e a análise das entrevistas, acrescidas da minha experiência enquanto professora de Química e intérprete de Libras, foi desenvolvido o produto educacional, que é uma exigência do programa de mestrado profissional da Faculdade de Educação/UFG. O produto é um material no formato digital, e-book, intitulado *Guia para professores de Química de estudantes surdos*.

APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL GUIA PARA PROFESSORES DE QUÍMICA DE ESTUDANTES SURDOS

O guia foi desenvolvido como resultado da pesquisa *Contribuições para a formação e atuação de professores de Química e de tradutores e intérpretes de língua de sinais no campo da educação de surdos*, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação/FAE da Universidade Federal de Minas Gerais. A identidade visual do e-book foi projetada em parceria com a Escola de Design da UFG, por intermédio de dois estudantes do curso de Design: Giovanna Ferreira Moraes e Raphael Ferreira Ribeiro. Apresentamos a seguir (Figura 1) a capa do guia e o sumário com os itens a serem discutidos.

Figura 1: Capa e Sumário do Guia



Fonte: Autores.

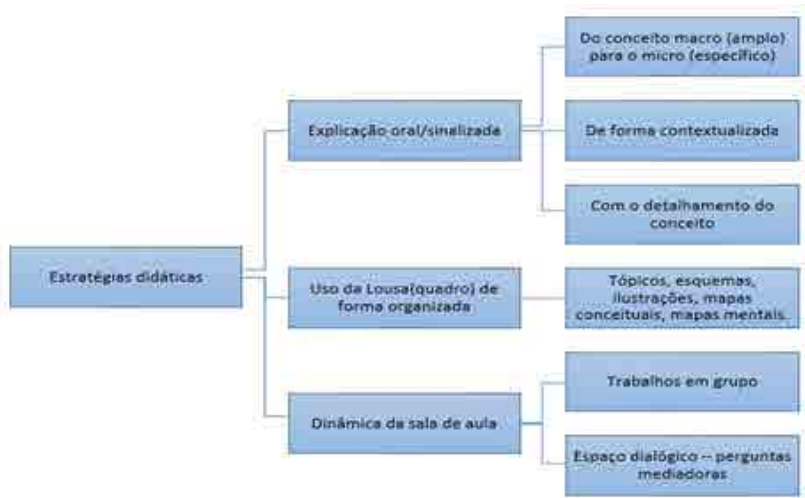
O foco principal do trabalho são os professores de Química, devido à pesquisa voltada para esse público; entretanto, o guia pode ser utilizado por diferentes professores, desde que sejam feitas as adequações necessárias quanto ao conteúdo dis-

ciplinar. Estende-se também a outros usuários, como, por exemplo, coordenadores pedagógicos e profissionais envolvidos no planejamento e execução de um plano de ensino para salas de aula que tenham alunos surdos. Algumas partes contam com recursos digitais que podem ser acessados por link ou QR code, como os sites para uso dos recursos pedagógicos e os termos em Libras. O e-book pode ser usado para planejamento de aulas, atividades e avaliações, assim como em sala, caso seja necessário consultar alguma informação no momento.

Com o objetivo de contextualizar o processo de luta e reconhecimento para a garantia dos direitos educacionais do povo surdo, no primeiro capítulo discutimos sobre a educação de surdos, o ensino de Química e a cultura surda. Apresentamos o progresso histórico educacional, as bases legais e como têm sido as pesquisas envolvendo o ensino de Química e os estudantes surdos. Para compor a seção sobre a cultura surda, trouxemos como base teórica os estudos de Quadros (2003), Campello (2007), Strobel (2009), Ladd (2013), Skliar (2013) e Oliveira (2020). Alguns conceitos importantes presentes no decorrer do texto foram enunciados nesse capítulo, como, por exemplo, cultura surda, povo surdo e os tipos de artefatos culturais.

O capítulo de “Estratégias didáticas” é construído baseando-se nas boas práticas que podem ser utilizadas em diversos momentos do processo de ensino, considerando as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. As estratégias foram recolhidas junto à pesquisa bibliográfica e aos professores entrevistados, que as consideraram relevantes para superar as dificuldades em sala de aula. A seguir, apresentamos, na Figura 2, o resumo das estratégias discutidas no guia.

Figura 2: Resumo das estratégias didáticas



Fonte: Autores.

No campo das ciências, estamos a todo instante nos referindo ao mundo submicroscópico, e, no processo de ensino para os estudantes surdos, o uso de recursos e materiais é fundamental para propiciar a compreensão dos conceitos científicos.

Os autores Lacerda e Santos (2014) orientam que os elementos visuais podem ser utilizados como forma de trazer à tona conceitos e opiniões, promovendo o aprofundamento na direção dos objetivos que o professor estabelecer, criando condições para uma ampla discussão e aprendizagem em sala de aula.

Foram coletados na pesquisa os seguintes materiais: modelo bola-vareta (Figura 3) para representar as moléculas e suas geometrias; jogos como Uno, domínó e quebra-cabeça, que foram adaptados para conteúdos da Química; e mapas conceituais acrescidos de imagens.

Figura 3: Modelo bola vareta da molécula de etanol



Fonte: <https://rvq-sub.sbq.org.br/index.php/rvq/article/view/888/498>.

Localizamos poucos materiais de Química/Ciências pensados especificamente para os estudantes surdos, sendo de uso mais comum os vídeos disponibilizados pela “TV INES” no site DEBASI, mas que apresentam poucos conteúdos da área de Química. Há também apresentações em slides produzidas pela equipe do DIDAPS – Desenvolvimento de Instrumentos Didáticos na Perspectiva Surda, contendo materiais das disciplinas de Física, Matemática, Ciência da Terra e Biologia.

