

ORGANIZADORAS

Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco

Isabelle de Araujo Lima e Souza

ESTUDOS SURDOS

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Práticas, desafios e potencialidades

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL BRASIL UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

uff Universidade Federal Fluminense

PROEX PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Instituto de Letras Universidade Federal Fluminense

pimenta cultural

ORGANIZADORAS

Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco

Isabelle de Araujo Lima e Souza



ESTUDOS SURDOS

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Práticas, desafios e potencialidades

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO FEDERAL BRASIL UNIÃO E RECONSTRUÇÃO
Universidade Federal Fluminense
pimenta cultural
PROEX PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
Instituto de Letras Universidade Federal Fluminense
2026
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E82

Estudos Surdos: Educação Bilíngue de Surdos: Práticas, desafios e potencialidades / Organização Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco, Isabelle de Araujo Lima e Souza. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-804-7
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-804-7

1. Educação Bilíngue. 2. Libras. 3. Português para surdos. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. I. Francisco, Gildete da Silva Amorim Mendes (Org.). II. Souza, Isabelle de Araujo Lima e (Org.). III. Título.

CDD 371.912

Índice para catálogo sistemático:
I. Surdos – Educação Bilíngue
Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<https://creativecommons.org/licenses/>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Chat GPT - AI Generator, starline - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Regulator Nova, Rockwell Nova, Mongoose
Revisão	Os autores
Organizadoras	Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco Isabelle de Araujo Lima e Souza

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2026

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leyltton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior
Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger
Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Governo Federal

Luiz Inácio Lula da Silva
Presidente da República

Leonardo Osvaldo Barchini Rosa
Ministério da Educação, Ministro da Educação

Maria do Rosário Figueiredo Tripodi
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, Secretária

Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione
Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, Diretora

Marisa Dias Lima
Coordenadora-Geral Bilíngue de Educação Básica e Educação Superior

Universidade Federal Fluminense

Antonio Claudio Lucas da Nóbrega
Reitor

Fabio Barboza Passos
Vice-Reitor

Leila Gatti Sobreiro
Pró-Reitoria de Extensão

Instituto de Letras

Carla de Figueiredo Portilho
Diretora

Leonardo Ferreira Kaltner
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Chefia

Curso de Curso de Formação Bilíngue para Atuação com Crianças e Bebês Surdos

Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco
Coordenação

Tatiane Militão de Sá
Professor Formador

Isabelle de Araujo Lima e Souza
Supervisor

SUMÁRIO

CAPÍTULO **1**

João Paulo Ferreira da Silva

Representatividade da Arte Surda na aula de Arte **12**

CAPÍTULO **2**

Ana Regina Campello e Souza
Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco

Desafios na prática de ensino com alunos que apresentam dificuldades cognitivas e linguísticas **33**

CAPÍTULO **3**

Henrique Soares Peres Cabral
Ana Regina e Souza Campello
Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco

Intervenção precoce:
ensino de Libras na educação infantil **59**

CAPÍTULO **4**

Márcia Dias Lima

Política de formação de professores para a educação bilíngue de surdos:
práticas, desafios e potencialidades **80**

CAPÍTULO **5**

Crisiane Nunes Bez Batti
Marianne Rossi Stumpf

Ensino de Libras para estudantes surdos:
currículo e formação docente na educação bilíngue **94**

CAPÍTULO **6**

Isabelle de Araujo Lima e Souza

A abertura de conversa em Libras:
uma análise multimodal da interação
em aulas presenciais e virtuais com estudantes surdos **123**

CAPÍTULO **7**

Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta

Conhecer para ensinar:
diagnóstico inicial dos cursistas sobre Libras no PARFOR **154**

CAPÍTULO **8**

Isaac Gomes M. Souza

Princípios pedagógicos para
a construção de experiências
significativas no ensino de português
como segunda língua para surdos **188**

CAPÍTULO **9**

Josiane Marques da Costa (UFMG)

O ensino de metáforas em português
para surdos bilíngues Libras/Português:
desafios para a educação bilíngue **209**

CAPÍTULO **10**

Alliny de Matos Ferraz Andrade
Hanna de Oliveira Paulo Xavier
Karoline Santos Rodrigues

Cultura institucional e formação continuada:
caminhos em construção por uma escola bilíngue
de surdos em Brasília **229**

Sobre as organizadoras **256**

Índice remissivo **257**

1

João Paulo Ferreira da Silva

REPRESENTATIVIDADE DA ARTE SURDA NA AULA DE ARTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-804-7.1

INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultado de uma das aulas de Arte do Arte-Educador Bilíngue João Paulo Ferreira da Silva e parte da pesquisa em Arte Surda realizada para fins acadêmicos, realizada durante os anos de 2023, 2024 e 2025 na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói, com alunos surdos das turmas bilíngues do Segundo Ciclo, Ensino Fundamental I, a partir da obra "Mona Lisa Surda" da artista americana Nancy Rourke, considerada atualmente, uma das mais influenciadoras da Arte Surda na comunidade surda.

A pesquisa "Arte Surda" apresenta a questão do ensino da Arte no contexto educacional ao trazer para o componente curricular, eixo norteador ao mostrar o caminho para o trabalho de qualquer professor durante o processo de ensino e aprendizagem de um determinado conteúdo. Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), norteando as diretrizes curriculares traçadas pelo CNE para "a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade" (BRASIL, 2010).

A partir de uma reflexão sobre a diferença, temos o conceito da diversidade cultural e artística para o ensino da disciplina de Arte durante o ensino básico. Nesse contexto, a disciplina traz um desafio, ensinar Arte Surda para alunos surdos a partir da Língua Brasileira de Sinais (Libras), já que são alunos do Segundo Ciclo do Fundamental I em processo de aquisição da língua de sinais como língua de ensino. Desafio que requer do professor ouvinte, estudos não só do conteúdo artístico sobre Arte Surda, mas de uma língua visual-gestual, ao procurar e identificar se a artista Nancy Rourke possui um "sinal" (termo utilizado como forma de identificação de uma pessoa na Comunidade Surda) e recursos pedagógicos para uma educação visual desses alunos em sala de aula.

Segundo Daniel dos Santos Neto, Luciana de Jesus e Antenor Rita Gomes (2017),

> "O Dia Nacional dos Surdos foi instituído pela Lei nº 11.796 de 2008 e atualmente se constitui como um dia de mobilização e de lutas empreendidas pelas comunidades surdas por todo o Brasil. É um dia marcante que fomenta ações por todo o mês de setembro – doravante denominado pelas comunidades surdas de Setembro Azul – mobilizando escolas, organizações e instituições diversas por todo o Brasil para o desenvolvimento de atividades alusivas às lutas históricas desenvolvidas pelo povo surdo. A data de 26 de setembro foi escolhida pela comunidade surda para a realização de tal comemoração em alusão à implantação da primeira escola de surdos no Brasil – que foi instalado no Rio de Janeiro/RJ em 26 de Setembro de 1857" (DOS SANTOS NETO, DE JESUS, GOMES, 2017, p. 17-18).

Dessa forma, refletir sobre vivências educativas ao presenciar durante quatro anos como professor de Arte na educação infantil com crianças surdas na Creche Comunitária Professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição – APADA/Niterói, em que durante todo o ano letivo era ensinado diferentes conteúdos sobre Arte Geral e sobre Arte Surda como forma de empoderamento das crianças surdas. Mas, durante o mês de setembro, os trabalhos eram organizados para a "Feira do Mundo do Surdo", evento voltado para a comemoração do dia nacional dos surdos a cada ano letivo. Vale salientar que o povo surdo produz muitas obras que divulgam suas emoções, suas formas de compreender o mundo, suas histórias e sua cultura (NUNES, 2018).

Importante ressaltar que essas aulas de Arte na Escola Municipal Paulo Freire, não foi só elaborada para o mês de setembro em que é comemorado o mês do surdo. Mas durante todo o ano letivo, foram trabalhados diferentes artistas surdos como forma de representatividade das crianças surdas da Unidade Escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Discussões sobre Arte-Educação, Cultura Surda e Arte Surda, têm por referências textos de Barbosa (2007), Strobel (2008) e Rourke (2011), respectivamente.

Ao contribuir para o estudo de uma diversidade artística em sala de aula poderá trazer considerações positivas em diminuir o preconceito cultural e artístico sobre a Arte Surda frente à um colonialismo (BHABHA, 2013). A importância de uma valorização em relação à diferença artística é reforçada pelo respeito à diversidade cultural da utilização da língua como meio de comunicação e expressão da comunidade surda (STROBEL, 2008).

Para Rejane Coutinho (2007, p. 156) "é preciso desenvolver no professor a sua faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar os conhecimentos". Assim, ser professor e trabalhar o conceito de Arte com os alunos da educação básica é muito mais complexo do que podemos imaginar, ainda mais quando não conhecemos sobre as diversidades artísticas, o que nos faz ter um conhecimento prévio de buscas, pesquisas, estudos e cursos de capacitação na área desejada para aprofundarmos nos assuntos.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz para o ensino um acolhimento de diferenças e pluralidade cultural, assim como, o reconhecimento e "reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa)" (BRASIL, 2017, p. 474).

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas. Uma dessas competências específicas de linguagens para o ensino fundamental é:

> Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017, p. 65).

Percebemos que a diversidade e a pluralidade cultural estão presentes no campo do ensino das diferentes áreas de conhecimento, assim como na disciplina da Arte. Entendemos que o campo da Arte é amplo, uma vez que todas as linguagens artísticas são consideradas importantes, como: artes visuais (pintura, desenho, escultura, gravura), artes audiovisuais (cinema, vídeoarte), artes cênicas (circo, teatro), dança, música e literatura. Além das artes tecnológicas, multimídias, intervenções artísticas e outras criadas com o avanço da cultura e seus meios de produção artística.

O ensino de Arte, vem fortalecer essa diferença e diversidade em suas manifestações culturais e artísticas entre as personalidades de cada um, alunos e professores. Cada professor da disciplina de Arte deveria estar atento às novas formas de expressões e manifestações artísticas inseridas próximas à comunidade escolar, como as diferenças culturais entre os grupos sociais. Segundo Ana Mae Barbosa (2007, p. 18), a Arte "supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo" (BARBOSA, 2007, p. 18).

O surgimento de um movimento artístico *Deaf View/Image Art (De'VIA)* surgido em 1989, nos Estados Unidos, por um grupo de artistas surdos trouxe o intuito de seguir uma forma de pintar e expressar a sua própria arte podendo ter exageros ou ênfases nas bocas, mãos, orelhas e olhos (MILLER, 1989).

Entendemos esse movimento como um novo conceito de se expressar artisticamente por diferentes artistas surdos, mas ao

mesmo tempo, a aceitação e divulgação da própria língua de sinais, a história surda e a cultura surda (DURR, 1999).

Ao conhecermos sobre o Movimento *De'VIA* e Arte Surda como meio de expressão artística e representatividades devido a aceitação e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras de acordo com a Lei nº 10.436/2002 como forma de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil, podemos refletir que no campo das artes plásticas, adentrar em elementos características de uma arte é cada vez mais conceitualizar do que a própria estética em torno da obra de arte. Tais reflexões podem ser visíveis em relação aos seus próprios signos visuais (CAMPELLO, 2008).

Para a Arte-Educadora Ana Mae Barbosa (2007),

> O compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna. Não mais somente os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos e função de raças, etnias, gênero, classe social etc.
>
> Para definir diversidade cultural, temos que navegar por uma complexa rede de termos. Alguns faltam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade (PCNs), e temos ainda o termo a meu ver mais apropriado – Interculturalidade. Enquanto os termos "Multicultural" e "Pluricultural" pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo "Intercultural" significa a interação entre as diferentes culturas. Esse deveria ser o objetivo da Arte-Educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultural local, a cultura de vários grupos que caracterizam a noção e a cultura de outras nações (BARBOSA, 2007, p. 19).

O caminho para uma diversidade artística não está em ensinar apenas duas expressões culturais estabelecidas pela Lei

nº 11.645/2008, "torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio no Brasil", mas em ampliar o conhecimento em relação às diversidades que fazem parte do contexto local, regional, nacional e internacional.

O trabalho da artista americana Nancy Rourke, considerada uma das mais influenciadoras da Arte Surda na comunidade surda da atualidade, podemos apresentar o empoderamento e a identidade surda americana em divulgar em suas telas as representações das mãos como uma mensagem sobre o sujeito surdo, orgulho surdo, cultura surda, língua, *American Sing Language* (ASL), aceitação, história surda, surdez e comunicação. Este elemento da representação da mão em suas obras, traz por sua vez, uma forma simbólica.

Ser ouvinte e ser aceito pela comunidade surda como professor de Arte bilíngue na educação básica é perceber que a diversidade artística só fortalece os laços de conhecimento entre as diferenças. Dessa forma, refletir sobre as novas pesquisas para o campo das artes visuais no contexto da Arte Surda é construir um diálogo possível para novos olhares reflexivos de respeito e divulgação de um patrimônio artístico para todos.

PRIMEIRO MOMENTO:
CONHECER

A aula de Arte iniciou-se com a apresentação da artista Nancy Rourke (Figura 1). As impressões coloridas de suas obras foram fixadas no quadro branco, para que os alunos pudessem a partir do primeiro contato, visualizar as obras de arte da artista, perceber suas influências a partir das obras de outros artistas como

Leonardo di Ser Piero da Vinci (1452-1519) e Vicent Willem Van Gogh (1853-1890), observar suas técnicas e cores primárias: vermelho, azul e amarelo. Suas obras tiverem uma grande influência de cores primárias com o artista Piet Cornelis Mondrian (1872-1944).

Figura 1 - Retrato da artista Nancy Rourke



Fonte: https://nancyrourke.com/

Neste primeiro momento do conhecer, a atenção dos alunos com assuntos de Arte Surda, apresentado por uma artista que também era surda, fez com que eles tivessem um interesse maior pela disciplina de Arte. Foi o primeiro contato com uma obra de arte que trazia uma representatividade. Os alunos puderam se reconhecer através da obra da artista, já que o professor enfatizou que ela era uma mulher surda muito famosa no campo da Arte Surda. Principalmente, ao conhecer a obra de arte intitulada "Mona Lisa Surda".

Figura 2 - Obras da artista fixadas no quadro branco, a Mona Lisa de Leonardo da Vinci e um aluno ao lado desenhando a Mona Lisa Surda



Fonte: Arquivo de pesquisa do Professor João Paulo Ferreira da Silva.

Antes mesmo do professor passar para a próxima atividade: prática (segundo momento: fazer) para os alunos, após a explicação sobre a artista, um dos alunos solicitou a canetinha emprestada, e no quadro branco, começou a desenhar a Mona Lisa Surda (Figura 2).

Segundo Strobel (2008):

> Tem muitos surdos artistas que fazem desenhos, pinturas, esculturas e outras manifestações artísticas com a extensão beleza, equilíbrio, harmonia e revoltas, com muitas discriminações sofridas pelo povo surdo. Como exemplo, há muitas pinturas e esculturas lindas que os artistas surdos produzem em língua de sinais, cenas de opressões ouvintistas e outros (STROBEL, 2008, p. 66).

Podemos ressaltar que a Arte Surda é representada em diferentes campos das artes plásticas, diferentes são os artistas e suas obras, com diferentes cores e técnicas. Por que ainda insistimos em apresentar somente artistas ouvintes para alunos surdos nas aulas de arte? Essa é uma pergunta que o professor começou a refletir quando começou a trabalhar com os alunos surdos da Escola Municipal Paulo Freire. Ao pesquisar mais sobre o movimento artístico *Deaf View/Image Art (De'VIA),* uma seleção de diferentes artistas surdos fez parte do seu acervo para que durante o ano letivo, os alunos pudessem conhecer a partir dos artistas surdos (brasileiros e extrangeiros), novas técnicas de arte e outros artistas.

Figura 3 - Apresentação do sinal da artista Nancy Rourke com vídeo no YouTube



Fonte: Arquivo de pesquisa do Professor João Paulo Ferreira da Silva.

Como os recursos de mídia são muito importantes para o trabalho com a educação visual para os alunos surdos, também foi apresentado um vídeo com a própria imagem da artista Nancy

Rourke para que os alunos pudessem ver mais um pouco do seu trabalho e das suas cores.

Segundo a própria artista em seu site, ao apresentar os seus trabalhos e a sua biografia, Rourke (2021) escreve que,

> Utilizo cores primárias que se tornaram uma marca registrada do meu trabalho e que agora são chamadas de *Rourkeísmo*. Cada cor possui um significado próprio. O vermelho representa o empoderamento ou a luta por justiça. O amarelo significa esperança no futuro e melhoria de vida. Também remete à luz, pois as pessoas surdas precisam da capacidade de enxergar para compreender informações. O azul apresenta dois tons em meu trabalho. O azul claro representa a felicidade e a jornada da surdez. O azul escuro remete ao capacitismo, ao oralismo e à discriminação. As cores preto e branco são utilizadas como reforço estilístico para realçar as cores primárias (ROURKE, 2021, online).

Em um dos vídeos, foi apresentado a artista sinalizando o seu próprio sinal (N3). O sinal da artista Nancy Rourke é representado pela letra "N" e pelo número "3", pois o "N" vem da inicial do seu nome Nancy. Já o número "3" faz uma referência as cores utilizadas em suas obras de arte que são as três cores primárias. Uma das alunas que aparece sentada no meio, sinaliza o número "3" representado pela artista (Figura 3).

SEGUNDO MOMENTO:
FAZER

A Arte-Educadora Ana Mae Barbosa (2007) enfatiza a "coerência entre os objetos e os métodos", ou seja, podemos destacar o fazer como o momento de colocar em prática a criatividade,

um momento em que a teoria começa a criar caminhos para a área da criação. Como vimos anteriormente, os estudantes do Segundo Ciclo do Fundamental I, conheceram através de imagens e vídeos, a Arte Surda nas obras da artista americana Nancy Rourke.

Em uma de suas obras intitulada "*Deaf Mona Lisa*", uma releitura da obra Mona Lisa do artista Leonardo da Vinci, a artista retrata a Mona Lisa Surda sinalizando o sinal "Surdo" é uma representação de mostrar para a sociedade o orgulho surdo e afirmar o empoderamento e a identidade surda (ROURKE, 2021).

Figura 4 - Mona Lisa Surda, óleo sobre tela, 2011



Fonte: https://nancyrourke.com/

Nesse segundo momento, foi solicitado aos estudantes que fizessem uma pose colocando as mãos para baixo. Um a um, o professor foi chamando pelo sinal e pedindo para fazer uma pose para a foto, da cintura para cima.

Dando continuidade, na semana seguinte, já que a aula de Arte acontece uma vez por semana, com o tempo de uma hora. Os alunos receberam suas obras impressas em papel A4, sem cores, apenas no preto e branco. A partir desse momento, os alunos foram levados a pensar no sinal "Surdo" e inseri-lo nas próprias fotografias impressas. Como uma releitura, ou melhor, uma nova versão para a obra Mona Lisa Surda de Nancy Rourke, mas nas suas próprias imagens fotográficas.

Figuras 5, 6 e 7 - Momento do fazer em que cada aluno desenha o sinal "Surdo" na própria imagem



Fonte: Arquivo de pesquisa do Professor João Paulo Ferreira da Silva.

Uma representatividade sendo aprendida na prática: no desenhar, ao inserir o sinal "Surdo" na própria fotografia. Uma aula não apenas de Arte, mas de identidade surda, momento de fazer o empoderamento ganhar forma ao projetar sobre a própria imagem o sinal de sujeito surdo. Para o sujeito surdo, essa experiância visual realizada na aula de Arte sobre Arte Surda é um mecanismo de produção de conhecer mais o mundo sobre a cultura surda.

Segundo Lodenir Karnopp, Madalena Klein, Márcia Lunardi-Lazzarin (2011),

> [...] no entanto, independentemente do local onde vivem, um dos fatores que os identifica é a experiência visual. Isso não se relaciona a perspectivas compensatórias como usualmente são descritos os surdos: pela falta de sentido da audição, eles desenvolveriam o sentido visual. A experiência visual está relacionada com a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar e de conhecer o mundo (KARNOPP, KLEIN e LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 19).

O momento do fazer ganhou força, ganhou movimento, ganhou espaço dentro de uma sala de aula para mostrar a todos que existe uma Arte que representa a comunidade surda: a Arte Surda. Uma Arte que surgiu em 1989 nos Estados Unidos e que agora, ganha força na Aula de Arte da Escola Municipal Paulo Freire. Uma escola que atende turmas bilíngues e teve como professor de Arte, um profissional bilíngue que estuda sobre a perspectiva da Arte Surda para alunos surdos, atuante na comunidade surda.

TERCEIRO MOMENTO:
APRECIAR

Apreciar é admirar, refletir, considerar, entre outros sinônimos. Mas o que propõe Barbosa (2007), quando se refere a pedagogia triangular, é deixar que esse terceiro momento seja o caminho para a contemplação.

Deixar a obra ser contemplada pelos colegas da escola, pelos profissionais e deixar esse momento ganhar novos horizontes. É muito importante mostrar o que o professor está fazendo dentro da

sala de aula com os seus estudantes. Muito embora, sabemos que para alguns professores, apresentar um trabalho fora da sua zona de conforto, pode se tornar um martírio.

Após a conversa sobre Arte Surda (primeiro momento) e o fazer artístico (segundo momento), o professor de Arte organizou um mural dentro da própria sala de Arte com os trabalhos feitos pelos alunos. Um mural de exposição para contemplação e apreciação, para todos os alunos que passariam pela sala de Arte, surdos ou ouvintes.

Para Freire (1993),

> A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação (...). Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem a pratico (FREIRE, 1993, p. 46-47).

Uma prática educativa-política sobre Arte Surda para os ouvintes, pode ser só um trabalho com desenhos de mãos. Mas, para a Comunidade Surda, as mãos na Arte, e aqui principalmente, na Arte Surda, tem uma representatividade marcante. Uma representatividade que traz o sentido da língua, já que na língua de sinais as palavras são formadas e representadas com movimentos com as mãos, corpo e as expressões faciais.

Os alunos das turmas bilíngues, ao entrar na sala, já começaram a colocar suas mãos sobre as obras de arte realizadas como forma de reconhecimento de espaço, reconhecimento da obra realizada e ao mesmo tempo, orgulho de ter participado daquele momento e ter a obra exposta juntos aos demais colegas da turma (Figura 8).

Figura 8 - Momento da apreciação do mural sobre Arte Surda em Nancy Rourke



Fonte: Arquivo de pesquisa do Professor João Paulo Ferreira da Silva.

Essa terceira etapa não pode acabar em sala de aula, uma atividade como fruto de uma pesquisa de doutorado requer ganhar mais visibilidade, já que a temática de ensino é viva, fugaz e desafiadora ao trazer referências artísticas de uma artista surda para alunos surdos nas aulas de Arte.

Dessa forma, o professor João Paulo Ferreira da Silva foi convidado para apresentar o seu trabalho realizado em sala de aula, para o campus da Universidade Federal Fluminense – UFF, localizado em Niterói, RJ.

Ao apresentar o seu fazer didático em sala de aula para os licenciandos de diferentes cursos da universidade durante um evento

sobre Cultura Surda da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, organizado pela professora Drª Gildete da Silva Amorim M. Francisco, foi possível conversar e refletir com os estudantes universitários sobre essa representatividade do ensino de Arte com Arte Surda para alunos surdos. Muito mais que ensinar um conteúdo, o fazer com a representatividade faz soar um som de visibilidade entre as quatro paredes, que ultrapassa os limites e as barreiras de uma sala de aula a ponto de querer ser visto por todos: surdos e ouvintes (Figuras 9 e 10).

Figuras 9 e 10 - Momento da apreciação da Arte Surda realizada pelos alunos da E.M.Paulo Freire



Fonte: Arquivo de pesquisa do Professor João Paulo Ferreira da Silva.

Os presentes, alunos, professores e convidados, puderam contemplar a exposição das atividades intitulada "Mãos", elaborado pelo professor João Paulo Ferreira da Silva em sua sala de Arte com os alunos das turmas bilíngues do 2º Ciclo do Fundamental I da Escola Municipal Paulo Freire, Niterói.

Segundo Cunha (2016),

> Quando o educador trabalha com os ideais de educação inclusiva, a sua prática finda abarcando todos os níveis e as modalidades de ensino: a educação especial, a educação

> de jovens e adultos, a educação infantil e assim por diante, alcançando a diversidade discente – diferentes etnias, culturas ou classes sociais (CUNHA, 2016, p. 11).

Dessa forma, com o intuito de trabalhar o conceito de Arte Surda na aula de Arte ao propor representatividade para os estudantes surdos, nos deixa um momento de reflexão sobre como o ensino pode agregar novos conhecimentos e ampliar o repertório dos alunos surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho é o resultado de um relato de experiência sobre a pesquisa em Arte Surda para fins acadêmicos. A partir das atividades práticas em sala de aula tendo como suporte teórico-metodológico a pedagogia triangular de Ana Mae Barbosa.

Este artigo, portanto, pode ser compreendido como uma análise, ao mesmo tempo, posterior e anterior à finalização do mesmo, uma vez que também representa o registro final daquilo que foi planejado, depurado, executado e avaliado, um meta-artigo que pode servir de inspiração a outros professores de Arte em prol Representatividade pela Arte Surda.

O maior desafio para um professor ouvinte é adentrar no mundo da comunidade surda, ser aceito e ser reconhecido pelo trabalho bilíngue com os estudantes surdos. Ser professor de Arte bilíngue é ter um desafio dobrado, uma vez que a língua, a cultura e a Arte é VIVA! Ser professor de Arte para surdos torna-se um desafio e ao mesmo tempo, uma abertura para dois encontros, dois mundos e duas formas de presenciar a Arte.

A divulgação da Arte Surda teve muitos avanços com as novas tecnologias a favor da das Artes, visto que antes essas obras

eram contempladas em livros ou museus, porém a luta hoje é outra: usufruir dessas imagens em sala de aula para que os estudantes surdos possam conhecer que existe uma Arte que dialoga com a sua própria identidade. Existe uma Arte Surda que traz uma visibilidade para o fazer, quanto sujeito surdo.

Discursos como esses poderiam ser levados mais a fins quando trabalhamos Arte com estudantes surdos. Segundo Sacks (2010), "o primeiro uso de linguagem, a primeira comunicação, geralmente se dá entre mãe e filho, e a língua é adquirida, emerge, entre eles dois". Aqui não abordamos o conceito da língua, mas da construção de uma forma de linguagem: a linguagem visual através da Arte. Explorar esse sentido nas Aulas de Arte a partir da vivência com a Arte Surda para estudantes surdos é como despertar a primeira comunicação, uma vez que as crianças se identificam com o fazer artístico antes de aprender a ler e escrever.

Verificamos que apresentar o conceito do fazer artístico como prática, sem renunciar à teoria, se faz possível, principalmente, por intencionarmos uma contextualização a partir da construção de identidade.

A pedagogia triangular da Arte-Educadora Ana Mae Barbosa, contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa acadêmica. As artes plásticas que são muito férteis para novos olhares reflexivos, críticos, multicores, híbridos, fruto de misturas e de diálogos para novas pesquisas, que possam contribuir com a comunidade surda através da representatividade na Arte Surda.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

SUMÁRIO

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação; Câmera de Educação Básica**. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília. Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

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

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 6 ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DOS SANTOS NETO, Daniel Neves; DE JESUS, Luciana Pereira; GOMES, Antenor Rita. **Arte Surda: Interfaces entre Cultura Surda e Cultura Visual**. Centro Virtual De Cultura Surda. Revista Virtual De Cultura Surda. Edição Nº 21/ maio, 2017. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%C2%BA%20Artigo%20de%20Santos%20Neto%20%26%20Pereira%20de%20Jesus%20%20%26%20Gomes.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2026.

DURR, Patricia. **Desconstructing the Forced Assimilation of Deaf People via De'Via Resistance and Affirmation Art**. Visual Anthropology Review 15.2.: 47-68, 1999. Disponível em: <http://scholarworks.rit.edu/article>. Acess o em: 28 de jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultuta surda brasileira. *In*: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.) **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

MILLER, Betty *et al.* **The De'VIA Manifesto**. Washington D.C.: 1989. Disponível em: <http://www.deafart.org/Deaf_Art_/deaf_art_.html>. Acesso: 20 jun. 2026.

NUNES, Valeria Fernandes. **Corporificação e iconicidade cognitiva: um estudo sobre verbos em línguas de sinais.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

ROURKE, Nancy. **Nancy Rourke: The Latest Expressionist Paintings**. 2021. Disponível em: < http://www.nancyrourke.com >. Acesso em: 27 de mar. de 2021.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

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

2

Ana Regina Campello e Souza
Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco

DESAFIOS NA PRÁTICA DE ENSINO COM ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADES COGNITIVAS E LINGUÍSTICAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-804-7.2

INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Libras como língua legítima da comunidade surda, ou seja, do "povo surdo" (Strobel, 2008), e do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que incentivou a criação do curso de Letras-Libras para formar professores e bacharéis em Tradução e Interpretação nas vinte e sete (27) capitais do Brasil e uma Licenciatura em Educação Bilíngue (na UFF e UFG), o cenário da educação de surdos avançou significativamente. Além disso, esses marcos legais permitiram a abertura de diversos programas de pós-graduação e, consequentemente, o surgimento de grupos de pesquisa voltados a temas como Educação Bilíngue, Educação de Surdos, Aquisição de Linguagem, Cognição e Linguística da Libras.

Esses estudos abriram novos horizontes para a problematização científica, buscando mitigar os desafios históricos no ensino e na prática pedagógica. Essa evolução converge com as diretrizes da Política Bilíngue de Educação de Surdos, consolidada pela Lei nº 14.191/2021 (Brasil 2021), que insere a Educação Bilíngue como modalidade de ensino dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Diante desse amparo legal, torna-se imperativo que as pesquisas contemporâneas não apenas identifiquem as lacunas na formação de professores, mas também proponham metodologias práticas que garantam o desenvolvimento cognitivo, linguístico e identitário do educando surdo, transformando o texto da lei em inclusão efetiva no cotidiano escolar.

Sabemos que a Educação Bilíngue de Surdos, nova modalidade de ensino-aprendizagem, é considerada legalmente e pedagogicamente uma modalidade de ensino independente, e não apenas uma metodologia ou método isolado.

Para entender a diferença na prática, vale a pena detalhar como essa distinção funciona no sistema educacional brasileiro:

a. Se for uma Modalidade de Ensino (O que diz a Lei)

Desde a promulgação da Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), a Educação Bilíngue de Surdos inserida na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) como uma modalidade de ensino oficial, assim como a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou a Educação Indígena e muitos outros existentes no quadro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC.

Isso significa que ela exige uma estrutura própria:

- Língua de Instrução: A Libras é a primeira língua (L1) usada para ensinar todas as disciplinas (Matemática, História, Ciências, etc.), e o Português escrito é ensinado como segunda língua (L2).
- Espaços Próprios: Ela deve ocorrer em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues ou polos de educação bilíngue, registrados no SISU.
- Identidade e Cultura Visual: O foco está na cultura visual surda e no desenvolvimento identitário do aluno, convivendo com pares surdos e professores fluentes ou nativos na língua de sinais, de acordo com o PPC, PPP, PPB e BNCC.

b. Sobre a diferença entre Modalidade e Metodologia

- Se fosse apenas uma Metodologia: Seria apenas uma "técnica" ou ferramenta de ensino aplicada dentro de uma sala de aula comum (composta majoritariamente por ouvintes). O professor daria a aula em português e usaria imagens ou o intérprete como um mero recurso metodológico de apoio, assim como acontece com as escolas inclusivas e do uso do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas prefeituras onde recebem a porcentagem da "dupla matrícula".

- Como uma Modalidade Bilíngue: Altera-se todo o projeto político-pedagógico (PPP) da escola. O currículo é pensado a partir da cultura visual e linguística dos surdos. A estrutura escolar se adapta ao aluno, e não o aluno à estrutura ouvinte.

c. Na ótica da Realidade: Existe nas escolas nos dias de hoje?

Existe um descompasso entre o que está na lei e o que acontece na realidade dentro da escola:

- Na Teoria (Legislação): Deve existir como modalidade, com a criação de escolas e classes específicas de educação bilíngue pelo país.
- Na Prática (Realidade Brasileira): Muitas redes de ensino ainda não implementaram escolas bilíngues. Na maioria das cidades, o que ocorre é a inclusão em escolas regulares (ouvintes), onde o aluno assiste à aula em português e outras disciplinas com a presença de um ou sem Intérprete de Libras.

São os questionamentos e os desafios no ensino da educação de surdos que nos inquietam como professores, especialmente no que tange à consolidação da modalidade bilíngue. Para compreender esse cenário, precisamos revisitar a trajetória histórica dessa estrutura. Embora escolas especializadas para surdos tenham surgido e resistido globalmente entre os séculos XVI e XXI, o advento das políticas de educação inclusiva, fortemente influenciado pelo movimento de Educação para Todos (UNESCO. Declaração de Jomtien, 1990) e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), acabou por colocar em xeque esse modelo segregado, priorizando a inserção desses alunos na rede regular de ensino.

No cenário brasileiro, essa transição se refletiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e culminou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além de ser reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015). Mais tarde, a Convenção da ONU

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada no Brasil com equivalência de emenda constitucional, consolidou o modelo social e de direitos humanos, determinando que os Estados garantam um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Todavia, o grande nó crítico reside no fato de que essa visão universalista de "inclusão" historicamente falhou em distinguir a singularidade linguística dos surdos. Ao tratá-los estritamente sob a ótica da deficiência, ignorou-se que a comunidade surda demanda o reconhecimento de sua diferença cultural e linguística. Esse apagamento reflete o preconceito e o desrespeito aos direitos linguísticos historicamente presentes na sociedade brasileira. Atualmente, esse paradigma começa a ser reparado com a consagração da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade independente na LDB (Lei nº 14.191/2021), devolvendo o protagonismo às escolas polo e bilíngues.

Embora tardios, os avanços na área são frutos de anos de luta e de propostas encaminhadas ao Ministério da Educação (MEC). Muitas vezes, contudo, esse progresso foi freado por interesses políticos e eleitoreiros que priorizam agendas partidárias em detrimento dos reais anseios do povo brasileiro. Ao contrário do modelo bipartidário dos Estados Unidos, o cenário legislativo brasileiro é fragmentado em trinta partidos, o que pulveriza as discussões e dificulta o consenso em torno de propostas educacionais efetivas.

Paralelamente a esse entrave político, a educação de surdos sofreu historicamente com as diretrizes da antiga Secretaria de Educação Especial e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Suas metodologias falharam em promover o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo dos alunos surdos em patamar de igualdade com os ouvintes. Até os dias atuais, a comunidade surda enfrenta desvantagens estruturais porque o sistema insiste em aplicar um modelo ouvinte-centrado, que pressupõe a leitura e a escrita da Língua Portuguesa como L1 (primeira língua), em vez de tratá-la

adequadamente como L2 (segunda língua) e suas adaptações sem desmerecer a aquisição da segunda língua que é a lingua portuguesa.

Além disso, historicamente operou-se uma grave lacuna na formação docente. Os cursos promovidos pelas secretarias de educação eram centralizados no modelo clínico-médico, focados na reabilitação da audição, da fala e no ensino do português como L1, o que inviabilizava uma verdadeira educação de surdos. Esse cenário só começou a mudar a partir da mobilização do movimento surdo, liderado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e por pesquisadores doutores surdos. Essa articulação política culminou, em 2021, na criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação (MEC).

Atualmente, a DIPEBS é composta por profissionais surdos e voltada especificamente para a consolidação da modalidade bilíngue. A diretoria articulou a liberação de verbas via FUNDEB e a parceria com a CAPES, viabilizando programas de formação continuada como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR e a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (RENAFOR). Essa iniciativa envolveu diversas universidades federais do país, a saber: UFF, UnB, UFG, UFPel, entre outras.

No entanto, esse processo gerou um impacto pedagógico significativo: muitos professores ouvintes inscritos depararam-se com cursos totalmente sinalizados em Libras, cujas avaliações exigiam respostas escritas ou em vídeo (sinalizadas) com apoio de professores e tutores surdos, na sua maioria. Esse novo paradigma formativo estruturou-se em conteúdos fundamentais, tais como: história da educação de surdos, metodologias de ensino específicas, aspectos da visualidade, gramática da Libras, processos de aquisição de linguagem e estratégias de instrução da educação básica ao ensino

superior. Todo esse arcabouço, fundamentado na Libras e na Língua Portuguesa escrita como L2, visa ressignificar a prática docente tanto nas escolas inclusivas quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora os resultados dessa política ainda estejam sendo consolidados, os relatórios oficiais já publicados pela DIPEBS evidenciam o alcance e a relevância social desse trabalho.

Vamos mudar o foco para os alunos que apresentam dificuldades cognitivas e linguísticas adicionais (como comorbidades ou atrasos severos decorrentes da privação linguística) é um passo fundamental. Vamos estruturar essa transição costurando a Linguística, a Neurociência e a Psicologia Cognitiva para fundamentar a sua prática pedagógica.

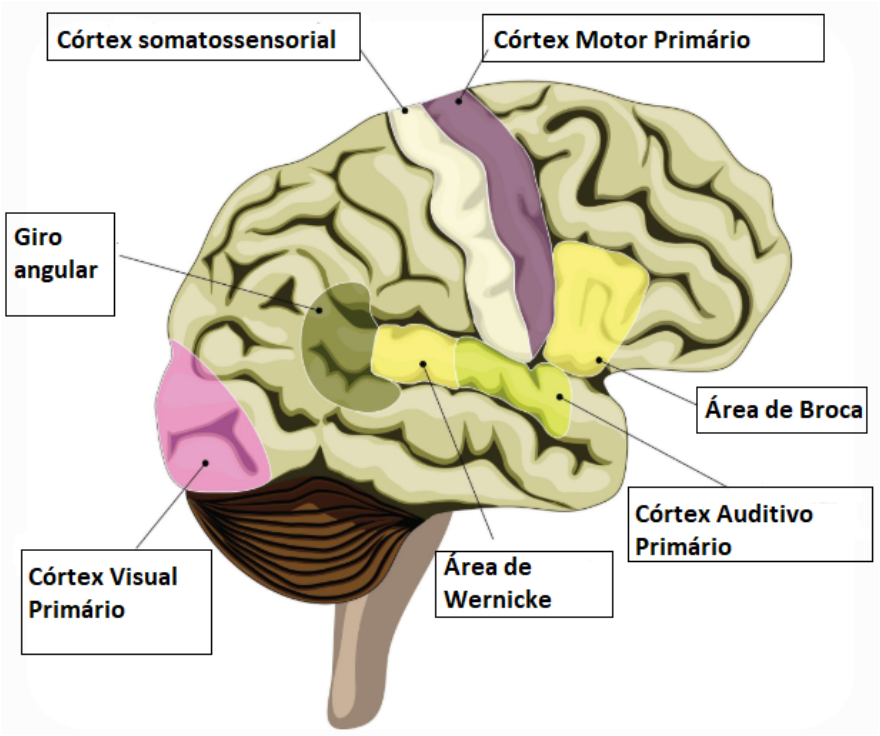
ENTENDENDO O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS NO CÉREBRO

Para compreender os desafios enfrentados por alunos com dificuldades cognitivas e linguísticas, é preciso desmistificar uma ideia antiga: a de que o cérebro processa apenas sons. O cérebro humano é biologicamente programado para processar linguagem (estruturas, regras e significados), independentemente de o estímulo ser auditivo (línguas orais) ou visual (línguas de sinais).

É aqui que entra a interdisciplinaridade: a união entre a Linguística (que estuda a estrutura da língua), a Neurociência (que mapeia o funcionamento biológico do cérebro) e a Psicopedagogia (que traduz esses dados em estratégias de ensino).

Mostraremos na Figura 1 o mapeamento das áreas corticais responsáveis pelo processamento linguístico para entender os seus comandos.

Quadro 1 - Mapeamento das áreas corticais responsáveis pelo processamento linguístico



Fonte: ttsz / Getty Images.

Para entender o seu processo e das conexões neurais que coexistem a comunicação entre si, apresentamos abaixo:

a. Área de Broca: Localizada no lobo frontal inferior esquerdo. É a central responsável pela expressão, produção e articulação da linguagem (seja falada, escrita ou sinalizada em Libras).

b. Área de Wernicke: Localizada no lobo temporal superior posterior esquerdo. É a central responsável pela compreensão, decodificação e processamento do significado da linguagem.

c. Córtex Motor Primário: Faixa localizada no lobo frontal que coordena os movimentos voluntários do corpo. Na educação de surdos, essa área é fundamental para comandar a motricidade fina necessária para a configuração das mãos e dos movimentos na sinalização da Libras.

d. Córtex Auditivo Primário: Localizado no lobo temporal, processa os estímulos sonoros. Nos alunos surdos, essa área pode ter sua função reorganizada pelo cérebro para ajudar a processar estímulos visuais e táteis (fenômeno conhecido como plasticidade cortical).

e. Córtex Visual Primário: Localizado no lobo occipital (na parte traseira da cabeça). É a porta de entrada para toda a informação visual. Para o aluno surdo, esta área é o motor principal da visualidade, processando as expressões faciais, corporais e a leitura dos sinais da Libras.

f. Córtex somatossensorial: É a região do cérebro responsável por processar as sensações do corpo, como o tato, a propriocepção (percepção da posição do próprio corpo no espaço) e a temperatura. Para o aluno surdo, esse córtex trabalha intensamente na percepção tátil dos sinais e no feedback motor das próprias mãos e braços ao sinalizar.

g. Giro angular: É uma área de associação crucial localizada no lobo parietal. Ela funciona como uma "ponte" que integra diferentes tipos de informações: visuais, auditivas e táteis. Na leitura e na escrita (da Língua Portuguesa como L2, por exemplo), o giro angular desempenha um papel fundamental ao associar os símbolos gráficos das palavras escritas aos seus significados e conceitos linguísticos complexos.

Como indicado no diagrama acima, as duas principais centrais de comando da linguagem no cérebro são:

- Área de Broca: Localizada no lobo frontal, é responsável pela produção da linguagem e pela organização sintática (a ordem correta das palavras ou sinais).
- Área de Wernicke: Localizada no lobo temporal, é responsável pela compreensão da linguagem e pelo processamento semântico (o significado do que se diz ou sinaliza).

Estudos de neuroimagem (Neves; Barbosa, 2025, p. 28-29) demonstram que essas mesmas áreas são ativadas tanto para falantes de línguas orais quanto para surdos sinalizantes de línguas de sinais. O cérebro não discrimina o canal físico (se é ouvido ou olho), ele quer a estrutura linguística.

Contudo, quando o aluno apresenta dificuldades cognitivas ou linguísticas, o entrave geralmente está na velocidade de transmissão ou na conectividade dessas redes neurais, exigindo do professor uma mediação muito mais direcionada.

Para comprovar suas teorias, os pesquisadores Dr. Felipe Venâncio Barbosa e Dra. Sylvia Lia Grespan Neves (referências na USP e no campo da Linguística Clínica e Neurolinguística da Libras) discutem em suas obras e pesquisas, incluindo os estudos consolidados no livro *"A Língua de Sinais no Cérebro: Linguística, Saúde e Educação"*, como o cérebro processa a linguagem e o impacto devastador que a privação linguística gera no neurodesenvolvimento de pessoas surdas.

Abaixo, detalho as causas, as limitações neurocognitivas geradas por esse fenômeno e as soluções propostas pelos autores e pela área.

O QUE A PRIVAÇÃO LINGUÍSTICA FAZ NO CÉREBRO?

Segundo os autores Neves e Barbosa (2025, p. 49-50) de que para o cérebro, linguagem é linguagem, independentemente de ser falada (auditivo-oral) ou sinalizada (visual-espacial). O cérebro da criança possui janelas de desenvolvimento chamadas períodos críticos. Se durante a primeira infância a criança não for exposta a uma língua natural que ela consiga perceber plenamente (no caso do surdo, a Libras), o cérebro sofre alterações estruturais e funcionais.

Assim como a Quadros (1997, p. 70-71) nos seus estudos do desenvolvimento infantil, se a criança surda não receber estímulo linguístico acessível (a língua de sinais) nos primeiros meses de vida (por volta dos cinco ou seis meses), a fase crucial que compreende nos primeiros anos de vida (o período que vai até os 3 anos, estendendo-se criticamente até os 5 anos) será severamente afetada, comprometendo o chamado "período crítico" para a aquisição da linguagem.

As pesquisas na área de Linguística Clínica e neuroimagem (Neves e Barbosa, 2025, p. 28-29) demonstram que a falta de estímulo linguístico precoce gera:

- Poda sináptica disfuncional: Áreas cerebrais que deveriam ser hiperconectadas para gerenciar a linguagem de forma abstrata perdem conexões por falta de uso.
- Sobrecarga na Memória Operacional: Como faltam estruturas linguísticas (lexicais e sintáticas) consolidadas, o cérebro faz um esforço infinitamente maior para decodificar mensagens simples, gerando fadiga cognitiva e o "excesso de apego ao concreto" (as dificuldades práticas relatadas em sala de aula).

AS CAUSAS DA PRIVAÇÃO LINGUÍSTICA

A privação linguística não ocorre por causa da surdez em si, mas sim pelo ambiente em que a criança está inserida. As principais causas mapeadas são:

1. Nascimento em famílias ouvintes sem orientação adequada: Cerca de 95% das crianças surdas nascem em lares de pais ouvintes (Lane, 1992; Goldfeld, 1997; Quadros, 1997; Skliar, 1998; Lacerda, 1998, 2006; Góes, 1999 e Freeman, Carbin & Boese, 1999). Sem acesso imediato à comunidade surda ou à Libras, essas famílias frequentemente tentam se comunicar apenas oralmente, deixando a criança em um "vácuo" de compreensão.

2. O Mito do "Oralismo Exclusivo" e a Demora no Diagnóstico: Práticas médicas ou fonoaudiológicas tradicionais que desencorajam o uso da Língua de Sinais sob a falsa premissa de que ela "atrapalharia" o desenvolvimento da fala ou do implante coclear. Isso adia a aquisição de qualquer língua por anos preciosos.

3. Inclusão Escolar Ineficaz (Inclusão de Fachada): Matricular a criança surda na escola regular sem professores bilíngues, sem colegas que sinalizem e sem intérpretes qualificados. A criança passa anos "copiando" o quadro sem internalizar a estrutura do discurso.

AS SOLUÇÕES PROPOSTAS

Os autores defendem que as sequelas da privação linguística só podem ser mitigadas ou evitadas por meio de uma abordagem interdisciplinar entre Linguística, Saúde e Educação.

Aquisição Linguística Precoce (Libras como L1)

A solução primária é garantir que o bebê ou a criança surda seja exposta à Libras imediatamente após o diagnóstico da surdez. O cérebro precisa mapear o mundo linguisticamente o quanto antes. O uso da Libras estimula o córtex auditivo (que nos surdos passa a processar estímulos visuais e linguísticos através da plasticidade cerebral) e protege as funções cognitivas superiores.

Implementação Efetiva do Bilinguismo nas Escolas

Substituir o modelo de "integração forçada" por Escolas Bilíngues de Surdos ou polos bilíngues reais. O ambiente escolar deve ser totalmente sinalizante, onde a Libras é a língua de instrução e interação social, e a Língua Portuguesa escrita é ensinada como segunda língua (L2).

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM BASE CIENTÍFICA (O PAPEL DOS DOCENTES)

Para os alunos que já chegam ao Ensino Superior com histórico de privação, como acontece nos desafios diários enfrentados por cursos como o PARFOR na UFF, e outras escolas inclusivas e regulares, e futuras escolas bilíngues, as soluções práticas envolvem a reabilitação linguístico-cognitiva por meio de:

- Consciência Linguística Transparente: O professor precisa entender cientificamente que o aluno não tem um "atraso mental", mas sim uma barreira de conectividade gerada pelo atraso na aquisição da língua.
- Uso de Recursos Visuais e Glossários em Libras: Criar mapas mentais, repertórios lexicais e glossários em sinais

para dar suporte conceitual e diminuir a sobrecarga da memória operacional.

- Incentivo à Prática de Pesquisa: Inserir o aluno surdo em monitorias, estudos dirigidos e grupos de pesquisa científica para estimular a transição do pensamento concreto para o pensamento abstrato e acadêmico.

LINGUÍSTICA — O ALICERCE ESTRUTURAL DA LÍNGUA

A Linguística não se resume a regras normativas de "certo" ou "errado"; ela é a ciência que estuda como a linguagem humana se estrutura. No contexto da educação de surdos com barreiras cognitivas, ela funciona como o primeiro filtro para que o professor saiba exatamente *onde* e *como* a comunicação do aluno está falhando.

Para isso, analisamos a língua em quatro níveis principais, adaptados à realidade bilíngue:

- Fonologia (ou Querologia para as línguas de sinais): É o estudo das unidades mínimas que formam a língua. Na Libras, são os cinco parâmetros: configuração de mão, locação, movimento, orientação e expressões não manuais. Um aluno com dificuldades cognitivo-motoras pode ter dificuldades na memória de trabalho para reproduzir ou diferenciar configurações de mão muito parecidas, exigindo treinos de discriminação visual e motora.
- Morfologia e Sintaxe: Tratam da formação de palavras/sinais e da organização das frases. Alunos surdos que sofreram privação linguística precoce (que demoraram anos para ter contato com a Libras ou das parcas vocabulários pelos

professores não bilíngues e da ausência da conversa cotidiana junto com a família que não sabe Libras) frequentemente apresentam barreiras aqui. O cérebro deles encontra dificuldades para estruturar pensamentos em sequências lógicas complexas, gerando frases fragmentadas tanto em Libras quanto no Português escrito.

- Semântica: Refere-se ao estudo do significado das palavras e conceitos. Alunos com deficiência intelectual ou dificuldades severas de aprendizagem tendem a ficar presos ao sentido literal e concreto das coisas. O desafio do professor é ajudá-los a construir conceitos abstratos, metáforas e generalizações.

- Pragmática: É o uso prático da língua no contexto social (saber conversar, esperar a sua vez, entender a intenção do outro, responder com prosódia em Libras). Muitas dificuldades linguísticas em sala de aula não são falta de vocabulário, mas sim uma barreira na pragmática, o aluno não consegue usar a língua para interagir socialmente de forma funcional. As respostas, na sua maioria, são diretas e invasivas, repetitivas e copiadas.

Para entender que esses eixos linguísticos impedem que o professor rotule o aluno como "incapaz". Na verdade, o aluno surdo pode estar enfrentando um obstáculo específico em um desses níveis, o que demanda estímulos pedagógicos diferenciados e o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou Estudos Dirigidos. Diante disso, evidencia-se que os professores necessitam de maior prática de instrução em Libras, bem como do apoio de um Laboratório Funcional de Libras (LFL). Além disso, torna-se fundamental que esses profissionais obtenham a devida certificação de proficiência linguística com base nas diretrizes do Quadro de Referência da Libras como L2, documento atualmente em andamento e fundamentado no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) adaptado às línguas de sinais.

ENTENDENDO A COGNIÇÃO E A PERCEPÇÃO LINGUÍSTICA DOS ALUNOS SURDOS

E sabidamente, que segundo Lane (1992), a proibição mundial do uso da língua de sinais, consolidada pelas resoluções do Congresso de Milão, gerou consequências catastróficas. Entre elas, Campello (2026, em prelo) destacou os tipos de consequências através da opressão linguística, que impôs a língua falada como o único instrumento viável para a educação de surdos. Sob uma perspectiva puramente médica da surdez, buscou-se o "poder de ouvir" mediante o uso de próteses auditivas e treinamentos fonoaudiológicos, visando a normalização do surdo na sociedade. Tais ferramentas, sutis e poderosas, estabeleceram um controle sobre o corpo e a mente: "Audismo", "Privilégio Ouvinte", "Ouvintismo", "Privação Linguística" e "Sala de Jantar". Este configura-se como uma forma de dominação exercida por ouvintes para reestruturar e exercer autoridade sobre a comunidade surda.

Continuando, Campello (2026, em prelo) mostra que nesse contexto, Skliar (1998) ressalta que o termo "ouvintismo" se baseia no conceito de colonialismo. Trata-se de um modelo de poder desigual no qual um grupo não apenas domina o outro, mas impõe sua própria ordem cultural (Mery, 1991, apud Wrigley, 1996). O ouvintismo representa a percepção do ouvinte sobre a surdez, enquanto o oralismo é a sua forma institucionalizada. Ambos permanecem como discursos hegemônicos, forçando o surdo a narrar-se e enxergar-se sob a ótica do ouvinte. É nessa autopercepção imposta que surgem os sentimentos de deficiência e a legitimação de práticas puramente terapêuticas (Skliar, 1998).

No artigo, Campello (2026, em prelo) mostrou as consequências dessas práticas que se manifestaram de diversas formas, tais como:

- Emergência de minorias: a diversidade de identidades dentro da comunidade surda (surdocegos, ensurdecidos, bilíngues, sinalizantes, etc.);
- Variações linguísticas: mudanças nos sistemas de comunicação e comportamentos distintos;
- Conflitos internos: tensões, agressividade e problemas mentais e emocionais induzidos pela opressão;
- Nível de subsistência: um foco excessivo em detalhes periféricos e na tentativa de "pensar e vestir-se" conforme os padrões ouvintistas, em detrimento da organização política e artística;
- Opressão dupla: o impacto da educação opressora não atinge apenas o indivíduo, mas toda a comunidade;
- Sucesso do colonialismo: o fenômeno do "surdo contra surdo", evidenciando a fragmentação do grupo.

Retornando ao conceito pelo Ladd (2003) como "subalterno", edificado pela perspectiva colonizadora, criou barreiras que impediram o reconhecimento acadêmico e a produção de conhecimento autêntico pelos surdos. Dentro dessa categoria, destacam-se:

1. Surdos Subalternos de Elite: Sujeitos com formação acadêmica de pós-graduação (stricto sensu). Essa ascensão intelectual foi uma estratégia fundamental para conquistar respeito e visibilidade para a cultura surda no cenário mundial. Contudo, Ladd (2003) adverte que líderes podem, por vezes, reproduzir discursos oralistas ou atitudes de um "grupo desenraizado".

2. Surdos Subalternos: Grupos privados de participação significativa no poder hegemônico. Geralmente monolíngues, são o público-alvo prioritário de políticas assistenciais (como Passe Livre, Benefício de Prestação Continuada – BPC, Cotas e Bolsa Família).

3. Surdos Alienados: Indivíduos que sofrem de privação mental e comunicativa devido à ausência de contato com a língua de sinais. O isolamento os torna vulneráveis a práticas capacitistas, sendo frequentemente utilizados como "bodes expiatórios" que distorcem a imagem da comunidade.

A autora Campello (2014, 2018, 2026, em prelo), na disciplina: Estudos Surdos, sistematizou essas características de "Mitos e Verdades" (em prelo e será publicado em breve) sobre os tipos de subalternidade

E, vamos focalizar as características dos Surdos Alienados que são:

a. Limitações na Interação Dialógica: Apresentam dificuldade em responder a enunciados em Libras, limitando-se, muitas vezes, a copiar a pergunta formulada.

b. Comportamento de Esquiva: Não respondem efetivamente ao enunciado; comumente fingem compreensão através de acenos de cabeça afirmativos ou negativos.

c. Pragmatismo Social Restrito: Ao interagirem com surdos desconhecidos, limitam o contato a perguntas diretas e automáticas sobre dados pessoais (como idade e estado civil), sem estabelecer um fluxo comunicativo profundo.

d. Respostas Desconexas: Não atendem ao objetivo da pergunta, fornecendo respostas que divergem do tema proposto.

e. Prolixidade Narrativa: As respostas carecem de objetividade; o sujeito tende a recorrer a longas narrativas antes de chegar ao ponto central da questão.

f. Passividade Acadêmica e Linguística: Quando expostos a uma linguagem distinta da de seu ambiente habitual, tendem ao silenciamento, demonstrando falta de estímulo para questionar ou sanar dúvidas.

Diante de situações complexas e singulares, resultantes da privação e do "estranhamento linguístico", o desconhecimento da estrutura da Língua Portuguesa, emergem impactos severos na saúde mental. O esforço constante pela "salvaguarda" ou por estratégias de "sobrevivência linguística" pode conduzir o sujeito ao esgotamento ou à desistência, esta última configurada como uma "válvula de escape". Uma vez atingidos os limites de enfrentamento, as dificuldades tornam-se perenes e cristalizam-se na realidade vivenciada; tal engessamento da "estrutura do assujeitamento" torna o indivíduo dócil, ou seja, "Surdo bonzinho" (Nóbrega, 2026) e conivente com a "violência linguística", muitas vezes de forma imperceptível.

Dessa forma, é possível compreender e de perceber os comportamentos e as situações que produziram a condição de subalternidade entre os surdos. As características dos três perfis analisados (Subalternos, Elite e Alienado) influenciam diretamente a forma como utilizam a Língua de Sinais Brasileira (Libras), que acaba sendo relegada a uma função de comunicação secundária no cotidiano, servindo apenas como um meio restrito de interação entre seus pares, em vez de consolidar-se como uma língua de instrução e de prestígio social.

A autora Botelho (1998) no seu livro: "Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos" validou com este argumento a respeito da polidez nos discursos construídos ao longo de sua vida, acarretando os comportamentos muitos comuns nos Surdos Alienados:

> A atitude de franqueza parece explicar-se por referências sociais omitidas ao sujeito surdo ao longo de seu processo de socialização. Por não terem uma língua compartilhada plenamente com os sujeitos surdos, pais e educadores deixam de dar referência sobre a interação (p. 64).

Isso afeta supramente na Educação Superior, onde os alunos, oriundos do Instituto Nacional de Educação de Surdos que entraram na Licenciatura de Educação Bilíngue de Surdos, projeto aprovado pela PARFOR Equidade[1] e apresentou vários resquícios de "privação linguística" e de comportamentos não sociáveis, desconfiados, e da completa ausência de lógica (dedução e de compreensão) e do descumprimento de horários. Após as análises pelos professores que ministraram aulas e das atividades expositivas, deparamos que:

- a privação linguística os tornaram, os sujeitos surdos "infantilizados" por limitações lexicais (Botelho, 1998, p. 66);
- alienação do sujeito em relação às regras do discurso (p. 66);
- excesso de apreensão do concreto, do imediatamente ao alcance, e frequentemente, descontextualizando a interação com os ouvintes (p. 67);
- uso da narrativa incompatível com suas idades e experiências (p. 68);
- ausência de "confiança" nos discursos no uso das respostas, sempre esquivando a conversa ou procuram usar a famosa frase: "vou conversar com minha mãe, se pode" (p. 68);
- desconhecem as diferenças entre as vozes das pessoas segundo idade, gênero e outras variáveis, durante a leitura

1 O PARFOR Equidade (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) é um programa da CAPES que tradicionalmente capacita professores das redes públicas que não possuem a formação adequada na área em que lecionam.

dos textos da língua portuguesa e outras questões das diferentes disciplinas;

- ficam calados ou não respondem nas situações em que as "mensagens não significativas"[2] eram importantes e necessárias;
- dificuldade de "explicar" por não ter costume com atividade linguística de descrever, situar, detalhar e desconheciam a importância dessa habilidade para a situação discursiva (p. 73);
- os discursos, costumam apresentar muitos "detalhes", como reflexo de "desdobramento de esforços" para ser equivalentes ao ouvinte (Allport, 1962, p. 177) e as vezes, as informações tornavam-se "invasivas";
- a vulnerabilidade na autonomia discursiva, onde a falta de mediação linguística precoce e de qualidade gera uma dependência excessiva de figuras mediadoras familiares (geralmente ouvintes), limitando o desenvolvimento do sujeito enquanto autor de seus próprios posicionamentos.

Em suma, as evidências observadas pelos docentes nas atividades expositivas desmistificam a ideia de um "déficit cognitivo" natural do sujeito surdo, revelando, em contrapartida, as profundas marcas da privação linguística tardia. Quando o acesso à língua de sinais é negligenciado na primeira infância, o desenvolvimento das funções discursivas superiores, como a capacidade de abstração, a ironia, a inferência e a leitura de nuances pragmáticas (como gênero e idade na voz do outro), fica severamente comprometido.

O silêncio diante de mensagens essencialmente fáticas (as "mensagens não significativas", voltadas à coesão social) e a

2 Que inclui comentário, aparentemente sem sentido, criam envolvimento entre as pessoas, estabelecem relações sociais.

dificuldade em realizar movimentos argumentativos complexos (descrever, detalhar, situar) refletem o quanto a escola regular de matriz estritamente oral/ouvinte falhou em constituir esses indivíduos como sujeitos de linguagem. Diante disso, o papel do corpo docente neste projeto transcende o ensino de conteúdos programáticos das disciplinas; trata-se de um trabalho imersivo de reparação linguística e letramento crítico, essencial para que esses alunos ressignifiquem suas identidades, superem as barreiras do imediatismo concreto e passem a ocupar o espaço acadêmico com autonomia e segurança discursiva.

Essa realidade impõe um desafio complexo e diário ao corpo docente do ensino superior. Na prática, quando os professores recebem esses alunos com severas defasagens cognitivas e linguísticas, deparam-se com uma barreira pedagógica: a falta de fundamentação científica sobre o fenômeno da privação linguística por parte de muitos docentes da própria instituição. Sem essa leitura clínica e social, tende-se a recorrer a práticas pedagógicas tradicionais e impositivas. O resultado colateral dessa abordagem inflexível é o esvaziamento das salas de aula, impulsionado pela evasão de estudantes que não encontram estímulo, acolhimento linguístico ou estratégias diferenciadas para a promoção da leitura e da escrita.

Essa fragilidade estrutural não é nova; esses discentes são oriundos de redes públicas de ensino marcadas por uma inclusão frequentemente superficial. Mesmo em instituições federais de referência nacional ou em escolas ditas inclusivas, a realidade revela a formação dos professores / docentes concursadas nas universidades públicas, os quais, muitas vezes, a presença de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) também carecem de formação específica nas áreas disciplinares técnicas que interpretam.

Esse efeito cascata culmina em um severo prejuízo na formação desses educandos no ensino superior. O paradoxo torna-se ainda mais alarmante por se tratar de um curso de Licenciatura em

Educação Bilíngue: os alunos que hoje enfrentam as sequelas da privação e da exclusão pedagógica estão sendo preparados para ser os futuros professores da educação de surdos. Portanto, romper com essa pedagogia tradicional e desinformada não é apenas uma escolha metodológica, mas um enfrentamento diário e urgente para garantir que a próxima geração de alunos surdos não seja submetida ao mesmo ciclo de subalternização linguística.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Contudo, quando o aluno apresenta dificuldades cognitivas ou linguísticas, o entrave geralmente reside na velocidade de transmissão ou na conectividade dessas redes neurais, exigindo do professor uma mediação muito mais direcionada e intencional. Respaldado por uma formação adequada, estudos aprofundados e pesquisas na área, o enfrentamento cognitivo passa a se materializar por meio de práticas cotidianas e sistemáticas, tais como:

a. Estímulo dialógico constante: conversar exaustivamente sobre o tema proposto, ativando os conhecimentos prévios do estudante;

b. Ancoragem conceitual: exemplificar conceitos abstratos e concretos de forma visual e contextualizada;

c. Contraste linguístico: mostrar explicitamente as diferenças estruturais entre as frases e as gramáticas da Libras e da Língua Portuguesa;

d. Progressão textual textualizada: apresentar textos curtos e, gradativamente, expandir a complexidade sintática e o repertório vocabular;

e. Produção lexicográfica: criar glossários terminológicos específicos de determinada área do conhecimento com suas respectivas traduções e sinalizações em Libras;

f. Letramento visual e crítico: utilizar recursos fílmicos e imagéticos para provocar questionamentos profundos e, a partir deles, introduzir as teorias científicas existentes;

g. Inserção na cultura acadêmica: incentivar a inserção dos estudantes surdos em grupos de pesquisa, o pleito por bolsas de iniciação científica, a apresentação de trabalhos em eventos e a realização de estudos dirigidos.

Essas ações são fundamentais para consolidar uma apropriação robusta do conhecimento científico. Ao transformar a trajetória desse graduando, o ensino superior cumpre seu papel político: devolver à sociedade um cidadão emancipado e um educador consciente, capaz de servir de referência e espelho para futuros alunos surdos que, eventualmente, cheguem à escola ou nas universidades compartilhando o mesmo quadro de privação linguística e pedagógica que ele outrora vivenciou.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, Gordon W. The General and the Unique in Psychological Science. **Journal of Personality**, v. 30, n. 3, p. 405-422, 1962.

BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lia Grespan. **A Língua de Sinais no Cérebro**: Linguística, Saúde e Educação. Pontes: Campinas. SP. 2025.

BOTELHO, Paula. **Segredo e silêncio na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos surdos-ideologia e prática pedagógica**. 1. ed., 2 reimpr. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

SUMÁRIO

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República. Brasília: DF. 2002. Disponível pelo link: https://legis.senado.leg.br/norma/552312/publicacao/15716310. Acesso em junho de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicapedatasp.pdf. Acesso em junho de 2026.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em junho de 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**.** Presidência da República. Brasília: DF. 2021. Disponível pelo link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acessado em junho de 2026.

CAMPELLO, Ana Regina. Mitos e Verdades sobre os tipos de subalternidade. **Disciplina de Estudos Surdos**. Curso de Pedagogia. DESU / INES. Rio de Janeiro. 2014.

CAMPELLO, Ana Regina. Mitos e Verdades sobre os tipos de subalternidade. **Curso de Interculturalidade e Descolonização na Educação de Surdos**. DESU / INES. Rio de Janeiro. 2018.

CAMPELLO, Ana Regina. **Libralização (em prelo)**. Rio de Janeiro: RJ. 2026.

FREEMAN, Joan; CARBIN, David; BOESE, Sharon. **Seu filho não escuta?** Um guia prático para lidar com o comportamento dos filhos. Brasília: DF. CORDE. 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf Culture – In Search of Deafhood**. Multilingual Matters Ltd. 2003.

SUMÁRIO

LANE, Harlan. **A Máscara Da Benevolência**: A Comunidade Surda Amordaçada. Portugal. Instituto Piaget. 1992.

NÓBREGA, Valdo Ribeiro Resende da. **Vigiar e Normalizar**: o poder e a disciplina na identidade surda contemporânea. Itapiranga: Schreiben, 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** (Jomtien, 1990). Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org. Acesso em junho de 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: http://www.unesco.org. Acesso em junho de 2026.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos. a Aquisição da Linguagem**. Ed. Artmed: Porto Alegre. 1997.

SKLIAR, C. (Org). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. (Org). **A surdez**: Um Olhar Sobre as Diferenças. 3. ed. Editora Mediação, 1998.

WRIGLEY, O. **Politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

3

Henrique Soares Peres Cabral
Ana Regina e Souza Campello
Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco

INTERVENÇÃO PRECOCE:

ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-804-7.3

INTRODUÇÃO

A intervenção precoce na Língua Brasileira de Sinais (Libras), mesmo nos anos pré-escolares, é um caminho consistente para crianças surdas e está de acordo com os princípios do Sistema Educacional Bilíngue, no qual a Libras ocupa o lugar de primeira língua (L1) e o português escrito é estabelecido como segunda língua (L2). Nesse modelo, "a Libras é a língua de comunicação, interação, instrução e ensino, e o português escrito é a língua presente nos recursos instrucionais e a língua-alvo desse ensino (Art. 60-A da LDBEN nº 9.394 de 1996)" (Inep, 2025).

A Lei 14.191/2021 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e define a educação bilíngue para surdos como uma modalidade de ensino. No parágrafo segundo do Art. 60, essa abordagem deve se iniciar na educação infantil (zero ano) e continuar por toda a experiência educacional do aluno surdo.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) discute as principais legislações voltadas para a Educação Bilíngue de Surdos (EBS), bem como estratégias e lacunas ainda existentes. Entre elas, destacamos a demanda por articulações entre o setor da saúde e o da educação para identificar e direcionar crianças e bebês surdos para as unidades escolares com a modalidade EBS. Segundo eles, é preciso:

> Estabelecer protocolos de encaminhamento de bebês e crianças diagnosticadas com surdez para a modalidade escolar Educação Bilíngue de Surdos, incluindo a orientação sobre os direitos linguísticos e a educação bilíngue. Uma ação intersetorial com a saúde é fundamental, criando mecanismos para acompanhamento do desenvolvimento linguístico ao longo dos anos, com dados vinculados ao sistema de saúde e educação. **Ainda é inexistente uma política e programas de educação linguística precoce para bebês e crianças surdas com pares surdos** – o que precisa ser inicialmente formulado, no formato de piloto, para ampliação em escala (MEC, 2025a, p. 33, grifo nosso).

A Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (PNEBS)[1], nos termos do Decreto nº 11.691/2023, entende a EBS como aquela que envolve desde a criação e o apoio a escolas bilíngues e à formação de profissionais até a produção de materiais, a transversalidade curricular, a garantia de acesso e permanência, e o fomento à pesquisa.

> Outras atribuições estabelecidas são: planejar e executar ações de apoio aos centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para formação educacional; elaborar **materiais didáticos bilíngues e interagir com a família**; promover a transversalidade na educação bilíngue, assegurando o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo e a aprendizagem significativa dos estudantes; formular e implementar políticas que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito nos resultados das instituições de ensino bilíngue, com destaque para os aspectos cultural, artístico, esportivo e de saúde; e fomentar a realização de estudos e pesquisas referentes às experiências na área de educação bilíngue (MEC, 2025b, grifo nosso).

O cérebro humano tem um período crítico para a aquisição da linguagem, que ocorre nos primeiros anos de vida, e atrasos nesse processo podem levar à privação linguística, com consequências cognitivas e psicossociais duradouras (Humphries *et al.*, 2014, 2022). Os autores recomendam "a exposição a uma **linguagem multimodal** compreensível e o engajamento em **atividades conjuntas** com pais e amigos para garantir a aquisição da primeira língua de acordo com a idade[2]" (Humphries *et al.*, 2022, p. 1, tradução e grifos nossos).

1 Política que vem sendo discutida no Grupo de Trabalho de Educação Bilíngue, vinculado à Diretoria da Política Pública de Educação Bilíngue dos Surdos (Dipebs/MEC).

2 Then, we argue that children who are deaf in early childhood need to be immersed in a multimodal and multilingual environment, within which they are exposed to sign language with the frequency and richness that assures age-appropriate first language acquisition. Even when most parents of deaf newborns do not know sign language, achieving sufficient language acquisition begins at home and continues in school.

Esse argumento é reforçado por Cruz (2018, p. 75) em seu estudo, que constatou que "a exposição tardia à língua de sinais pode trazer importantes implicações e prejuízos no processo de aquisição da linguagem, assim como na aprendizagem da escrita em código alfabético". Essa forma de intervir logo nos primeiros anos tem suas bases em estudos de linguistas e educadores como Ronice Müller de Quadros (2001, 2011) e Karin Strobel (2008a, 2008b, 2009), que sustentam que a Libras é uma língua completa e natural para a criança surda, com potencial para estruturar o pensamento abstrato e fortalecer a identidade cultural surda.

> A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (Góes, 1996, p. 38 *apud* Basto; Lourenço, 2020).

A intervenção precoce vai muito além da questão linguística e se conecta às práticas pedagógicas que promovem a inclusão social e um senso de pertencimento a uma comunidade. É uma abordagem educacional que contraria os modelos oralistas tradicionais que prevaleceram no Brasil por muito tempo, onde a oralização vinha em primeiro lugar (Felippe; Dias, 2026; Silva *et al.*, 2025).

> A surdez apresenta obstáculos no cotidiano escolar quando o conjunto de crenças, valores, princípios não fundamentam a prática educativa, ou seja, a filosofia educacional não é pensada para ouvintes e surdos de forma democrática, priorizando-se apenas uma língua e uma cultura. Diante dessa realidade, a Libras deve estar presente em todas as ações educativas, superando as barreiras, de forma a garantir a socialização e o desenvolvimento de linguagem entre surdos e ouvintes (Felippe; Dias, 2026, p. 183).

No plano legal e político, a obrigatoriedade do ensino de Libras na educação infantil encontra respaldo na Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e no Decreto 5.626/2005, que regulamenta sua inclusão curricular obrigatória em todos os níveis de ensino, incluindo a educação infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora essas diretrizes nos eixos de interação e comunicação e exige que as propostas curriculares municipais detalhem a imersão em Libras nas rotinas da educação infantil com ênfase em experiências lúdicas e interativas voltadas para a promoção do bilinguismo bidirecional, ou seja, o aprendizado de Libras tanto por crianças surdas quanto por ouvintes em turmas mistas.

Por sua vez, as práticas pedagógicas recomendadas enfatizam a imersão ambiental em Libras, caracterizada por rotinas diárias mediadas por sinais, como rodas de conversa visuais, contação de histórias sinalizadas e brincadeiras sensoriais que exploram a espacialidade da língua. Pinto e Santos (2020) destacam que o desenvolvimento da Libras por crianças surdas pode ser favorecido por jogos e brincadeiras, especialmente quando há mediação linguística, interação com adultos e crianças e uso do espaço. As autoras também afirmam que atividades de leitura, narração e brincadeiras integram experiências privilegiadas para esse desenvolvimento.

Karnopp e Quadros (2001, p. 2) discutem que a aquisição da linguagem por crianças surdas deve ocorrer por meio de uma língua

visual-espacial, no caso brasileiro, a Libras, e que bebês surdos precisam ter contato com pessoas que dominem essa língua. De acordo com as autoras, "a aquisição da linguagem por crianças surdas deve ser garantida por meio de uma língua visual-espacial, no caso brasileiro, a Libras, e que bebês surdos precisam ter contato com pessoas que dominem essa língua, preferencialmente pessoas surdas".

> Na aquisição das línguas de sinais, vários estudos têm se debruçado na "aquisição tardia". Isso acontece porque há uma incidência significativa de crianças surdas com pais ouvintes que não adquirem a língua de sinais no período comum de aquisição da linguagem [...] o período crítico pode ser entendido como o "pico" do processo de aquisição da linguagem. Isso não significa que não possa haver aquisição em outros períodos da vida. As evidências para a existência desse período vêm de crianças que, por alguma razão, foram privadas de acesso à linguagem durante esse período evidenciando dificuldades (e impossibilidade) de aquisição da linguagem, especialmente da sintaxe (em nível de estrutura) (Pizzio; Quadros, 2011, p. 46).

Stumpf e Linhares (2021) consideram gravações de vídeo, narrativas, folclore surdo e produções culturais em Libras como recursos para a EBS, pois facilitam a reflexão metalinguística necessária para a aprendizagem do português escrito como segunda língua. Quanto aos currículos escolares, são entendidos como documentos que orientam o ensino, ou seja, "o currículo não oferece todas as respostas, mas traz as discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens" (Prefeitura de São Paulo, 2019, p. 19). No caso da Libras, o ensino vem acompanhado de aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e discursivos próprios de uma língua visuoespacial.

Terhune-Cotter e Dye (2025, p. 4) confirmam os benefícios deste modelo de ensino. Em sua pesquisa realizada com 103 crianças

surdas, os autores descobriram que aquelas com acesso precoce à língua de sinais apresentaram um crescimento mais rápido na memória de trabalho serial, com base em tarefas que exigem a ordenação sequencial de informações.

> [...] examinamos as mudanças desenvolvimentais em seu desempenho de memória de trabalho na tarefa n-back e verificamos se o desempenho nessas tarefas era predito pelo contexto familiar e pela habilidade linguística. Partimos da hipótese de que o desempenho nas tarefas melhoraria ao longo da faixa etária investigada, com ganhos relacionados à idade maiores entre crianças de famílias surdas, em comparação com aquelas de famílias ouvintes, refletindo o efeito positivo de uma forte exposição linguística precoce[3] (tradução nossa).

Outros estudos reafirmam essa questão, como Jones *et al.* (2025) que realizaram um ensaio clínico randomizado com pais de crianças surdas instruídos a aplicar estratégias de mediação comunicativa com seus filhos. Como resultado mais impactante, os autores constataram que as crianças expostas à linguagem de sinais tinham efeitos na comunicação infantil mais pronunciados do que crianças que não foram expostas, ou seja, a presença da linguagem de sinais contribuiu para os ganhos comunicativos provenientes da mediação parental.

Delcenserie, Genesee e Champoux (2024, s.p.), por sua vez, constataram que o desempenho de crianças surdas quanto à memória de trabalho não verbal pode ser analisado a partir da exposição à língua de sinais que, mesmo sendo de curto prazo, beneficia a linguagem.

3 [...] we examined the developmental changes in their n-back WM performance and determined whether their performance on these tasks was predicted by their family background and language ability. We predicted that their task performance would improve across the age range tested, with larger age-related gains for the children from deaf families compared to those from hearing families (reflecting the positive effect of strong early language exposure).

> A exposição inicial e de curta duração a sinais não nativos pode trazer consequências positivas para as habilidades linguísticas e de memória fonológica de crianças surdas com implantes cocleares. A exposição prolongada à língua de sinais apresenta benefícios adicionais e importantes, permitindo que essas crianças tenham desempenho semelhante ao de crianças com audição típica[4] (tradução nossa).

Os resultados da pesquisa de Segretti (2022, p. 50) evidenciaram que "surdos que estão na fase escolar de 3º a 5º ano, podem desenvolver mais problemas de comportamento externalizantes e internalizantes do que os seus pares ouvintes". Este pode ser um reflexo das consequências de um contexto social e educacional que, por muito tempo, não garantiu acesso pleno e precoce à língua para crianças surdas. Com base no exposto, falaremos sobre a importância da intervenção precoce na educação de crianças surdas, o ensino da Libras na educação infantil, práticas pedagógicas e estratégias de ensino entre outros temas correlatos.

Em observância às diretrizes de integridade científica estabelecidas pela Portaria CNPq 2.664, de 6 de março de 2026, informamos que foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial generativa (ChatGPT/Gemini) exclusivamente para o refinamento estilístico, revisão gramatical e aprimoramento da coesão textual deste trabalho. Ressaltamos que a concepção intelectual, a coleta e análise de dados, bem como as conclusões apresentadas, são de autoria integral humana, sendo a IA utilizada apenas como suporte à redação técnica.

4 The present study examined the impact of deaf children's early short-term exposure to nonnative sign input on their spoken language and their phonological memory abilities. Deaf children who had been exposed to nonnative sign input before and after cochlear implantation were compared to deaf children who never had any exposure to sign input as well as to children with typical hearing.