Outros materiais utilizados de forma satisfatória foram:

1 – o simulador PHET, uma plataforma que possibilita trabalhar com diver-

tos temas da Química, construir moléculas, fazer testes de densidade, propriedades dos gases, polaridade das moléculas, dentre outras atividades;

2 – o canal do YouTube Sala 8, criado pela professora Doani Emanuela Bertran, professora bilíngue de português e Libras. Nele há vídeos de diversos conteúdos, como português, matemática, ciências, geografia, além de explicações e dicas para professores, sendo que todo o conteúdo está disponível em Libras, com áudio e legenda.

Na Figura 4, apresentamos a aba referente ao SinQui, contendo alguns sinais de Química que foram desenvolvidos por um grupo de pesquisa do DIDAPS/ INES (Desenvolvimento de Instrumentos Didáticos Acessíveis na Perspectiva Surda), liderado pelas professoras de Química Joana Saldanha e Jomara Fernandes e pelas professoras de Libras Vanessa Lesser e Bárbara Carvalho.

Figura 4 : Página referente ao Sinalário de Química- SinQui



Fonte: Site do DEBASI.

Na pesquisa bibliográfica, tivemos contato com o material desenvolvido pela professora Alda Ernestina dos Santos do IFMG - Campus Bambuí, chamado Tabela Periódica Inclusiva³. A tabela (figura 5) oferece uma visualização diferenciada, explorando as características dos elementos com o uso de imagens, os símbolos dos elementos sendo representados pelo alfabeto manual, e de forma interativa em que o próprio estudante pode navegar pelos elementos.

³ Disponível em: <https://www.tabelaperiodica.org/wp-content/uploads/2020/07/TABELA-PERÍODICA-INCLUSIVA-PROF^a-ALDA-ERNESTINA.pdf>

Figura 5: Apresentação inicial da Tabela Periódica Inclusiva

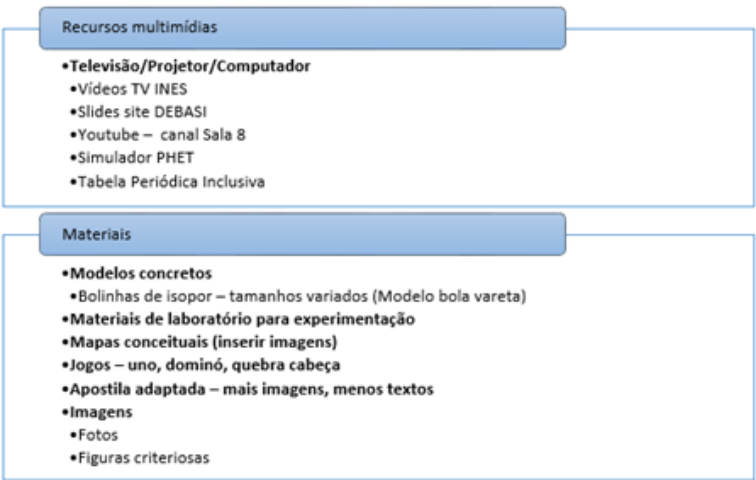


Fonte: <https://www.tabelaperiodica.org/wp-content/uploads/2020/07/TABELA-PERIÓDICA-INCLUSIVA-PROFª-ALDA-ERNESTINA.pdf>.

Salientamos que as imagens precisam ser apresentadas como um apoio ao discurso, sendo importante a realização de uma leitura visual, discutindo a compreensão desses signos visuais. Na busca por apreciar as imagens, traçamos um caminho conceitual por meio do diálogo e construímos os sentidos que serão a base para o conhecimento científico.

Apresentamos na Figura 6 a proposta de uma organização com a qual os recursos multimídias e diversos materiais podem ser utilizados para promover o ensino.

Figura 6 – Resumo dos Recursos e Materiais Utilizados



Fonte: Autores.

As estratégias didáticas, recursos didáticos e materiais citados anteriormente estão presentes em várias abordagens metodológicas. No capítulo 4 do e-book, discutimos três abordagens: o Ensino por Investigação, que foi adaptado para melhor aproveitamento nas turmas com estudantes surdos; a Pedagogia Visual, muito valorizada na área de educação de surdos, e a Multimodalidade que abarca aspectos muito relevantes em turmas inclusivas.

No Ensino por Investigação, os professores relataram que embora tenha sido uma abordagem difícil de aplicar devido às dificuldades dos estudantes na língua portuguesa e o pouco conhecimento prévio para participar propondo hipóteses, conseguiram bons resultados ao realizarem alguns ajustes, como, por exemplo, utilizando textos apresentados em Libras e uma contextualização prévia.

A Pedagogia Visual foi também discutida na seção Cultura Surda, uma abordagem que apresenta características que podem auxiliar todos os estudantes e também o intérprete de Libras na compreensão dos conceitos científicos. Diferentemente dos recursos didáticos, a pedagogia visual pode utilizar “os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética”. (CAMPELLO, 2007, p.106). Um dos professores entrevistados exemplifica muito bem isso na entrevista:

A molécula choca, há uma quebra da ligação (com as mãos fechadas ele faz o movimento de choque batendo uma mão a outra)⁴, um átomo, esses átomos se aproximam formando uma ligação (mostra com as mãos fechadas se aproximando e um traço referente à ligação). Tudo são coisas que a gente fala, níveis de energia (faz referência com as palmas das mãos viradas para o chão ao platô dos níveis de energias). Então você vai mostrando com seu próprio corpo e outras formas de representação, seja uma projeção ou um desenho no quadro, possibilidades de o aluno dar sentido a esse conhecimento, e claro o intérprete também consegue abstrair melhor essa forma de representação para os surdos (Igor – nome fictício).

A multimodalidade tem seu papel fundamental no cotidiano da sala de aula que é um ambiente plural e diverso. Essa abordagem promove o aprendizado dos estudantes, pois possibilita contato com as diversas formas de conhecimento científico, bem como também facilita o processo de interpretação. Dois entrevistados que trabalham com a formação de professores e realizam pesquisa sobre essa abordagem defendem o uso nas turmas com estudantes surdos:

A metodologia que eu penso no campo da ciência que mais favorece é

³ As informações dentro dos parênteses são uma descrição dos movimentos que o professor Igor realizou durante a entrevista em vídeo chamada.

quando a gente trabalha dentro de uma perspectiva multimodal. A multimodalidade é quando você leva para sala de aula diferentes modos de representação do conhecimento, em especial questões concretas. Então quando você utiliza uma metodologia que contempla essa perspectiva, você dá possibilidade para o estudante e para o intérprete ter uma interação maior com esse conhecimento e dessa forma ter mais acesso a ele. Então a gente discute um pouco das questões multimodais, em especial da forma de gesticulação, representação, dos desenhos, de modelos concretos. (Igor – nome fictício)

Para um mesmo conceito, por exemplo, a gente tem várias formas de representar aquele conceito, por exemplo por meio de gráficos, por meio de experimentos ou por meio de conceituação mesmo, do significado, trazendo abordagem histórica. Então acho que você tem um trabalho amplo de conceituação, um trabalho aprofundado, que cai também a importância da multimodalidade que a gente fala de trabalhar de diversas formas e diversos modos aquele conceito. (Ana – nome fictício)

Reforçamos a necessidade de chamar os estudantes para a participação, dialogar, ser um sujeito ativo, um protagonista do seu processo de aprendizagem. É muito importante que se usem abordagens com perspectivas visuais, discursivas, ativas, e que o uso da língua de sinais seja amplo em todo o processo.

Os processos que foram recolhidos durante o desenvolvimento da pesquisa e que podem ser utilizados para verificar o alcance dos objetivos de aprendizagem junto aos estudantes surdos foram apresentados no capítulo 5 ‘Avaliação da aprendizagem’. Ressaltamos que a legislação prevê adequações no processo de acordo com o Decreto Nº 5.626/05, Art.14, § 1º:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; (BRASIL, 2005)

Para a avaliação formal “no papel” algumas adaptações foram realizadas a fim de proporcionar a acessibilidade para os estudantes surdos, como por exemplo: as perguntas são interpretadas para a língua de sinais, a forma de correção considera que o registro do aluno foi realizado na segunda língua, ou seja, precisará buscar a semântica das respostas.

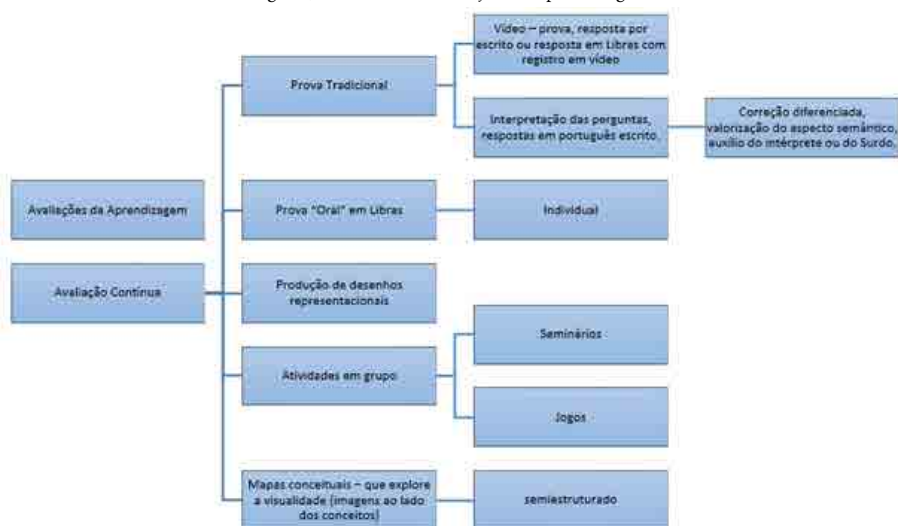
Uma das grandes dificuldades para os professores que participaram da pesquisa era compreender se o estudante não conseguia responder às atividades por não ter entendido o conteúdo ou por se tratar de uma questão de compreensão do português escrito. Para solucionar essa dificuldade foi proposto solicitar que os estudantes também respondessem em Libras, assim como uma prova oral, possibilitando uma melhor percepção do que eles aprenderam, pois estariam se expressando na língua que possuem maior fluência.

Atividades em grupo como seminários e jogos também foram utilizadas como forma de promover o aprendizado, entretanto para êxito nessas atividades reforçamos a necessidade de que toda a turma aprenda a se comunicar em Libras, pelo menos o básico, para que haja a interação entre todos os estudantes.

Uma proposta citada pela professora bilíngue de Química e que também encontramos na pesquisa bibliográfica foi o uso de mapas conceituais como atividade nas turmas com estudantes surdos, incrementado com imagens representativas dos conceitos científicos.

Na Figura 7 apresentamos um resumo dos tipos de avaliações de aprendizagem que estão discutidas no *e-book*.