O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DA FAMÍLIA

Como ponto de partida, destacamos a obra de Stumpf e Linhares (2021) que listam alguns documentos internacionais voltados para as políticas linguísticas, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre Discriminação no Campo do Ensino (1960), o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), o Decreto 7.387/2010 (2010) e a Aliança Internacional da Pessoa com Deficiência (2011).

De acordo com Lima e Almeida (2025, n.p.), nos Estados Unidos e na Suécia a língua de sinais é oficialmente reconhecida e é parte integrante da educação bilíngue e da inclusão social. Os autores também enfatizam que, em países desenvolvidos, há "maior acesso a escolas inclusivas, onde a qualidade da educação para crianças surdas é muito eficiente e excelente". No Brasil, temos o Decreto 5.626/2005, que trata o ensino de Libras na educação infantil como uma estratégia pedagógica que garante os direitos linguísticos e culturais das crianças surdas.

Não obstante, precisamos falar sobre a profissionalização de professores e intérpretes de Libras em nível superior, que ainda é recente no cenário brasileiro. Segundo Alencar (2016), os primeiros programas nessa modalidade surgiram a partir de 2008, com a iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com o MEC e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), resultando na implantação de dezenove polos de formação distribuídos por universidades públicas do país.

Também é importante que a família esteja envolvida na relação da criança com a Libras, principalmente para incentivar seu uso no cotidiano desde cedo. Martins, Rosa e Martins (2025, p. 226) acreditam que "se a família for orientada a usar a língua de sinais para comunicação e interação com a criança surda e, enquanto isso, ela frequentar outros espaços fonoterapêuticos com presença da língua de sinais, o seu desenvolvimento tende a ser satisfatório".

Nos primeiros anos escolares, Nardon, Lanes e Lanes (2025) afirmam que a criança surda aprende além do núcleo familiar. Os autores enfatizam a necessidade de a escola trabalhar em parceria com os pais para fornecer estímulos permanentes que despertem e mantenham vivo o desejo de aprender. Para os autores, um dos pressupostos que raramente é levado em conta na prática pedagógica é que a criança chega à escola como uma folha em branco. Na verdade, a criança possui uma vasta riqueza de experiências, afetos, rotinas e significados herdados de casa, e ignorar o histórico da criança é desperdiçar o melhor ponto de partida para o desenvolvimento do processo educacional.

Na concepção de Roldão, Santos e Cavalcanti (2023), essa falta de contato com a Libras pode prejudicar a aquisição da linguagem da criança surda. Vieira-Machado e Teixeira (2019, p. 65) esclarecem que "a política bilíngue representa mais do que a utilização de uma língua, ela deve possibilitar aos estudantes surdos espaços educacionais que o levem a provocar o pensamento, estimulando suas capacidades".

Albuquerque e Mercado (2024, p. 2-3) nos fazem refletir sobre essa relação da família no processo de aquisição linguística das crianças nos primeiros anos de vida. Para as autoras: "a primeira experiência de convivência social de uma criança se dá, na maioria dos casos, com o núcleo familiar" e contrasta a percepção da escola nesse contexto, afirmando ser "o espaço da convivência com o diverso. Uma manifestação do que vivemos enquanto sociedade".

O ensino da Língua Portuguesa e da Libras é tratado por Salles *et al.* (2004, p. 115), obra na qual afirmam ter diferenças na forma de aprendizagem pelos alunos surdos.

> [...] o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos.

Para além disso, precisamos lembrar que "a língua de sinais não atua apenas como instrumento de comunicação, mas como meio de produção de sentidos e de pertencimento social" (Almeida, 2026, p. 266). É a partir disso que criamos novas narrativas, experiências visuais são redefinidas e redes de solidariedade e resistência são estabelecidas diante de uma hegemonia auditiva.

Assim, ensinar a Libras na educação infantil deixa de ser apenas um método pedagógico ou uma exigência legal e se torna um ato de inclusão que começa em casa e se fortalece na escola. No âmbito da EBS, trata-se de a criança reconhecer a si mesma e ser reconhecida em sua diferença, construindo sua identidade em um ambiente que valoriza sua maneira única de ver, sentir e interpretar o mundo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS NA EBS

No ambiente de ensino bilíngue vemos, em alguns casos, abordagens didáticas adaptadas para as rotinas sinalizadas dos alunos, como rodas de conversa e contação de histórias em Libras. Devem ser atividades que facilitem a aquisição da língua e a interação

em turmas mistas e isso, por consequência, permite aprofundar vínculos entre crianças surdas e ouvintes. Na percepção de Lira, Silva e Silva (2024, p. 137): "o letramento literário é fundamental para o desenvolvimento de uma prática social crítica, reflexiva e transformadora, apesar dos desafios do ensino da literatura para os alunos, para a escola e para os professores".

Santos e Pessoa (2026) fazem uma reflexão sobre o papel do professor surdo na educação infantil e o quanto isso realmente importa para eles além de ensinar Libras como conteúdo. Um professor surdo na educação infantil, em particular, é um bom espelho para a criança surda, pois desde o início eles podem construir sua identidade, sem as pressões do estranhamento, e é na figura do professor que eles conseguem se ver e se validar. Lage e Kelman (2019, p. 19) analisam a trajetória de Ferdinand Berthier e reforçam o valor da língua de sinais como uma língua de instrução e o fato de que professores surdos não são uma novidade, mas uma "demanda antiga" que nunca pode deixar de se reavivar.

> [...] o mestre mais próximo de Berthier, Auguste Bébian, estava disponível para imergir no ambiente de língua de sinais dos seus alunos, ou seja, disponível a fazer surgir e ensinar a língua de sinais a seus alunos surdos, e isso o impulsionou à carreira docente e ao desejo de aglutinar e organizar outros surdos. Surdos precisam ser educados privilegiando a língua de sinais. Continuaremos a defender isso. Parece recente, mas é pleito antigo, continua novo. Eis o nosso dilema: Por que afirmar o que já fora afirmado? [Pleonasmo mantido] Por que ainda é preciso afirmar a presença de professores surdos na educação de surdos?

A revisão sistemática de Minholi e Rocha (2026) mostrou que materiais para o ensino de matemática na EBS ainda são escassos e, quando existem, muitas vezes não incluem Libras como primeira língua. Essa situação nos instiga a reflexão sobre a concretude da

inclusão defendida pelas políticas educacionais, uma vez que a escola bilíngue pressupõe um ambiente de aprendizagem capaz de oferecer ao aluno surdo recursos pedagógicos alinhados à sua língua de pertencimento.

> Escolas são construídas para promover educação para todos, portanto, todo indivíduo tem o direito de participação como membro ativo da sociedade na qual estas escolas estão inseridas. Toda criança tem direito a uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e onde elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Rodrigues, 2025, p. 13).

No ensino de crianças surdas ainda nos primeiros anos de vida, o argumento sobre o papel da escola no aprendizado também é apoiado por Soares (2016, p. 64), quando afirma que "o professor deve sempre buscar começar primeiro com o concreto, o visual, para a explicação de conteúdos e a execução de atividades". Nesta etapa, o pensamento de uma criança está fortemente ancorado na fase sensório-motora, portanto, a mediação que utiliza o modo visual como principal forma de perceber o mundo é ainda mais estruturante para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional dessa criança.

Quando se pensa em educação de surdos é quase impossível não parar e refletir sobre como a imagem, o visual e a experiência de ver o mundo são importantes nesse processo. Valuthky, Frizzarini e Silva (2023, p. 8) observaram que "a pedagogia visual esteve presente através da exploração de jogos, slides com imagens, desenhos na lousa, maquetes, mapas mentais e no uso da Libras e de classificadores visuais". A Figura 1 apresenta um conjunto de recursos pedagógicos visuais e interativos que foram utilizados pelos autores em uma sequência didática sobre vertebrados.

Na Figura 1 estão ilustrados os recursos utilizados. O primeiro é um jogo de cartas comparativo na temática da disciplina. Outro bastante conhecido pelas crianças é o jogo de adivinhação. Além destes, os autores desenvolveram jogos da memória para associação de pares, jogos de perguntas e respostas e o "Jogo da forca" para trabalhar com letras e palavras. Os autores também nos mostram o uso de maquetes que ajudam na representação tridimensional de habitats e animais, mapas mentais para organização visual de conceitos, aparelhos de televisão com vídeos e recursos audiovisuais, além de desenhos feitos pelos alunos para incentivar a produção artística e gráfica como forma de expressão do conhecimento.

Figura 1 - Pedagogia Visual no ensino de Biologia



Fonte: Valuthky, Frizzarini e Silva (2023, p. 8).

A pedagogia visual para surdos é baseada na ideia de que a maior parte do cérebro humano é dedicada ao processamento visual e que as imagens têm suas próprias linguagens que carregam significados com os quais conceitos abstratos podem ser expressos de forma concreta. Santos (2024, p. 76) a define como "uma proposta de trabalho que contempla o que seria chamado de 'holismo pedagógico', admitindo o Surdo/Surda como um ser completo, não como deficiente, além disso, utiliza-se, além do uso da Língua de Sinais, a semiótica imagética".

> [...] a experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações (Skliar, 2001, p. 176).

Gomes e Souza (2020, p. 2) nos trazem uma importante reflexão sobre o uso da tecnologia. A partir de uma análise do Livro Didático Digital Acessível (LDA) verificaram que esse material "isoladamente não promoveu significado para os alunos surdos, sendo necessário o uso de estratégias de mediação a partir das interações entre alunos e professores".

Nesse escopo, Silva (2025, p. 53) discute sobre a formação do professor e aponta que "lacuna na formação docente contribui para a perpetuação de abordagens pedagógicas inadequadas, que não consideram as particularidades do processo de aprendizagem dos surdos". Compreendemos, a partir dessa reflexão, que o papel do professor e as interações estabelecidas em sala de aula são elementos indispensáveis para a produção e implementação do material didático no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos proporcionou a percepção de que a intervenção precoce da Libras na educação infantil é muito mais do que apenas uma questão linguística, mas também um fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças surdas. A pesquisa mostrou que a interação com a língua de sinais nos primeiros anos de vida promove a Libras como primeira língua no momento adequado e também impacta positivamente o desenvolvimento cognitivo da criança, como a memória de trabalho.

Para a educação, a dimensão visual-espacial da Libras e as práticas pedagógicas que realmente refletem a experiência visual e a liderança do professor surdo levam a criança a um lugar de pertencimento, que contrasta fortemente com a privação linguística dos modelos oralistas. Entendemos que existem lacunas significativas entre o direito à educação bilíngue e sua aplicação nas instituições educacionais para crianças surdas.

Destacamos, ainda, a demanda por uma coordenação entre saúde e educação para o encaminhamento oportuno de bebês e crianças surdas e a necessidade de políticas mais consolidadas para a educação linguística precoce desse grupo. Além disso, o estudo revelou a importância da família como o primeiro lugar de socialização e o elo que pode aumentar ou diminuir a aquisição de linguagem de uma criança. Por essa razão, acreditamos que a orientação familiar deve fazer parte de qualquer proposta de intervenção nesse sentido.

Portanto, ensinar a Libras na educação infantil é um passo importante e urgente, para termos uma sociedade que valoriza a diferença não como uma desvantagem, mas como uma expressão legítima e enriquecedora da diversidade humana. Trata-se de desenvolver crianças surdas em sua própria língua e cultura para que possam ocupar seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Mariá Rêgo Tenório de; MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. O papel do ambiente escolar e familiar no desenvolvimento e inclusão de um estudante surdo. **Linguagem, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 58, 2024, DOI: https://doi.org/10.26694/rles.v28i58.4895

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

ALMEIDA, Wolney Gomes. Educação bilíngue de surdos: políticas inclusivas, práticas escolares e desafios de implementação. **JNT Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 71, p. 259-274, 2026.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc

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

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Portaria CNPq nº. 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a política de integridade na atividade científica do CNPq. Brasília: Diário Oficial da União, 2026.

BASTO, Monaliza Cristina Toledo Galucci; LOURENÇO, Erica Aparecida Garrutti de. A escola bilíngue para surdos na educação infantil e no ensino fundamental I. CINTEDI, 4., 2021. **Anais** [...], on-line, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA7_ID1171_11112020224954.pdf

SUMÁRIO

CRUZ, Carina Rebello. Consciência Fonológica da Língua de Sinais: implicações na linguagem e na leitura. **ReVEL**, n. 15, ed. esp., p. 63-82, 2018.

DELCENSERIE, Audrey; GENESEE, Fred; CHAMPOUX, François. Exposure to sign language prior and after cochlear implantation increases language and cognitive skills in deaf children. **Developmental Science**, v. 27, n. 4, e13481, 2024. DOI: https://doi.org/10.1111/desc.13481

FELIPPE, Jonis Manhães Sales; DIAS, Rafaela Dumas Reis. Reflexões sobre surdez e educação escolar: do oralismo à educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino. **Educere et Educare**, v. 21, n. 51, p. 178-198, 2026. DOI: https://doi.org/10.48075/educare.v21i51.31244

GÓES, Maria Cecília R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; SOUZA, Flávia Faissal de. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 99-120, 2020. DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2020.49323

HUMPHRIES, Tom *et al.* What medical education can do to ensure robust language development in deaf children. **Medical Science Educator**, v. 24, p. 409-419, 2014. DOI: 10.1007/s40670-014-0073-7

HUMPHRIES, Tom *et al.* Deaf children need rich language input from the start: support in advising parents. **Children**, v. 9, n. 11, p. 1609, 2022. DOI: https://doi.org/10.3390/children9111609

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. O que é educação bilíngue de surdos? **Ministério da Educação**, 29 mai. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-educacao-bilingue

JONES, Maranda K. *et al.* Early communication intervention for deaf/hard of hearing toddlers: a randomized clinical trial. **Pediatrics**, v. 155, n. 6, e2024066847, 2025. DOI: 10.1542/peds.2024-066847

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller de. Educação infantil para surdos. *In*: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Ulbra, 2001, p. 214-230.

SUMÁRIO

LAGE, Aline Lima da Silveira; KELMAN, Celeste Azulay. Educação de surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, e050, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e050

LIMA, Lucivane Fernandes, ALMEIDA, Marcos Paulo de. O ensino de libras na educação infantil: estratégia para a comunicação e aprendizagem. **Revista FT**, v. 29, n. 152, 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ni10202511061948

LIRA, Mirelly Lucena de; SILVA, Yone Regina de Oliveira; SILVA, Ivanda Maria Martins. Travessias docentes na universidade: relato de experiência na disciplina Introdução à Libras. *In*: CAMPELLO, Ana Regina e Souza *et al.* (Org.). **Saberes interdisciplinares das pessoas surdas**. Formiga/MG: MultiAtual, 2024, p. 129-138.

MARTINS, Francielle Cantarelli; ROSA, Fabiano Souto; MARTINS, Antonielle Cantarelli. Reflexões críticas sobre o desenvolvimento linguístico de crianças surdas. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 222-237, jan.-jun. 2025.

MINHOLI, Felipe Siqueira; ROCHA, Luiz Renato Martins da. Materiais didáticos no contexto da educação bilíngue de surdos no ensino de matemática: revisão sistemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e296737, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652296737por

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Políticas de educação bilíngue de surdos**. 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/arquivos/politicas-educacao-bilingue-de-surdos.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Discussão sobre política de educação bilíngue de surdos avança. **Ministério da Educação**, 16 jan. 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/discussao-sobre-politica-de-educacao-bilingue-de-surdos-avanca

NARDON, Alex Dornelles; LANES, Fabiano Lanes de; LANES, Laércio Lanes de. Libras para educandos surdos e ouvintes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 2429-2442, 2025. DOI: doi.org/10.51891/rease.v11i3.19512

PINTO, Milena Maria; SANTOS, Lara Ferreira dos. A contribuição das brincadeiras para o aprendizado de libras por crianças surdas. **The Especialist**, v. 41, n. 1, 2020. DOI: 10.23925/2318-7115.2020v41i1a3

SUMÁRIO

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da língua de sinais**. Disciplina de licenciatura em letras-libras na modalidade a distância. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Currículo da cidade** – educação especial: língua brasileira de sinais. São Paulo: SME/Coped, 2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/CC-da-Ed-Especial-LIBRAS.pdf

RODRIGUES, Maria de Lourdes Guimarães. Literatura surda: estratégia para ensinar libras na educação bilíngue. **Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 25, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17095680

ROLDÃO, Michelle Mélo Gurjão; SANTOS, Rosilda Maria Araújo Silva dos; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Os efeitos da aquisição tardia da língua de sinais no desenvolvimento de crianças surdas: o que revelam as pesquisas. **Revista do Gelne**, v. 25, n. 3, 2023. DOI: 10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32204

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/Seesp, 2004.

SANTOS, Joneis Canedo de Santana dos. **Pedagogia visual e multiletramentos como elementos de formação cidadã na educação de jovens, adultos e idosos surdos e surdas**. 2024. 158 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Educacionais) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024.

SANTOS, Lara Ferreira dos; PESSOA, Ester Chaves. Atuação do professor surdo na educação infantil: reflexões sobre a língua e o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 32, e0032, 2026.

SEGRETTI, Letícia. **Aspectos comportamentais e emocionais de crianças surdas que se comunicam em libras**. 2022. 62 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

SILVA, Celiana Lima da. **A pedagogia visual na formação de professores como prática inclusiva para a educação de surdos**. 2025. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2025.

SILVA, Aldeni Barbosa da *et al.* O papel das instituições pioneiras na educação de surdos: um olhar sobre o Ines e seu legado histórico. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 14, 2025. DOI: 10.61164/xa0ydr23

SUMÁRIO

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In*: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

SOARES, Huxlenne Silva. **Aquisição e aprendizagem da libras em uma criança surda**: um estudo de caso. 2016. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

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

STROBEL, Karin. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008b.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Disciplina da licenciatura em letras-libras na modalidade a distância. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida. **Referenciais para o ensino de língua brasileira de sinais como primeira língua na educação bilíngue de surdos**: da educação infantil ao ensino superior. Vol. 1 – Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da libras como primeira língua. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2021.

TERHUNE-COTTER, Brennan P.; DYE, Matthew W. G. Early access to sign language boosts the development of serial working memory in deaf and hard-of-hearing children. **Behavioral Sciences**, v. 15, n. 7, p. 919, 2025. DOI: 10.3390/bs15070919

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; TEIXEIRA, Keila Cardoso. A educação bilíngue para crianças surdas: surdez como experiência e infância como potência. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 10, n. 26, p. 59-68, set.-dez. 2019.

VALUTHKY, Jéssica Guerreiro; FRIZZARINI, Silvia Teresinha; SILVA, Virgílio Martins da. Pedagogia visual para estudantes surdos: uma sequência didática na perspectiva da educação inclusiva para as aulas de biologia. **Boletim Online de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 11, e0120, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.5965/2357724X112023e0120

4

Márcia Dias Lima

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS:

PRÁTICAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-804-7.4

SUMÁRIO

RESUMO

Este capítulo tem como objetivo analisar as políticas públicas e os marcos legais brasileiros que orientam a formação de professores para a Educação de Surdos no período de 2002 a 2022, discutindo seus avanços, contradições e lacunas à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos. Partindo da hipótese de que, apesar dos avanços normativos, a formação docente ainda não prepara teórica e praticamente os professores para atuarem na modalidade bilíngue, o estudo utiliza a abordagem qualitativa e a análise documental de leis, decretos, resoluções e planos nacionais. Os resultados revelam que os documentos legais, embora reconheçam a Educação Bilíngue como modalidade independente, não detalham diretrizes curriculares, competências docentes ou mecanismos de implementação, mantendo a formação fragmentada, com foco excessivo na Libras como instrumento comunicativo e negligência dos estudos culturais, da Epistemologia Surda e da pedagogia visual. Ao mapear esses desafios, o capítulo apresenta nove diretrizes orientadoras para a construção de uma política de formação alinhada ao bilinguismo e à diferença cultural, contribuindo com o debate sobre as potencialidades da Educação Bilíngue de Surdos e com a efetivação de práticas docentes verdadeiramente inclusivas.

Palavras-chave: Política pública. Formação de professores. Educação Bilíngue de Surdos. Estudos Culturais. Epistemologia Surda.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A institucionalização da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino independente, sancionada pela Lei nº 14.191/2021 e incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), representa um marco histórico nas reivindicações da comunidade surda brasileira. Contudo, a efetivação dessa modalidade esbarra em um eixo estruturante: a formação de professores. Historicamente, a escolarização das pessoas surdas foi agenciada pela Educação Especial e por modelos clínicos-terapêuticos que naturalizavam a surdez como déficit, ignorando suas dimensões linguísticas, identitárias e culturais. Nesse contexto, a formação docente permaneceu fragmentada, generalista e descolada das especificidades pedagógicas do bilinguismo (Libras como L1 e Língua Portuguesa escrita como L2).

Este capítulo tem como objetivo analisar as políticas públicas e os textos legais brasileiros que orientam a formação de professores para a Educação de Surdos no período de 2002 a 2022, discutindo seus avanços, contradições e lacunas à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos. Parte-se da hipótese central de que, apesar dos marcos legais, a formação docente ainda não prepara teórica e praticamente os professores para atuarem na modalidade bilíngue, o que impacta diretamente as práticas pedagógicas e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos. Ao mapear os desafios e apresentar diretrizes para uma formação alinhada à Epistemologia Surda, busca-se contribuir com o debate sobre as potencialidades da Educação Bilíngue e com a construção de práticas docentes verdadeiramente inclusivas e culturalmente sensíveis.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:
ESTUDOS CULTURAIS E A EPISTEMOLOGIA SURDA

A compreensão da Educação Bilíngue de Surdos exige o deslocamento do paradigma da deficiência para o paradigma da diferença linguística e cultural. Os Estudos Culturais e os Estudos Surdos oferecem as bases epistemológicas para essa transição, ao entenderem a cultura como um campo de disputas de poder, onde significados, identidades e diferenças são construídos e contestados (Hall, 1997; Silva, 2000). Nesse sentido, a surdez não é compreendida como uma condição clínica a ser corrigida, mas como uma experiência de ser e estar no mundo, marcada pela visualidade e pela língua de sinais (Lopes, 2007; Skliar, 1998).

Skliar (1998, p. 30) destaca que o problema não são os surdos ou a língua de sinais, mas sim "as representações dominantes, hegemônicas e 'ouvintistas' sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos". O ouvintismo, enquanto sistema de representação que impõe a norma ouvinte como universal, historicamente silenciou as narrativas surdas e subordinou suas práticas educativas a modelos de normalização (Lopes, 2006). A ruptura com esse paradigma passa pela valorização da Pedagogia Surda, que reconhece a experiência visual como eixo estruturante do conhecimento e propõe metodologias, didáticas e avaliações que partam da diferença, e não da falta (Perlin & Strobel, 2006; Rangel & Stumpf, 2012).

A Educação Bilíngue, nesse cenário, não se reduz à coexistência de duas línguas. Ela exige uma reorganização curricular, espaços de imersão linguística, materiais didáticos acessíveis e, sobretudo, professores bilíngues que dominem a Libras como língua de instrução, interação e ensino, e compreendam a Língua Portuguesa

escrita como segunda língua (L2), aprendida a partir da L1 (Quadros & Karnopp, 2004; Lodi, 2013). Como aponta Sá (2011), a simples obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura não garante a formação necessária; é preciso integrar conhecimentos sobre a cultura, a história e a epistemologia surdas, rompendo com a visão instrumental e comunicativa que ainda predomina.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa configura-se como qualitativa e exploratória, tendo como procedimento central a análise documental. O recorte temporal compreende o período de 2002 a 2022, iniciando com a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação, e estendendo-se até a Lei nº 14.191/2021, que institui a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar.

Foram selecionados e analisados 18 documentos normativos, entre leis, decretos, resoluções, portarias e planos nacionais, organizados em duas etapas: (1) mapeamento das abordagens presentes nos textos legais sobre formação de professores; e (2) análise de conteúdo categorizada em três eixos: Conceitual (definição de Educação Bilíngue), Questões Linguísticas (Libras como L1 e Português como L2) e Prática Pedagógica de Formação de Professores (diretrizes curriculares, metodologias e competências). A análise foi triangulada com a produção acadêmica da área, permitindo identificar lacunas, avanços e contradições nas políticas de formação docente.

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2002-2022): ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

A análise documental revela um percurso marcado por conquistas jurídicas, mas também por ambiguidades e lacunas na implementação da formação docente. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 foram marcos iniciais ao reconhecerem a Libras e determinarem sua inserção como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. O decreto previu, em seus artigos 4º e 5º, a formação de docentes em cursos de Licenciatura em Letras/Libras e em Pedagogia Bilíngue, além de orientar o ensino da Língua Portuguesa como L2 (Brasil, 2005).

Entretanto, a análise crítica evidencia fragilidades. O Decreto 5.626/2005 não definiu carga horária mínima, nem conteúdo específicos, deixando às Instituições de Ensino Superior (IES) a responsabilidade de estruturar a disciplina. Na prática, isso resultou em ofertas de 30h a 60h, focadas em comunicação básica e desvinculadas de aprofundamento teórico-prático sobre didática bilíngue, avaliação, currículo e estudos surdos (Freitas, 2016; Streiechen, 2016). Como observa Lodi (2013, p. 52), a Libras passou a ser tratada como "um recurso educacional de acessibilidade", e não como língua de instrução e constitutiva do sujeito surdo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e o Decreto nº 7.611/2011 reforçaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a presença de tradutores/intérpretes de Libras (TILS), mas mantiveram os surdos no campo da Educação Especial. Fernandes e Moreira (2014, p. 62) descrevem essa ambiguidade como um "pêndulo discursivo que ora balança para uma categoria que toma os surdos como

integrantes de um grupo cultural [...] e ora os classifica como estudantes com deficiência". Essa oscilação resultou em formações continuadas fragmentadas, voltadas para a mediação do intérprete ou para adaptações curriculares superficiais, sem abordar a Pedagogia Surda ou a interculturalidade (Albres, 2018; Tsukamoto, 2014).

O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), na Meta 4, estratégia 4.7, garantiu a oferta de Educação Bilíngue em Libras (L1) e Português escrito (L2) em escolas e classes bilíngues. Contudo, a formação de professores continuou sendo mencionada de forma genérica, sem diretrizes curriculares nacionais específicas. Somente com a Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB, a Educação Bilíngue de Surdos foi desvinculada da Educação Especial e instituída como modalidade própria. O artigo 60-B determina a garantia de "professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior" e a participação das entidades representativas das pessoas surdas nos processos de contratação e avaliação (Brasil, 2021). Apesar do avanço conceitual, a norma não detalha os currículos, as competências docentes ou os mecanismos de fomento, o que mantém a implementação à mercê de interpretações locais e da carência histórica de investimentos.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A triangulação de dados de pesquisas recentes (Freitas, 2016; Spasiani, 2018; Rebouças, 2009; Lima, 2018; Lodi, 2013) revela um conjunto de aspectos impeditivos na formação de professores bilíngues:

- *Contato tardio e carga horária insuficiente:* A disciplina de Libras geralmente é ofertada nos períodos finais da graduação,

quando os licenciandos já vivenciaram estágios em turmas inclusivas sem preparo. Cargas horárias reduzidas (30h-60h) impossibilitam a fluência e o domínio pedagógico da língua.

- *Foco linguístico em detrimento do pedagógico:* A formação prioriza a comunicação em Libras, negligenciando metodologias de ensino de conteúdos disciplinares (matemática, ciências, história etc.) na perspectiva bilíngue, além de estratégias de avaliação e didática visual.

- *Ausência de Estudos Culturais e Epistemologia Surda:* Poucos cursos integram discussões sobre identidade, diferença, história surda, visualidade e Pedagogia Surda. A formação permanece ancorada em saberes generalistas ou em perspectivas clínicas da Educação Especial.

- *Falta de integração curricular e de professores formadores qualificados*: Há escassez de docentes com perfil bilíngue e com domínio teórico-prático para ministrar a formação, o que reforça a fragmentação entre teoria e prática (Perlin & Strobel, 2006; Macedo, 2010).

- *Supervalorização do intérprete educacional:* A presença do TILS em sala de aula, sem a formação do professor regente, gera dependência e desresponsabilização do docente, mantendo a escola inalterada em sua estrutura monolíngue e ouvintista (Rosa, 2006).

Esses desafios revelam que a formação inicial não tem sido suficiente para preparar os professores para a diversidade das salas de aula brasileiras, e que a formação continuada, frequentemente ofertada em cursos aligeirados ou na modalidade EAD sem mediação presencial qualificada, não consegue suprir as lacunas pedagógicas e culturais necessárias ao bilinguismo (Tsukamoto, 2010; Dal-Forno, 2009).

DIRETRIZES PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES

Diante das lacunas identificadas, propõe-se um conjunto de diretrizes orientadoras para a construção de uma política de formação de professores alinhada à Educação Bilíngue de Surdos e aos Estudos Culturais, com vistas a superar os desafios e potencializar as práticas pedagógicas:

- *Definição de diretrizes e currículos específicos*: Elaboração de matrizes curriculares que integrem Libras (L1), Língua Portuguesa escrita (L2), estudos surdos, cultura e identidade surda, didática bilíngue, avaliação visual e metodologia de ensino por disciplinas. A formação deve ir além da fluência linguística, garantindo o domínio da prática pedagógica bilíngue.
- *Garantia de carga horária e progressão formativa:* Ampliação da carga horária da disciplina de Libras e dos componentes de formação bilíngue, com oferta progressiva desde os primeiros períodos da graduação, articulando teoria, prática e estágio supervisionado em escolas/classes bilíngues.
- *Fortalecimento da formação continuada em serviço:* Criação de programas colaborativos de formação continuada, realizados nas próprias escolas ou polos bilíngues, com mediação de pesquisadores, professores surdos e especialistas em Estudos Culturais. A formação deve ser reflexiva, crítica e ancorada na realidade da sala de aula (Zanata, 2004; Veiga, 2012).
- *Valorização do professor surdo e da comunidade surda*: Garantia de prioridade na contratação e formação de professores surdos, conforme previsto no Decreto 5.626/2005 e

na Lei 14.191/2021, e participação ativa da comunidade surda, associações e movimentos na elaboração de currículos, avaliação de materiais e processos seletivos.

- *Investimento em recursos e infraestrutura bilíngue*: Alocação de recursos financeiros para produção e distribuição de materiais didáticos em Libras e português escrito, aquisição de tecnologias visuais, adequação de espaços escolares e fomento à pesquisa em Educação Bilíngue.
- *Monitoramento e avaliação contínua:* Instituição de indicadores de qualidade para a formação inicial e continuada, com avaliação periódica dos programas de formação, participação de comissões mistas (surdos/ouvintes) e publicação de resultados para transparência e aprimoramento das políticas.
- *Colaboração interfederativa e institucional*: Articulação entre União, estados, municípios, IES, secretarias de educação e instituições da comunidade surda para implementação de programas de formação, intercâmbio de experiências e distribuição equitativa de recursos e materiais bilíngues.
- *Incentivo à pesquisa e inovação pedagógica*: Fomento a editais e grupos de pesquisa que produzam conhecimentos sobre didática bilíngue, avaliação visual, letramento surdo e formação de professores, garantindo que a academia dialogue diretamente com as demandas da sala de aula.
- *Participação efetiva da comunidade surda*: Criação de fóruns, conselhos consultivos e espaços de escuta onde surdos, familiares, pesquisadores e gestores colaborem políticas, validem materiais e acompanhem a implementação da formação docente.

Essas diretrizes buscam materializar o que Campello e Rezende (2014, p. 72) defendem: "uma política educacional permeada

pelas necessidades e anseios dos alunos, que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos". A formação de professores bilíngues não é um fim em si mesma, mas um meio para garantir o direito linguístico, a cidadania cultural e o sucesso escolar dos estudantes surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas de formação de professores para a Educação de Surdos no período de 2002 a 2022 evidencia um cenário de avanços normativos, mas de insuficiência prática e curricular. A hipótese central desta pesquisa confirma-se: os documentos legais, embora reconheçam a importância da formação docente, não instrumentalizam os professores teórica e praticamente para atuarem na modalidade bilíngue. A formação permanece fragmentada, com foco excessivo na língua como instrumento de comunicação, negligência dos estudos culturais e da epistemologia surda, e manutenção de paradigmas vinculados à Educação Especial e ao ouvintismo.

Contudo, esse diagnóstico não esgota as potencialidades da Educação Bilíngue. Pelo contrário, ao identificar os desafios, abrem-se caminhos para a reconstrução de políticas formativas que coloquem a diferença no centro do currículo, a Libras como língua de instrução e o professor como mediador cultural e linguístico. A implementação da Lei 14.191/2021 representa uma oportunidade histórica para reorganizar a formação docente, desde que acompanhada de vontade política, investimento financeiro, participação da comunidade surda e compromisso das IES com a produção de conhecimentos alinhados aos Estudos Surdos.

A prática pedagógica bilíngue exige que o professor não apenas "saiba Libras", mas que compreenda a visualidade como modo de

aprender, que respeite a identidade surda, que utilize metodologias dialógicas e que se coloque em escuta permanente com a comunidade. Como afirma Skliar (2004, p. 8), um currículo para a inclusão dos surdos deve "pensar os surdos, com os surdos, desde os surdos, para os surdos". Somente assim a Educação Bilíngue deixará de ser uma proposta no papel e se tornará uma realidade transformadora, capaz de garantir o direito à educação de qualidade, ao conhecimento e à cidadania plena para os estudantes surdos brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (libras/português) na região sul do Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 339-363, 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

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

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista, Curitiba**, n. 2, p. 71-92, 2014.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva**: análise de uma experiência via internet. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2009.

FERNANDES, S. F.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014.

FREITAS, G. **Singularidades entrelaçadas**: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 17-46, 1997.

SUMÁRIO

LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – UFU, Uberlândia, 2018.

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

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos. *In*: LOPES, M. C.; THOMA, A. S. (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. 2. ed. ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – UFSCar, São Carlos, 2010.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

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

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. *In*: LODI, A. C. B. *et al.* (Orgs.). L**etramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113-124.

REBOUÇAS, L. S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFBA, Salvador, 2009.

ROSA, A. S. **Tradutor ou Professor?** Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006.

SÁ, N. R. L. **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SILVA, T. T. A Produção Social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

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

SUMÁRIO

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SPASIANI, M. V. **Ensino de inglês para alunos surdos**: materiais didáticos e estratégias de ensino. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSCar, São Carlos, 2018.

STREIECHEN, E. M. **LIBRAS**: aprender está em suas mãos. Curitiba: CRV, 2016.

TSUKAMOTO, N. M. S. **Educação Inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem**: uma proposta para a formação de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCPR, Curitiba, 2010.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2012.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – UFSCar, São Carlos, 2004.

5

Crisiane Nunes Bez Batti[1]
Marianne Rossi Stumpf[2]

ENSINO DE LIBRAS PARA ESTUDANTES SURDOS:

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

1 Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista CAPES. Mestre em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Graduada em Letras-Libras (UFSC) e em Pedagogia pela UNIASSELVI. Atuou como Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS/SEMESP/MEC). Desenvolve pesquisas na área de educação bilíngue de surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras). E-mail: crisianebezbatti@gmail.com

2 Professora titular e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL). Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágios e pós-doutorado em instituições internacionais, incluindo a Universität Hamburg (Alemanha). Lidera o Grupo de Pesquisas Avançadas em Estudos Surdos (GRUPES/CNPq) e desenvolve pesquisas nas áreas de Libras, educação bilíngue de surdos, currículo de Libras como primeira língua (L1), SignWriting, políticas linguísticas, tradução e relações semânticas lexicais. É autora dos referenciais curriculares para o ensino de Libras e integra, desde 2016, o comitê de assessoramento do Enem em Libras do Inep.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-804-7.5

SUMÁRIO

RESUMO

Este estudo visa analisar como a Proposta Curricular do MEC, voltado para o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos, dialoga com a organização do currículo, bilinguismo e formação docente na área de educação bilíngue de surdos. Quanto aos objetivos específicos, buscamos examinar os fundamentos legais que sustentam a educação bilíngue de surdos no Brasil, identificar os princípios curriculares presentes na proposta e discutir suas implicações para a formação de professores que atuam nesse contexto. Quanto aos procedimentos metodológicos optamos pela pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa, em batimento com documentos jurídicos e e constructos teóricos do contexto da educação de surdos. A análise revela que a proposta curricular reconhece a Libras como a principal língua de instrução e o português escrito como segunda língua, reconhecendo as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Os resultados apontam que o documento fortalece a educação bilíngue ao propor práticas curriculares baseadas na visualidade, na interculturalidade e no desenvolvimento da identidade surda. Além disso, ressalta a importância de formação continuada para docentes que atuarão especificamente em contextos bilíngues. Portanto, conclui-se que a proposta curricular promove uma evolução significativa em favor dos direitos linguísticos da comunidade surda, embora sua efetivação ainda dependa de investimentos em formação de professores e na implementação de políticas educacionais voltadas à educação bilíngue.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Educação Bilíngue. Currículo. Formação Docente.

SUMÁRIO

ABSTRACT

This study aims to analyze how the Brazilian Ministry of Education's (MEC) Curriculum Proposal, focused on teaching written Portuguese to deaf students, interacts with curriculum organization, bilingualism, and teacher training in the field of bilingual education for deaf students. Regarding specific objectives, we sought to examine the legal foundations that support bilingual education for deaf students in Brazil, identify the curricular principles present in the proposal, and discuss their implications for the training of teachers working in this context. As for methodological procedures, we opted for bibliographic research, using a qualitative approach, in conjunction with legal documents and theoretical constructs from the context of deaf education. The analysis reveals that the curriculum proposal recognizes Libras (Brazilian Sign Language) as the primary language of instruction and written Portuguese as a second language, acknowledging the linguistic and cultural particularities of deaf students. The results indicate that the document strengthens bilingual education by proposing curricular practices based on visuality, interculturality, and the development of deaf identity. Furthermore, it highlights the importance of continuing education for teachers who will work specifically in bilingual contexts. Therefore, it can be concluded that the proposed curriculum promotes significant progress in favor of the linguistic rights of the deaf community, although its effective implementation still depends on investments in teacher training and the implementation of educational policies focused on bilingual education.

Keywords: *Deaf Education. Bilingual Education. Curriculum. Teacher Education.*

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação de surdos passou por transformações significativas que permearam o imaginário dos sujeitos na construção de estereótipos acerca da surdez e da língua de sinais. Essas concepções errôneas, impactaram a educação de surdos, marcada historicamente pela filosofia educacional do oralismo, cujas instituições de ensino marginalizaram as línguas de sinais, impondo modelos hegemônicos na tentativa de promover um total apagamento da língua e da cultura surda.

Entretanto, os estudos desenvolvidos no contexto da educação de surdos, teve avanços significativos que favoreceram o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda brasileira e da centralidade da experiência visual nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, Stumpf e Linhares (2021, p. 207) afirmam:

> [...] a visualidade é uma competência e uma habilidade dos surdos, portanto, na educação das pessoas surdas, não é uma propriedade dos objetos ou métodos pedagógicos; são os corpos dos surdos, entendidos como construção histórica que se atualiza ao longo da vida e das gerações.