Figura 7: Resumo das avaliações da aprendizagem

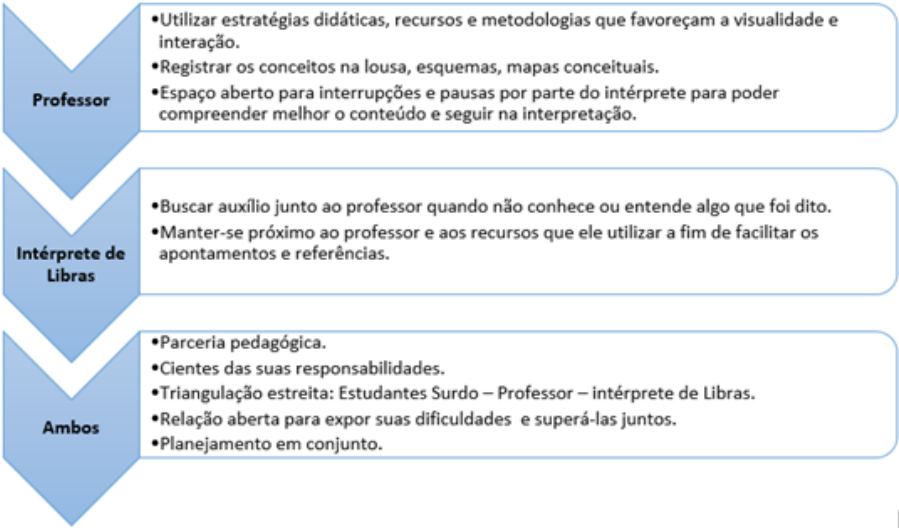


Fonte: Autores.

Considerando as salas de aulas inclusivas, temos a presença do tradutor intérprete de língua de sinais e português (TILSP), trabalhando na comunicação entre os sujeitos surdos e ouvintes. Para se ter um bom desempenho no processo

de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, faz-se necessário trabalhar a parceria pedagógica entre o professor regente da turma e o intérprete de Libras. No capítulo 6 do *e-book*, discutimos como promover essa parceria e também algumas questões a serem consideradas no ambiente de sala de aula para que essa interação seja satisfatória. Na Figura 8 sintetizamos as principais ações do professor e do intérprete de Libras para que exista uma boa relação pedagógica que contribua para o aprendizado dos estudantes surdos.

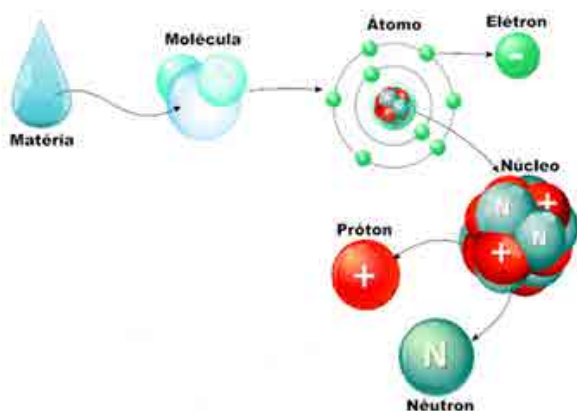
Figura 8 – Resumo sobre a relação professor-intérprete de Libras



Fonte: Autores.

Após todas as discussões sobre o processo de ensino e aprendizado dos estudantes surdos, apresentamos uma ‘Proposta de Plano de aula acessível ao estudante surdo: Introdução à Ligação Química’. No texto trazemos orientações práticas quanto ao uso dos recursos didáticos e materiais, como por exemplo no momento de recapitular a estrutura atômica sugerimos o uso da Figura 9, que ilustra bem o processo de ensino do conceito amplo até o mais específico (do macro para o micro). Também orientamos quanto ao modo de conduzir a aula promovendo a participação dos estudantes e sugestões de atividades que podem ser realizadas para compreensão do conteúdo.

Figura 9 – Progressão do macro para o micro da estrutura atômica



Fonte: <https://www.manualdaquimica.com/quimica-geral/atomo.htm>

É importante que o professor, além de conhecer as peculiaridades da aprendizagem do estudante surdo e de traçar estratégias didáticas, estabeleça uma interação com seu estudante surdo. Podemos afirmar que o aprendizado da Libras pelos professores, mesmo que de forma básica, fortalece a relação entre o par professor-estudante surdo. Conforme defendem também Oliveira e Benite (2015):

É preciso que o professor de ciências tenha a mínima noção de Libras, para que possa estabelecer contato com o aluno surdo e possa, pelo menos, compreender suas dúvidas. Isso não pressupõe que o professor deve ser intérprete, ou que o intérprete deva ser substituído. Sabemos que o trabalho simultâneo Libras/português é inviável, e que o professor é responsável pelo ensino e aprendizado, e o intérprete pela interpretação/tradução. (OLIVEIRA; BENITE, 2015, p. 470)

A fim de fomentar o aprendizado da Libras pelos professores apresentamos no último capítulo do guia orientações de comunicação contendo alguns termos em Libras, de palavras de cordialidade, do contexto escolar e do dia a dia. Alguns vídeos foram gravados e disponibilizados por *link* ou *QR Code* pensando na comunicação de sala de aula, para isso recebemos a colaboração da professora surda Mary Hellen de Almeida Abreu Correia. Para outros termos em Libras, indicamos alguns *links* que podem ser acessados na plataforma *Youtube*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa é resultado de um sonho em prol de uma educação de qualida-

de para o povo surdo. Acreditamos que o conhecimento exposto no ‘Guia para professores de Química de estudantes surdos’ pode contribuir na atuação dos professores e dos intérpretes que trabalham nas turmas com estudantes surdos, bem como promover não só o aprendizado dos surdos, mas também dos demais estudantes.

Com essa publicação esperamos que esse conhecimento seja amplamente divulgado, e que sirva de incentivo para desenvolver boas práticas de ensino e produção de materiais que atendam às necessidades educacionais dos estudantes surdos.

O e-book está disponível para download no site do Promestre/FAE/UFMG (https://promestre.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2024/05/Produto_Debora-da-Silva-Assuncao-Carvalho.pdf) e como apêndice da dissertação *Contribuições para a formação e atuação de professores de Química e de tradutores e intérpretes de língua de sinais no campo da educação de surdos* no Repositório Institucional da UFMG (<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/61044/4/Disserta%20a7%20a30%20o-%20Guia-%20overs%20a30%20biblioteca%20Novembro%20PDFa%20%28%29.pdf>).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- CAMPELLLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.
- CARVALHO, V. S. *Investigando os processos de emersão e modificação de sinais durante a apropriação da sinalização científica por surdos ao abordar os saberes químicos matéria e energia*. Dissertação (Mestrado), Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.
- FERNANDES, J.M. *Propostas metodológicas alternativas para a educação inclusiva a surdos: enfoque nos conteúdos de balanceamento de equações químicas e estequiometria para o ensino médio*. Dissertação (Mestrado), Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.
- FERNANDES, J.M.; FREITAS-REIS, I. O papel da formação continuada no trabalho dos professores de química com alunos surdos. *Revista Educação Especial*, 32, 7-1, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27300>>.
- LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Paulo: EdUFSCar, 2014.
- LADD, P. *Em Busca da Surdidade I. Colonização dos Surdos*. Tradução de Mariana Martini Sintagma. Cascais: Surd’Universo, 2013.
- MACHADO, P. C. Integração/ inclusão na escola regular: um olhar no egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos surdos I*. Arara Azul. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf>>.
- OLIVEIRA, S. M. *Os artefatos culturais surdo nos currículos de graduação do tradutor e intérprete de língua de sinais/língua portuguesa*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas

Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, W. D.; BENITE, A.M. C. Estudos sobre a relação entre o intérprete de Libras e o professor: implicações para o ensino de ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 15, n.3, 2015, p. 597-626.

QUADROS, R. M. Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão. *Revista Ponto de Vista*, n.5, p. 81 – 111. Florianópolis, 2003. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246/3850> >

SALDANHA, J. C. *O Ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais*. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Educação Básica – Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy”, Duque de Caxias, 2011.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In SKLIAR, C. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

SOUZA, S. F.; SILVEIRA, H. E. Terminologias Químicas em Libras: A utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. *Química Nova na Escola*, v.36, n.1, 2011. Disponível em: < http://www.qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_1/06-PE6709.pdf >.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

Entrevista

Entrevista com a Professora Dr.^a Luciane Cruz Silveira

A Revista Arqueiro, em sua 49ª edição, dedica-se a discutir os caminhos da acessibilidade e as práticas de resistência da comunidade surda no Brasil. Para aprofundar esse debate, entrevistamos a Professora Luciane Cruz Silveira, surda, Doutora em Linguística pela UERJ, Mestre em Diversidade e Inclusão pela UFF e Professora Adjunta de Libras do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES). Além de sua atuação acadêmica, Luciane ocupa cargos de liderança no INES, como chefe de gabinete da Direção Geral e diretora-geral substituta, e participa de conselhos e associações que fortalecem a luta pela cidadania e pelos direitos da comunidade surda.

Educação e acessibilidade

Revista Arqueiro:

Professora Luciane, como sua experiência como mulher surda e pesquisadora influencia sua atuação na formação de professores bilíngues e na promoção da educação inclusiva?

Luciane Cruz Silveira:

Minha experiência como mulher surda e pesquisadora influencia profundamente minha atuação na formação de professores bilíngues e na promoção da educação inclusiva. Como pessoa surda, trago a perspectiva de quem vivencia diariamente os desafios da comunicação, do acesso linguístico e da luta pelo reconhecimento da Libras. Ao longo da minha trajetória, estimulei processos de formação inicial e continuada, criando e desenvolvendo, junto aos professores, estratégias pedagógicas para uso em sala de aula. Esse trabalho colaborativo permitiu que professores ouvintes evoluíssem satisfatoriamente em Libras, chegando a produzir vídeos para suas próprias disciplinas e a promover práticas mais acessíveis, beneficiando diretamente os alunos surdos e reduzindo barreiras linguísticas.

Formar professores bilíngues significa prepará-los não apenas para aprender sinais, mas para compreender o papel político, cultural e identitário da Libras, reconhecendo o aluno surdo como sujeito de direitos linguísticos. É impres-

cindível que as políticas públicas garantam aos surdos o direito à sua língua de conforto e de instrução, assegurando, ao mesmo tempo, formação inicial e continuada de qualidade aos profissionais que atuam na educação bilíngue e na educação inclusiva.

Revista Arqueiro:

O *Glossário de Ciências em Libras* é uma contribuição pioneira. De que forma iniciativas como essa ampliam o acesso ao conhecimento científico para estudantes surdos?