Dessa maneira, os autores apontam que a visualidade constitui um elemento intrínseco à experiência surda, servindo de fundamento na elaboração de práticas pedagógicas que contemplem as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Nessa perspectiva, a educação bilíngue de surdos baseia-se no reconhecimento da Libras como língua de instrução, atribuindo à Língua Portuguesa escrita o papel de segunda língua. Essa abordagem parte do entendimento de que a criança surda esteja exposta em um ambiente linguístico desde a mais tenra idade, acessível para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, bem como para sua participação efetiva nos processos de escolarização.

Embora os marcos legais tenham representado conquistas importantes para a comunidade surda, a educação bilíngue de surdos esbarra em alguns desafios no que tange à implementação, adaptação curricular e à formação de professores capacitados para atuar nesse contexto, assegurando a primazia da Libras como língua de instrução.

Nesse sentido, torna-se mister refletir sobre os documentos e normativas que orientam as práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos e sobre as concepções de currículo e formação docente que os sustentam.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar como a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua articula currículo e formação docente na educação bilíngue de surdos. Especificamente, busca-se examinar os fundamentos legais que sustentam a educação bilíngue de surdos no Brasil, identificar os princípios curriculares presentes na proposta e discutir suas implicações para a formação de professores que atuam nesse contexto. Para tanto, esta pesquisa busca responder a seguinte questão norteadora: Como a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos articula as concepções de currículo e formação docente no contexto da educação bilíngue de surdos?

EDUCAÇÃO DE SURDOS, DIREITOS LINGUÍSTICOS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Na educação de surdos, podem ser identificados dois paradigmas principais, ou perspectivas que determinam como os profissionais abordam a educação: um deles baseado na língua de

sinais e outro baseado na língua falada. Esses dois paradigmas são extremamente relevantes para a nossa compreensão do atual contexto educacional das pessoas surdas.

Tais paradigmas têm se constituído em ideologias que influenciaram a forma como as pessoas abordaram a educação de surdos ao longo da história moldando, por sua vez, a linguística e a construção do que significa ser surdo.

Assim, é essencial manter esses paradigmas em mente ao examinar a história da educação de surdos, ao mesmo tempo que é imprescindível examinar caminhos para transcender esses paradigmas polarizadores do tipo "ou um ou outro" quando se trata de escolhas culturais e linguísticas na educação de surdos (SKLIAR, 1998).

Essas concepções equivocadas, resultou em importantes debates internacionais sobre os rumos da educação de surdos. Um prenúncio do que estaria por vir, culminando com o Congresso de Milão, ocorrido em 1880 Milão, cujo defensor era Alexander Graham Bell. Nenhum outro evento na história da educação de surdos teve um impacto tão grande na vida e na educação das pessoas surdas. Por mais de um século, os surdos estiveram subjugados a prática do oralismo tendo que abandonar a sua identidade, língua e cultura sendo submetidos, assim, a uma prática etnocêntrica ouvintista (SKLIAR, 1998).

Nesse sentindo, Perlin (1998) argumenta que a prática ouvintista mostra a dinâmica das relações de poder que, em relação ao surdo, vivem sob a dominação, a visão estereotipada sobre a surdez, tentativas de normalização, entre outros:

> O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte.

> Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinicalização e da necessidade de normalização (PERLIN, 1998, p. 58).

Em outras palavras, o ouvintismo não se trata somente de uma prática educacional, mas de relações de poder historicamente construída, na qual a experiência surda é apagada em detrimento dos valores e concepções da cultura ouvinte. Nesse contexto, a língua de sinais foi frequentemente deslegitimada, sendo considerada apenas um recurso auxiliar de comunicação e não uma língua legítima.

Contudo, essa concepção limitada acerca da língua, passou a ser questionada na década de 1960, pelo linguista norte-americano William Stokoe, tornando-se "[...] o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, a disseca-los e a pesquisar suas partes constituintes" (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Os feitos realizados por Stokoe (1960) evidenciam mais do que um avanço campo dos estudos linguísticos. Ao comprovar que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, seus estudos deram bases científicas para refutar discursos que historicamente associavam a surdez à incapacidade cognitivas. Desse modo, o reconhecimento das línguas de sinais passou a fortalecer reivindicações políticas da comunidade surda em defesa do direito à educação bilíngue.

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E O BILÍNGUISMO

A educação de surdos no Brasil passou por algumas mudanças devido a questões políticas educacionais que tiveram início no ano de (1854) com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto

dos Meninos Cegos, atualmente denominado de Instituto Benjamin Constant e em 1857, com a fundação do Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Entretanto, até o século XIX, sob forte influência da filosofia oralista, os surdos ainda eram privados de se comunicarem em sua língua materna, segundo relata Gesser (2009, p. 25):

> Vários estudos têm apontado a difícil relação dos surdos com a língua oral majoritária e com a sociedade ouvinte. Escolas, profissionais da saúde, e familiares de surdos têm seguido uma tradição de negação do uso dos sinais. Groce (1958), por exemplo, oferece-nos um panorama das atitudes dos ouvintes em relação à surdez, apontando que, por séculos, os surdos não tinham respeitados os seus direitos e reconhecidas suas responsabilidades, mesmo depois de receberem educação.

Esse estigma na educação de surdos perdurou até meados do Século XX, quando entre 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, assegurando aos "excepcionais", termo usado para referir-se a pessoas com deficiência e pessoas surdas, o direito à educação numa perspectiva integradora (BRASIL, 1961).

Sob esse novo cenário, as instituições educacionais passaram a necessitar de docentes qualificados para atuar com estudantes surdos, fomentando iniciativas destinadas à formação desses profissionais. Logo, em 1970, foi implementada a habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação (EDAC), cujo foco formativo, ainda estava fortemente vinculado aos princípios oralistas, que incluíam técnicas de treinamento auditivo, leitura labial e reabilitação da fala (Mutão e Lode, 2018).

Além da promulgação da Constituição Federal em 1988, em seus artigos 206 e 208, inciso I, que assegurou o direito de igualdade

e de condições de acesso e permanência na escola, outro marco significativo foi a Declaração de Salamanca (1994). Esse documento fomentou no Brasil discussões acerca do direito à educação para todos, possibilitando a formulação de políticas educacionais voltadas aos estudantes surdos.

Entre os desdobramentos dessas discussões, destaca-se a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, com a inserção da educação bilíngue para surdos, que passou a definir a educação como modalidade transversal em todos os níveis de ensino, com a inserção da educação bilíngue para surdos no sistema educacional:

> Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 1996).

No entanto, a inserção da proposta bilíngue para surdos ainda demonstrava que havia um longo caminho a percorrer, pois somente em 2002, foi criada a Lei de Libras nº 10.436, que a reconhece como meio de comunicação da comunidade surda brasileira. Em 2005, surge o decreto nº 5.626 que regulamenta a referida lei de Libras.

E no hiato de quase uma década, foi aprovada a Lei nº 14.191/2021, que reconhece o bilinguismo como modalidade de ensino para os surdos:

> Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras),

> como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

A partir daí surgiu o Decreto no 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2011b), que regulamenta as Leis de Acessibilidade (10.048/2000 e 10.098/2000), priorizando o atendimento às pessoas surdas com serviços de atendimento prestados por intérpretes de língua brasileira de sinais. Mas essas leis e direitos ainda não são colocados totalmente em prática em diversas instituições, e muitos surdos ainda enfrentam barreiras linguísticas e sociais.

Além de reconhecer a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional, a Lei nº 14.191/2021, estabelece diretrizes voltadas à sua implementação. Entre elas, destacam-se:

> II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.

Embora as leis tenham cada vez mais reconhecido os direitos linguísticos da comunidade surda, ainda assim há algumas barreiras que impedem a sua implementação relacionados à formação docente, à escassez de material didático bilingue e à organização curricular das instituições de ensino revelando um distanciamento entre o texto legal e a realidade educacional.

Em síntese, o percurso histórico da educação de surdos no Brasil evidencia uma transição gradual de modelos pautados na oralização para uma perspectiva que reconhece a Libras e a educação bilíngue como direitos linguísticos da comunidade surda. Os avanços legais conquistados nas últimas décadas representam importantes marcos na garantia do acesso à educação em condições mais equitativas.

Entretanto, a existência de dispositivos legais, por si só, não assegura sua plena efetivação. Persistem desafios relacionados à formação de profissionais qualificados, à organização de currículos bilíngues, à produção de materiais didáticos adequados e à consolidação de práticas pedagógicas que valorizem a língua, a cultura e a identidade surda. Dessa forma, a educação bilíngue permanece como um campo em constante construção, demandando esforços contínuos para que os direitos linguísticos dos estudantes surdos sejam efetivamente garantidos.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A linguagem ocupa um papel central no desenvolvimento cognitivo humano, uma vez que é através dela que as crianças formulam conceitos, estruturam o pensamento e desenvolvem funções psicológicas superiores. Quanto mais cedo recebem o input linguístico, mais as crianças desenvolvem habilidades tais como a memória, a abstração, o raciocínio e a capacidade de generalização. Nessa perspectiva, Vygotsky (2001, p. 174) afirma que:

> A linguagem, que é um dos momentos fundamentais na construção das formas superiores de atividade intelectual, insere-se não por via associativa como uma função que transcorre paralelamente, mas por via funcional como meio racionalmente utilizado.

O excerto acima mostra que a linguagem não representa apenas um recurso de comunicação, mas um elemento mediador do desenvolvimento intelectual. Ao conceber a linguagem "por via funcional como meio racionalmente utilizado", Vygotsky (2001) ressalta seu papel na estruturação do pensamento e na constituição das funções psicológicas superiores. Considerando essa perspectiva, o desenvolvimento da criança surda requer uma língua plenamente acessível para desempenhar essa função mediadora.

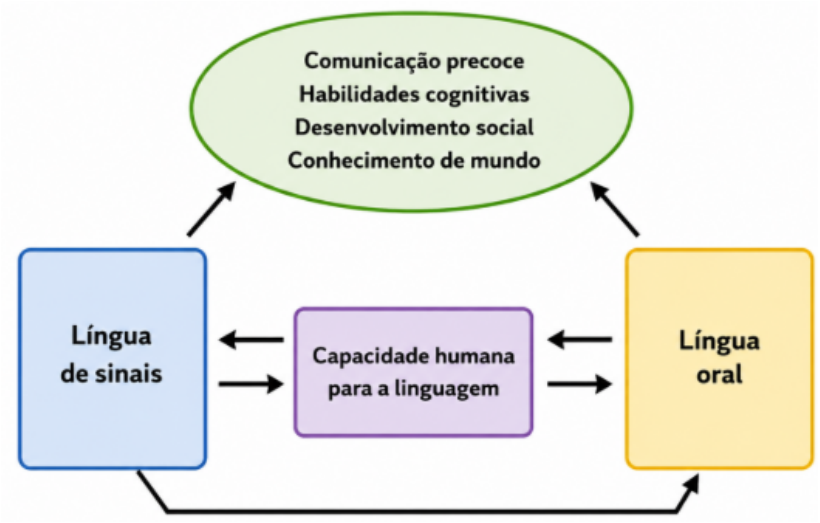
Nesse sentido, a Libras exerce um papel importante no desenvolvimento da linguagem da criança surda e no desenvolvimento dos processos cognitivos fundamentais para sua interação com o mundo e para a construção de conhecimentos. Dessa forma, o reconhecimento da Libras como primeira língua da criança surda constitui um dos fundamentos da proposta bilíngue de educação para surdos.

Nesse contexto, sobretudo no Brasil, o bilinguismo, incluindo o ensino de Libras e língua portuguesa, torna-se uma das maneiras eficazes de as crianças surdas se comunicarem desde cedo com seus pais, desenvolverem habilidades cognitivas, adquirirem conhecimento do mundo e comunicarem-se plenamente com o ambiente que as cerca. Nessa direção, Petitto *et al.* (2001, p. 457) afirmam:

> [...] os cérebros infantis podem ter mecanismos neurais dedicados para detectar padrões altamente específicos na entrada relevantes para a estrutura da linguagem natural e esses mesmos mecanismos podem ser recrutados – se a exposição bilíngue à linguagem for precoce – permitindo assim o estabelecimento de representações de linguagem dupla ou múltipla desde o início.

A perspectiva apresentada por Petitto *et al*. (2001), pode ser compreendida a partir da figura 1, que ilustra não apenas o aprendizado de uma língua de sinais e uma língua oral, mas também os benefícios da exposição bilíngue precoce para o desenvolvimento infantil.

Figura 1 - Representação esquemática do desenvolvimento bilíngue da criança surda



Fonte: Adaptado de Grosjean (2010, p. 142, tradução nossa).

A Figura acima, evidencia que a língua de sinais desempenha papel central no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança surda. Ao favorecer a comunicação precoce, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades cognitivas, a língua de sinais constitui a base sobre a qual outros processos de aprendizagem podem ser construídos, incluindo a apropriação da língua oral em sua modalidade escrita.

Nesse sentido, Quadros (1997) ressalta a importância de um ambiente linguístico apropriado para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança surda, afirmando que:

> Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não ter chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa (QUADROS, 1997, p. 30).

A partir dessa compreensão, a educação bilíngue de surdos demanda uma organização curricular que reconheça a Libras como primeira língua e como língua de instrução, assegurando que os processos de ensino e aprendizagem sejam mediados por uma linguagem plenamente acessível aos estudantes surdos. Assim, o currículo deixa de ser apenas uma seleção de conteúdos e passa a constituir um instrumento de garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda.

A esse respeito, Quadros (1997) destaca a necessidade de um ambiente linguístico adequado que contribua para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança surda:

> Levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, sugere-se que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua (QUADROS, 1997, p. 32).

Com base nesse entendimento, as discussões contemporâneas sobre educação bilíngue de surdos têm enfatizado a necessidade de currículos específicos que contemplem as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Nesse contexto, a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), representa um importante avanço ao defender a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua.

A proposta fundamenta-se na compreensão de que o estudante surdo é um sujeito visual e, por isso, defende práticas pedagógicas e curriculares que valorizem recursos visuais, a experiência bilíngue e os processos de leitura e escrita mediados pela língua de sinais.

Além disso, o documento destaca a necessidade de uma pedagogia visual e de estratégias de ensino compatíveis com as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita constituem eixos centrais do processo educativo, sendo desenvolvidas por meio de práticas mediadas pela Libras, considerada a primeira língua dos estudantes surdos, enquanto o português escrito é concebido como segunda língua.

ENSINO DE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

A consolidação da educação bilíngue de surdos pressupõe o reconhecimento da Libras não apenas como língua de instrução, mas também como objeto de ensino. Nessa perspectiva, o currículo da educação bilíngue deve assegurar oportunidades para que os estudantes surdos desenvolvam competências linguísticas, discursivas, narrativas, acadêmicas e culturais em sua primeira língua.

Os Referenciais para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais como Primeira Língua para Surdos na Educação Bilíngue de Surdos (Stumpf; Linhares, 2021) defendem que o ensino de Libras deve ocorrer de forma sistematizada ao longo da escolarização, contemplando diferentes níveis de proficiência e respeitando as especificidades do desenvolvimento linguístico da criança surda.

Essa compreensão encontra respaldo na legislação catarinense mais recente. A Lei nº 19.031/2024 estabelece que a rede pública estadual deve garantir o acesso à educação bilíngue em Libras como primeira língua e em língua portuguesa escrita como segunda língua, desde a educação infantil até o ensino superior.

As pessoas surdas ocupam aquilo que De Meulder e Murray (2017) denominam de "status de categoria dupla", uma vez que a

lei frequentemente os trata simultaneamente como pessoas com deficiência e pertencentes a uma minoria linguística. Esses discursos evidenciam a complexidade que envolve a formulação de políticas educacionais voltadas à população surda, especialmente quando diferentes dispositivos legais adotam perspectivas distintas acerca da surdez.

A esse respeito, Gesser (2008, p. 228) esclarece que "a construção da identidade deficiente (e todos os seus derivados pejorativos) está ainda muito presente na vida dos surdos", o que reforça a permanência de práticas fundamentadas em concepções clínico-reabilitadoras. Tal compreensão decorre do fato de que a surdez pode ser interpretada tanto como um fenômeno biológico quanto como uma construção sociocultural e linguística.

Essa dupla condição também é discutida por Perlin (2003), ao problematizar a dicotomia entre surdez, deficiência e minoria linguística. Conforme argumenta Ladd, a compreensão da pessoa surda não exige uma escolha excludente entre essas categorias, mas demanda o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais que caracterizam a experiência surda.

Nesse contexto, observa-se que a Resolução CEE/SC nº 100/2016 insere os estudantes surdos no conjunto dos sujeitos atendidos pela Educação Especial, organizando as ações educacionais a partir da oferta de serviços especializados, recursos de acessibilidade e apoios pedagógicos. Embora tais medidas sejam relevantes para garantir o acesso e a permanência escolar, o documento permanece vinculado a uma perspectiva centrada na deficiência, não apresentando diretrizes específicas para o ensino da Libras como primeira língua nem para a organização de currículos bilíngues voltados aos estudantes surdos.

Em contraste, a Lei nº 19.031/2024 adota formulação mais próxima da perspectiva dos direitos linguísticos ao definir a educação

bilíngue como aquela ofertada em Libras como primeira língua no processo de ensino, comunicação, interação e instrução do estudante surdo, e em língua portuguesa escrita como segunda língua.

Essa constatação torna-se particularmente significativa quando comparada aos avanços promovidos pela Lei nº 14.191/2021 e pela legislação catarinense mais recente, que passam a reconhecer a educação bilíngue de surdos como uma modalidade educacional específica. Nessa perspectiva, o estudante surdo deixa de ser compreendido apenas como sujeito da Educação Especial e passa a ser reconhecido também como sujeito de direitos linguísticos, cuja escolarização requer o ensino sistematizado da Libras como primeira língua, a organização de currículos bilíngues e a formação de professores preparados para atuar nesse contexto.

Essa compreensão rompe com concepções reducionistas que atribuem à Libras apenas a função de mediação do ensino. Ao contrário, a língua de sinais passa a ocupar posição equivalente àquela desempenhada pelas línguas maternas nos currículos escolares, constituindo-se como área de conhecimento fundamental para a formação dos estudantes surdos.

Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico. O professor que atua na educação bilíngue precisa compreender os processos de aquisição da Libras como primeira língua, dominar metodologias visuais de ensino, conhecer aspectos linguísticos da língua de sinais e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da cultura e da identidade surda.

Dessa forma, currículo e formação docente configuram dimensões indissociáveis para a efetivação do ensino de Libras como primeira língua, possibilitando que os estudantes surdos tenham acesso a processos educativos que respeitem suas especificidades linguísticas e culturais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa possui caráter bibliográfico e descritivo-analítico, fundamentando-se em literaturas científicas, documentos legais e marcos normativos atrelados à educação de surdos no Brasil. Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica consiste em "material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Quanto à abordagem, optamos qualitativa por compreender que esse tipo de investigação "aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas" (MINAYO, 2001, p. 22).

Além da revisão de literatura, empreendeu-se uma análise documental da *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior* (BRASIL, 2021), publicada pelo Ministério da Educação (MEC). A adoção desse documento mostra-se pertinente devido seu papel norteador na estruturação curricular da educação bilíngue de surdos, principalmente no que se tange ao ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

A análise concentrou-se nos princípios curriculares e nas orientações voltadas à formação docente presentes no documento, a partir dos seguintes eixos: eixo 1: Libras como língua de instrução; eixo 2: Ensino visual; eixo 3: Ensino de português como segunda língua; eixo 4: Bimodalismo; eixo 5: Competências que o currículo pretende, eixo 6: Pedagogia visual e eixo 7: Formação de professores.

Os resultados dessa análise são apresentados e discutidos à luz do referencial teórico e dos marcos legais que fundamentam a educação bilíngue no Brasil.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A análise da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua evidencia que a Libras ocupa posição central na organização da educação bilíngue de surdos. Embora o documento tenha como foco o ensino do português escrito, sua estrutura está fundamentada no reconhecimento da Libras como primeira língua dos estudantes surdos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os Referenciais para o Ensino de Libras como Primeira Língua para Surdos, que defendem a necessidade de desenvolvimento sistemático das competências linguísticas em Libras ao longo da escolarização. Nesse sentido, a educação bilíngue não pode ser compreendida apenas como ensino de português mediado por sinais, mas como um processo que assegura o fortalecimento da Libras enquanto língua de produção de conhecimento, interação social e constituição identitária.

A centralidade atribuída à Libras reforça a necessidade de currículos específicos para o ensino da língua de sinais e evidencia a importância da formação docente voltada ao desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos em sua primeira língua.

EIXO 1: LIBRAS COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO

O foco atribuído à Libras como principal língua de instrução configura um dos pontos fulcrais em que a articulação entre a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como L2 e o conjunto de dispositivos legais, convergem entre si na estruturação de uma educação bilíngue de surdos no Brasil.

No excerto "a língua de INSTRUÇÃO e de ENSINO do português como segunda língua, a língua de COMUNICAÇÃO e

INTERAÇÃO em sala de aula, na escola, na educação bilíngue de surdos é a Libras. Esse princípio precisa ser respeitado (p. 00)", observamos que a proposta curricular redireciona a Libras de condição de acessibilidade para a de princípio organizador do currículo. Essa concepção ratifica o reconhecimento conferido pela Lei nº 10.436/2002, uma vez que transforma um direito linguístico previsto em lei em princípio orientador das práticas pedagógicas.

Além disso, potencializa o alcance do Decreto nº 5.626/2005, que, embora estabeleça a Libras como L1 e determine a estruturação da educação bilíngue, ainda assim permanece apenas no plano normativo. Por esta razão, a proposta curricular contorna essa limitação ao definir que toda mediação do ensino de língua portuguesa, devo ocorrer através da Libras. Assim, o documento não apenas reproduz a legislação, mas a operacionaliza em orientações curriculares concretas.

EIXO 2: ENSINO VISUAL

No excerto 2, ao afirmar que "esta proposta curricular para o ensino de PSLS focaliza o ensino visual, não há previsão de conteúdos no currículo que façam qualquer tipo de associação a som (p. 24)", o documento desconstrói pressupostos historicamente ligados ao oralismo, ao cimentar que a aprendizagem da pessoa surda deve ser centralizada na experiência visual.

Essa perspectiva dialoga com Stumpf e Linhares (2021), ao identificarem que a visualidade não é uma característica única dos recursos didáticos, mas uma competência intrínseca aos sujeitos surdos, instituída historicamente e culturalmente. Sob esse cenário, a proposta curricular redireciona o cerne da adaptação do aluno surdo ao currículo para a reorganização da arquitetura curricular em detrimento da experiência visual da comunidade surda.

Mais do que uma estratégia metodológica, o ensino visual evidencia a identidade surda como pilar do processo educativo. Ao romper com referências ancoradas na audição, a proposta curricular reconhece que a diferença linguística e cultural dos estudantes surdos deve orientar a organização das práticas pedagógicas, fortalecendo uma concepção de educação bilíngue fundamentada no reconhecimento da surdez como diferença e não como deficiência a ser compensada.

EIXO 3: ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

O terceiro eixo da Proposta Curricular, voltado ao ensino de português como L2, dialoga com as reflexões de Quadros (1997) ao reconhecer que a aquisição da língua portuguesa pelo estudante surdo deve ocorrer a partir da plena apropriação da Libras como L1. Nesse sentido, o desenvolvimento da leitura e escrita não deve ser resumida como mera apropriação do código escrito, mas como um processo de construção de sentidos mediado pela experiência visual e pelas especificidades linguísticas da comunidade surda.

O documento, portanto, afasta-se de concepções integracionistas que tentam pôr a Libras numa condição subalterna ao português e reafirma a necessidade de respeitar a singularidade do percurso linguístico dos estudantes surdos.

Ao defender a aprendizagem por métodos visuais e a escrita como dimensões centrais do processo educativo, a proposta curricular cimenta o princípio defendido por Quadros (1997) de que o ensino do português deve ser desenvolvido por metodologias próprias enquanto segunda língua. Dessa forma, o currículo desloca o foco da correção linguística baseada em parâmetros ouvintistas para a construção de competências de leitura e produção textual significativas para o sujeito surdo. Essa perspectiva fortalece uma concepção

bilíngue de educação, na qual a Libras torna-se o ponto fulcral para o desenvolvimento da língua portuguesa escrita, promovendo práticas pedagógicas mais coerentes com a realidade linguística e cultural dos estudantes surdos.

EIXO 4: BIMODALISMO

Ao problematizar o bimodalismo, compreendido como a produção concomitante da língua portuguesa oral e da Libras, a Proposta Curricular consolida um dos princípios fundamentais da educação bilíngue de surdos: o reconhecimento da autonomia linguística da Libras. Essa visão, evidencia uma crítica às práticas educacionais historicamente influenciadas pelo oralismo, nas quais a língua de sinais era frequentemente subordinada à estrutura da língua portuguesa. Assim, o documento compreende que a sobreposição das duas línguas pode comprometer a integridade linguística da Libras, uma vez que desconsidera suas especificidades gramaticais, discursivas e visuoespaciais.

Essa orientação converge com as discussões desenvolvidas por pesquisadores da educação bilíngue de surdos, que defendem a necessidade de garantir espaços legítimos para o uso pleno da Libras como língua de instrução e produção de conhecimento. Ao rejeitar o português sinalizado e outras práticas bimodais como referência pedagógica, o currículo desloca o foco da adaptação do estudante surdo à língua majoritária para a valorização de sua experiência linguística própria. Dessa forma, fortalece-se uma concepção educacional que reconhece a diferença linguística como elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem, em oposição a modelos que buscam aproximar a Libras dos padrões da oralidade.

EIXO 5: COMPETÊNCIAS QUE O CURRÍCULO PRETENDE DESENVOLVER

Ao definir as competências a serem desenvolvidas no ensino de português como segunda língua, a Proposta Curricular amplia a compreensão tradicional do processo de aprendizagem linguística, ultrapassando uma abordagem centrada exclusivamente na gramática normativa. O documento enfatiza habilidades relacionadas à leitura visual, à escrita, à tradução e à sinalização, evidenciando que a aprendizagem da língua portuguesa deve estar articulada às práticas reais de comunicação vivenciadas pelos estudantes surdos. Nessa perspectiva, o domínio linguístico não é reduzido ao conhecimento de regras formais, mas compreendido como a capacidade de produzir sentidos, interagir socialmente e transitar entre diferentes contextos linguísticos e culturais.

Essa concepção aproxima-se das discussões contemporâneas sobre competência comunicativa, ao reconhecer que o uso da língua envolve aspectos discursivos, socioculturais e pragmáticos que extrapolam a dimensão estrutural da linguagem. Ao incorporar habilidades de tradução e mediação entre Libras e português, o currículo reconhece a condição bilíngue dos estudantes surdos e valoriza práticas linguísticas frequentemente desconsideradas em modelos tradicionais de ensino. Dessa forma, a proposta curricular reafirma uma visão de educação bilíngue comprometida com a formação de sujeitos capazes de mobilizar diferentes recursos linguísticos para participar de maneira crítica e autônoma das diversas esferas da vida social.

EIXO 6: PEDAGOGIA VISUAL

A defesa de uma pedagogia visual presente na Proposta Curricular evidencia o reconhecimento de que os processos de

ensino e aprendizagem dos estudantes surdos estão profundamente vinculados às experiências visuais que constituem sua forma de interação com o mundo. Ao enfatizar a relação entre "ler" e "ver", o documento desloca a compreensão da leitura para além da decodificação de signos escritos, compreendendo-a como uma prática de produção de sentidos mediada pela visualidade. Essa perspectiva rompe com modelos pedagógicos centrados na oralidade e reconhece que a construção do conhecimento, na educação bilíngue de surdos, demanda estratégias didáticas coerentes com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Tal posicionamento conflui com as reflexões de Stumpf e Linhares acerca da centralidade da visualidade nos processos educativos voltados aos surdos. Para esses autores, a experiência visual não constitui um recurso complementar, mas um elemento estruturante das práticas pedagógicas e das formas de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a proposta curricular reafirma que a organização do ensino deve considerar a visualidade como princípio orientador das metodologias, dos materiais didáticos e das interações em sala de aula. Mais do que uma adaptação pedagógica, trata-se do reconhecimento de uma epistemologia visual que valoriza as formas de aprender, comunicar e significar próprias dos sujeitos surdos.

EIXO 7: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora o currículo proposto para o ensino de língua portuguesa em sua modalidade escrita como L2, não apresente um capítulo específico sobre formação docente, suas proposições metodológicas traçam um conjunto de competências profissionais para o professor bilíngue. Ao exigir o uso da Libras como língua de instrução, a adoção de metodologias visuais, a adequação curricular e o

ensino intercultural, o documento evidencia a necessidade de uma formação docente específica para atuar nesse contexto:

> Toda a proposta, incluindo-se as competências e habilidades para o ensino de português escrito, baseadas em práticas de linguagem bilíngue de leitura e escrita, deve ser adequada pelos professores à diversidade dos estudantes, de forma a conectá-la às suas especificidades e experiências, o que envolve tanto a aquisição da Libras, quando necessário, o aprendizado do português para os estudantes com ingresso tardio, o ensino na Educação de Jovens e Adultos, quanto o ensino aos estudantes com deficiências associadas, assim como no respeito às individualidades, identidades e culturas de cada um (MEC, 2021, p. 17).

O excerto acima, dialoga com o que preconiza a Lei nº 14.191/2021, sobre a educação bilíngue de surdos:

> Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

A articulação entre o documento curricular e a legislação mostra que a construção de uma educação bilíngue de surdos não se restringe à definição de conteúdo ou objetivos de aprendizagem. Sua implementação depende da formação de professores capazes de atuar em contextos linguísticos plurais, reconhecendo a Libras como língua de instrução e valorizando a cultura surda como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, currículo e formação docente apresentam-se como dimensões indissociáveis para a garantia de uma educação linguística acessível e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, publicada pelo MEC, evidenciou sua relevância na construção de orientações para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Além disso, os eixos analisados revelam princípios já previstos na legislação brasileira e nas discussões desenvolvidas por pesquisadores da área da educação bilíngue de surdos, traduzindo-os em orientações curriculares e pedagógicas voltadas à organização do ensino.

Os resultados evidenciaram que a defesa da Libras como língua de instrução, a centralidade da visualidade, a compreensão do português escrito como segunda língua, a rejeição do bimodalismo e a valorização de uma pedagogia visual não constituem recomendações isoladas. Em conjunto, esses elementos configuram uma proposta curricular coerente com a concepção de educação bilíngue construída ao longo das últimas décadas no Brasil e reafirmam o reconhecimento da diferença linguística e cultural da comunidade surda como princípio orientador das práticas educativas.

Nesse sentido, a principal contribuição identificada neste estudo reside no fato de que a proposta curricular representa um importante instrumento de materialização dos direitos linguísticos assegurados pela legislação. Enquanto as leis e os decretos estabelecem os fundamentos jurídicos da educação bilíngue, a proposta curricular apresenta caminhos para sua concretização no cotidiano escolar, aproximando o plano normativo das práticas pedagógicas. Essa articulação evidencia que a efetivação da educação bilíngue depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas também da construção de currículos e metodologias compatíveis com as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Por fim, permanece o desafio de transformar essas orientações em realidade nas instituições de ensino. A consolidação da educação bilíngue requer investimentos contínuos na formação inicial e continuada de professores, na produção de materiais didáticos bilíngues e na implementação de políticas públicas que assegurem condições efetivas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas na Libras. Somente nesse cenário será possível avançar da garantia formal dos direitos para sua efetiva concretização no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. **Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2000. Disponível em: Portal da Legislação – Lei nº 10.048/2000.

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

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior:** caderno introdutório. Coordenação geral: Sandra Patrícia de Faria do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021.

SUMÁRIO

_____. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 146, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: Planalto – Lei nº 14.191/2021. Acesso em: 11 jun. 2026.

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

_____. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 223-239, jan./jun. 2008.

GROSJEAN, François. **The Bilingualism and Biculturalism of the Deaf**. *In*: Studying Bilinguals. Oxford University Press, 2008.

PERLIN, Gládis T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

_____. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PETITTO, Laura Ann; KATERELOS, Marina; LEVY, Bronna G.; GAUNA, Kristine; TÉTREAULT, Karine; FERRARO, Vittoria. **Bilingual signed and spoken language acquisition from birth:** implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. Journal of Child Language, Cambridge, v. 28, n. 2, p. 453-496, 2001.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker**. Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 221 p.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 2016. Disponível em: CEE/SC – Resolução nº 100/2016. Acesso em: 13 jun. 2026.

SANTA CATARINA. **Lei nº 19.031, de 26 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 17.292, de 2017, que consolida a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência, para tratar da equidade no acesso às escolas e da educação bilíngue de estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizante, com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 2024. Disponível em: Lei nº 19.031/2024. Acesso em: 13 jun. 2026.

SUMÁRIO

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (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. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. v. 1. E-book. ISBN 978-85-8412-030-7.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

6

Isabelle de Araujo Lima e Souza

A ABERTURA DE CONVERSA EM LIBRAS:

UMA ANÁLISE MULTIMODAL DA INTERAÇÃO EM AULAS PRESENCIAIS E VIRTUAIS COM ESTUDANTES SURDOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-804-7.6

SUMÁRIO

RESUMO

O presente capítulo tem por objetivo discutir a abertura da conversa na interação em aulas virtuais e aulas presenciais. Nós utilizamos a Análise da Conversa Multimodal (UCM) como teoria e método. Como critério de transcrição nós utilizamos Souza (2022). Uma vez que estamos analisando a interação em Língua de Sinais Brasileira (Libras), é preciso utilizar critérios que atendam as necessidades linguísticas e interacionais desta língua sinalizada. Por isso, optamos por um sistema de transcrição diferente dos que são convencionados na Análise da Conversa (AC) e na UCM. A partir dos dados analisados, observamos que o balançar das mãos, as expressões faciais e movimento do corpo são ferramentas poderosas, utilizadas antes da formulação do primeiro turno de fala, e que indicam indexalmente a intencionalidade da ação subsequente.

INTRODUÇÃO

A Libras é reconhecida como língua de expressão e comunicação dos surdos, a partir da Lei 10436/02. A partir do reconhecimento da Libras enquanto língua de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002), houve um aumento significativo de pesquisas envolvendo essa língua na área de Linguística e de Linguística Aplicada (SOUZA; BARCELOS, 2016). A oficialização da Libras no Brasil foi um marco político para a comunidade surda brasileira, além de fornecer uma base legal para diretrizes nacionais relacionadas à educação de surdos. Podemos fazer uma correlação entre a legislação da Libras e a criação de Cursos de Graduação em Letras/Libras. Quando a Libras é colocada como disciplina obrigatória para os Cursos de Licenciaturas, Pedagogia e Fonoaudiologia, a partir do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), surge a necessidade de formar profissionais com nível superior para atuarem como professores de Libras. Por meio da demanda reconhecida legalmente e pela reivindicação dos movimentos surdos, a Libras começa a ganhar espaço na agenda acadêmica.

De acordo com Souza (2022) e Pereira (2014), a oficialização de línguas em território nacional pode ser uma "faca de dois gumes". Se por um lado a normatização de línguas minoritárias, como a Libras, traz visibilidade para essa minoria linguística, por outro lado, é possível incorrer no risco do apagamento da diversidade que existe dentro dessa comunidade de fala (GUMPERZ, 2001). A partir de um olhar situado para as práticas da linguagem é possível compreender a diversidade existente no uso de línguas minoritárias, como, por exemplo, as línguas de sinais. Neste sentido, observamos que algumas questões relacionadas à Libras mereceriam uma maior atenção nas discussões acadêmicas. Podemos citar como exemplos os sinais caseiros, a sinalização não padrão da Libras, o uso de gestos que possuem significados interacionais, dentre outros.

Por meio da Análise da Conversa Multimodal, procuraremos analisar neste artigo como é uma abertura conversacional no contexto

de sala de aula com estudantes surdos sinalizantes. Traremos dois recortes, o primeiro trata-se de interação em aulas presenciais com estudantes surdos adultos sinalizantes e professora ouvinte sinalizante; o segundo trata-se de aulas virtuais em Libras via *zoom* com professor surdo e adolescentes surdos. Os dados que tratam da interação face a face (GOFFMAN, 1985) presencial foram gerados em 2016. Já os dados que apresentam a interação em ambiente virtual foram gerados no contexto pandêmico, para o qual foi necessário fazer uma reconfiguração das formas de interação humana.

Assim, as interações em sala de aula na pandemia foram classificadas como síncronas e assíncronas. As interações síncronas são aquelas que ocorrem ao vivo por meio de uma plataforma digital. Já as interações assíncronas podem ocorrer através de fóruns ou atividades, não requerem a presença simultânea dos membros da sala da aula, o tempo da pergunta e da resposta não precisam acontecer de forma imediata. Neste artigo procuramos abordar a interação em aulas síncronas, estas foram gravadas durante o período de aulas virtuais por ocasião da Pandemia do COVID-19.

O presente artigo está organizado da seguinte maneira: traremos os pressupostos teóricos acerca da abertura de sequência interacional; abordaremos as questões relacionadas às práticas sociais da Libras; discorremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a geração e análise de dados; por fim, traremos duas seções de análise de dados.

ABERTURA DE SEQUÊNCIA CONVERSACIONAL

Propomo-nos a discutir neste artigo a abertura da sequência conversacional no contexto da interação em sala de aula. De acordo com Garcez (2008), um dos princípios da interação humana é: uma

pessoa fala de cada vez. Para esta regra existe uma sequência **abab**, a qual foi descrita pela primeira vez por Sacks (1964 [1992]), **a** corresponderia ao primeiro turno e **b** seria o segundo turno formulado com base no que foi entendido do turno anterior. Assim, a partir da sequência **abab**, é que ocorreria a troca dos turnos de fala. De acordo com Sacks (1964 [1992]) a sequência é formulada em pares, ou seja, para um pedido/convite a uma recusa ou um aceite; para uma pergunta há uma resposta, dentre outras possibilidades.

Em diálogo com Sacks (1964 [1992]), Schegloff (1968) propõe a análise da sequência de abertura da conversa, convocação-resposta (CR), que seria o par responsável por abrir a interação. Através da adjacência CR há a primeira formulação em que são distribuídas as regras do conjunto de sequência das ações em curso. A abertura pode começar com saudações, com uma convocação ou até mesmo com um endereçamento (SCHEGLOFF, 1968). Segundo Schegloff (1968), a convocação ocorre na primeira parte da sequência, existem vários itens que podem ser utilizados na convocação, da mesma forma em que há uma diversidade de itens apropriados para uma resposta. Existe uma regra tácita presente na adjacência CR, deferentemente da sequência Pergunta-Resposta (PR). Uma vez que o convocador formula a primeira parte do par, a convocação, e em seguida o interlocutor fornece a segunda parte do par, a resposta, o convocador não pode iniciar uma nova sequência de abertura. Já na adjacência PR é possível que o interagente que iniciou a primeira parte do par, após obter a segunda parte do par, o questionador pode iniciar uma nova sequência de PR.

Schegloff (1968) já apontava para os elementos multimodais da conversa quando afirma: "então existem vários itens que são usados apropriadamente como resposta, por exemplo, "Sim?", "O quê?", "Uh huh?", virar o olho ou corpo para encarar o aceno" (SCHEGLOFF, 1968, p. 1080, tradução livre).[3] É importante ressaltar que, quando

3 So are there various items that are appropriately used as answers, e.g., "Yes?", "What?", "Uh huh?" turning of the eyes or of the body to face beckoner (SCHEGLOFF, 1968, p. 1080).