Luciane Cruz Silveira:

O Glossário de Ciências em Libras representa uma contribuição pioneira porque rompe uma das principais barreiras linguísticas enfrentadas por alunos surdos: a ausência de acesso ao vocabulário científico em sua própria língua. Trabalhei durante 12 anos em uma escola inclusiva em Petrópolis/RJ, que atendia cerca de dez alunos surdos. Em uma aula de Ciências, a professora solicitou que os alunos trouxessem de casa uma garrafa PET e areia, com o objetivo de confeccionar uma ampulheta. Nenhum dos três alunos surdos presentes compreendeu os sinais de *garrafa* e *areia*. Após a explicação do professor, mediada pelo intérprete, apenas um deles conseguiu identificar o significado de “garrafa” e tentou explicar aos colegas. Um dos alunos surdos, continuou sem conseguir associar o significante “garrafa” ao seu referente concreto. Quanto ao termo “areia”, nenhum dos três alunos conseguiu compreendê-lo, mesmo após várias explicações, inclusive da própria professora de Libras. Minha proposta consistia em uma estratégia pedagógica na qual a professora de Libras trabalhava junto à professora de cada disciplina em sala de aula, com o objetivo de esclarecer conceitos e favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Esse episódio demonstra de forma evidente a urgência de materiais bilíngues que tratem o vocabulário científico de forma visual, contextualizada e acessível. Nesse sentido, minha pesquisa contribui por meio da criação de um Glossário de Ciências em Libras. O glossário atua como um recurso didático que informa, apoia e desenvolve projetos em Libras, auxiliando na aquisição da linguagem e no aprimoramento da percepção visual. Trata-se de um material bilíngue, organizado com conteúdo em Libras e em português, favorecendo a compreensão, fortalecendo a identidade linguística dos alunos surdos e assegurando equidade linguística e direitos linguísticos previstos nas políticas de educação de qualidade.

Revista Arqueiro:

Quais avanços em acessibilidade educacional a senhora considera mais significativos nos últimos anos?

Luciane Cruz Silveira:

Nos últimos anos, considero que alguns avanços em acessibilidade educacional foram especialmente significativos. O primeiro deles diz respeito ao reconhecimento, cada vez mais consolidado, da Libras como língua de instrução para alunos surdos, o que fortalece as políticas de educação bilíngue e amplia a presença de professores bilíngues e de professores surdos nas escolas. Esse avanço permitiu ampliar o acesso linguístico e reduzir barreiras linguísticas que historicamente impediam a participação plena desses alunos.

Também destaco o crescimento das formações continuadas voltadas para professores ouvintes, que passaram a compreender melhor a estrutura gramatical da Libras, bem como sua relação com a cultura e a identidade linguística da comunidade surda. Esse conhecimento permite aprimorar estratégias metodológicas e desenvolver materiais didáticos mais adequados ao ensino da língua de sinais. Esse movimento tem impacto direto na qualidade da educação oferecida aos alunos surdos.

Embora ainda existam desafios, esses avanços indicam que estamos caminhando para uma educação mais equitativa, que reconhece direitos linguísticos e promove inclusão de forma mais efetiva.

Cidadania e direitos**Revista Arqueiro:**

A senhora participa de conselhos municipais, estaduais e nacionais ligados à educação de surdos. Como sua vivência pessoal fortalece sua atuação nesses espaços de decisão?

Luciane Cruz Silveira:

Minha participação em conselhos municipais, estaduais e nacionais relacionados à educação de surdos é profundamente marcada por mais de 25 anos de atuação na área. Atuei como representante do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Petrópolis, representei a FENEIS no Conselho Estadual e sou representante nacional da Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS), lutando como representante da comunidade surda. Essa trajetória me permite compreender, de for-

ma direta, as barreiras linguísticas, a acessibilidade linguística, bem como os desafios educacionais e atitudinais que ainda persistem no cotidiano escolar.

Durante 12 anos, atuei como presidenta da Associação de Surdos, experiência que me mostrou o quanto os debates políticos nem sempre consideram, de forma adequada, a educação de surdos e a perspectiva da comunidade surda. Esses desafios reforçaram minha compreensão sobre a importância de políticas públicas que assegurem acessibilidade linguística, diretrizes claras e uma educação bilíngue de qualidade, garantindo também o pleno exercício da cidadania.

Minha vivência legitima a necessidade de assegurar que pessoas surdas estejam representadas nos espaços de decisão, especialmente porque tais decisões impactam diretamente suas vidas e as vidas das comunidades surdas.

Revista Arqueiro:

Quais conquistas recentes da comunidade surda a senhora destacaria como marcos importantes de cidadania?

Luciane Cruz Silveira:

Nos últimos anos, a comunidade surda conquistou avanços significativos que considero marcos importantes para o fortalecimento da cidadania. Entre eles, destaco a ampliação das políticas públicas de educação bilíngue, que reconhecem a Libras como língua de instrução e garantem o direito de pessoas surdas a aprenderem em sua primeira língua, valorizando a identidade e a cultura linguística.

Esses avanços são resultado da luta histórica da comunidade surda, em diálogo com instituições e associações, e do percurso das legislações brasileiras que consolidam direitos. A aprovação da Lei nº 14.191/2021, que institui a modalidade de educação bilíngue de surdos, representa uma conquista decisiva, pois assegura o direito linguístico dos alunos surdos.

Outro marco fundamental é o aumento da presença de profissionais surdos na área da educação, o que constitui um elemento essencial para a construção de modelos positivos para alunos surdos. Hoje, vemos um número crescente de surdos atuando como professores, coordenadores, pesquisadores, intérpretes educacionais e lideranças comunitárias. Essa representatividade influencia diretamente a formulação de políticas mais sensíveis às necessidades reais da comunidade.

Esses avanços evidenciam um processo contínuo de reconhecimento da pessoa surda como sujeito de direitos, ampliando sua autonomia, sua partici-

pação social e o exercício pleno da cidadania.

Revista Arqueiro:

Quais lacunas ainda precisam ser preenchidas nas políticas públicas voltadas para a comunidade surda?