Schegloff (1968) aponta para os itens vocais e não vocais explicitados nessa citação, ele está se referindo às possibilidades de resposta para a segunda parte do par da adjacência convocação/resposta. Mesmo não tendo centrado a discussão na multimodalidade presente na conversa, a afirmação de Schegloff (1968) abre possibilidade para que os itens corporais sejam itens significativos na interação humana. Com a popularização da tecnologia, as filmagens tornaram-se mais acessíveis, contribuindo em grande medida para a geração de dados visuais (DURANTI, 1997).

Compreendermos que a Análise da Conversa seja por si multimodal, já que os aspectos não verbais são elementos relevantes para a compreensão dos turnos de fala. Em diálogo com os estudos de Schegloff (1968) sobre a abertura de conversa, Kaukomaa, Peräkylä e Ruusuvuori (2013) demostram como que sorrisos podem funcionar como uma abertura de turno. De acordo com os autores as expressões faciais, quando colocadas após uma pausa ou num espaço relevante de transição de turno, podem assumir a função de um elemento de pre-início. Então, os autores demonstram a partir da análise sequencial dos turnos de fala que "as expressões faciais que antecipam, co-ocorrem ou seguem expressões faladas, argumentando que as expressões faciais estendem os limites da ação" (KAUKOMAA; PERÄKYLÄ; RUUSUVUORI, 2013, p. 22, tradução livre)[4].

Entendemos aqui que as regras tácitas presentes na conversa são fundamentais para a organização da vida social (CLAYMAN; MAYNARD, 1995). As regras não apenas moldam o contexto da conversa como, também, são sensíveis ao contexto (DURANTI; GOODWIN, 1992).

Os estudos seminais da AC tiveram como princípio a análise da conversa telefônica (SACKS, 1964 [1992]; SACKS, SCHEGLOFF;

4 "the facial expressions that anticipate, co-occur with, or follow spoken utterances, arguing that facial expressions stretch the boundaries of (spoken) action" (KAUKOMAA; PERÄKYLÄ; RUUSUVUORI, 2013, p. 22).

JEFFERSON, 1974). Depois a AC ampliou o campo analítico para outras situações da vida cotidiana, incluindo contextos institucionais e não institucionais (DEL CORONA, 2009; DREW; HERITAGE, 1992). Inclusive, autores como Del Corona (2009), que se debruçaram sobre a análise da conversa em contextos institucionais, demonstraram a existência de variações nas regras de gerenciamento e alocação de turnos. Na conversa institucional as relações de poder são mais assimétricas. Aqueles que têm turnos maiores geralmente são figuras de autoridade e são os responsáveis por alocar os turnos de fala, selecionando o próximo falante corrente da interação. Del Corona (2009) coloca que interações em contextos institucionais tem: (1) Orientação para o cumprimento de um mandato institucional; (2) Restrições as contribuições aceitas e (3) Inferência de enquadres e procedimentos. Assim, a forma como são estabelecidos o gerenciamento e a alocação de turnos, bem como o repertório linguístico e as escolhas lexicais dos participantes, varia dependendo da institucionalidade na/da conversa. Dessa forma, é importante colocar que os dados apresentados nesse artigo foram gerados em contexto pedagógico, portanto, institucional.

Ao entendermos que a sequência de turnos de fala bem como as distribuições das regras sociais são sensíveis ao contexto de fala (SCHEGLOFF, 1992) e que existem sequências as quais são próprias da interação em sala de aula (JUNG; GONZALEZ, 2009; MARKEE, 2004; MEHAN, 1985; GARCEZ, 2006), é necessário que haja um micro olhar sobre como a abertura da sequência se dá na interação em aulas sinalizadas. Embora a Análise da Conversa (AC) tenha origem na análise da interação em línguas orais é possível utilizar os princípios teóricos e metodológicos para compreender da interação em línguas sinalizadas. A Libras possui os seus meios próprios pelos quais a conversa se realiza. Deste modo, existem maneiras diferentes das línguas orais para se abrir uma sequência interacional em Libras, conforme mostraremos na seção de análise de dados.

A partir da colocação de Garcez (2008) sobre as regras da fala-em-interação e entendendo que existe uma comunidade de prática (GUMPERZ, 2001) sinalizante, a qual é diversa conforme mostra Maher (2012). Os estudos de Nogueira; Silva (2014), Cavalcanti; Silva (2016), Pereira (2014) apontam diferentes meios pelos quais os sujeitos sinalizantes realizam-se linguisticamente. Nesta seção do artigo abordaremos as questões relacionadas à interação em línguas de sinais, abordaremos de forma mais específica a interação em aulas sinalizadas. Estudos recentes têm mostrado as possibilidades de análises linguísticas da Libras e as diferentes práticas sociais (BAPTISTA, 2019; SOUZA,2017; SOUZA, 2020; SOUZA;2022). Chamamos a atenção para a diversidade sinalizada, mostrando mais uma forma de se pensar acerca do bilinguismo surdo, que seria Libras como primeira língua (L1) e português como (L2) e das implicações relacionadas ao uso da linguagem.

METODOLOGIA

Os dados analisados neste artigo foram gerados em dois momentos diferentes, em ambos os casos através de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica (DURANTI,1997; LADEIRA, 2007). Durante o ano de 2016[5], fizemos o acompanhamento presencial das aulas de ciências com estudantes surdos adultos. No segundo semestre de 2021[6], devido a pandemia do COVID-2019, fizemos

5 Os dados foram gerados na pesquisa intitulada Estrutura de Participação em uma aula de Química para Surdos aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos com o número o parecer CAAE:53402015.6.0000.5153

6 Os dados referentes às aulas online foram gerados na pesquisa intitulada Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação em aulas de Biologia para crianças surdas, aprovada pela Câmara de Ética a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) com o número do parecer 124/2019.

o acompanhamento virtual das aulas de ciências para crianças e adolescentes surdos.

As aulas observadas tiveram em média duração de duas horas, ao todo foram coletados 18″07″58‴ horas de vídeo, somando-se todas as câmeras. Para este artigo, nós selecionamos a aula em que o objetivo era ensinar aos alunos o processo de transformação química e transformação física. Na aula estavam presentes a professora e quatro alunos, entretanto nós só consideramos na transcrição aqueles que possuíam turnos (verbais ou não verbais), construindo a dança conjunta. Quanto às duas alunas presentes na audiência, podemos considerá-las como interlocutoras ratificadas, não endereçadas (GOFFMAN, 2013), não selecionadas para interação no momento selecionado para a transcrição. Mostramos abaixo os nomes fictícios dos participantes:

Figura 1 - Apresentação dos participantes da interação



Fonte: elaboração própria.

Em relação às aulas síncronas, essas tiveram em média duração de 50 minutos cada uma. Neste artigo, nós utilizamos a aula cujo objetivo era ensinar os alunos a fazerem receita. Na imagem abaixo apresentamos os nomes fictícios dos participantes presentes na transcrição deste artigo:

Figura 2 - Apresentação dos participantes da interação online



Fonte: elaboração própria.

Como critério de transcrição nós optamos por não utilizar as convenções SSJ (1974); GAT 2 (SCHRÖDER. et.al., 2016); Mondada (2002). Apesar dessas convenções serem as mais comuns no campo da Análise da Conversa, elas foram criadas a partir da interação entre sinalizantes de línguas orais. No caso específico da transcrição desenvolvida por Mondada (2002), a transcrição apresenta os aspectos não verbais, os quais tornam-se relevantes na interação. Como estamos tratando de língua sinalizada, nós precisamos refletir sobre os aspectos próprios dessa língua, atendendo a necessidade linguística e interacional da Libras. Existem no Brasil as convenções de transcrição em Libras criadas por Leite (2008), McCLEARY e Viotti (2010), essas também não se apresentaram adequadas para a situação analisada, pois nos dados aqui apresentados é necessário mostrar na transcrição as ações sendo estas de ordem verbal ou não verbal. No caso dos sistemas de Leite (2008), McCLEARY e Viotti (2010) há um olhar bastante atento e analítico para as questões verbais em Libras, já os aspectos não verbais da Libras não são apresentados da mesma maneira. Assim, nós utilizaremos os critérios de

Souza (2022), que procura demonstrar na sistemática da transcrição os aspectos linguísticos, os aspectos gestuais e interacionais da Libras, conforme mostra a tabela abaixo:

Figura 3 - Critérios de transcrição adotados por Souza (2022)

Aspectos linguísticos em Libras	
GLOSA	As palavras grafadas em letras maiúsculas correspondem ao item lexical em Libras.
1pGLOSA2p	Referem-se aos verbos de concordância em Libras. O 1p indica que o movimento está seguindo da primeira pessoa (1p) para a segunda pessoa (2p). Também poderia seguir o movimento inverso: 2p para 1p.
CL- (( ))	Utiliza-se para descrever o classificador em Libras. A descrição é feita entre parênteses duplos, utilizando-se os cinco parâmetros da Libras: CM, PA, M, ENM, Or.
@	Marca a neutralidade do gênero, já que em Libras a marcação do gênero não está na morfologia do sinal. A marcação é feita ou pelo item lexical (HOMEM, MULHER) ou a informação é dada contextualmente.
NÃO-GLOSA	Usa-se no caso de sinais que têm a sua forma modificada quando estão na negativa. Grafa-se a palavra não, hífen e item que corresponde à negação.
G-L-O-S-A	Refere-se à datilologia.
+	Aumento da frequência do sinal
-	Diminuição da frequência do sinal
><	Sinal produzido em velocidade acelerada
<>	Sinal produzido em velocidade mais lenta
:	Prolongamento do sinal
¨	Sobrancelha franzida
**	Olhos arregalados
{GLOSA glosa}	Fala simultânea de língua oral e língua sinalizada
Glosa	Articulação da palavra

Aspectos gestuais	
→	Direção do olhar para a direita
←	Direção do olhar para a esquerda
^	Olhar para cima
\/	Olhar para baixo
Aspectos interacionais	
(.)	Silêncio de menos de dois décimos de segundo
(2,4)	Medida do silêncio
=	Elocuções contíguas
(fala)	Transcrição duvidosa
(x)	Fala não compreendida
((levanta da cadeira))	Descrição das ações, comentários do transcritor
[ ]	Sobreposição de turnos de fala
(h)	Risos

Fonte: Souza (2022, p. 69).

ABERTURA DE SEQUÊNCIA EM LIBRAS NAS AULAS PRESENCIAIS

Abordaremos aqui a abertura de sequência em três momentos. Os excertos selecionados para a discussão tratam-se de uma interação em sala de aula com estudantes surdos e professora ouvinte. Nas situações analisadas, a professora estava explicando a diferença entre o processo de transformação química e o processo de transformação física. A Carla já havia iniciado a aula e introduzido o tópico que seria trabalhado naquele dia, então no meio curso do evento, o Thales tenta convocar o Rui para a interação, conforme veremos no excerto abaixo.

Tabela 1 - Excerto 1 (Solicitação não atendida)

Nome	Turno	Transcrição
Thales	01	  **#imagem 1** **#imagem 2** ((Thales estende o braço em direção ao Rui e balança a mão frequentemente para cima e para baixo **#imagem 1** e **#imagem 2**))
Carla	02	  **#imagem 3** **#imagem 4** MISTURA QUÍMICA  **#imagem 4** ENTENDER ¨ é mistura química entendeu ¨ **#imagem 4** não é física não (.) entendeu ¨

Rui	03		**#imagem 5** ENTENDER Entendi

Fonte: elaboração própria.

No primeiro turno, o Thales inclina o corpo para direita, estende o braço e balança a mão frequentemente em direção ao Rui, através dessa ação corporificada (CEKAITE, 2010), ele seleciona o seu interlocutor e faz uma convocação. Entretanto, o Rui não direciona o olhar para o Thales. Conforme mostrado na imagem 2 do primeiro turno, o Rui mantém a direção do olhar para a Carla, que estava produzindo um turno verbal, sinalizando a explicação do processo de transformação química. Thales mantém o corpo direcionado para Rui e o olhar direcionado para a Carla.

Como a Libras é uma língua de modalidade visual espacial, o olhar compartilhado é fundamental para que a conversa ocorra (SOUZA, 2017). Mcllevenny (1995), na análise da conversa em Língua Finlandesa de Sinais (FSL), demonstra a importância do direcionamento do olhar e do corpo para o endereçamento e para a seleção do próximo falante corrente. A troca de turnos de fala em línguas sinalizadas só pode ocorrer desde que o enunciado seja produzido em um campo visual acessível. Nas línguas orais, muitas vezes, a falta do compartilhamento do olhar pode indicar impolidez,

falta de engajamento e/ou afiliação na ação corrente. A sentença formulada em línguas orais, em que os interagentes são ouvintes, mesmo que os interlocutores[7] não estejam compartilhando o mesmo campo de visão, eles são participantes. Assim, sendo interlocutores endereçados, ratificados ou não, podem num momento oportuno tomar o piso conversacional (SCHULTZ; FLORIO; ERICKSON, 1982). Desse modo, diferentemente das línguas orais, para que haja tanto a abertura da conversa quanto a sua manutenção é necessário que a sinalização seja produzida em um campo visual acessível por todos os participantes.

Dito a importância do olhar para a sequencialidade da conversa, no primeiro turno Thales tenta reivindicar para si o piso conversacional, então ele produz uma convocação do seu interlocutor. Notamos, pelo direcionamento do olhar de Rui, que ele não se engaja na ação projetada por Thales. Ao invés de responder a convocação de Thales, Rui opta por manter o seu foco de atenção em Carla. Como não houve a indicação do interlocutor para que pudesse iniciar uma nova sequência interacional, neste momento Thales não dá início a uma nova convocação. A nova tentativa de convocação para iniciar uma nova abertura de sequência interacional só vai ocorrer em um momento posterior, quando houver um espaço relevante de transição de turno (SACKS; SCHGLOFF; JEFFERSON, 1974; LODER; SALIMEN, 2008).

No segundo turno, Carla finaliza a explicação da transformação química. Ela encerra o seu turno com uma pergunta para confirmar o entendimento do Rui acerca da explicação. No turno seguinte, turno 3, Rui fornece a resposta, confirmando o entendimento do conteúdo do turno anterior. Assim, temos aqui o seguinte par adjacente: pergunta/resposta. Para solicitação de entendimento de Carla, temos uma resposta positiva dada por Rui.

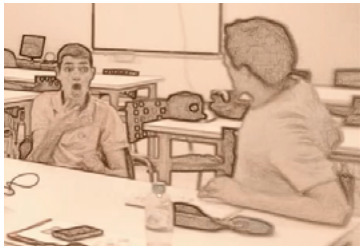
7 Aqui neste artigo nós estamos trabalhando com o conceito de interlocutores proposto por Goffman (2013).

Neste excerto há uma tentativa de pré-inicio, elaborada por Thales, mas não há a alinhamento/afiliação do interlocutor endereçado. Portanto, houve a convocação, entretanto não houve a resposta. A Carla dá continuidade à atividade aula, explicando o processo de transformação química. Diferentemente da sequência pergunta/resposta, em que o interagente que iniciou o questionamento pode realizar uma nova pergunta no turno subsequente, já para convocação/resposta isso não é possível. Schegloff (1968) mostra que uma vez que a convocação é atendida já não é mais possível fazer uma nova convocação. Abre-se após o par convocação/resposta uma sequência com novas adjacências. Schegloff (1968) argumenta que só é possível que haja uma nova convocação caso a primeira convocação não tenha sido respondida.

Algo similar acontece na interação sinalizada no contexto aqui apresentado. Vimos que neste primeiro excerto, Thales tenta através da ação corporeificada (CEKAITE, 2010), selecionar o Rui para a interação, entretanto não há uma resposta afiliativa (STIVERS, 2008) a tentativa de abertura de sequência. Nós compreendemos que a neutralidade da expressão corporal de Rui é uma gestualidade de ordem interacional, e, neste contexto significa

desfiliação (SOUZA, 2022, p. 43) a tentativa de iniciar uma conversa. Então, em um espaço relevante de transição de turnos (SACKS; SCHGLOFF; JEFFERSON, 1974; LODER; SALIMEN, 2008), Thales tenta novamente convocar o Rui para a seu projeto de ação, conforme veremos no próximo excerto.

Tabela 2 - Excerto 2 (Abertura de Sequência)

Nome	Turno	Transcrição
Thales	04	  **#imagem 6** ((abre a levemente a boca e balança as mãos frequentemente para cima e para baixo))
Thales	05	 **#imagem 7** QUÍMICA  **#imagem 8** NOVA  **#imagem 9** ((aponta para o quadro))  **#imagem 10** NOVO TER Mistura química tem matéria nova **#imagem 7** **#imagem 8**((aponta para o quadro)) **#imagem 9** mistura química tem matéria nova **#imagem 10**

Fonte: elaboração própria.

O excerto 2 trata-se de uma continuação do excerto anterior. Após a completude da sequência da pergunta/resposta do excerto 1, abre-se um espaço relevante para a transição de turno (SACKS; SCHGLOFF; JEFFERSON, 1974; LODER; SALIMEN, 2008). Além do silêncio de Carla, ela direciona o seu foco de atenção para as duas alunas na mesa ao lado, conforme vemos na imagem 6 do turno 04. Ela retira-se voluntariamente do campo interacional em que o Thales e o Rui estão presentes, a partir da primeira imagem do excerto 2 é possível compreender que Carla engaja-se em um novo projeto.

Thales, logo, inicia uma nova tentativa de convocação, feita de forma não verbal, da mesma maneira que foi realizado no primeiro turno do excerto 1. Já no excerto 2, diferentemente do excerto 1, o Thales obtém a resposta da convocação, a qual é dada de forma não verbal. O Rui, no turno 5, direciona o corpo e o olhar para Thales, dando assim a autorização para que Thales inicie o seu turno verbal. A ação de alinhamento de Rui, em que ele está com foco de atenção em Thales, faz com que se abra a sequência interacional**.**

Thales abre a sequência informando o tópico da conversa que é o processo de transformação química. No turno 05, Thales reformula (GAGO; PINTO; SANT'ANNA, 2013) a explicação dada anteriormente para a professora. Pela expressão neutra de Rui, é possível compreender que houve o alinhamento (STIVERS, 2008) à ação de Thales, mas não houve afiliação (STIVERS, 2008). A partir de Stivers (2008) é possível compreender que existe uma diferença conceitual entre alinhamento e afiliação. O alinhamento é uma ação de concordância, dada estruturalmente na sequência, podendo ser vocalizada com termos como "hum", "anh", "aham", ou até mesmo um aceno de cabeça. Já a afiliação é uma ação com um envolvimento de ordem emocional com a interação em curso, podendo indicar alegria, tristeza, excitação, por exemplo.

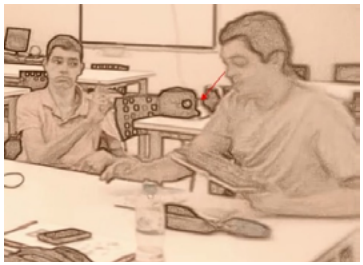
De acordo com Kaukomaa; Peräkylä; Ruusuvuori (2013), as expressões faciais na interação podem assumir diferentes funções.

Quando um sorriso é colocado antes do início do turno de fala, pode ser entendido como um convite para uma reação mais afiliativa do interlocutor. Se o interlocutor retribui o sorriso, entende-se que houve uma resposta afiliativa para a ação proposta. Já expressões faciais neutras podem transmitir uma mensagem de não afiliação. No caso analisado, Thales inicia uma convocação, dada de forma não verbal, Rui atende responde a convocação, mas não se afilia ao turno sinalizado.

No turno 05, a ação de Rui é responsiva e não afiliativa, essa clave (GOFFMAN, 1974) da resposta do interlocutor é transmitida através do movimento corporal e da expressão facial. A torção do corpo de Rui em direção ao Thales e olhar compartilhado indica que o foco de atenção de Rui agora está em Thales, então Thales está autorizado a iniciar o seu turno verbal pelo seu interlocutor endereçado. Entretanto a expressão facial neutra de Rui, sem nenhum tom emotivo, visto nas imagens do turno 05, indexicalizado interacionalmente (SILVERSTEIN, 2003; BLOMMAERT, 2003) a não afiliação ao turno verbal de Thales.

Na tentativa de manter a interação, Thales abre uma nova convocação após encerrar o seu turno. Novamente, como veremos no próximo excerto, Thales balança as mãos frequentemente para cima e para baixo. Então, ele faz uma reformulação (GAGO; PINTO; SANT'ANNA, 2013) do seu próprio turno de fala, conforme veremos no excerto 3.

Tabela 3 - Excerto 3 (abertura de tópico e fechamento de sequência)

Nome	Turno	Transcrição
Thales	6	  **#imagem 11** ((abre a levemente a boca e balança as mãos frequentemente para cima e para baixo))
Thales	7	   **#imagem 12** QUÍMICA **#imagem 13** NOVA **#imagem 14** TER   **#imagem 15** FÍSICA **#imagem 16** NÃO Química **#imagem12** tem matéria nova (.) **#imagem 13 #imagem 14** física não tem (.) **#imagem 15 #imagem 16**

Fonte: elaboração própria

Veremos, a partir deste excerto 3, que a mesma ação de balançar frequentemente a mãos para cima e para baixo feitas no excerto 1 e no excerto 2, quando posicionadas no desenvolvimento da sequência, funciona como uma ação de "chamar a atenção" do interlocutor endereçado para manter o foco na interação em andamento.

Esse excerto é uma continuação do excerto anterior, então para dar continuidade a ação já em curso, Thales utiliza o recurso de balançar as mãos frequentemente para cima e para baixo, convocando Rui. Essa convocação tem por objetivo a manutenção da interação que já está em andamento, e, não, abrir uma nova sequência. Então, o que o Thales faz é abrir um tópico dentro da sequência. Neste excerto Thales faz uma nova convocação a Rui, então Rui direciona o corpo e olhar para Thales indicando alinhamento a ação iniciada por Thales. Assim, Thales abre uma nova sequência interacional, mas com o mesmo tópico. Observamos através da análise sequencial dos turnos que o significado da ação corporificada pode assumir significados diferentes, dependendo de como está localizada na sequência dos turnos e do contexto em que a gestualidade é mobilizada.

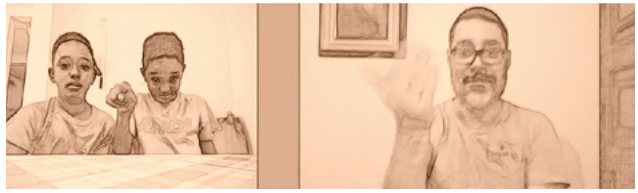
Thales, no turno 7, faz uma nova reformulação do que foi dito anteriormente por ele mesmo, iniciando uma nova explicação acerca do processo de transformação química. Nesse turno, Rui apresenta uma ação de desalinhamento e desafiliação (DREW; WALKER, 2009). Ao virar o corpo para pegar o caderno, depois direcionar o corpo para frente, Rui sai voluntariamente da interação, pois não está no campo de visão compartilhado.

ABERTURA DE SEQUÊNCIA EM LIBRAS NAS AULAS VIA ZOOM

Nos próximos excertos mostraremos como são as estratégias interacionais criadas e administradas pelos interagentes em aulas sinalizadas via zoom.

Tabela 4 - Excerto 4 (Negociação da convocação/resposta)

Nome	Turno	Transcrição
Marcelo	01	 **#imagem 17** ((Marcelo faz o sinal de Pedro))  **#imagem 18** ((Balança a mão frequentemente para cima e para baixo, com uma frequência acelerada))
Pedro	02	 **#imagem 19** ((com ambas as mãos, a palma da mão para dentro, Pedro abre e fecha as mãos repetidas vezes))

Marcelo	03	 **#imagem 20** ((Marcelo faz o sinal de Pedro))
Pedro Marcelo	04 05	 **#imagem 21** Pedro: [((faz o sinal de Marcelo))] Marcelo: [((aponta frequentemente))]  **#imagem 22** Pedro: [((com um das mãos, a palma da mão orientada para dentro, abre e fecha os dedos))] Marcelo:[((aponta frequentemente))]¨

Fonte: elaboração própria.

Diferentemente dos excertos analisados anteriormente (excerto 1, excerto 2 e excerto 3), a convocação para a abertura da conversa é feita de forma endereçada. No turno 01, do excerto 04, Marcelo faz o sinal próprio de Pedro. Souza e Gediel (2017) colocam que os sinais próprios são uma característica cultural das Línguas de Sinais. Quando uma pessoa começa a utilizar a língua de sinais,

ela recebe um sinal que a classifica na comunidade surda que seria equivalente ao nome próprio em línguas orais. Este sinal, pode estar relacionado com uma característica física, emocional ou um traço de personalidade. É algo inerentemente icônico à pessoa.

No primeiro turno de fala do excerto 04, Marcelo faz o sinal próprio de Pedro endereçando o seu turno, em seguida balança a mão frequentemente para cima e para baixo, com uma frequência acelerada (imagem 18). A frequência do movimento da mão foi tão acelerada que na imagem quase não é possível identificar a configuração de mão. No momento em que Marcelo balança a mão frequentemente, a fim de convocar Pedro para a interação, Pedro ajusta o foco da câmera, conforme mostra a imagem 18. E, em seguida, com ambas as mãos, a palma da mão para dentro, Pedro abre e fecha as mãos repetidas vezes.

Ao invés de iniciar o turno, Marcelo, no turno 03, faz uma nova convocação, sinalizando novamente o sinal de Pedro, conforme feito na primeira linha. Em resposta a convocação de Marcelo, Pedro faz o sinal próprio de Marcelo, selecionando-o como próximo sinalizante corrente da interação (imagem 21). Schegloff (1968) coloca que os nomes próprios como (1) termo de endereçamento e (2) como termo de convocação de endereçamento. No excerto aqui analisado, o sinal próprio que pode ser comparado ao nome próprio em línguas orais, é utilizado de ambas as formas. Nos turnos 01 e 03, é utilizado por Marcelo como um item de convocação de endereçamento. Já no turno 04 o Pedro usa o sinal de Marcelo como um item de endereçamento, fornecendo a autorização para que Marcelo formule o seu turno verbalmente.

Os turnos 04 e 05, ocorrem duas ações simultâneas enquanto Pedro fornece a adjacência da convocação, selecionando Marcelo e dando autorização para que ele inicie o seu turno de fala. Marcelo, nas linhas 04 e 05, aponta frequentemente para a câmera. Pelo contexto interacional é possível compreender que aqui a apontação é

pronominal, podendo ser traduzida como "VOCÊ". É importante esclarecer que a apontação na Libras é um elemento dêitico, podendo significar uma deixes de lugar ou uma deixes de pessoal (SOUZA; PEREIRA, 2020). Pelo contexto interacional é possível compreender que a apontação feita por Marcelo é uma deixes de pessoal, a apontação pronominal nesta posição do turno de fala está substituindo o sinal próprio de Pedro.

Gostaríamos de mostrar, por meio do excerto 04, que há um jogo de pré-abertura de turnos, há uma negociação de cinco turnos subsequentes, a qual antecede a abertura da sequência conversacional. Na interação em aulas presenciais aqui analisada, a pré-abertura ocorre de maneira mais direta. A interação sinalizada mediada pelo computador traz aspectos da tecnologia que podem interferir no entendimento do turno formulado anteriormente (Keating, 2005; Keating, 2003; Keating; Edwards; Mirus, 2008). Os estudos de Keating (2003, 2005); Keating, Edward e Mirus (2008), muito antes de se pensar em um contexto de pandemia, já haviam se debruçado sobre os estudos da interação sinalizada mediada por tecnologia. Apontando para a importância do uso de chamadas de vídeo para a comunicação entre pessoas sinalizantes.

A comunicação mediada por tecnologia sem dúvida apresenta-se como um recurso que permite a comunicação à distância entre as pessoas surdas. Por isso, é necessário que haja um olhar para compreender como ocorre a sequencialidade de turnos em línguas sinalizadas mediada por tecnologia. De modo geral, a interação em Libras mediada por tecnologia é altamente dependente da qualidade da imagem, dessa maneira se há uma instabilidade na conexão, o locutor não tem a garantia de que seu interlocutor estão compreendendo a mensagem enunciada. Em relação à sequência de abertura, que nos propusemos a discutir neste artigo, sofre modulações específicas do contexto online. Dessa maneira, através dos dados levantados na pesquisa, observamos que não existe a possibilidade da segunda parte do par da sequência convocação/resposta ser

dada através do direcionamento do olhar ou do direcionamento do corpo, como ocorreu na situação anterior, pois o foco de atenção do interlocutor precisa necessariamente estar orientado para a câmera.

Souza (2022) argumenta que, pela falta de direcionamento do olhar e do corpo, é algo próprio da interação mediada pelo computador, não fica compreensível a quem o turno está sendo endereçado. Dada essa particularidade na situação do excerto 04, há a necessidade de haver a convocação endereçada, é justificável que essa seja feita repetidas vezes, a fim dos participantes alcançarem e a inteligibilidade da interação.

CONCLUSÃO

A partir dos dados apresentados neste artigo foi possível compreender como que os participantes da interação analisada, no contexto pedagógico, de forma online e no formato presencial, organizam-se socialmente através da linguagem. Procuramos demonstrar um aspecto da interação humana, que ocorre em língua de sinais, sendo esse a abertura da conversa. Tanto a interação presencial quanto a interação *on-line* mostram a potencialidade do uso dos gestos para dar início a uma sequência interacional.

A estratégia de balançar as mãos frequentemente para cima e para baixo, como foi demonstrado, não possui um significado de ordem gramatical ou linguística, mas é um recurso de grande relevância para que a conversa siga o seu curso natural. As sentenças que são formuladas posteriormente à abertura da conversa dependem de que os participantes estejam corporalmente orientados para interação. Ou seja, quando o participante mantém o olhar direcionado para a pessoa que está sinalizando, ou vira o corpo em direção a pessoal, o interagente indica que está aberto para a interação.

A partir desse index corpóreo dado pelo interlocutor, o locutor compreende que ele pode dar início à sequência interacional.

Quando mostramos a abertura da conversa, apresentando os recursos gestuais como o movimento do corpo, as expressões faciais e o direcionamento do olhar, mobilizamos o argumento de que a conversa em Libras possui aspectos verbais e aspectos não verbais. O significado do que é, ou não, verbal em Libras só é possível de ser compreendido por meio da análise sequencial dos turnos de fala. Isso porquê, dependendo do contexto, as expressões faciais, o movimento do corpo e o direcionamento do olhar podem ser unidades gramaticais e/ou linguísticas. Nesse sentido, a microanálise da interação humana contribui para um melhor entendimento dos significados que são socialmente construídos e compartilhados por meio do uso da linguagem. É a partir do olhar situado das práticas da linguagem que conseguimos compreender o que é, ou não, próprio de cada cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei n.º 10436/02, de 24 de abril de 2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto n.º 5626/05, de 22 de dezembro de 2005**: Regulamenta a Lei n.º 10436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10098/00. Brasília, 2005.

CAVALCANTI, Marilda C.; SILVA, I. R. Práticas transidiomáticas em um cenário surdo ouvinte e ideologias de língua(gem). **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 40, p. 33-45, jan./jun. 2016.

CLAYMAN, Steven E.; MAYANARD, Douglas W. Ethnomethodology and Conversational Analysis. *In*: HAVE, Paul Ten; PSATHAS, George. (Orgs.). **Situated order: studies in the social organization of Talk and Embodied Activities**. Washington, D.C.: University Press of American, 1995.

CEKAITE, Asta. Shepherding the child: embodied directive sequences in parent–child interactions. **Text & Talk**, v. 30, n. 1, p. 1-25, 2010.

DEL CORONA, M. Fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. *In*: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 13-44.

DREW, Paul; HERITAGE, John. Analyzing. Analyzing talk at work: Na introdution. *In*: DREW, Paul; HERITAGE, John (Orgs.). **Talk at work: Interaction in institucional settings.** Cambridge University Press, 1992, pp. 3-65.

DREW, Paul; WALKER, Traci. Going too far: Complaining, escalating and disaffiliation. **Journal of Pragmatics**, v. 41, p. 2400–2414, 2009.

DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles. **Rethinking context: language as an interactive phenomenon.** New York: Cambridge University Press, 1992.

DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology**. New York: Cambridge University Press, 1997.

GAGO, Paulo. PINTO, P. J. G et SANT'ANNA, P, F. A prática de reformulação na delegacia de repressão a crimes contra a mulher e na mediação familiar judicial. **Signótica**, Goiânia, v. 25, n. 2, jul/dez 2013, p.413-434

GARCEZ, Pedro Moraes. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. *In*: LODER, Leticia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Orgs.). **Fala em Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. A organização da Fala-em-interação em Sala de Aula: Controle Social, Reprodução do Conhecimento, Construção Conjunta do Conhecimento. **Caleidoscópio**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, 2006, pp. 66-80.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis - RJ: Vozes, 1985.

_____. **Frame analysis of talk**. New York: Harper & Row, 1974.

_____. GOFFMAN, Erving. FOOTING. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro Moraes. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SUMÁRIO

GUMPERZ, John J. The Speech Community. In: DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology: a reader.** Boston: Blackwell Publishing Ltd, 2001.

KEATING, Elizabeth. Homo prostheticus: problematizing the notions of activity and computermediated interaction. **Discourse Studies**, v. 7, p. 4-5, 2005.

KEATING, Elizabeth; MIRUS, Gene. American Sign Language in virtual space: interactions between deaf users of computer-mediated video communication and the impact of technology on language practices. **Language in Society**, v. 32, p. 693-714, 2003b.

KEATING, Elizabeth; EDWARDS, Terra; MIRUS, Gene. Cybersign and new proximities: Impacts of new communication technologies on space and language. **Journal of Pragmatics**, v. 40, 2008.

KAUKOMAA, Timo; PERÄKYLÄ, Anssi; RUUSUVUORI, Johanna. Turn-opening smiles: facial expression constructing emotional transition in conversation. **Journal of pragmatics**, v. 55, 2013, pp. 21-42.

LADEIRA, Wania. Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em Sociolinguística Interacional. **Revista de Ciências Humanas**, v. 7, n. 1, p. 43-56, 2007.

LODER, Letícia Ludwig; SALIMEN, Paola Guimaraens; MULLER, Marden. Noções fundamentais: seqüencialidade, adjacência e preferência. *In*: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (Orgs.). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica.** Campinas - SP: Mercado de Letras, 2008.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **A segmentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos.** Tese de Doutorado. Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

MAHER, Terezinha J. M. Hibridismo e linguagem: o inevitável diálogo entre a Libras e a Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, p. 33-37, jan. dez. 2012.

MARKEE, Numa; KASPER, Gabriele. Classroom talks: An introduction. **Modern Language Journal**, v. 88, n. 4, 2004, pp. 491-500.

MEHAN, Hugh. The structure of classroom discourse. *In*: VAN DIJK, T, A. (Org.). **Handbook of Discourse Analysis.** Londres: Academic Press, 1985, pp. 119-131.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. de A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. **Alfa**, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010.

NOGUEIRA, A. S.; SILVA, Ivani Rodrigues. Línguas em contato: o codeswitching como ferramenta empregada na prática linguística cotidiana de professores e suas implicações no contexto de ensino de alunos surdos. **Revista Colineares**, v. 2, p. 134-158, 2014.

MONDADA, Lorenza. **Pratiques de transcription et effets de catégorisation**. Cahiers de praxématique, n. 1, v. 39, p. 45-75, Jan/ 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, Éverton Luís. **"Fazendo cena na cidade dos mudos": surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí.** Tese. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v. 7, n. 1-2, 2003. Trad. de SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, 1974.

SCHEGLOFF, Emanuel A, "Sequencing in Conversational Openings", **American Anthropologist**, vol. 70, no. 6, 1968, pp. 1075–1095.

_____. In another context. *In*: DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (Orgs). **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. New York: Cambridge University Press, 1992.

SCHRÖDER, Ulrike. et.al. Um sistema para transcrever a fala-em-interação: GAT 2. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 2, p. 06-61, 2016. ISSN: 1982-2243

SILVA, Ivani Rodrigues. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngüe da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 393-407, 2008.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima**. Corporalidade surda e língua em agência no processo de construção dos sinais como nomes próprios.** 2014. Monografia de Conclusão de Curso. Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa - MG, 2014. 60f.

SUMÁRIO

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima. **Estrutura de Participação em uma aula de química para surdo**. 2017. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa - MG, 2017. 119f.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima; BARCELOS, Ana Maria. Onde está a LIBRAS? Uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais no cenário da Linguística Aplicada Brasileira. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10 n. 3, jul./set. 2016.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima; GEDIEL, Ana Luisa Borba. Desafios do campo antropológico: o uso do Elan e da Teoria do Embodiment na etnografia. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 39, p. 104-120, jan.-ago. 2015.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima; GEDIEL, Ana Luisa Borba. Os sinais dos surdos: uma análise a partir de uma perspectiva cultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 1, jan.-abril 2017.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima; PEREIRA, Maria das Graças. As emoções em Libras: uma Análise da Conversa entre Youtubers. **Soletras**, v. 39, n. 31, jan./jun. 2020.

SCHULTZ, J.; FLORIO, S; ERICKSON, F. Where is the floor? Of the cultural organization of social relathionship in comunication at home and in school. *In*: GILMORE, P; GLATHORN, A. (Orgs.). **Ethnographic and Education: Children in and out of School.** Washington, DC: Center for Applied Linguistic, 1982.

7

Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta

CONHECER PARA ENSINAR:

DIAGNÓSTICO INICIAL DOS CURSISTAS SOBRE LIBRAS NO PARFOR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-804-7.7

SUMÁRIO

RESUMO

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Libras III – Semântica e Pragmática, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a partir de um diagnóstico inicial realizado no primeiro dia do ano letivo de 2026. São discutidas questões relativas à educação bilíngue de surdos, ao uso da linguagem simples como estratégia pedagógica e à importância de conhecer o perfil discente para orientar práticas de ensino mais eficazes e equitativas. A partir de dois instrumentos aplicados, uma avaliação de leitura crítica adaptada de Ronice Müller de Quadros e um formulário de perfil do estudante, analisam-se as condições de letramento acadêmico dos alunos surdos e ouvintes e as implicações para o ensino dos conteúdos de Semântica e Pragmática da Libras. O referencial teórico articula Paulo Freire, Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Carlos Skliar, Gladis Perlin, Karin Strobel e Ronice Quadros, em diálogo com as políticas públicas vigentes de formação docente em Libras.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O primeiro dia de aula carrega uma carga simbólica que vai muito além das apresentações iniciais. Trata-se de um momento de escuta ativa, observação atenta e planejamento pedagógico fundamentado. Para um professor comprometido com uma prática reflexiva e transformadora, esse encontro representa uma oportunidade privilegiada para conhecer seus estudantes: quem são, quais trajetórias os constituem, como leem, como constroem sentidos e quais expectativas trazem em relação à formação que estão prestes a iniciar.

Foi com esse propósito que, no primeiro dia da disciplina Libras III – Semântica e Pragmática, ofertada no âmbito do PARFOR, foram entregues aos estudantes dois instrumentos diagnósticos: um texto para Avaliação de Leitura Crítica e Escrita Acadêmica, adaptado de Ronice Müller de Quadros, acompanhado de quinze questões de compreensão e produção escrita; e um formulário de perfil do estudante, com questões sobre faixa etária, formação acadêmica, situação de trabalho, hábitos de leitura e perspectivas de uso profissional da Libras.

A escolha metodológica de iniciar a disciplina com uma avaliação diagnóstica ancora-se nos princípios da pedagogia freireana (Freire, 1996) e da perspectiva histórico-cultural vygotskiana (Vygotsky, 1998), que reconhecem o conhecimento prévio do estudante como ponto de partida indispensável para qualquer prática educativa transformadora. Conhecer o aluno é, antes de tudo, reconhecê-lo como sujeito ativo de sua própria aprendizagem e não como receptor passivo de conteúdos prontos.

A presença de estudantes surdos e ouvintes na mesma turma, característica frequente em cursos de Libras no PARFOR, exige do formador uma sensibilidade especial para as diferenças linguísticas e de letramento que coexistem no mesmo espaço pedagógico. Para isso, foi utilizada uma versão do texto diagnóstico em linguagem simples, ao lado da versão original, tanto como estratégia

de acessibilidade quanto como objeto de reflexão sobre as condições de leitura em português entre diferentes perfis de estudantes.

Essa opção justifica-se, ainda, pelo interesse em observar como a leitura em língua portuguesa se manifesta entre estudantes surdos, para os quais o português constitui uma segunda língua (L2), e estudantes ouvintes. Na turma do PARFOR 2026, essa heterogeneidade tornou-se evidente: dos vinte respondentes, quinze eram ouvintes (75%) e cinco eram surdos (25%), compondo uma turma linguisticamente diversa, cujas especificidades orientaram as análises e as propostas pedagógicas apresentadas neste capítulo.

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que embasam essas escolhas, os instrumentos utilizados, os dados coletados e as implicações para a condução da disciplina ao longo do semestre. A análise é orientada por uma questão central: de que maneira o diagnóstico inicial pode contribuir para tornar o ensino de Semântica e Pragmática da Libras mais adequado às características e as necessidades dos estudantes do PARFOR?

O PARFOR E A FORMAÇÃO DOCENTE EM LIBRAS: CONTEXTO E DESAFIOS

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído pelo Decreto nº 6.755/2009, em um contexto de reconhecimento das profundas lacunas na qualificação dos professores em exercício nas redes públicas de ensino. O programa visa garantir que profissionais já atuantes na docência obtenham formação superior na área em que lecionam, conciliando a atividade profissional com a formação acadêmica. Trata-se, portanto, de uma política pública de grande alcance social, voltada a sujeitos que

constroem sua trajetória formativa em condições frequentemente marcadas pela precariedade e pela sobrecarga de responsabilidades.

No que concerne à formação em Libras, o PARFOR insere-se em um movimento mais amplo de reconhecimento legal e social da língua de sinais e da educação de surdos. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou essa lei e tornou obrigatória a oferta da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 instituiu a modalidade de educação bilíngue de surdos no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reafirmando a Libras como primeira língua das pessoas surdas e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

O público do PARFOR é, via de regra, bastante heterogêneo. Reúne professores com diferentes trajetórias de vida, distintos níveis de letramento acadêmico, experiências profissionais variadas e motivações diversas para a formação em Libras. Essa heterogeneidade representa, simultaneamente, uma riqueza pedagógica e um desafio didático considerável para o formador. Como ensinar Semântica e Pragmática da Libras a uma turma que pode incluir professores surdos, intérpretes em formação, docentes da educação especial e profissionais sem qualquer contato anterior com a comunidade surda?

Essa heterogeneidade torna-se ainda mais significativa quando se considera a dimensão linguística: em uma turma de Libras, a relação de cada estudante com a língua pode ser bastante distinta. Para o estudante surdo, a Libras pode ser sua língua materna, por meio da qual pensa e se comunica com sua comunidade. Para o estudante ouvinte, pode tratar-se de uma língua adquirida mais recentemente. Para ambos, no entanto, o português escrito, utilizado nos textos acadêmicos, pode representar um desafio, ainda que por razões distintas. A resposta para esses desafios começa, precisamente, com o diagnóstico inicial.

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS:
FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A LÍNGUA COMO DIREITO: O RECONHECIMENTO DA LIBRAS

A compreensão da educação de surdos exige, antes de tudo, o reconhecimento da língua de sinais como uma língua plena, dotada de estrutura gramatical própria e capaz de expressar qualquer conteúdo comunicativo e cognitivo. Esse reconhecimento, que hoje pode parecer evidente, é resultado de décadas de mobilização da comunidade surda e de pesquisas linguísticas rigorosas.

William Stokoe, linguista norte-americano, foi pioneiro ao demonstrar, na década de 1960, que a Língua de Sinais Americana (ASL) possui status linguístico pleno, com quirologia, morfologia, sintaxe e semântica próprias (Stokoe, 1960 *apud* Quadros; Karnopp, 2004). No Brasil, as pesquisas de Ronice Müller de Quadros e Lodenir Karnopp (2004) estabeleceram as bases da descrição gramatical da Libras, demonstrando que essa língua apresenta complexidade linguística comparável à das línguas orais, embora organizada em uma modalidade visuoespacial.

Essa mudança de perspectiva, que desloca a visão da língua de sinais como mímica ou linguagem inferior para seu reconhecimento como uma língua genuína, teve profundas consequências para a educação de surdos. Se a língua de sinais é uma língua plena, o surdo é, antes de tudo, um sujeito linguístico que pensa e se comunica em uma língua diferente da língua da maioria, e não um sujeito deficiente que precisa ser corrigido ou normalizado. Esse ponto de partida é fundamental para qualquer reflexão pedagógica comprometida com a dignidade e os direitos linguísticos das pessoas surdas.

SUMÁRIO

ILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

O modelo bilíngue de educação de surdos propõe que a pessoa surda tem o direito de ser educada em sua língua natural, a língua de sinais, e de aprender a língua majoritária do país como segunda língua. Esse modelo contrapõe-se, historicamente, à perspectiva oralista, que buscava normalizar a pessoa surda por meio do ensino da fala, e ao modelo da comunicação total, que combinava sinais e fala sem uma sistematização linguística.

Carlos Skliar (1998) foi um dos principais teóricos a defender a educação bilíngue de surdos no Brasil, argumentando que a surdez não é uma deficiência a ser corrigida, mas uma diferença linguística e cultural a ser reconhecida e respeitada. Para Skliar, a escola para surdos deve constituir um espaço de afirmação da identidade surda e de valorização da cultura e da língua de sinais, e não um espaço de simulacro da normalidade ouvinte.

Gladis Perlin (1998) contribuiu de forma significativa para discussão sobre as identidades surdas ao demonstrar que existem múltiplas formas de constituição identitária no interior da comunidade surda, construídas na relação com a língua de sinais, com a comunidade surda e com a cultura visual. Essa perspectiva é essencial para o professor formador, pois os estudantes surdos de uma turma do PARFOR não constituem um grupo homogêneo, mas sujeitos com histórias, identidades e relações com a língua bastante particulares.

Karin Strobel (2008) aprofundou a discussão sobre a cultura surda ao defender que as pessoas surdas possuem uma cultura própria, constituída por artefatos culturais específicos, como a língua de sinais, as narrativas surdas, a literatura em língua de sinais e formas particulares de humor e sociabilidade. Reconhecer a cultura surda é fundamental para uma prática pedagógica genuinamente comprometida com o respeito à diferença linguística e cultural.

O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Para as pessoas surdas educadas na perspectiva bilíngue, o português escrito constitui uma segunda língua (L2). Essa condição tem implicações diretas para o ensino e para os processos de avaliação. Fernandes (2006) argumenta que o ensino do português para surdos deve ser desenvolvido a partir de metodologias de ensino de segunda língua, reconhecendo que a estrutura gramatical da Libras difere da estrutura do português e que os chamados "erros" na escrita frequentemente refletem transferências interlinguísticas, e não déficits cognitivos. Nessa direção, Viana (2019) desenvolveu uma pesquisa aplicada voltada à adaptação do sistema Shape Coding, criado por Susan Ebbels, para o trabalho com a gramática explícita da Língua Portuguesa junto a alunos surdos do sexto ano do Ensino Fundamental, sob o viés da educação bilíngue. A autora buscou valorizar as peculiaridades do ensino da LP como segunda língua em segunda modalidade (L2M2) incorporando elementos visuais significativos para esses estudantes, o que reforça, na prática, a ideia de que a comparação entre a estrutura da Libras (L1) e a do português (L2) favorece a reflexão linguística e amplia a competência dos alunos surdos na escrita.

Salles *et al.* (2004) produziram um material didático de referência para o ensino do português como segunda língua para surdos, propondo atividades que partem de textos significativos e contextualizados, em vez de exercícios estruturais descontextualizados. No PARFOR, onde convivem estudantes surdos e ouvintes, essa distinção é fundamental para que a prática pedagógica reconheça e valorize os diferentes percursos linguísticos dos estudantes, sem hierarquizá-los.

LINGUAGEM SIMPLES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

CONCEITO E PRINCÍPIOS

A linguagem simples, também denominada linguagem clara ou linguagem acessível, é uma abordagem comunicativa que busca tornar os textos compreensíveis para o maior número possível de leitores, sem comprometer a precisão ou o rigor das informações. Segundo o movimento internacional de linguagem simples, um texto está em linguagem simples quando seu destinatário consegue encontrar a informação de que precisa, compreendê-la e utilizá-la de forma eficaz (PLAIN LANGUAGE ACTION AND INFORMATION NETWORK, 2011).

No contexto brasileiro, a linguagem simples tem ganhado espaço, sobretudo, nas áreas jurídica e governamental. Seus princípios, contudo, também se mostram valiosos no contexto educacional, especialmente quando o público é composto por estudantes com diferentes trajetórias de letramento. Entre esses princípios destacam-se: o uso de vocabulário de alta frequência; frases mais curtas e diretas; estruturas na voz ativa em vez da voz passiva; organização lógica e progressiva das informações; explicação de termos técnicos; e utilização de exemplos concretos para ilustrar conceitos abstratos.

LINGUAGEM SIMPLES E SURDOS: UMA QUESTÃO DE ACESSIBILIDADE

No contexto da educação de surdos, a linguagem simples assume um papel especialmente relevante. Como discutido

anteriormente, para muitos surdos o português escrito constitui uma segunda língua. Assim, textos com vocabulário excessivamente rebuscado, estruturas sintáticas complexas e elevada densidade de termos técnicos não explicitados podem representar barreiras significativas ao acesso ao conhecimento. Isso ocorre não porque a pessoa surda seja incapaz de compreender os conteúdos, mas porque a forma linguística do texto pode dificultar o acesso ao significado que ele pretende comunicar.

A opção por oferecer, no diagnóstico inicial, uma versão em linguagem simples do texto de Quadros, ao lado da versão original, foi deliberada e fundamentada. Não se tratava de infantilizar o conteúdo, mas de assegurar que o acesso ao conhecimento não fosse comprometido por barreiras linguísticas evitáveis. Observar qual versão cada estudante preferia utilizar, bem como verificar se havia diferenças entre surdos e ouvintes nessa escolha, constituiu, por si só, um importante dado diagnóstico.

Essa escolha alinha-se ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), segundo os quais os materiais educativos devem ser concebidos para atender à diversidade dos aprendizes desde o início, sem necessidade de adaptações posteriores para grupos específicos (Rose; Meyer, 2002). Articula-se também com à perspectiva de Paulo Freire (1996), para quem uma linguagem inacessível ao educando reforça sentimentos de exclusão e incapacidade. Nesse sentido, a linguagem simples constitui também um gesto político de respeito ao leitor.

LINGUAGEM SIMPLES NÃO É LINGUAGEM EMPOBRECIDA

É fundamental destacar que linguagem simples não é sinônimo de linguagem pobre ou superficial. Trata-se de uma escolha retórica consciente, que consiste em utilizar palavras mais frequentes, frases mais curtas, estruturas na voz ativa e uma organização

mais linear e progressiva das informações, sem comprometer a consistência do argumento. No texto utilizado no diagnóstico, a versão em linguagem simples preservou todos os conceitos centrais do original, incluindo os termos técnicos da Linguística, mas os apresentou de forma mais acessível, por meio de períodos mais curtos e de conexões mais explícitas entre as ideias.

Essa abordagem encontra respaldo em Bakhtin (1997), para quem todo enunciado é produzido em função de um destinatário específico e que a escolha das formas linguísticas deve considerar a situação de comunicação e o interlocutor. Adaptar a linguagem ao contexto comunicativo é, portanto, uma prática coerente com essa perspectiva. O desafio não é simplificar para empobrecer, mas simplificar para incluir, garantindo que o acesso ao conhecimento não seja dificultado por barreiras linguísticas desnecessárias.

DIAGNÓSTICO DE LEITURA COMO METODOLOGIA: INSTRUMENTOS E ANÁLISE

FUNDAMENTOS DO DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

A avaliação diagnóstica é amplamente reconhecida na literatura pedagógica como etapa indispensável ao planejamento de ensino eficaz e responsivo. Diferentemente da avaliação somativa, que verifica as aprendizagens ao final de um processo, e da avaliação formativa, que orienta ajustes ao longo do percurso, a avaliação diagnóstica antecede o início do ensino e tem como objetivo identificar o ponto de partida dos estudantes.

Luckesi (2011) define a avaliação diagnóstica como aquela que subsidia o encaminhamento ou reencaminhamento de uma ação pedagógica, tendo em vista alcançar um resultado previamente estabelecido. No contexto do PARFOR, em que os estudantes chegam com trajetórias de vida bastante diversas, o diagnóstico inicial é não apenas útil, mas pedagogicamente indispensável para um planejamento responsável.

Vygotsky (1998) oferece, por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um sólido fundamento teórico para a prática diagnóstica. A ZDP corresponde à distância entre aquilo que o estudante já é capaz de realizar de forma independente, denominado nível de desenvolvimento real, e aquilo que consegue realizar com a mediação de um parceiro mais experiente, denominado nível de desenvolvimento potencial. Diagnosticar significa, nesse sentido, mapear essa zona: identificar o que o estudante já sabe e o que ainda está em processo de construção, para que a intervenção pedagógica seja precisa e eficaz.

Freire (1987), por sua vez, ressalta a importância de partir da realidade concreta dos educandos em qualquer processo pedagógico genuíno. A educação dialógica começa na leitura do mundo dos sujeitos, e o diagnóstico inicial constitui uma forma estruturada de conhecer essa realidade, identificando seus saberes, suas experiências e suas necessidades antes da introdução de novos conteúdos.

OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

À luz desses fundamentos, foram utilizados dois instrumentos diagnósticos, concebidos para produzir informações complementares sobre o perfil dos estudantes e suas condições de leitura e escrita. A seguir, descrevem-se suas características e finalidades.

Instrumento 1:
Avaliação de leitura crítica e escrita acadêmica

O primeiro instrumento consistiu em um texto sobre pesquisas em Libras, adaptado de Ronice Müller de Quadros, apresentado em duas versões: a original, com vocabulário e estrutura próximos ao texto acadêmico de referência, e outra em linguagem simples, com períodos mais curtos e vocabulário mais acessível. O texto foi seguido de quinze questões organizadas em três níveis de complexidade cognitiva, com base na Taxonomia de Bloom revisada por Anderson e Krathwohl (2001): questões de compreensão literal (1, 2, 4, 5 e 7), de compreensão inferencial e interpretativa (3, 6, 8 e 9) e de produção escrita (10 a 15), que incluíam a elaboração de resumo acadêmico, paráfrase e comentário crítico.

A aplicação foi individual, manuscrita, sem consulta e sem identificação dos estudantes. A anonimização foi uma escolha deliberada: o objetivo não era avaliar os estudantes para atribuição de nota ou julgamento, mas obter um retrato fiel das condições de leitura e escrita da turma. A opção pela escrita manual também buscou evitar o uso de corretores automáticos, que poderiam mascarar dificuldades reais de produção textual.

Instrumento 2:
Formulário de Perfil do Estudante

O segundo instrumento consistiu em um formulário estruturado com questões objetivas e abertas sobre faixa etária, formação acadêmica, situação de trabalho, perspectivas de uso profissional da Libras, autopercepção da leitura em português, hábitos e frequência de leitura, estratégias diante de palavras desconhecidas, preferências quanto ao formato textual e condição auditiva (surdo ou ouvinte).

Duas questões abertas convidavam os estudantes a identificar sua principal dificuldade na leitura e a indicar estratégias que consideravam úteis para aprimorar a compreensão de textos.

A estrutura desse segundo instrumento buscou contemplar tanto dimensões objetivas do perfil dos estudantes como idade, formação e trabalho, quanto aspectos subjetivos e metacognitivos, relacionados à forma como se percebem como leitores, às estratégias que utilizam diante de dificuldades e aos recursos que acreditam poder favorecer sua compreensão. Essa dimensão metacognitiva é especialmente relevante para o ensino de Semântica e Pragmática, área que exige do estudante reflexão sobre o funcionamento da própria linguagem.

LIBRAS III – SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA: CONCEITOS E RELEVÂNCIA

O LUGAR DA SEMÂNTICA NOS ESTUDOS DA LIBRAS

A Semântica é o ramo da Linguística que investiga o significado das palavras, das sentenças e dos textos. No âmbito dos estudos das línguas de sinais, constitui uma área em consolidação, com questões específicas que emergem da natureza visual-espacial dessas línguas e que não encontram equivalentes exatos nas línguas orais.

Quadros e Karnopp (2004) destacam fenômenos semânticos relevantes da Libras, como a polissemia dos sinais, a iconicidade, a metonímia e a metáfora. A iconicidade merece atenção especial.

Diferentemente das línguas orais, nas quais a relação entre o signo e o referente é predominantemente arbitrária, as línguas de sinais apresentam maior grau de iconicidade, uma vez que muitos sinais estabelecem uma relação visual motivada com aquilo que representam. No entanto, Taub (2001) demonstrou que a iconicidade não determina completamente o significado dos sinais, que permanece, em grande medida, arbitrário e convencionalizado, tal como ocorre nas línguas orais.

Outras questões semânticas centrais para a disciplina Libras III incluem a estrutura do léxico da Libras, os processos de derivação lexical (criação de novos sinais por modificações morfológicas), a variação lexical regional e as relações semânticas entre sinais, como sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia. Esses fenômenos têm implicações diretas para o ensino e para a tradução e interpretação, tornando seu estudo indispensável à formação de professores de Libras.

A PRAGMÁTICA E AS LÍNGUAS DE SINAIS

A Pragmática é o ramo da Linguística que estuda o uso da linguagem em contexto, investigando como os sinalizantes produzem e interpretam significados que vão além do conteúdo literal das sentenças. Fenômenos como os atos de fala, as implicaturas conversacionais, a pressuposição, a dêixis e as estratégias de polidez constituem objetos centrais da Pragmática.

No contexto das línguas de sinais, a Pragmática assume dimensões específicas. A dêixis, por exemplo, manifesta-se de forma concreta no espaço de sinalização: o sinalizante aponta para diferentes locais no espaço para fazer referência a pessoas, objetos e eventos presentes ou ausentes na situação comunicativa (Liddell, 2003). Esse uso gramatical do espaço é um dos aspectos mais relevantes

da gramática das línguas de sinais e constitui um ponto de encontro entre Sintaxe e Pragmática.

A expressão facial, por sua vez, desempenha um papel gramatical central na Libras. A distinção entre afirmação e pergunta, bem como entre afirmação e negação, é marcada sobretudo pelas expressões faciais, e não apenas pela ordem dos sinais (Quadros; Karnopp, 2004). Trata-se de um fenômeno simultaneamente pragmático e gramatical, além de representar um dos maiores desafios para aprendizes de Libras como segunda língua, inclusive para professores ouvintes em formação.

A polidez nas línguas de sinais constitui um campo de investigação ainda emergente e especialmente relevante para a formação de professores e intérpretes. Como os sinalizantes expressam deferência, respeito e intimidade? Como as normas de polidez variam entre diferentes comunidades surdas e em diferentes contextos comunicativos? Essas questões têm implicações práticas diretas para profissionais que atuam com a Libras em contextos educacionais, de interpretação e de pesquisa.

SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA: RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Por que ensinar Semântica e Pragmática da Libras em um curso de formação de professores? A resposta está na própria natureza da docência: ensinar exige compreender não apenas a estrutura formal da língua, mas também os mecanismos pelos quais ela produz significados e a forma como esses significados são construídos e negociados em contextos reais de uso.

Um professor de Libras que compreende os processos semânticos da língua está mais bem preparado para explicar a

diferença entre sinais semelhantes, trabalhar com a polissemia em sala de aula e discutir com seus alunos por que determinados sinais funcionam de formas distintas. Da mesma forma, o domínio dos processos pragmáticos permite compreender como a língua é utilizada em diferentes contextos, como em conversas casuais, discursos formais e interpretações simultâneas, além de sensibilizar os estudantes para a variação sociolinguística da Libras.

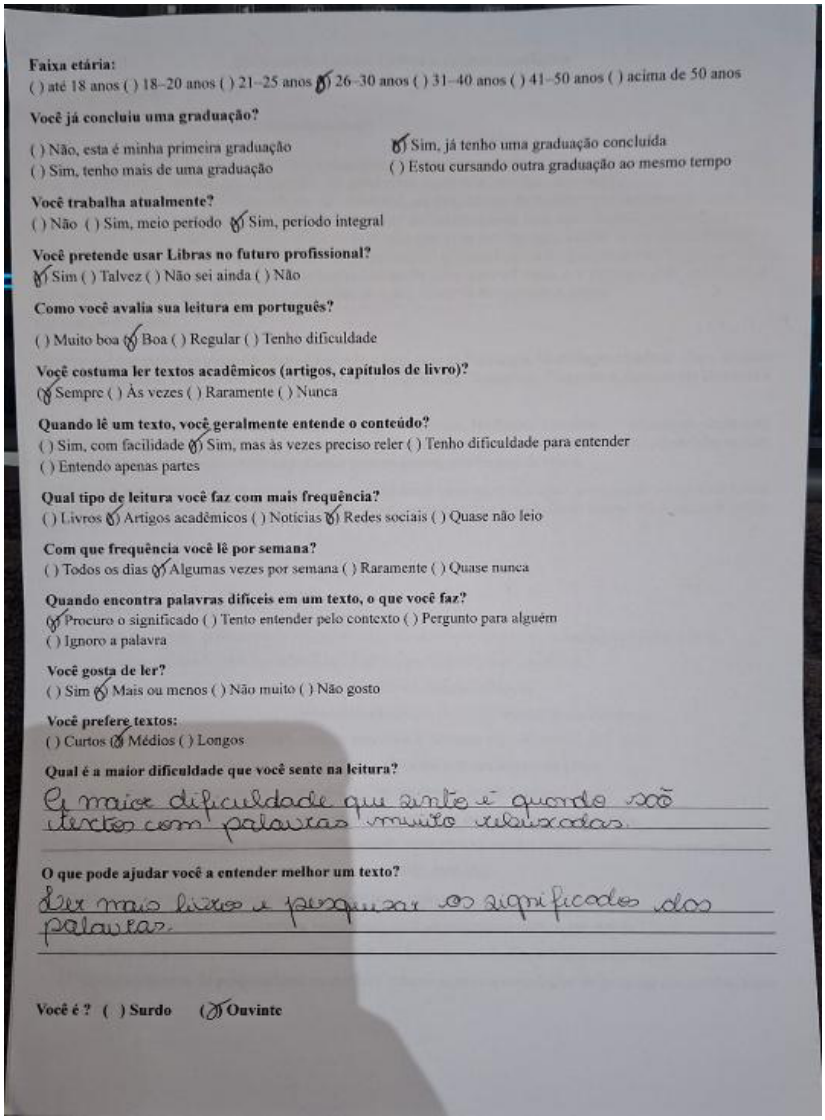
Freire (1987) argumenta que a educação bancária, aquela que deposita conteúdos nos alunos sem problematizá-los, é desumanizante. Uma aula de Semântica e Pragmática que se limite a definir conceitos e apresentar exemplos descontextualizados seria, nesse sentido, uma aula bancária. O desafio consiste em construir uma pedagogia dialógica, na qual os conceitos emergem da reflexão sobre a própria experiência linguística dos estudantes com a Libras, sobre os modos de como a utilizam, a interpretam e a ensinam a língua em sua prática profissional.

ANÁLISE DOS DADOS:
PERFIL DA TURMA E HÁBITOS DE LEITURA

A Figura 1 apresenta a composição da turma participante da pesquisa quanto à condição auditiva dos estudantes. Esses dados permitem visualizar a heterogeneidade do grupo, aspecto que orientou as decisões metodológicas e pedagógicas adotadas ao longo da disciplina.

SUMÁRIO

Figura 1 - Perfil da turma participante da pesquisa



Faixa etária:
( ) até 18 anos ( ) 18–20 anos ( ) 21–25 anos (X) 26–30 anos ( ) 31–40 anos ( ) 41–50 anos ( ) acima de 50 anos

Você já concluiu uma graduação?

( ) Não, esta é minha primeira graduação
( ) Sim, tenho mais de uma graduação
(X) Sim, já tenho uma graduação concluída
( ) Estou cursando outra graduação ao mesmo tempo

Você trabalha atualmente?
( ) Não ( ) Sim, meio período (X) Sim, período integral

Você pretende usar Libras no futuro profissional?
(X) Sim ( ) Talvez ( ) Não sei ainda ( ) Não

Como você avalia sua leitura em português?

( ) Muito boa (X) Boa ( ) Regular ( ) Tenho dificuldade

Você costuma ler textos acadêmicos (artigos, capítulos de livro)?
(X) Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca

Quando lê um texto, você geralmente entende o conteúdo?
( ) Sim, com facilidade (X) Sim, mas às vezes preciso reler ( ) Tenho dificuldade para entender
( ) Entendo apenas partes

Qual tipo de leitura você faz com mais frequência?
( ) Livros (X) Artigos acadêmicos ( ) Notícias (X) Redes sociais ( ) Quase não leio

Com que frequência você lê por semana?
( ) Todos os dias (X) Algumas vezes por semana ( ) Raramente ( ) Quase nunca

Quando encontra palavras difíceis em um texto, o que você faz?
(X) Procuro o significado ( ) Tento entender pelo contexto ( ) Pergunto para alguém
( ) Ignoro a palavra

Você gosta de ler?
( ) Sim (X) Mais ou menos ( ) Não muito ( ) Não gosto

Você prefere textos:
( ) Curtos (X) Médios ( ) Longos

Qual é a maior dificuldade que você sente na leitura?
A maior dificuldade que sinto é quando são textos com palavras muito rebuscadas.

O que pode ajudar você a entender melhor um texto?
Ler mais livros e pesquisar os significados das palavras.

Você é ? ( ) **Surdo** (X) **Ouvinte**

Fonte: arquivo pessoal.

SUMÁRIO

COMPOSIÇÃO E PERFIL DA TURMA

Os instrumentos diagnósticos aplicados no primeiro dia de aula foram respondidos por vinte estudantes. A análise desses dados permite traçar o perfil da turma e compreender as condições iniciais dos participantes. As análises apresentadas a seguir baseiam-se nas respostas ao formulário de perfil discente e buscam identificar as características mais relevantes para o planejamento da disciplina Libras III – Semântica e Pragmática, no âmbito do PARFOR.

Composição linguística da turma

Dos vinte estudantes respondentes, quinze são ouvintes (75%) e cinco são surdos (25%). Essa composição é característica dos cursos de Libras ofertados pelo PARFOR, nos quais profissionais surdos e ouvintes, já atuantes na educação, buscam formação específica. Do ponto de vista pedagógico, essa diversidade linguística constitui um aspecto central para o planejamento da disciplina. Enquanto os estudantes ouvintes têm o português como língua materna e a Libras como língua adicional, entre os estudantes surdos há diferentes trajetórias de aquisição linguística. Alguns têm a Libras como língua materna ou primeira língua (L1), enquanto outros tiveram acesso à Libras em momentos posteriores de sua escolarização, o que resulta em diferentes níveis de proficiência. Em comum, o português escrito configura-se, em geral, como segunda língua (L2). Essa heterogeneidade amplia a complexidade do planejamento didático, mas também enriquece o processo formativo, ao promover o diálogo entre diferentes experiências linguísticas, culturais e educacionais.

Faixa etária: turma adulta e experiente

A distribuição etária evidencia uma turma composta exclusivamente por adultos, com predominância da faixa de 41 a 50 anos

(35%, sete estudantes), seguida pela faixa de 21 a 25 anos (25%, cinco estudantes, dos quais quatro surdos), pela faixa acima de 50 anos (20%, quatro estudantes) e pela faixa de 31 a 40 anos (20%, quatro estudantes). Observa-se que os estudantes mais jovens são, em sua maioria, surdos, enquanto as faixas etárias acima de 41 anos são compostas predominantemente por ouvintes. Esses dados sugerem percursos formativos distintos: os estudantes surdos ingressaram mais recentemente no ensino superior, ao passo que muitos ouvintes acumulam longa experiência na docência. Essa diversidade de trajetórias pode favorecer discussões que articulem os conceitos de Semântica e Pragmática da Libras às experiências profissionais dos próprios estudantes.

Formação acadêmica: diversidade de experiência

Quanto à formação acadêmica, 55% dos estudantes (onze) declararam estar cursando sua primeira graduação, dado que reafirma a finalidade do PARFOR de ampliar a formação superior de professores em exercício. Os demais 45% já possuem experiência no ensino superior: sete estudantes concluíram uma graduação (35%), um possui mais de uma graduação (5%) e outro cursa uma segunda graduação simultaneamente ao PARFOR (5%). A presença de estudantes com diferentes experiências acadêmicas favorece a troca de conhecimentos e a construção colaborativa da aprendizagem, permitindo que aqueles com maior familiaridade com a leitura e a escrita acadêmicas apoiem colegas que estão ingressando pela primeira vez nesse contexto.

Situação de trabalho: conciliação entre formação e atividade profissional

A situação de trabalho revela que dez estudantes (50%) exercem atividade profissional em período integral e três (15%) trabalham em meio período. Apenas sete participantes (35%) declararam não estar trabalhando no momento da pesquisa. Assim, 65% da turma

concilia a formação no PARFOR com uma jornada regular de trabalho, condição que pode reduzir o tempo disponível para leituras extraclasse, elaboração de trabalhos e aprofundamento dos conteúdos. Esse cenário reforça a importância de um planejamento pedagógico que considere as condições reais dos estudantes, valorizando o tempo de aula e estratégias de leitura orientada.

Motivação para o uso profissional da Libras

A maioria dos estudantes (80%; dezesseis participantes) afirmou pretender utilizar a Libras em sua atuação profissional. Dois responderam "talvez" (10%) e um declarou "não sei ainda" (5%). Esse elevado índice de motivação instrumental, entendida como o interesse em aprender uma língua em razão de suas aplicações práticas e profissionais (Gardner; Lambert, 1972), constitui um aspecto relevante para o planejamento da disciplina. Estudantes que percebem uma relação direta entre os conteúdos estudados e sua futura atuação profissional tendem a demonstrar maior engajamento e persistência no processo de aprendizagem Nesse contexto, o docente pode articular os conceitos de Semântica e Pragmática da Libras a situações concretas de uso profissional da língua favorecendo a aproximação entre teoria e prática.

HÁBITOS E AUTOPERCEPÇÃO DE LEITURA

A análise dos dados relativos aos hábitos de leitura revela diferenças entre estudantes ouvintes e surdos, com implicações importantes para o planejamento das estratégias pedagógicas da disciplina.

Autopercepção da leitura em português

Ao avaliarem a própria leitura em português, os estudantes ouvintes apresentaram uma percepção predominantemente positiva:

quatro classificaram sua leitura como "muito boa" (27%), sete como "boa" (47%) e quatro como "regular" (26%). Nenhum participante ouvinte indicou ter dificuldade de leitura. Entre os estudantes surdos, o cenário foi distinto: dois avaliaram sua leitura como boa (40%), dois como regular (40%) e um declarou ter dificuldade (20%). Essa diferença de autopercepção é coerente com o fato de o português escrito constituir, para muitos surdos, uma segunda língua (L2), indicando a necessidade de estratégias de mediação textual compatíveis com os diferentes perfis linguísticos presentes na turma.

Frequência de leitura de textos acadêmicos

Em relação à leitura de textos acadêmicos, como artigos científicos e capítulos de livros, seis estudantes (30%) afirmaram realizar essa leitura com frequência, nove (45%) declararam fazê-la às vezes e quatro (20%), raramente. Nenhum participante assinalou a opção "nunca". Esses resultados indicam que a maior parte da turma já mantém algum contato com a produção científica, ainda que em diferentes níveis de familiaridade. Ao mesmo tempo, o percentual de estudantes que raramente realiza esse tipo de leitura evidencia a necessidade de estratégias de apoio, com o uso de glossários, leitura orientada e versões em linguagem simples.

Compreensão textual e recurso à releitura

Quando questionados sobre a compreensão de textos, aproximadamente treze estudantes (65%) responderam que, em geral, compreendem o conteúdo, embora necessitem reler alguns trechos. Segundo Flavell (1979), a releitura constitui uma estratégia metacognitiva de monitoramento da compreensão, pois demonstra que o leitor reconhece as próprias dificuldades e adota procedimentos para superá-las. Quatro estudantes (20%), em sua maioria surdos, afirmaram ter dificuldade para compreender textos, enquanto um participante declarou compreender apenas parte do conteúdo. Esses

resultados reforçam a importância da mediação pedagógica e da oferta de recursos de apoio lexical durante as atividades de leitura.

Frequência e tipos de leitura

Quanto à frequência de leitura, oito estudantes (40%) declaram ler diariamente, outros oito (40%) afirmaram ler algumas vezes por semana, três (15%) raramente e um (5%) quase nunca. Os materiais mais frequentemente lidos foram livros, notícias e conteúdos publicados em redes sociais, cada um mencionado por aproximadamente dez participantes, sendo comum que um mesmo estudante assinalasse mais de uma opção. A leitura de artigos acadêmicos como principal prática de leitura foi indicada por apenas três estudantes. Esse resultado sugere maior familiaridade com textos curtos e multimodais do que com textos acadêmicos mais extensos e densos, aspecto que merece atenção no planejamento das atividades da disciplina.

Estratégias diante do vocabulário desconhecido

A estratégia mais frequentemente adotada pelos estudantes ouvintes diante de palavras desconhecidas foi "procuro o significado", indicando autonomia na busca pela compreensão lexical. Entre os estudantes surdos, a resposta mais recorrente foi "pergunto para alguém", evidenciando a importância da mediação humana na construção de significados em língua portuguesa. Nenhum participante, surdo ou ouvinte, assinalou a opção "ignoro a palavra", o que demonstra uma postura ativa diante das dificuldades de compreensão e o interesse em construir o sentido do texto.

Relação com a leitura e preferências textuais

A maioria dos estudantes mantém uma relação positiva ou moderada com a leitura: 55% afirmaram gostar de ler, 40% responderam "mais ou menos" e apenas 5% responderam "não muito".

Nenhum participante declarou "'não gosto". Em relação ao tamanho dos textos, predominou a preferência por textos de extensão média, enquanto aproximadamente 25% preferem textos curtos e nenhum estudante indicou preferência por textos longos. Esses resultados sugerem que a necessidade de selecionar materiais compatíveis com o perfil leitor da turma, priorizando textos de extensão moderada ou organizados em unidades menores de leitura.

Dificuldades declaradas e estratégias de superação

As respostas às questões abertas - "Qual é a maior dificuldade que você sente na leitura?" e " O que pode ajudar você a entender melhor um texto?" - forneceram elementos importantes para compreender como os estudantes percebem seu próprio processo de leitura. A análise qualitativa dessas respostas permitiu identificar padrões distintos entre estudantes ouvintes e dos surdos, bem como pontos de convergência relevantes para o planejamento pedagógico.

DIFICULDADES DOS ALUNOS OUVINTES

Entre os quinze estudantes ouvintes, as dificuldades relatadas organizam-se em três grandes categorias principais. A mais frequente, mencionada por seis participantes (40%), refere-se à dificuldade de concentração associada à necessidade de silêncio, à falta de tempo e ao cansaço decorrente da jornada de trabalho. Relatos como "preciso estar sozinha para me concentrar no que estou lendo", "minha maior dificuldade é a falta de tempo e a concentração" e "a minha falta de paciência, às vezes leio rápido para chegar logo no final" sugerem que muitos obstáculos à leitura estão relacionados às condições concretas de estudo, aspecto compatível com o perfil de estudantes trabalhadores característico do PARFOR.

A segunda categoria, mencionada por quatro ouvintes (27%), corresponde ao vocabulário técnico e ao grau de formalidade dos

eixos. Termos desconhecidos, metáforas, jargões e construções mais formais foram apontados como barreiras recorrentes. Uma participante sintetiza essa percepção ao afirmar: "a minha maior dificuldade na leitura são os termos que não estão no meu vocabulário, metáforas e certos graus de formalidade".

A terceira categoria reúne dificuldades mais específicas, como a extensão dos textos, a interpretação de contextos complexos e a sonolência durante a leitura.

DIFICULDADES DOS ALUNOS SURDOS

Entre os cinco estudantes surdos, as respostas convergem para um aspecto central: o vocabulário da língua portuguesa constitui o principal obstáculo à compreensão dos textos. Em diferentes formulações, todos mencionaram dificuldades relacionadas ao significado de palavras desconhecidas.

Os registros escritos preservam marcas características da produção em português como segunda língua, e evidenciam o esforço desses estudantes para construir significados em uma língua cuja estrutura gramatical difere da Libras. Exemplos como "eu texto entendo contexto tem difícil alguém não conhecem palavras muito" ilustram esse processo.

Longe de indicar déficits cognitivos, essas produções evidenciam estratégias de construção de significado próprios de leitores que utilizam o português como segunda língua (Quadros; Karnopp, 2004). As respostas reforçam que, para muitos estudantes, a forma linguística do texto pode representar uma barreira tão significativa quanto seu conteúdo conceitual.

ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DECLARADAS

As estratégias relatadas pelos estudantes ouvintes incluem reler e grifar o texto, buscar o significado de palavras desconhecidas,

elaborar anotações e sínteses por parágrafo ou capítulo, gravar áudios durante a leitura para ouvi-los posteriormente, escolher ambientes silenciosos e realizar pausas ao longo da leitura. Uma estudante descreve a estratégia de "escrever o que entendo pelo parágrafo ou pelo capítulo", evidenciando um processo de monitoramento da compreensão de organização das ideias. Outra participante relata: "o que vem me ajudando no processo de leitura e interpretação de textos é a contextualização de determinados assuntos, faço sínteses do que eu leio, anotações e grifo textos ou frases" indicando o uso de estratégias metacognitivas que favorecem a compreensão leitora

Entre os estudantes surdos, as estratégias concentram-se na mediação de outras pessoas ("pergunto para alguém", "os colegas na sala"), na consulta a glossários e no uso de recursos visuais para compreender os conteúdos, como "redes sociais, onde têm vídeos sem fala". Tais resultados reforçam a necessidade de que o planejamento pedagógico incorpore diferentes formas de mediação, reconhecendo e valorizando as estratégias de aprendizagens mobilizadas pelos próprios estudantes.