Luciane Cruz Silveira:

Embora haja avanços importantes nas políticas públicas voltadas para a comunidade surda, ainda existem lacunas significativas que precisam ser enfrentadas para garantir uma educação verdadeiramente bilíngue. Uma das principais lacunas diz respeito à falta de implementação efetiva das políticas já existentes. A legislação reconhece a Libras e assegura direitos linguísticos, mas a maioria das escolas ainda não conta com professores fluentes, materiais bilíngues de qualidade e estratégias metodológicas adequadas ao ensino da língua de sinais.

Além disso, muitos professores não possuem vivência na comunidade surda, o que fragiliza a compreensão da subjetividade, da cultura e da identidade linguística dos alunos, resultando na manutenção de barreiras linguísticas para os alunos surdos. Muitos profissionais ouvintes chegam à escola sem preparo suficiente para atuar de forma bilíngue, permanecendo restritos à teoria e sem conhecimento prático da Libras. Segundo Silveira (2002, pg. 63)¹,

De fato, muitos conhecem e tem um ótimo discurso sobre a teoria, mas não é o que acontece na prática. De nada adianta ter o conhecimento teórico se na prática, quando observamos que as ações no chão da escola não chegam nem perto de corroborar com a teoria.

A relevância de ser um professor bilíngue fluente em Libras, enquanto língua de instrução, está no fato de que essa fluência torna possível estabelecer vínculos comunicativos reais com os alunos, aspecto fundamental no ambiente escolar. Também é necessário que o professor participe das práticas cotidianas da comunidade surda, adquirindo experiência linguística e cultural em contextos sociais, políticos e culturais que permeiam a Libras.

A presença de professores surdos, juntamente com professores bilíngues, é essencial para promover equidade e fortalecer práticas pedagógicas autenticamente bilíngues, assegurando uma educação de qualidade para os alunos

³ SILVEIRA, Luciane Cruz. *O ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia: uma perspectiva da linguística aplicada*. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Letras. Rio de Janeiro, 2022.

surdos.

Práticas de resistência

Revista Arqueiro:

Em sua experiência, como a comunidade surda se organiza para reivindicar direitos e resistir às barreiras impostas pela sociedade?

Luciane Cruz Silveira:

Pela minha experiência, percebo que a comunidade surda se mobiliza de maneira coletiva e articulada para garantir seus direitos e enfrentar as barreiras linguísticas presentes na sociedade. Essa mobilização acontece por meio de associações de surdos, lideranças surdas e espaços de formação que fortalecem tanto a identidade surda quanto o pertencimento cultural da comunidade surda.

A resistência se expressa especialmente na defesa da Libras como língua de instrução e na preservação de práticas culturais que reforçam a importância da Libras no cotidiano. Esses espaços também funcionam como momentos de reflexão sobre desigualdades enfrentadas pelos surdos. A maioria dos ouvintes desconhecem essa realidade, o que acaba gerando desvalorização, atitudes capacitistas e falta de empatia. É importante ressaltar que nossos direitos não são favores, mas garantias legais e fundamentais.

A organização da comunidade surda é marcada por resistência, coletividade e visão política. Trata-se de um movimento contínuo de reivindicação de direitos, combate às barreiras linguísticas e afirmação de que a Libras é elemento central para o exercício pleno da cidadania e para a participação ativa na sociedade e na própria comunidade surda.

Revista Arqueiro:

Que papel o INES desempenha nesse processo de resistência e afirmação da identidade surda?

Luciane Cruz Silveira:

Sou surda. Atuei como assessora da Direção-Geral do INES e atuo como chefe de Gabinete da Direção-Geral e como diretora-geral substituta. Esses desafios me permitiram aprender muito, fortalecendo meu papel, minhas funções, minha firmeza e minha resistência. O INES desempenha um papel fundamental no processo de resistência e afirmação da identidade surda no Brasil. Como primeira instituição oficial dedicada à educação de surdos no

país, tornou-se um espaço histórico de construção e difusão da língua de sinais, de formação de professores e pesquisadores, e de fortalecimento da comunidade surda em todo o Brasil. Sua atuação está alinhada à perspectiva bilíngue e às práticas pedagógicas que valorizam a Libras e a identidade surda, consolidando-se como um espaço de resistência.

Historicamente, muitos alunos permaneciam internados no Instituto, o que favorecia a troca de experiências entre alunos de diferentes regiões do país e contribuía para a aquisição e fortalecimento da Libras como língua de uso cotidiano. Inspectores e professores surdos desempenharam papel essencial nesse processo, ensinando artes, pintura, escultura e transmitindo valores culturais da comunidade surda.

O INES abriga parte importante da memória da comunidade surda, sem essa instituição, grande parte dessa história não teria sido preservada. Por isso, o INES é crucial nas lutas históricas da comunidade, abrindo caminhos para a educação bilíngue em todo o Brasil e se mantendo como um marco de resistência, identidade surda e continuidade cultural.

Revista Arqueiro:

Que estratégias têm sido mais eficazes para enfrentar barreiras e afirmar a identidade surda no Brasil?

Luciane Cruz Silveira:

As estratégias que vêm sendo adotadas têm se mostrado eficazes para enfrentar barreiras e afirmar a identidade surda no Brasil, especialmente quando articulam língua, cultura e participação ativa da comunidade surda. Um ponto essencial é o fortalecimento da educação bilíngue, com a Libras como língua de instrução e o português como segunda língua, garantindo ao aluno surdo acesso linguístico ao currículo e ao conhecimento.