CONVERGÊNCIA: A LINGUAGEM ACESSÍVEL COMO DEMANDA COLETIVA DA TURMA

Embora por razões distintas, estudantes ouvintes e surdos convergem ao indicar que textos em linguagem mais simples e com vocabulário mais acessível favorecem a compreensão. Expressões como "linguagem simples", "palavras mais claras", "vocabulário simples", "texto objetivo direto" e "um texto com palavras mais simples" aparecem nas respostas de pelo menos nove dos vinte participantes, distribuídas entre ouvintes e surdos.

Os resultados obtidos reforçam, portanto, a pertinência da utilização de versões em linguagem simples e de outras estratégias de mediação textual, evidenciando que a simplificação da linguagem,

quando realizada sem perda do rigor conceitual, amplia as possibilidades de compreensão para todos os estudantes, independentemente de sua condição auditiva.

Essa convergência sugere que a acessibilidade linguística não responde apenas às necessidades dos estudantes surdos, mas constitui uma demanda compartilhada pela turma. Os resultados obtidos reforçam, portanto, a pertinência da utilização de versões em linguagem simples e de outras estratégias de mediação textual, evidenciando que a simplificação da linguagem, quando realizada sem perda do rigor conceitual, amplia as possibilidades de compreensão para todos os estudantes, independentemente de sua condição auditiva.

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS:
ADEQUAÇÃO DA DISCIPLINA AO PERFIL DISCENTE

ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO REAL

Sacristán (1998) distingue o currículo prescrito, definido nos documentos oficiais e nas ementas das disciplinas, do currículo real, construído na prática pedagógica, no encontro entre os professores, estudantes e conhecimentos. No contexto do PARFOR, em que o currículo prescrito nem sempre contempla as especificidades dos estudantes e de seus contextos de atuação, a mediação docente torna-se fundamental para aproximar as orientações curriculares das necessidades concretas da turma.

Os dados produzidos pelo diagnóstico inicial indicam que uma abordagem exclusivamente expositiva dos conteúdos de

Semântica e Pragmática pode não responder adequadamente ao perfil dos estudantes. As dificuldades relacionadas ao vocabulário técnico, a predominância de participantes que conciliam formação e trabalho e a diversidade linguística da turma evidenciam a necessidade de estratégias de ensino mais dialógicas, contextualizadas e multimodais, capazes de preservar o rigor teórico sem perder de vista as experiências e os conhecimentos que os estudantes trazem para a sala de aula.

Essa adequação não implica reduzir a complexidade dos conteúdos nem flexibilizar as exigências acadêmicas. Ao contrário, consiste em construir pontes entre a teoria linguística e as experiências vividas pelos estudantes em seus contextos profissionais e sociais. Como afirma Freire (1996), ensinar exige rigor metódico, mas também exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos e abertura ao diálogo.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA LIBRAS III

Com base nos dados produzidos pelo diagnóstico inicial e nos fundamentos teóricos discutidos neste capítulo, propõem-se as seguintes estratégias metodológicas para a disciplina Libras III – Semântica e Pragmática.

Uso sistemático de glossários e versões acessíveis

Os textos de referência da disciplina podem ser acompanhados de glossários de termos técnicos e, quando pertinente, de versões em linguagem simples que preservem o conteúdo conceitual. Essa estratégia favorece estudantes com menor familiaridade com o vocabulário da Linguística e também estudantes surdos, para os quais a leitura em português pode representar desafios adicionais.

Pedagogia dialógica e problematizadora

Em consonância com Freire (1996), as aulas devem partir de situações concretas relacionadas ao uso da Libras, em vez de se restringirem à apresentação inicial de definições abstratas. Questões como "Como você usa esse fenômeno no seu trabalho com a Libras?" podem anteceder a sistematização teórica, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, a aula passa a constituir um espaço de reflexão compartilhada, e não apenas de transmissão de conteúdos.

Uso contrastivo da Libras e do português como recurso pedagógico

O uso contrastivo da Libras e do português pode constituir uma importante estratégia pedagógica no contexto da educação bilíngue. A comparação sistemática entre aspectos semânticos e pragmáticos das duas línguas favorece a compreensão de suas semelhanças, diferenças e especificidades, contribuindo para o desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes. Além de potencializar a aprendizagem, essa abordagem valoriza o repertório bilíngue presente na turma e fortalece a compreensão das particularidades de cada língua.

Avaliação formativa contínua

A avaliação da disciplina deve assumir caráter formativo e contínuo, evitando concentrar a verificação da aprendizagem em um único momento avaliativo. Para isso, recomenda-se a utilização de pequenas produções escritas, análise de dados linguísticos, discussões orientadas e outras atividades que permitam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do semestre. Essa abordagem possibilita ao professor ajustar sua prática pedagógica continuamente e identificar dificuldades antes que elas se consolidem.

Conexão permanente com a prática profissional

Os conteúdos de Semântica e Pragmática devem ser articulados, sempre que possível, a situações reais de uso da Libras relacionadas à atuação profissional dos estudantes. Entre as possibilidades estão a análise semântica de sinais técnicos da área educacional, a discussão das implicaturas em situações de tradução e interpretação e a reflexão sobre estratégias de polidez em diferentes contextos comunicativos da comunidade surda. Essa aproximação entre teoria e prática favorece a atribuição de sentido aos conceitos estudados e fortalece sua aplicação em contextos profissionais.

O DIAGNÓSTICO COMO PRÁTICA ÉTICA

Por fim, é importante destacar que o diagnóstico inicial não constitui apenas uma ferramenta didática, mas também uma prática ética. Ao aplicar os instrumentos sem exigir identificação dos estudantes, o professor sinalizou que seu objetivo não era julgá-los, mas compreender suas necessidades formativas. Ao disponibilizar o texto em duas versões, uma original e outra em linguagem simples, evidenciou a acessibilidade linguística como princípio pedagógico, e não apenas como exigência legal. Ao incluir uma questão sobre condição auditiva dos participantes, reconheceu a diversidade linguística da turma e sua relevância para o planejamento do ensino.

Em última análise, o diagnóstico inicial representa um exercício de escuta. Como afirma Paulo Freire (1996), a escuta constitui um dos fundamentos de uma pedagogia verdadeiramente dialógica. Conhecer os estudantes antes de ensinar não significa adiar o processo educativo, mas criar condições para que o ensino responda às necessidades concretas da turma e favoreça aprendizagens mais significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou articular, a partir de uma situação pedagógica concreta, o primeiro dia de aula da disciplina Libras III no âmbito do PARFOR, com reflexões teóricas e práticas sobre educação bilíngue de surdos, linguagem simples e avaliação diagnóstica como instrumento de planejamento pedagógico.

Os dados produzidos pelo diagnóstico inicial delinearam o da turma participante: vinte estudantes, quinze ouvintes e cinco surdos, predominantemente adultos e trabalhadores, com faixas etárias que variaram dos 21 aos mais de 50 anos e diferentes trajetórias acadêmicas. Os resultados também evidenciaram elevado interesse pelo uso profissional da Libras, declarado por 80% dos participantes, além de dificuldades distintas entre os grupos. Enquanto os estudantes ouvintes relataram desafios relacionados à concentração, ao vocabulário técnico e à disponibilidade de tempo para a leitura, os estudantes surdos apontaram o português escrito, aprendido como segunda língua por muitos deles, como o principal obstáculo à compreensão dos textos. Esses resultados evidenciam a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas e de recursos que favoreçam a mediação linguística.

A opção por iniciar a disciplina com uma avaliação diagnóstica mostra-se coerente com uma concepção de educação inspirada em Freire, Vygotsky e Bakhtin, que compreende o estudante como sujeito ativo de sua própria aprendizagem e o professor como mediador do processo educativo. Essa perspectiva assume especial relevância no contexto PARFOR, caracterizado por trajetórias acadêmicas, profissionais e linguísticas de seus participantes.

A utilização da linguagem simples como ferramenta pedagógica demonstrou-se uma escolha pertinente para um contexto onde convivem estudantes com diferentes histórias de letramento

e diferentes relações com a língua portuguesa. Longe de empobrecer o conteúdo, a linguagem acessível amplia o alcance do texto e garante que o acesso ao conhecimento não seja barrado por dificuldades linguísticas evitáveis.

Nesse contexto, o ensino de Semântica e Pragmática da Libras, nesse contexto, não pode ser reduzido à transmissão de definições e exemplos. Deve ser construído como um processo reflexivo e dialógico, que parta das experiências linguísticas concretas dos estudantes com a Libras e avance gradualmente em direção à análise sistemática dos mecanismos de construção e negociação de significado nessa língua.

Espera-se que as reflexões apresentadas neste capítulo contribuam para a formação de professores de Libras sensíveis à diversidade linguística de seus estudantes, comprometidos com a produção de materiais acessíveis e capazes de articular teoria linguística e prática pedagógica em suas salas de aula, especialmente no contexto do PARFOR.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (Org.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing**: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394/1996, dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, 2021.

SUMÁRIO

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. *In*: BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C. C.; MASSI, G. (Org.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second-language learning**. Rowley: Newbury House, 1972.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LIDDELL, S. K. **Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PLAIN LANGUAGE ACTION AND INFORMATION NETWORK. **Federal Plain Language Guidelines**. Washington: PLAIN, 2011.

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

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SUMÁRIO

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

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

TAUB, S. **Language from the body**: iconicity and metaphor in American Sign Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VIANA, Joseane Maciel. **Adaptação do Shape Coding para o ensino de Língua Portuguesa para surdos do sexto ano do Ensino Fundamental.** 2019. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

8

Isaac Gomes M. Souza[8]

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

8 Doutor em Estudos da Linguagem (PUC-Rio); professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/RJ) – imoraes@ines.gov.br

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-804-7.8

As políticas públicas que subsidiam os diretos e as conquistas das comunidades surdas brasileiras têm avançado exponencialmente nos últimos anos, especialmente no que tange à educação bilíngue para estudantes surdos. Desde o movimento "*a educação que nós surdos queremos*", em 1999, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão dessas comunidades (Lei nº 10.436/02), sua regulamentação (Decreto nº 5.626/05), a garantia de uma educação de qualidade (Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/15), o reconhecimento da educação bilíngue como modalidade de ensino (Lei nº 14.191/21) e as recentes *Diretrizes Nacionais da Modalidade Escolar de Educação Bilíngue de Surdos na Educação Básica* (Brasil, 2026), evidencia-se uma crescente consolidação do modelo de educação defendido pelos movimentos sociais surdos.

Contudo, é necessário avançar as discussões para além 'do que' assume-se como modelo bilíngue de ensino: (i) Libras como língua de instrução; (ii) ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS)[9]; (iii) adequação das matrizes curriculares para assegurar as especificidades linguísticas, culturais, identitárias e históricas para estudantes surdos. Munidos das políticas públicas, dos documentos legais e das diretrizes nacionais de implementação da educação bilíngue como modalidade de ensino, as comunidades escolares se deparam com um novo desafio: como operacionalizar pedagogicamente as práticas docentes que asseguram uma educação de qualidade para os estudantes surdos, especialmente no ensino de língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Nesse contexto, propõe-se sistematizar e discutir um conjunto de princípios e práticas pedagógicas voltados ao ensino de PSLS, buscando extrapolar o debate sobre 'o que ensinar', como o

9 Adota-se aqui a sigla PSLS, a fim de seguir o padrão adotado pelas propostas curriculares da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC (DIPEBS, 2021).

SUMÁRIO

disposto na *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior* (Brasil, 2021), e concentrar-se nas possibilidades do 'como ensinar.' As reflexões aqui apresentadas fundamentam-se na articulação entre a literatura da área e a experiência profissional do autor, construída ao longo de doze anos de atuação como professor de estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Serviço de Ensino Fundamental – Primeiro Segmento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (SEF-1/INES), escola de educação bilíngue de surdos, situada no Rio de Janeiro. Mais do que relatar experiências, serão criticamente analisados alguns princípios categorizados que possam subsidiar a organização de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas em PSLS.

O que se propõe distancia-se da ideia de uma receita pronta, ou de um modelo ideal a ser canonizado. Pelo contrário, são elencadas algumas práticas de atuação que favoreçam aos docentes que estão no chão da escola a reflexão sobre sua atuação no ensino de PSLS. O 'como' não deve aqui assumir a posição da réplica, mas sim, da proposição de possíveis formas pelas quais o fazer docente pode potencializar diferentes experiências de aprendizagem significativa.

PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS, PARA QUÊ?

Antes de discutir os princípios que orientam as práticas pedagógicas para o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS), é necessário retomar uma questão fundamental: qual é a finalidade do ensino do português escrito para estudantes surdos? A resposta a essa pergunta ultrapassa a definição de conteúdos curriculares ou de metodologias de ensino, pois envolve,

sobretudo, a concepção de linguagem que sustenta o fazer pedagógico (Fernandes, 2006), pois as diferentes concepções sobre a linguagem pressupõem a diferentes formas de ensinar.

No contexto da educação bilíngue para surdos, compreender o português escrito apenas como um conjunto de regras gramaticais ou como um sistema de codificação a ser memorizado mostra-se incompatível com os pressupostos que orientam essa modalidade de ensino (Lacerda, 2009; Fernandes, 2006). Ensinar uma segunda língua pressupõe possibilitar ao estudante sua utilização em situações concretas de interação, de produção de sentidos e de participação nas diferentes práticas sociais mediadas pela escrita (Geraldi, 1993; 1996).

Essa perspectiva encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao apresentar o componente curricular Língua Portuguesa, retoma a concepção de linguagem já defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), compreendendo-a como "*uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história*" (Brasil, 1998, p. 20).

Partindo dessa concepção, a BNCC estabelece o texto como unidade central do ensino de Língua Portuguesa e propõe que o desenvolvimento das habilidades de leitura, escuta e produção textual esteja articulado aos diferentes contextos de uso da linguagem, às múltiplas esferas de circulação social e às diversas semioses que constituem os processos contemporâneos de comunicação (Brasil, 2018).

Embora seja recorrente, na literatura da educação de surdos, a crítica de que a BNCC foi elaborada sem contemplar de maneira suficiente as especificidades linguísticas, culturais e educacionais da comunidade surda (Colacique; Gonçalves, 2023), sua compreensão de linguagem como prática social apresenta significativa

convergência com os pressupostos do ensino de PSLS. Nessa perspectiva, o foco desloca-se da aprendizagem de estruturas linguísticas isoladas para a construção de significados em contextos reais de uso da língua (Geraldi, 1993; 1996).

Consequentemente, práticas fundamentadas exclusivamente na memorização de listas de palavras, no ensino descontextualizado de estruturas gramaticais ou na repetição de sentenças artificiais mostram-se insuficientes para promover o desenvolvimento da competência leitora e escritora de estudantes surdos (Lacerda, 2009; Fernandes, 2006). Mais do que conhecer a estrutura da língua, torna-se necessário criar condições para que a escrita seja vivenciada como instrumento de interação, expressão, acesso ao conhecimento e participação social: motivo pelo qual o ensino de PSLS é assegurado na modalidade bilíngue de educação.

Sob essa perspectiva, o objetivo do ensino de português escrito para estudantes surdos não consiste em aproximá-los do modelo de alfabetização destinado aos ouvintes, tampouco em substituir a Libras como língua de constituição do pensamento. Ao contrário, a Libras ocupa o lugar de língua de instrução e de mediação dos processos de significação, enquanto o português escrito amplia as possibilidades de circulação social, acesso ao conhecimento e participação em práticas letradas (Lacerda; Lodi, 2009).

É justamente nessa direção que se inserem as práticas apresentadas a seguir. Elas partem da compreensão de que ensinar português escrito não significa apenas ensinar elementos lexicais descontextualizados, mas organizar experiências reais de letramento que permitam ao estudante surdo negociar e atribuir significado e sentido à escrita e à leitura, utilizando-as como uma ferramenta de participação em diferentes contextos sociais.

Compreender o ensino de PSLS nessa perspectiva implica deslocar o foco da transmissão de conteúdos linguísticos para a

organização de experiências significativas de uso da linguagem. Assim, mais do que ensinar palavras, regras gramaticais ou estruturas sintáticas, o professor passa a criar condições para que o estudante surdo atribua significado à escrita, estabeleça relações entre Libras e português e participe de práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. É nesse deslocamento — do ensino da língua para a construção de sentidos por meio da língua — que se fundamentam os princípios pedagógicos apresentados a seguir.

O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Uma vez que o ensino de PSLS deve ser pautado em práticas que ofereçam sentido aos aprendizes, faz-se necessário, brevemente, buscar compreender sobre quais estudantes estamos falando. Para isso, discutiremos alguns dos aspectos que constituem a diversidade do público-alvo da educação bilíngue: (i) desenvolvimento linguístico e privação linguística; (ii) visualidade; (iii) bilingualidade heterogênea.

O desenvolvimento linguístico de estudantes surdos precisa ser compreendido a partir das condições reais de acesso à uma língua de sinais, fato que, nem sempre ocorre na primeira infância (Niedle *et. al*., 2000, Quadros, 2008). Como muitos desses estudantes não têm contato com dados primários da língua desde os primeiros anos de vida, há grande variação em sua competência linguística na vida adulta (Souza, 2016). Assim, uma mesma turma pode reunir estudantes com diferentes níveis de compreensão, produção, fluência, vocabulário e uso discursivo da Libras. Essa heterogeneidade não deve ser entendida como falta, mas como resultado das oportunidades desiguais de exposição linguística, especialmente quando o acesso à uma língua de sinais ocorre de forma tardia ou pouco sistemática (Senghas, Coppola, 2001 Quadros, 2008; Souza, 2016).

As diferenças no desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos reforçam a necessidade de que o processo de ensino considere a visualidade como princípio estruturante das práticas pedagógicas. Para muitos desses estudantes, especialmente aqueles que tiveram acesso tardio à Libras, a construção de conhecimentos ocorre predominantemente por meio de experiências visuais, tornando insuficientes metodologias centradas na oralidade ou em explicações predominantemente verbais. Nesse contexto, a visualidade não deve ser compreendida como um recurso complementar, mas como a principal via de acesso às informações, à linguagem e à construção de significados (Campello, 2007; Quadros; Karnopp, 2004; Strobel, 2008). Assim, imagens, esquemas, representações visuais e demais signos devem ser planejados de forma intencional, articulados à Libras e aos objetivos de aprendizagem, favorecendo a compreensão conceitual, o desenvolvimento da linguagem, a interpretação crítica e a participação ativa dos estudantes. Mais do que ilustrar conteúdos, as imagens constituem instrumentos pedagógicos capazes de potencializar a aprendizagem ao representar conceitos, organizar informações e apoiar a construção de novos conhecimentos em uma visualidade aplicada (Lebedeff, 2017).

A diversidade de experiências linguísticas, sociais e familiares dos estudantes surdos faz com que a educação bilíngue seja marcada por uma bilingualidade heterogênea (Souza, 2016). Enquanto alguns estudantes chegam à escola com uma Libras mais consolidada, outros tiveram acesso tardio ou restrito à língua, refletindo trajetórias distintas de interação familiar, escolar e comunitária (Senghas, Coppola, 2001). Nesse cenário, a escola assume um papel fundamental ao garantir oportunidades sistemáticas de exposição à língua de sinais em quantidade e qualidade, ampliando as experiências linguísticas e culturais desses estudantes e reduzindo os impactos da privação linguística (Senghas; Coppola, 2011).

É por meio da Libras, como língua de instrução e de mediação, portanto, que os estudantes negociam sentidos, constroem

conhecimentos e estabelecem relações entre suas experiências e os novos conceitos. Dessa forma, a aprendizagem do português escrito passa a constituir-se como um processo de construção de significados, e não de simples correspondência entre palavras ou estruturas das duas línguas. Assim, o trabalho pedagógico com esses estudantes deve fundamentar-se no letramento visual (Lebedeff, 2017; Voltolini, 2018), compreendido como uma abordagem que reconhece a centralidade da visualidade na construção do conhecimento pelos estudantes surdos. As imagens deixam de desempenhar uma função meramente ilustrativa para assumirem o papel de signos intencionalmente organizados, capazes de representar conceitos, favorecer a interpretação, ampliar a compreensão e mediar a aprendizagem. Afinal, o letramento não é algo que acontece com a criança, mas algo que é realizado por ela. Não se trata de como o mundo se insere na criança, mas de como a criança se insere no mundo.

Privilegiar experiências visuais, interativas e socialmente significativas no ensino de PSLS pode ser a porta de entrada para refletir sobre o 'como' desenvolver práticas que forneçam ao estudante a participação ativa da construção de sentidos e, por conseguinte, desenvolva competências de leitura e escrita em português a partir de experiências vivenciadas em Libras, sua primeira língua.

A ORGANIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS PARA O LETRAMENTO BILÍNGUE

Assumimos, portanto, que a aprendizagem do PSLS ocorre por meio da Libras, da visualidade e de experiências socialmente significativas e, portanto, o planejamento pedagógico precisa ir além da exposição de conteúdos linguísticos desconectados do uso real da língua. As situações de aprendizagem devem promover a construção

de sentidos, valorizando as práticas sociais reais que favoreçam ao aprendiz a participação ativa do processo de leitura e escrita, a partir da sua primeira língua.

Nessa perspectiva, antes de apresentar as práticas quem vem sendo implementadas em sala de aula, propõem-se a retomada de alguns princípios que tem norteado a organização de experiências de letramento bilíngue.

Quadro 1 – Princípios para a organização de experiências de letramento bilíngue

Princípio	Ideia central
I. A Libras organiza o pensamento	A Libras constitui a língua de instrução e mediação, estruturando ideias, conceitos e narrativas que sustentam a aprendizagem dos estudantes surdos.
II. A visualidade constrói significados	A aprendizagem ocorre por meio da interpretação e da produção de informações visuais, que organizam o pensamento e possibilitam a construção de sentidos.
III. A experiência antecede a leitura e a escrita	As vivências, interações e práticas sociais constituem o ponto de partida para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento da leitura e da escrita.
IV. A escrita nasce das práticas sociais de linguagem	A escrita adquire função e significado quando vinculada a situações reais de comunicação e a gêneros discursivos socialmente relevantes.
V. O ambiente produz o letramento	Espaços, materiais, interações, recursos visuais e experiências do cotidiano constituem oportunidades permanentes de construção de conhecimentos e práticas de letramento.
VI. O professor organiza experiências de letramento bilíngue	Cabe ao professor, por fim, planejar, mediar e sistematizar experiências significativas que integrem Libras, visualidade e práticas sociais de linguagem, favorecendo o desenvolvimento da leitura e da escrita do PSLS.

Esses princípios não se propõem aqui como uma sequência didática ou um método, mas um conjunto de pressupostos basilares na elaboração de práticas coerentes com as especificidades linguísticas, culturais e cognitivas dos estudantes surdos. Em conjunto, eles reafirmam a centralidade da Libras como língua de instrução e mediação, da visualidade como fundamento da aprendizagem e

do letramento como prática social construída em contextos reais de uso da linguagem.

Alinhado desses princípios, propõe-se uma organização didática para o ensino de PSLS, que prioriza as vivências em Libras como ponto de partida para a imersão dos estudantes em experiências de aprendizagem. As sequências apresentadas a seguir se configuram como sugestões de possíveis sistematizações das práticas docentes, buscando articular as vivências dos estudantes à reflexão sobre as línguas compartilhadas no ato comunicativo. Desse modo, ao longo do ano letivo de 2025, o ensino da língua portuguesa escrita para estudantes surdos do 5º ano do ensino fundamental do SEF-1/INES buscou seguir a seguinte sequência didática, na qual as habilidades de produção e leitura de textos foram trabalhadas em um *continuum*, ou seja, de forma integrada:

VIVENCIAR (Apresentação)	→	COMPARTILHAR (Sinalização)	→	RESSIGNIFICAR (Representação)	→	REGISTRAR (Escrita)

A etapa 'vivenciar' (ou 'apresentação') corresponde ao momento de ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes e de construção das primeiras hipóteses sobre a temática a ser trabalhada. Antes do contato direto com o texto, busca-se promover uma imersão inicial por meio de diferentes recursos visuais, como imagens, vídeos, objetos, livros, cartazes ou outros materiais relacionados ao gênero textual a ser trabalhado. Todas as interações são conduzidas em Libras, favorecendo que os estudantes mobilizem suas experiências, realizem inferências, formulem previsões e debatam, de forma argumentativa, sobre a temática, a situação comunicativa ou o gênero que será explorado.

Nessa etapa, o professor assume o papel de mediador do diálogo, incentivando os estudantes a compartilharem seus conhecimentos e a estabelecerem relações entre suas vivências e os novos

conteúdos. Simultaneamente, são apresentados alguns elementos escritos em língua portuguesa, como títulos, manchetes, propagandas, palavras-chave ou outros elementos paratextuais, com o objetivo de identificar conhecimentos prévios relacionados ao português escrito. As contribuições dos estudantes são registradas coletivamente no quadro em língua portuguesa, podendo ser acompanhadas de representações em *SignWriting* para apoiar a organização visual dos principais conceitos discutidos.

Essa etapa pode se caracterizar como um momento de pré-leitura, no qual se exploram não apenas o conteúdo temático, mas também as características estruturais e discursivas do gênero textual. Os estudantes são convidados a observar elementos paratextuais, identificar relações intertextuais e comparar diferentes exemplares do mesmo gênero, reconhecendo regularidades e diferenças em sua organização visual e funcional antes mesmo da leitura propriamente dita. Dessa forma, a atenção desloca-se da decodificação da palavra para a construção de expectativas sobre os sentidos do texto.

Imagem 1 - Apresentação de livro a ser lido, exploração dos detalhes do gênero e levantamento das expectativas e dos conhecimentos prévios dos estudantes

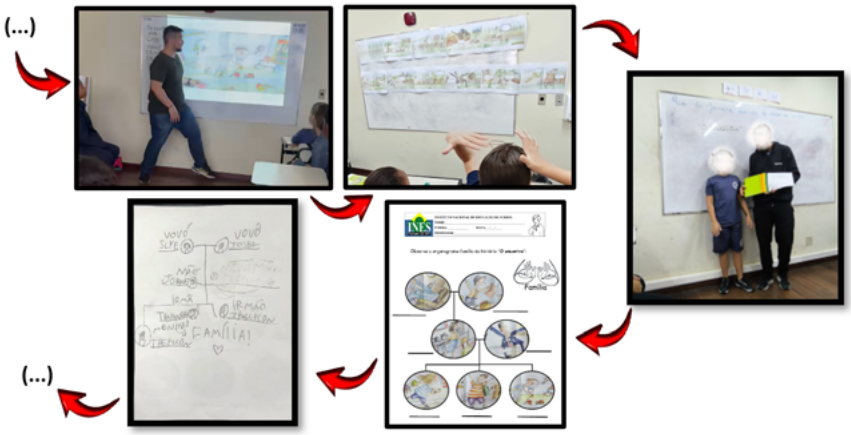


A etapa 'compartilhar' (ou sinalização) corresponde ao momento em que a leitura é realizada coletivamente e os sentidos do texto passam a ser construídos de forma compartilhada entre professor e estudantes. Após a mobilização dos conhecimentos prévios na etapa anterior, o docente assume uma atuação mais ativa como mediador da leitura, sistematizando as hipóteses levantadas e conduzindo a exploração do texto em Libras. Seu papel, entretanto, não é fornecer respostas prontas, mas oferecer suportes que auxiliem os estudantes a confirmar, revisar ou ampliar as interpretações construídas ao longo da leitura.

Nesse processo, a Libras constitui a principal língua de mediação, possibilitando que os estudantes estabeleçam relações entre o texto, suas experiências anteriores e os conhecimentos construídos durante a etapa de apresentação. A leitura deixa de ser uma atividade individual de decodificação para tornar-se um espaço de diálogo, negociação de sentidos e construção coletiva de significados, no qual diferentes interpretações são discutidas, confrontadas e reelaboradas à medida que novas informações são incorporadas.

A mediação docente ocorre por meio de questionamentos, retomadas, comparações e problematizações que favorecem a participação ativa da turma sem retirar sua autonomia interpretativa. O professor atua como leitor mais experiente, modelando estratégias de compreensão e incentivando os estudantes a justificar suas interpretações com base nas informações presentes no texto e nas relações estabelecidas com seus conhecimentos prévios.

Imagem 2 - Leitura compartilhada do texto em Libras, observação da sequência textual, dos elementos textuais e paratextuais, sistematização inicial dos conhecimentos construídos na etapa anterior



A etapa 'ressignificar' (ou 'representação') corresponde ao momento em que os sentidos construídos coletivamente durante a leitura passam a ser utilizados em situações reais de comunicação. Gradativamente, o professor reduz sua atuação como mediador direto, criando condições para que os estudantes assumam maior protagonismo na produção de significados e no uso da linguagem. O foco desloca-se da compreensão do texto para sua ressignificação, isto é, para a capacidade de comunicar, explicar, narrar ou representar aquilo que foi compreendido.

Essa etapa pode assumir diferentes configurações, de acordo com o gênero textual e os objetivos da atividade. Nos gêneros narrativos, por exemplo, a dramatização da história constitui uma estratégia importante para organizar a sequência dos acontecimentos, favorecer a compreensão das relações entre os eventos e apoiar estudantes em processo de aquisição tardia da Libras. Posteriormente, os estudantes são convidados a recontar a narrativa

em Libras, reorganizando os fatos e atribuindo-lhes novos sentidos a partir de sua própria interpretação.

Entretanto, a representação não se restringe ao reconto. Considerando que todo gênero textual existe para atender a uma finalidade comunicativa em determinado contexto social, os estudantes são incentivados a utilizar os conhecimentos construídos durante a leitura para interagir com interlocutores reais. Assim, uma turma pode apresentar a história para outra classe, explicar uma campanha para visitantes da escola, orientar colegas sobre o uso consciente da água, compartilhar regras construídas coletivamente ou ensinar uma receita a outro grupo. Nessas situações, o propósito comunicativo da linguagem torna-se concreto, pois os estudantes compreendem que ler implica apropriar-se de conhecimentos para comunicá-los a alguém.

É também nessa etapa que surgem os primeiros registros escritos. Cartazes, listas, histórias em quadrinhos, esquemas, mapas conceituais ou outros recursos multimodais passam a funcionar como apoio para a comunicação, auxiliando os estudantes na organização das informações que serão apresentadas. A escrita, contudo, ainda não constitui o objetivo central da atividade; ela aparece como instrumento de mediação, funcionando como suporte para a produção de sentidos e para a interação social.

Sob essa perspectiva, a multimodalidade assume papel central. Libras, imagens, gestos, dramatizações, recursos gráficos e diferentes formas de representação articulam-se para favorecer a negociação de significados e ampliar as possibilidades de expressão dos estudantes. Ao representar o que compreenderam para um interlocutor real, os estudantes deixam de ocupar apenas a posição de leitores e passam a atuar como produtores de conhecimento, consolidando os sentidos construídos durante a leitura e preparando o terreno para sua sistematização na produção escrita.

Imagem 3 - Produções multimodais, representação cênica, apresentações em Libras e primeiros registros escritos como apoio à comunicação



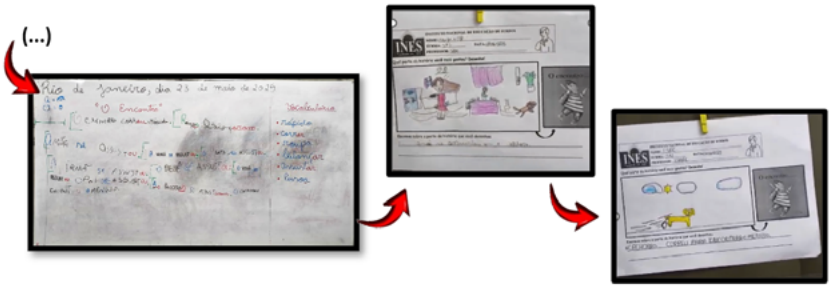
A etapa 'registrar' (ou 'escrita') corresponde ao momento em que os conhecimentos construídos e ressignificados ao longo das etapas anteriores são sistematizados por meio da produção escrita em português. Após vivenciar experiências significativas, construir coletivamente os sentidos do texto e utilizá-los em situações reais de comunicação, os estudantes são convidados a registrar suas aprendizagens em língua portuguesa. O professor volta a assumir um papel mais ativo, atuando como mediador da produção textual e auxiliando os estudantes na organização das ideias, na estrutura do gênero e nas escolhas linguísticas necessárias para a escrita.

Essa etapa organiza-se em três momentos complementares: escrita coletiva, escrita individual e reescrita. Inicialmente, a turma produz um texto coletivo com a mediação do professor, geralmente no quadro ou em outro suporte compartilhado. Durante esse processo, os estudantes discutem a sequência das informações, a organização do gênero textual, os elementos essenciais que devem compor o texto e as formas mais adequadas de expressá-los em

português escrito. É nesse momento que o professor introduz, de maneira contextualizada, aspectos gramaticais e discursivos relacionados ao gênero em produção, sempre articulados às necessidades reais de escrita identificadas durante a atividade.

Em seguida, cada estudante elabora sua própria produção textual, apropriando-se das discussões realizadas coletivamente e imprimindo sua interpretação ao texto. As produções são analisadas pelo professor não com uma perspectiva classificatória, mas formativa, identificando potencialidades e aspectos que podem ser aprimorados. A partir desse retorno, inicia-se a etapa de reescrita, compreendida como parte essencial do processo de produção textual. Reescrever não significa apenas corrigir erros, mas revisar ideias, reorganizar informações, ampliar explicações e aperfeiçoar as escolhas linguísticas realizadas.

Imagem 4 - Produção escrita em português coletiva, individual e socialização dos textos



Nessa etapa, o erro deixa de ser entendido como um fracasso e passa a constituir um indicador do próprio processo de aprendizagem, orientando novas intervenções pedagógicas e favorecendo o desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes.

Por fim, as produções escritas retornam ao seu contexto social de uso. Os textos podem ser apresentados a outras turmas, expostos em murais, compartilhados com convidados, publicados

em diferentes suportes ou utilizados em novas situações de comunicação. Dessa forma, a escrita deixa de ser uma atividade produzida exclusivamente para o professor e passa a cumprir sua função social como prática de linguagem. Ao registrar conhecimentos construídos coletivamente e compartilhá-los com novos interlocutores, os estudantes concluem um ciclo de letramento bilíngue no qual a escrita emerge como consequência da experiência, da compreensão e da ressignificação dos sentidos construídos em Libras.

A organização didática para o ensino de PSLS descrita pode ser sintetizada no quadro abaixo.

Quadro 2 – Etapas da organização didática para o ensino de PSLS

Etapa didática	Objetivo	Papel do professor	Papel do estudante	Produto esperado
Vivenciar	Ativar conhecimentos prévios, despertar a curiosidade e contextualizar o gênero textual	Instiga, problematiza, organiza a interação e recupera conhecimentos prévios	Formula hipóteses, realiza inferências, argumenta, estabelece relações e identifica características do gênero	Construção de expectativas, ativação de conhecimentos prévios e compreensão inicial da temática e do gênero
Compartilhar	Construir coletivamente os sentidos do texto por meio da Libras	Media a leitura, sistematiza discussões, orienta estratégias de compreensão e promove a negociação de sentidos	Participa da leitura coletiva, confirma ou reformula hipóteses, estabelece relações e constrói significados	Compreensão compartilhada do texto e ampliação dos conhecimentos construídos na etapa anterior
Ressignificar	Utilizar os conhecimentos construídos em situações reais de comunicação	Reduz gradativamente a mediação e cria situações comunicativas autênticas	Reconta, dramatiza, explica, apresenta e adapta o discurso para diferentes interlocutores, utilizando múltiplas linguagens	Produções multimodais, apresentações em Libras e primeiros registros escritos como apoio à comunicação
Registrar	Sistematizar, em português escrito, os sentidos construídos ao longo do processo	Media a escrita coletiva, orienta a produção individual, acompanha a revisão e a reescrita	Produz textos, revisa, reescreve e compartilha suas produções em contextos sociais reais	Produção escrita em português como segunda língua, revisão, reescrita e socialização dos textos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas brasileiras responderam, nas últimas décadas, à questão sobre 'o que' deve caracterizar uma educação bilíngue para estudantes surdos, reconhecendo a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Entretanto, permanece o desafio de responder 'como' esses princípios podem materializar-se em práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes.

As experiências apresentadas neste trabalho procuraram contribuir para essa discussão ao propor um percurso didático fundamentado na centralidade da Libras, na visualidade, na interação social e nas práticas de letramento. Mais do que uma sequência de atividades, propôs-se um ciclo de experiências no qual os estudantes vivenciam situações significativas de linguagem, constroem sentidos coletivamente, ressignificam conhecimentos em contextos reais de comunicação e, somente então, os sistematizam por meio da escrita em português. Nessa perspectiva, a escrita deixa de ser um fim em si mesma para constituir-se como resultado de um processo de construção de significados.

Compreender o português como segunda língua implica reconhecer que a aprendizagem da escrita não pode estar dissociada das experiências vividas em Libras. Ler e escrever pressupõem participar de práticas sociais de linguagem, interagir com diferentes gêneros discursivos, atribuir sentidos ao mundo e comunicar-se com propósitos reais. Assim, ensinar português a estudantes surdos não significa apenas ensinar uma nova língua, mas criar condições para que eles ampliem suas possibilidades de participação social por meio dela.

A proposta apresentada não pretende constituir um método único ou um modelo acabado. Ao contrário, trata-se de um conjunto

de princípios e possibilidades pedagógicas que podem ser reinterpretados e adaptados às diferentes realidades escolares. Espera-se que este trabalho contribua para ampliar as discussões sobre o ensino de PSLS e, sobretudo, incentive professores a desenvolverem práticas que coloquem os estudantes no centro da construção do conhecimento, valorizando suas experiências, sua língua e sua forma singular de compreender o mundo. Somente quando a escola reconhece e potencializa esse percurso é que a leitura e a escrita em português deixam de ser um exercício de decodificação para tornarem-se práticas de letramento capazes de ampliar a participação dos estudantes em diferentes esferas da vida social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO, Luiz Claudio de Oliveira; PRADO, Rosana. Material didático em práticas de letramento visual para surdos: do que estamos falando? **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 124-138, ago./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7528. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. 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 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002.

BRASIL. **MEC**. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017.

SUMÁRIO

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**. Brasília, DF: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: Caderno II – Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Brasília, DF: MEC, 2021.

CAMPELLO, Ana Regina de Andrade. Semiótica imagética e a construção do significado na educação de surdos. *In*: QUADROS, Ronice Müller (org.). **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. p. 123-145.

CAMPELLO, Ana Regina de Andrade. Visualidade e semiótica na educação de surdos: estratégias de ensino e aprendizagem. *In*: Encontro Nacional de Educação de Surdos, 2008, Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro: MEC, 2008. p. 23-37.

COLACIQUE, Rachel Capucho; GONÇALVES, Leonardo Conceição. Adequação curricular e BNCC: desafios para o ensino bilíngue de estudantes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, e128390, 2023.