Entretanto, ainda existe um desafio relacionado à escrita do português, que muitas vezes permanece em nível apenas razoável, mantendo barreiras linguísticas dentro e fora da comunidade escolar. Por isso, torna-se necessário investir em estratégias mais eficazes e em materiais bilíngues de qualidade, com a Libras como língua de instrução e o português como L2, de modo a fortalecer a competência linguística dos alunos surdos. Esses recursos são essenciais para reduzir barreiras e apoiar o desenvolvimento acadêmico de maneira mais equitativa. Essas ações fortalecem a luta por direitos linguísticos e pela identidade surda, promovendo avanços rumo a uma sociedade mais justa.

Encerramento

Revista Arqueiro:

Que mensagem gostaria de deixar para jovens surdos que buscam ocupar espaços de liderança e reivindicar seus direitos?

Luciane Cruz Silveira:

Aos jovens surdos que desejam ocupar espaços de liderança e defender seus direitos, deixo uma mensagem: valorizem sua voz em Libras, preservem sua língua e fortaleçam sua identidade surda. A presença de vocês é fundamental para transformar a sociedade e garantir que a Libras seja respeitada e reconhecida como parte da vida da comunidade surda. Cada participação, cada posicionamento e cada conquista contribuem para o avanço coletivo.

É essencial que os jovens busquem formação, conheçam seus direitos e se envolvam em movimentos da comunidade surda. Esses espaços são importantes para desenvolver liderança, compreender a luta política e aprender estratégias de resistência. A Feneis mantém grupos de jovens em várias regiões do país, onde se discute identidade, cultura, combate ao capacitismo e ao ouvintismo, além de fortalecer o protagonismo surdo.

Acreditem nas capacidades que vocês possuem. A luta é contínua, mas cada passo abre oportunidades para outras gerações. Mantenham-se firmes, orgulhosos de sua língua, de sua cultura e da identidade surda que carregam. A liderança de vocês é transformadora, ela inspira, rompe barreiras e constrói caminhos novos para toda a comunidade surda.

Revista Arqueiro:

Quais perspectivas futuras a senhora vislumbra para a educação bilíngue de surdos e para a plena acessibilidade no país?

Luciane Cruz Silveira:

As perspectivas futuras para a educação bilíngue de surdos no Brasil indicam possibilidades significativas de avanço, desde que as políticas públicas sejam aprimoradas e que as ações conduzidas pela própria comunidade surda continuem se fortalecendo. A tendência é que a Libras seja cada vez mais assumida como língua de instrução e garantindo acesso linguístico ao currículo escolar, com a Libras como L1 e o Português como L2.

É fundamental que crianças surdas iniciem seu processo de aprendizagem nas duas línguas desde cedo, desenvolvendo competência linguística em Libras

e português de maneira equivalente ao desenvolvimento das crianças ouvintes. Esse percurso favorece o hábito de leitura, melhora a compreensão textual e reduz barreiras linguísticas ao longo da escolarização. Além disso, contribui para práticas pedagógicas mais eficazes e ambientes de aprendizagem mais significativos, apoiados em conhecimentos linguísticos, culturais e metodológicos específicos para o ensino de Libras e de Português como segunda língua.

Uma prática pedagógica importante é incentivar que crianças surdas gravem vídeos em Libras, assistam às próprias produções e realizem a tradução para o português. Essa atividade cotidiana favorece a autonomia, amplia a consciência linguística e fortalece o domínio das duas línguas.

No campo da acessibilidade, espera-se o aumento da produção de materiais bilíngues de qualidade como glossários, vídeos e livros que ampliem o acesso ao conhecimento nas diferentes áreas curriculares. Esses materiais valorizam a identidade surda, promovem o bilinguismo e reforçam o compromisso com a equidade linguística para os alunos surdos.

Conclusão

A trajetória da Professora Luciane Cruz Silveira é marcada pela resistência e pela construção de caminhos de acessibilidade e cidadania. Sua atuação acadêmica, institucional e política reflete o compromisso com a comunidade surda e inspira novas gerações a lutar por uma sociedade mais inclusiva e justa.

Encerramento

Quando a última página também é começo

Encerramos esta edição com a certeza de que nenhuma palavra aqui escrita se encerra em si mesma. Cada artigo, cada relato, cada análise é, na verdade, um chamado. Um chamado para que instituições, profissionais, pesquisadores, gestores e toda a sociedade repensem suas práticas, suas políticas e seus silêncios.

A comunidade surda não pede concessões.

Ela reivindica direitos.

Ela exige presença.

Ela constrói caminhos.

E nós, como revista acadêmica, como espaço de circulação de saberes, temos o compromisso de amplificar essas vozes – vozes que se expressam pelas mãos, pelos olhos, pelos corpos, pela história.

Que esta edição 49 da Arqueiro seja um marco, ainda que pequeno, na longa travessia por uma sociedade verdadeiramente bilíngue, acessível e justa.

Que possamos seguir juntos entre educação, cidadania e direitos; entre resistência e esperança; entre o gesto que denuncia e o gesto que anuncia. Porque, quando uma mão se ergue para sinalizar, não é apenas uma língua que se move; é um povo inteiro que se afirma.

Obrigado!

Comissão Executiva

Dr.^a Aline Xavier

Dr. Felipe Gonçalves Figueira

Dr.^a Giselly Peregrino

Dr.^a Jaqueline Cosendey

Dr.^a Luciane Cruz Silveira

Dr.^a Raquel Batista dos Santos

Dr. Ronaldo Gonçalves de Oliveira

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232 - 3º andar
Rio de Janeiro - RJ - Brasil - CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 - 2205-0224
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br



Aula de linguagem das classes adiantadas
Da sala de 30 - INES

REALIZAÇÃO:

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ministério da Educação