COSTELLO, B.; FERNADÉZ, J.; LANDA, A. O sinalizante nativo não- (existente): pesquisa em língua de sinais em uma pequena população surda. *In*: **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**. TISLR9 9th. Theorical Issues in Sign Language Research Conference, Florianópolis. R.M. de Quadros (Ed.) Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

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

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngüe para surdos. *In*: BERBERIAN, A.P.; MORIDE-ANGELIS, C.C.; MASSI, G. (Orgs.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SUMÁRIO

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GESUELI, Sueli. **Visualidade e cultura surda: contribuições para a pedagogia de surdos**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. **Educação de surdos: um olhar a partir da língua de sinais**. São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. O povo do olho: uma discussão sobre experiência visual e surdez. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolívar *et al.* (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

NEIDLE, C. *et al*. **The Syntax of American Sign Language**: Functional Categories and Hierarchical Structure. Cambridge, MA: The MIT Press, 2000.

QUADROS, Ronice Müller (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SOUZA, Ana Rita de Paula. **Pedagogia visual: práticas pedagógicas com surdos**. São Paulo: Edicon, 2010.

SOUZA, Isaac Gomes Moraes de. **Concordância verbal e a hipótese do período crítico em Libras: um estudo teórico-experimental**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SENGHAS, A.; COPPOLA, M. Children creating language: How Nicaraguan Sign Language acquired a spatial grammar. **Psychological Science**, n. 12, 2001, p. 323–328.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLTOLINI, Raquel S. **A visualidade na educação de surdos**: um estudo sobre práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2018.

9

Josiane Marques da Costa (UFMG)

O ENSINO DE METÁFORAS EM PORTUGUÊS PARA SURDOS BILÍNGUES LIBRAS/PORTUGUÊS:

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-804-7.9

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a metáfora tem ocupado um lugar de destaque nas pesquisas sobre a compreensão da linguagem figurada por bilíngues e aprendizes de segunda língua (L2). Esse crescente interesse decorre do reconhecimento de que as metáforas não constituem apenas recursos expressivos da linguagem, mas também mecanismos cognitivos fundamentais para a construção e a organização do pensamento, influenciando diretamente o processo de compreensão, interpretação e produção linguística.

Estudos têm demonstrado que a compreensão de metáforas e expressões idiomáticas por aprendizes bilíngues é influenciada por diversos fatores, entre os quais se destacam o contexto de uso, o grau de familiaridade das expressões na língua materna (LM) e na segunda língua (L2), o nível de proficiência linguística e as experiências socioculturais dos falantes (LIONTAS, 2002; CIESLICKA, 2010; ERICKSSON, 2013; BALDO, 2014, entre outros). Paralelamente, pesquisas têm evidenciado que a inserção sistemática do ensino de metáforas em contextos educacionais favorece o desenvolvimento da competência metafórica dos aprendizes, contribuindo para uma compreensão mais sistemática e para o uso mais competente e natural da segunda língua.

Essas questões ganham mais complexidade quando consideradas no âmbito da educação bilíngue de estudantes surdos. Embora esse modelo educacional esteja previsto na legislação brasileira[10] e fundamentado no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e da língua portuguesa escrita como segunda língua, sua implementação ainda enfrenta inúmeros desafios, uma vez que a escolarização de muitos estudantes

10 Dispositivos legais que amparam a educação bilíngue de surdos, entre os quais se destacam a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 14.191/2021 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

surdos permanece fortemente marcada por práticas vinculadas ao paradigma da educação inclusiva, não compatíveis com os pressupostos linguísticos, pedagógicos e metodológicos da educação bilíngue. Tal cenário influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita, os quais demandam abordagens pedagógicas e metodologias específicas para o ensino de L2, compatíveis com a realidade linguística e cultural da comunidade surda. Essa necessidade decorre do fato de que a Libras e a língua portuguesa pertencem a modalidades linguísticas distintas: a Libras é uma língua de modalidade visuoespacial, enquanto a língua portuguesa é uma língua de modalidade oral-auditiva, cuja aprendizagem, pelos estudantes surdos, ocorre predominantemente por meio da modalidade escrita. Essas diferenças influenciam na forma como os significados são construídos, processados e ensinados, exigindo práticas pedagógicas que considerem as especificidades da educação bilíngue de surdos. Com isso, a compreensão da linguagem figurada, particularmente das metáforas em língua portuguesa, pode representar um desafio para os estudantes surdos.

Considerando que as metáforas expressam formas de conceptualização da experiência e constituem um componente central da comunicação cotidiana, seu ensino não pode se limitar apenas à apresentação de significados isolados ou de figuras de linguagem.

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da Linguística Cognitiva, em especial da Teoria da Metáfora Conceptual, para o ensino de Português como Segunda Língua (PL2) no contexto da educação bilíngue de estudantes surdos. Partindo do pressuposto de que as metáforas constituem mecanismos fundamentais para a construção de significados e para a organização do pensamento, refletiremos sobre sua relevância e suas implicações para o ensino de L2. Em seguida, discutiremos o desenvolvimento da competência linguística e metafórica em português escrito para surdos bilíngues Libras/Português. Por fim, abordaremos o ensino de metáforas e os desafios na educação bilíngue.

A TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA

No campo da Linguística Cognitiva, as metáforas são concebidas como parte do discurso cotidiano, uma vez que esta é "onipresente na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos de pensamento e ação, é fundamentalmente metafórico por natureza" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 3, tradução nossa[11]). Nesse sentido, a essência básica da metáfora está na relação analógica entre um campo de experiência mais concreto e um campo da experiência mais abstrato, denominados como "domínios da experiência".

A partir da perspectiva cognitiva das metáforas, várias pesquisas foram desenvolvidas, com a finalidade de analisar a interface metáfora e pensamento na língua em uso (cf. GIBBS, 1994; LAKOFF; JOHNSON, 1999; GRADY, 1997; KÖVECSES, 2005; KÖVECSES *et al.*, 2015, entre outros).

A Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff e Johnson (1980), representou uma mudança paradigmática nos estudos sobre a metáfora ao romper com a tradição retórica que a compreendia como um recurso exclusivamente estilístico ou ornamental da linguagem. Em oposição à visão clássica, os autores defendem que a metáfora constitui um mecanismo fundamental da cognição humana, responsável por estruturar a maneira como as pessoas percebem, organizam e compreendem suas experiências. Nessa perspectiva, as metáforas não estão apenas nas palavras ou nas expressões linguísticas, mas, sobretudo, nos sistemas conceptuais que organizam o pensamento.

11 "our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature" (LAKOFF; JOHNSON, 2003 p. 5).

Segundo essa abordagem, grande parte dos conceitos abstratos é compreendida a partir de experiências mais concretas e corporificadas. Com isso, os falantes recorrem continuamente às experiências sensório-motoras construídas na interação com o mundo físico para interpretar domínios mais complexos, tais como: emoções, relações sociais, tempo, conhecimento, entre outros. Esse processo ocorre por meio de mapeamentos conceptuais, nos quais um domínio de experiência mais concreto, denominado domínio-fonte (DF), é utilizado para estruturar outro domínio mais abstrato, denominado domínio-alvo (DA).

Geralmente, o DF está relacionado a experiências físicas e cotidianas, como movimento, percurso, recipientes, objetos ou força. Já o DA corresponde a conceitos mais abstratos e difíceis de serem compreendidos diretamente, como, por exemplo, amor, tempo, vida ou aprendizagem. A metáfora conceptual estabelece relações sistemáticas entre esses dois domínios, permitindo que características do domínio-fonte sejam projetadas sobre o domínio-alvo e possibilitando a produção de expressões linguísticas metafóricas.

Uma das principais contribuições da Teoria da Metáfora Conceptual é demonstrar que inúmeras expressões presentes no discurso cotidiano são motivadas pelos mesmos sistemas conceptuais. Assim, diferentes construções linguísticas não surgem de forma aleatória, mas refletem padrões cognitivos compartilhados pelos membros de uma comunidade linguística.

Um exemplo, amplamente discutido por Lakoff e Johnson (1980), é a metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO. Em sociedades organizadas pelo trabalho remunerado, o tempo passa a ser concebido como um recurso econômico que pode ser gasto, economizado, perdido ou investido. Essa conceptualização é evidenciada em expressões linguísticas metafóricas frequentes da língua portuguesa, como: (i) *estou sem tempo*; (ii) *preciso economizar tempo*, *não desperdice meu tempo*; (iii) *ganhei alguns minutos*; (iv) *investi muito*

tempo nesse projeto. Embora essas expressões sejam utilizadas de maneira aparentemente natural pelos falantes, todas elas refletem um modelo conceptual que organiza a forma como determinada comunidade compreende o tempo.

A partir de tais constatações, diversas pesquisas também têm se dedicado à descrição das metáforas e à investigação dos processos metafóricos nas línguas de sinais (LS). Com base na Teoria da Metáfora Conceptual, estudos desenvolvidos por Wilcox (1993, 2000), Taub (2001) e Wilcox, Wilcox e Jarque (2004), no âmbito da Língua de Sinais Americana (ASL); por Meir (2010), na Língua Israelense de Sinais; e por Faria (2003) e Oliveira (2007), na Língua Brasileira de Sinais (Libras), buscam compreender como processo de formação das metáforas é construído nas línguas sinalizadas e de que maneira os surdos produzem significados metafóricos em uma língua de modalidade espaço-visual. Em conjunto, essas pesquisas descrevem e analisam as metáforas em diferentes LS, evidenciando que, assim como as línguas orais, essas línguas também são ricas em processos metafóricos.

No Brasil, entretanto, ainda são poucas as pesquisas que investigam especificamente a compreensão e o processamento de metáforas por surdos bilíngues Libras/Português. Entre elas, destaca-se o estudo de Faria (2003), que investigou as inferências realizadas por estudantes surdos durante a interpretação de textos em língua portuguesa e organizou um *corpus* de fraseologismos produzidos por surdos de Brasília. Também se destacam os estudos de Costa (2015; 2020), voltados à investigação do processamento e da compreensão de metáforas conceptuais semelhantes e distintas em Libras e em língua portuguesa, bem como às possibilidades de ensino de metáforas conceptuais para estudantes surdos.

Essa perspectiva amplia significativamente a compreensão sobre o processo de aprendizagem de línguas, já que aprender uma língua envolve muito mais do que memorizar palavras ou dominar

regras gramaticais, uma vez que implica também compreender como os falantes conceptualizam o mundo. Isso porque as línguas estão relacionadas à experiência humana de maneira particular, privilegiando determinados modelos cognitivos, valores culturais e formas de categorização da realidade. Dessa forma, o aprendiz de uma L2 precisa desenvolver não apenas competência lexical e sintática, mas também a competência para interpretar os sistemas metafóricos que estruturam o discurso cotidiano da língua-alvo.

Essa compreensão torna-se especialmente relevante no ensino de PL2 para surdos, uma vez que grande parte dos textos utilizados em contextos acadêmicos, jornalísticos, literários e cotidianos utiliza constantemente a linguagem metafórica, como podemos verificar nos exemplos: (i) notícias falam em *combater a inflação*, *enfrentar desafios* ou *impulsionar a economia*; (ii) textos acadêmicos descrevem teorias que *fundamentam argumentos* ou *abrem caminhos para novas pesquisas*; (iii) discursos políticos mencionam *construir pontes*, *superar barreiras* ou *fortalecer alianças*. Em todos esses casos, a interpretação adequada depende do reconhecimento dos mapeamentos conceptuais que organizam essas construções linguística metafóricas.

Desse modo, a Teoria da Metáfora Conceptual oferece um importante referencial para o ensino de línguas ao evidenciar que o desenvolvimento da competência comunicativa envolve também o desenvolvimento da competência metafórica. Nesse sentido, ensinar metáforas deixa de significar apenas explicar ou traduzir o conceito abstrato ou apresentar listas de significados figurados e passa a envolver o ensino dos mecanismos cognitivos que organizam essas construções. Ao compreender os domínios-fonte, os domínios-alvo e os mapeamentos que estabelecem relações entre eles, o aprendiz desenvolve maior autonomia para interpretar novas expressões, realizar inferências e compreender textos de diferentes gêneros discursivos.

Nessa perspectiva, o ensino de metáforas assume papel central na aprendizagem de L2, pois possibilita ao estudante compreender não apenas o funcionamento da linguagem, mas também as formas pelas quais diferentes comunidades linguísticas organizam, interpretam e atribuem significado às experiências humanas. É justamente essa concepção que fundamenta as propostas contemporâneas de ensino baseadas na Linguística Cognitiva e que orienta as discussões apresentadas neste capítulo acerca da educação bilíngue de surdos.

A COMPETÊNCIA METAFÓRICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Várias pesquisas têm apontado que um dos principais desafios enfrentados por aprendizes de L2 está relacionado à aprendizagem da linguagem figurada. A compreensão e o uso de metáforas, expressões idiomáticas e outras construções não literais constituem aspectos essenciais do desenvolvimento da proficiência na língua-alvo, uma vez que exigem não apenas o domínio de estruturas linguísticas, mas também de conhecimentos cognitivos, culturais e experienciais.

Nesse contexto, espera-se que os aprendizes de uma segunda língua desenvolvam também a competência metafórica, considerada um componente fundamental da competência comunicativa e da fluência conceptual, por possibilitar a interpretação e a produção de significados que extrapolam o sentido literal das palavras (cf. LOW, 1988; DEIGNAN; GABRYS; SALSKA, 1997; DANESI, 1993, 2008, entre outros). Essa perspectiva decorre da compreensão de que a aprendizagem de uma L2 não se restringe ao domínio de estruturas

linguísticas e de aspectos gramaticais, mas envolve também a apropriação dos modos pelos quais os significados são conceptualizados e organizados na língua-alvo. Assim, aprender uma segunda língua vai além do domínio de estruturas e dos aspectos gramaticais, uma vez que, como apontam Ellis e Robinson (2008), envolve determinar a estrutura a partir do seu uso real, ativando diferentes processos cognitivos, como a categorização de experiências e o raciocínio, estabelecendo relações por meio de analogias e metáforas.

Muitas vezes, é possível encontrar aprendizes de L2 que apresentam excelente competência comunicativa, mas se comunicam de forma predominantemente literal, sem compreender os conceitos abstratos que estão por trás dos elementos linguísticos. Essa limitação está relacionada à ausência do desenvolvimento da competência metafórica, uma vez que o domínio das estruturas da língua não implica, necessariamente, a apropriação das formas pelas quais os significados figurados são construídos, interpretados e utilizados nos diferentes contextos de interação.

Nesse contexto, ganha destaque o conceito de competência metafórica, entendido como a capacidade de reconhecer, interpretar, compreender e produzir metáforas de maneira apropriada em diferentes contextos comunicativos (LITTLEMORE; LOW, 2006). Essa competência integra a competência comunicativa em segunda língua e relaciona-se diretamente ao desenvolvimento da chamada fluência conceptual, proposta por Danesi (1993), que corresponde à habilidade de compreender como os falantes de uma determinada língua estruturam cognitivamente suas experiências e atribuem significado às diferentes situações comunicativas.

No caso dos estudantes surdos, desenvolver a competência metafórica significa ampliar significativamente as possibilidades de acesso à cultura escrita. Textos acadêmicos, jornalísticos, literários e mesmo textos de circulação cotidiana fazem uso frequente de expressões metafóricas para construir sentidos, organizar argumentos

e produzir efeitos discursivos. Quando essas estruturas não são compreendidas, a leitura tende a tornar-se fragmentada, comprometendo a elaboração de inferências, a interpretação de informações implícitas e a compreensão global dos textos.

Danesi (1993, 2008) explica que muitos aprendizes de segunda língua tendem a transferir para a L2 o sistema conceptual construído em sua LM, em vez de desenvolver os aspectos conceptuais próprios da língua-alvo. Nessa perspectiva, ser conceptualmente fluente em um idioma significa compreender como essa língua organiza e codifica conceitos a partir de seu raciocínio metafórico.

Para contornar essa literalidade, é indispensável o desenvolvimento da competência metafórica, que consiste na habilidade de reconhecer, compreender e utilizar adequadamente as expressões figuradas e os conceitos subjacentes de uma cultura. Segundo Littlemore (2001), essa competência é crucial para que o aprendiz consiga acompanhar a velocidade do discurso de falantes nativos, interpretar características socioculturais e manter o fluxo comunicativo natural. Sem ela, os alunos enfrentam dificuldades para ler nas entrelinhas de anúncios publicitários, manchetes, piadas e narrativas do cotidiano, por exemplo.

Embora a Libras e a língua portuguesa sejam plenamente capazes de expressar significados metafóricos, não significa que essas línguas compartilhem os mesmos sistemas de conceptualização ou que realizem linguisticamente esses significados de maneira equivalente. Isso porque cada língua organiza suas metáforas a partir das experiências socioculturais de sua comunidade e dos recursos oferecidos por sua modalidade de produção e percepção. Enquanto a língua portuguesa mobiliza predominantemente recursos verbais da modalidade oral-auditiva, a Libras constrói significados por meio de uma modalidade espaço-visual, explorando simultaneamente movimentos, configurações de mão, expressões não manuais e relações espaciais. Essas diferenças repercutem diretamente na maneira

como determinadas metáforas são construídas, interpretadas e compartilhadas pelos usuários de cada língua.

Diferentemente dos estudantes ouvintes, que geralmente desenvolvem a linguagem metafórica simultaneamente à aquisição da língua materna, os estudantes surdos aprendem a língua portuguesa predominantemente em sua modalidade escrita como L2, e essa condição exige que o ensino da linguagem figurada considere não apenas aspectos linguísticos, mas também as especificidades cognitivas, culturais e discursivas envolvidas na interação entre duas línguas de modalidades distintas.

No caso dos estudantes surdos bilíngues, entretanto, esses desafios são ainda mais complexos no processo de aprendizagem da modalidade escrita de uma língua oral-auditiva. Isso ocorre porque, na maioria das vezes, o ensino do português não tem como base a metodologia para o ensino de L2, mas segue metodologias voltadas para falantes nativos do português. Essa realidade está diretamente relacionada ao fato de que a maior parte dos estudantes surdos está matriculada em escolas regulares, onde a educação bilíngue ainda não se encontra plenamente consolidada, o que limita o acesso a práticas pedagógicas adequadas às especificidades linguísticas desse público.

O ENSINO DE METÁFORAS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A constatação de que a metáfora é central na aquisição de L2 impõe a necessidade de repensar a sala de aula e os procedimentos metodológicos para o ensino da linguagem figurada.

As abordagens tradicionais frequentemente falham no ensino pautado na memorização de expressões soltas ou em listas de significados de vocabulários isolados, sem explorar os domínios metafóricos que estão por trás das expressões linguísticas metafóricas. Ensinar metáforas de forma desarticulada impede que o aluno perceba os limites e as estruturas que estão por trás aos conceitos.

A discussão acerca do ensino de metáforas apresenta especificidades quando situada no contexto da educação bilíngue de surdos. Nas pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem de português escrito para surdos bilingues Libras/Português, muitos estudos são direcionados para investigações acerca do desenvolvimento de várias competências e habilidades como: leitura, escrita, gramatical, lexical. Por outro lado, poucas são as pesquisas que procuram explicar o desenvolvimento da competência metafórica em sujeitos surdos.

Costa (2020) realizou um estudo quase-experimental delineado para avaliar o efeito do ensino explícito de metáforas conceptuais (especificamente o campo IDEIAS SÃO OBJETOS) na compreensão de expressões linguísticas metafóricas em língua portuguesa por surdos bilíngues. A pesquisa envolveu 16 estudantes de graduação do curso de Letras-Libras, divididos em um grupo experimental e um grupo controle de acordo com seus níveis de proficiência na língua portuguesa.

O procedimento metodológico ocorreu em quatro etapas: um pré-teste, uma aula de intervenção, um teste imediato e um pós-teste aplicado após dez dias. Enquanto o grupo controle recebeu uma aula tradicional focada na tradução dos elementos metafóricos para a Libras e na explicação de seus significados, o grupo experimental participou de uma aula que abordou explicitamente a noção de metáfora conceptual e seus mapeamentos subjacentes, detalhando os domínios fonte (mais concreto) e alvo (mais abstrato).

A análise estatística dos resultados demonstrou a eficácia da abordagem experimental para a compreensão imediata das expressões figuradas. No pré-teste, os grupos apresentaram desempenho equiparável, sem diferenças estatísticas.

Contudo, no teste imediato pós-intervenção, o grupo experimental obteve resultados significativamente superiores aos do grupo controle, evidenciando que a explicitação dos mapeamentos metafóricos favorece a compreensão dessas expressões por aprendizes surdos de PL2.

A pesquisa de Costa (2020) corrobora a pesquisas como a de Low (1988) que sugerem que o ensino da linguagem figurada seja desenvolvido por meio de diferentes gêneros textuais que evidenciem uma metáfora conceptual central, possibilitando aos aprendizes identificar, compreender e produzir expressões metafóricas dela derivadas. Associada a essa abordagem, a utilização do método contrastivo, que promove a comparação consciente entre os padrões metafóricos da LM e da L2, tem se mostrado uma estratégia relevante para evidenciar tanto as correspondências quanto as especificidades convencionais entre as duas línguas.

Ao favorecer o desenvolvimento dessa consciência metafórica, tais estratégias contribuem para que o aprendiz não apenas decodifique palavras e expressões, mas também compreenda os significados conceptuais subjacentes e se aproprie da língua-alvo de maneira mais plena e conceptualmente adequada

Apesar dos importantes avanços legais conquistados nas últimas décadas, a efetivação da educação bilíngue de surdos no Brasil ainda enfrenta desafios em sua implementação.

Na prática, a maioria dos estudantes surdos permanece matriculada em escolas regulares organizadas sob os pressupostos da educação inclusiva, nas quais a Libras frequentemente não ocupa

o lugar de língua de instrução, mas é utilizada apenas como recurso comunicativo, mediada pela atuação do intérprete de Libras educacional. Esse cenário se distancia dos fundamentos da educação bilíngue, uma vez que, conforme afirmam Quadros (1997) e Lodi (2013), a Libras deixa de ser compreendida apenas como um recurso de acessibilidade para assumir o papel de língua de instrução e de mediação do processo de ensino e aprendizagem, respeitando as especificidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda.

Dentre os inúmeros desafios para a implementação da educação bilíngue de surdos, temos o ensino de português escrito para esses estudantes, comprometendo a construção de currículos compatíveis com suas especificidades linguísticas, a produção de materiais didáticos bilíngues, a formação de professores e, consequentemente, o ensino de conteúdos essenciais, como a linguagem figurada e as metáforas.

Embora o reconhecimento da Libras como L1 e do português escrito como L2 esteja assegurado pela legislação brasileira, sua concretização no cotidiano escolar ainda enfrenta limitações relacionadas à organização curricular, à escassez de recursos pedagógicos e à insuficiente formação docente para atuar em uma perspectiva bilíngue (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1999; LODI, 2013; FERNANDES, 2006, entre outros).

Nesse contexto, é de fundamental importância investir na formação inicial e continuada de professores para o ensino de PL2 para surdos, bem como na elaboração de materiais didáticos que contemplem explicitamente o desenvolvimento da competência metafórica de estudantes bilíngues (Libras/Português). Além disso, consideramos essencial incorporar o ensino de metáforas aos currículos de PL2 para surdos, de modo que esse conteúdo deixe de ocupar um papel secundário e passe a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, alinhados aos pressupostos da educação bilíngue

de surdos e ao desenvolvimento da competência comunicativa em língua portuguesa escrita para estudantes surdos.

Por fim, podemos ressaltar que o ensino de metáforas constitui um componente essencial da aprendizagem do PL2 por estudantes surdos e deve ser compreendido como parte integrante da educação bilíngue de surdos.

Nessa perspectiva, a efetivação de práticas pedagógicas fundamentadas na relação entre linguagem, cognição e cultura, aliada ao fortalecimento da formação docente, à produção de materiais didáticos bilíngues e à incorporação sistemática da linguagem figurada aos currículos de PL2, representa uma importante estratégia para o desenvolvimento da competência metafórica, bem como da proficiência em língua portuguesa escrita para surdos, contribuindo para uma educação linguística condizente com os direitos linguísticos da comunidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que o ensino de metáforas ocupa um lugar estratégico na aprendizagem do PL2, especialmente quando considerado no contexto da educação bilíngue de estudantes surdos. Ao adotar os pressupostos da Teoria da Metáfora Conceptual e do desenvolvimento da competência metafórica, entendemos que a metáfora não constitui um recurso periférico da linguagem nem um conteúdo restrito ao estudo das figuras de linguagem, mas um mecanismo cognitivo que participa da construção do pensamento, da organização da experiência e da produção de sentidos nas mais diversas práticas discursivas e culturais.

Nesse cenário, o desenvolvimento da competência metafórica se revela como parte constitutiva da competência comunicativa em segunda língua e compreender metáforas significa ser capaz de reconhecer os modelos cognitivos que estruturam a língua, interpretar informações implícitas, realizar inferências e participar de práticas sociais nas quais a linguagem figurada desempenha papel central.

No contexto da educação bilíngue de surdos, essa discussão adquire relevância ainda maior. As diferenças entre a Libras e a língua portuguesa ultrapassam aspectos estruturais e abrangem também formas particulares de conceptualizar o mundo e de construir significados. Essa constatação reforça a necessidade de reconhecer a Libras não apenas como língua de instrução, mas também como instrumento de mediação conceptual, capaz de favorecer a construção de relações entre diferentes sistemas de significação.

As reflexões apresentadas também evidenciam lacunas importantes no ensino de PL2 para estudantes surdos. A reduzida presença da linguagem figurada nos materiais didáticos, a predominância de abordagens centradas na tradução ou na memorização de significados e a limitada inserção da Linguística Cognitiva na formação inicial e continuada de professores indicam que o ensino das metáforas ainda ocupa um espaço secundário nas práticas pedagógicas. Consequentemente, muitos estudantes têm poucas oportunidades de desenvolver estratégias que lhes permitam interpretar metáforas inéditas, compreender textos de maior complexidade e ampliar sua autonomia leitora e escritora.

Diante desse cenário, defende-se a necessidade de incorporar, de forma sistemática, o ensino das metáforas aos currículos de Português como Segunda Língua, fundamentando-o nos pressupostos da Teoria da Metáfora Conceptual. Isso implica elaborar materiais didáticos que explicitem os mapeamentos entre domínios-fonte e domínios-alvo, promover atividades que articulem Libras e

língua portuguesa, explorar recursos visuais e favorecer a comparação entre diferentes formas de conceptualizar a experiência humana. Mais do que ensinar o significado de expressões isoladas, trata-se de possibilitar que os estudantes compreendam os princípios cognitivos que organizam o funcionamento da linguagem metafórica e desenvolvam estratégias para interpretar novas construções em diferentes contextos comunicativos.

Investigações futuras poderão aprofundar a compreensão dos processos de conceptualização em Libras, analisar comparativamente sistemas metafóricos presentes em diferentes línguas de sinais, desenvolver materiais didáticos fundamentados em evidências empíricas e avaliar os impactos de propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da competência metafórica. Ao integrar esses conhecimentos às práticas de ensino bilíngue, ampliamos a possibilidade de promover não apenas o domínio da língua portuguesa escrita, mas também a participação plena dos estudantes surdos nas práticas sociais, acadêmicas e culturais mediadas pela linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDO, A. Compreensão de Expressões Idiomáticas da Língua Portuguesa como L2: Evidências de Protocolos Verbais. **Ling. (dis)curso** [online]. 2014, v. 14, n. 2, p. 375-390.

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. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

SUMÁRIO

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: Fonte oficial da Resolução CNE/CP nº 4/2024. Acesso em: 17 jul. 2026.

CIESLICKA, A. B. Formulaic language in L2: Storage, retrieval and production of idioms by second language learners. *In*: John Benjamins, **Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the Learner's Mind**. Amsterdam: Philadelphia, p. 149-168, 2010.

COSTA, Josiane Marques da. **A linguagem figurada em materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

DANESI, M. Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching. The neglected dimension. *In*: J. E. Alans (Ed.), **Georgetown University round table on language and linguistics** (pp. 489-515). Washington DC: Georgetown University Press, 1993.

DANESI, M. Conceptual errors in second-language learning. *In*: S. De Knop & T. De Rycker (Eds.), **Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven** (pp. 231-256). Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

DEIGNAN, A.; GABRYS, D.; SOLSKA, A. Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. **English Language Teaching Journal**, v. 51, n. 4, p. 352-360, 1997.

ELLIS, N.; ROBINSON, P. **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. Routledge: NY, 2008.

ERICKSSON, P. **Effects of conventionality and proficiency in metaphor processing: a response time study**. 45f. Dissertação (Mestrado) - English Linguistics. Stockholms Universitet, Spring, 2013.

FARIA, S. P. **A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SUMÁRIO

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), 2006.

GIBBS, R. W. Jr. **The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GRADY, J. **Foundations of meaning: primary metaphor and primary scenes**. Tese (Doutorado em Linguística) - University of California, Berkely, 1997.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor in culture: universality and variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KÖVECSES, Zoltán. **Where metaphors come from**: reconsidering context in metaphor. Oxford: Oxford University Press, 2015.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the Flesh**: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 2003. Original publicado em 1980.

LIONTAS, J. I. Context and idiom understanding in second languages. **EUROSLA Yearbook**, 2, 155-185, 2002.

LITTLEMORE, J. Metaphoric competence: a possible language learning strength of students with a holistic cognitive style? **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 3, p. 459-491, 2001.

LITTLEMORE, J.; LOW, G. Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. **Applied Linguistics**, v. 27, p. 268-294, 2006.

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

LOW, G. D. On teaching metaphor. **Applied Linguistics**, v. 9, n. 2, p. 125-147, 1988. (Nota: Na bibliografia das fontes consta o ano de 1998 com erro de digitação, mas o texto e a sua solicitação referem-se à publicação original de 1988).

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

SKLIAR, C. (Ed.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TAUB, S. F. **Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

WILCOX, P. P. **Metaphorical Mapping in American Sign Language**. Unpublished doctoral dissertation, University of New Mexico, Albuquerque, NM, 1993.

WILCOX, S. **Metaphor in American Sign Language**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2000.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P.; JARQUE, M. J. Mappings in conceptual space: Metonymy, metaphor, and iconicity in two signed languages. **Jezikoslovlje**, 4.1, p. 139-156, 2004

10

Alliny de Matos Ferraz Andrade
Hanna de Oliveira Paulo Xavier
Karoline Santos Rodrigues

CULTURA INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA:

CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO POR UMA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS EM BRASÍLIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-804-7.10

INTRODUÇÃO

A demanda por escolas públicas bilíngues para estudantes surdos, que adotam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2), impulsionou importantes movimentos no âmbito das políticas públicas educacionais. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE 2026–2036) e, recentemente, a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (PNEBS, 2026)[12] constituem respostas recentes às reivindicações históricas da comunidade surda ao reconhecerem a educação bilíngue como um direito linguístico e educacional. Esses avanços resultam de um longo processo de mobilização em defesa de uma educação de qualidade, cuja centralidade reside no reconhecimento da especificidade linguística de estudantes surdos.

Todavia, o reconhecimento desse direito no plano normativo representa apenas uma etapa do processo de democratização da educação. Como afirmam Santos e Oliveira (2022, p. 153), a democratização do ensino passa pela "garantia de que todos os estudantes desfrutem de um ambiente seguro que acolha suas especificidades e marcas identitárias".

Nessa perspectiva, a existência de dispositivos legais, *per se*, não assegura a efetiva consolidação da educação bilíngue. A materialização desse direito depende da criação, do fortalecimento e da continuidade das escolas bilíngues, espaços em que os princípios previstos na legislação podem ser concretizados nas práticas pedagógicas e na organização escolar.

Com relação a esse processo, as instituições enfrentam desafios comuns a outros contextos educacionais, como financiamento,

12 A Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (PNEBS) tem por finalidade efetivar, qualificar e garantir a oferta, o acesso, a permanência, a participação e o êxito escolar dos estudantes do público-alvo da Educação Bilíngue de Surdos (PAEBS), assegurando seus direitos linguísticos, educacionais e culturais, em consonância com a legislação educacional vigente. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/pnebs (acesso em 05/07/2026).

infraestrutura e acesso, mas também questões específicas relacionadas à garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda, entre elas a formação de professores, a gestão escolar, a produção de materiais didáticos em Libras e acessíveis aos surdos e a implementação de políticas públicas permanentes.

Diante do exposto, compreendemos que a formação continuada de professores ocupa um lugar central na consolidação da educação bilíngue de surdos, por constituir um processo permanente de fortalecimento das práticas pedagógicas, da identidade institucional e do desenvolvimento profissional docente.

A consolidação de uma educação bilíngue de qualidade exige muito mais do que documentos normativos ou currículos específicos, requer uma cultura institucional comprometida com o desenvolvimento profissional dos sujeitos que constroem o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a gestão escolar atua ativamente na construção dos processos formativos considerando o contexto institucional e as necessidades específicas da escola.

Defendemos que a formação continuada precisa ser compreendida como um processo coletivo, contextualizado e participativo, construído a partir das necessidades reais dos professores e articulado aos objetivos institucionais. A gestão escolar, nesse sentido, atua como mediadora entre as demandas do corpo docente, os desafios próprios da educação bilíngue de surdos e os princípios que orientam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição[13]. Não se trata de ampliar exigências, mas de promover processos de escuta capazes de reconhecer as necessidades formativas dos professores e respeitar seus diferentes percursos de desenvolvimento profissional.

13 Compreende-se o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar como um processo que reflete o compromisso da escola com as aprendizagens e com o desenvolvimento integral dos estudantes. Trata-se de um instrumento vivo, capaz de orientar as práticas educativas e fortalecer a identidade institucional. Disponível em https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico (acesso em 05/07/2026).

SUMÁRIO

A implementação de escolas bilíngues de surdos requer investimentos permanentes, formação de profissionais qualificados, fortalecimento do protagonismo de pessoas surdas e a construção de uma relação efetiva entre escola, comunidade e cultura surda. É nesse cenário que este capítulo se insere. A partir da experiência de uma escola pública bilíngue, buscamos refletir sobre a atuação da gestão escolar na constituição de uma cultura de formação continuada, analisando de que modo os processos de escuta, planejamento e acompanhamento pedagógico podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente e para a consolidação da educação bilíngue de estudantes surdos.

Para desenvolver a discussão, o capítulo está organizado em quatro partes. A primeira problematiza a formação continuada como dimensão da cultura institucional. Em seguida, apresenta-se o contexto da instituição de ensino e o perfil de seu corpo docente, compreendido como elemento orientador das ações formativas. A terceira parte analisa as relações entre as necessidades institucionais e as demandas dos professores no âmbito da educação bilíngue, evidenciando de que maneira esses aspectos orientam o planejamento da formação continuada. Por fim, são apresentadas propostas formativas desenvolvidas pela escola, com reflexões sobre seus desafios, potencialidades e contribuições para a garantia dos direitos linguísticos e educacionais dos estudantes, bem como para o fortalecimento do compromisso institucional com uma educação bilíngue de qualidade.

A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA CULTURA INSTITUCIONAL

A formação continuada de professores pode ser concebida como uma obrigação administrativa decorrente de políticas públicas

ou exigências legais. No entanto, quando se limita ao cumprimento de carga horária ou à oferta ocasional de cursos, tende a produzir efeitos restritos sobre a transformação das práticas pedagógicas.

No contexto do ensino e da educação bilíngue de surdos, deparamo-nos com desafios específicos, como a necessidade de fluência linguística dos formadores, a produção de materiais didáticos voltados ao ensino em Libras, ao ensino da Libras (L1), do português escrito como segunda língua (L2) e a oferta ainda limitada de recursos pedagógicos compatíveis com as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Pensar a formação continuada no contexto das escolas bilíngues de surdos exige ultrapassar a compreensão de que ela se restringe à atualização de conhecimentos ou à oferta periódica de cursos. Embora essas ações possam compor um projeto formativo, elas não são suficientes para responder à complexidade que envolve a implementação e a consolidação da educação bilíngue.

Defendemos que, nesse contexto, a formação continuada constitui uma dimensão estruturante da cultura institucional e um dos pilares de sustentação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Essa compreensão implica reconhecer que a educação bilíngue não se consolida apenas por meio de marcos legais, currículos específicos ou da adoção da Libras como língua de instrução. Sua efetivação depende, sobretudo, da capacidade da instituição de promover processos permanentes e coletivos de aprendizagem entre os sujeitos que constroem cotidianamente a prática escolar.

Essa compreensão desloca a formação continuada de uma perspectiva centrada no ensino tradicional, para outra que a entende como um processo coletivo de produção de conhecimentos. Nessa direção, Imbernón (2010) problematiza modelos formativos baseados exclusivamente na atualização técnica e defende processos que permitam aos professores interpretar criticamente sua prática,

confrontar pressupostos, produzir novos conhecimentos e reconstruir teorias a partir das experiências vividas.

Diferentemente de outros contextos escolares, a implementação de uma proposta bilíngue para estudantes surdos pressupõe o encontro entre diferentes campos do conhecimento: educação, linguística, estudos surdos, políticas públicas, cultura e identidade. Consequentemente, os desafios enfrentados pelos professores extrapolam aqueles contemplados em grande parte dos cursos de formação inicial, exigindo espaços permanentes de estudo, reflexão e construção coletiva de saberes.

Em muitos casos, os professores ingressam nas escolas bilíngues sem experiências consolidadas na educação de estudantes surdos, no ensino em Libras como primeira língua (L1) e de português escrito como segunda língua (L2) ou no desenvolvimento de práticas pedagógicas bilíngues. Essa realidade atribui à própria escola uma parcela significativa da responsabilidade pela construção e pelo aprofundamento desses conhecimentos profissionais.

Embora a legislação reconheça o direito dos estudantes surdos à educação bilíngue, os cursos de licenciatura ainda destinam espaço reduzido à preparação de professores para atuar nesses contextos, limitando-se, em geral, à oferta de componentes curriculares introdutórios sobre educação inclusiva e Libras. Essa lacuna mostra-se particularmente evidente na formação de docentes para a educação linguística precoce, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, realidade também observada no contexto da Escola Bilíngue do Plano Piloto.

Como problematiza Gatti (2017), a formação inicial ainda apresenta lacunas importantes na articulação entre os currículos das licenciaturas e as demandas concretas das escolas. No caso da educação bilíngue de surdos, esse distanciamento torna-se ainda mais evidente, uma vez que futuros professores concluem a graduação

sem compreender verdadeiramente a importância da educação bilíngue para surdos e a importância dos processos de aquisição e aprendizagem da Libras e da língua portuguesa escrita como segunda língua no acesso aos diferentes conhecimentos.

Esse cenário evidencia a necessidade de repensar os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, de modo que a formação inicial acompanhe as transformações das políticas educacionais e responda, de maneira mais consistente, aos direitos linguísticos historicamente reivindicados pela comunidade surda.

Entretanto, reconhecer essa necessidade não significa atribuir às escolas, de forma isolada, a responsabilidade de suprir as lacunas da formação inicial. Trata-se, antes, de compreender a escola como um espaço privilegiado de produção de conhecimento profissional, uma vez que os desafios emergentes da prática dificilmente encontram respostas prontas em manuais ou nas próprias políticas educacionais.

É no cotidiano das relações pedagógicas que professores, coordenadores e gestores são convidados a interpretar situações diversas, rever estratégias, compartilhar experiências e construir respostas coletivas para desafios que, muitas vezes, são próprios daquele contexto institucional.

Nesse sentido, a formação continuada deixa de ser concebida como uma ação externa à escola e passa a integrar sua dinâmica institucional. Nóvoa (2019) contribui para essa reflexão ao defender que o desenvolvimento profissional docente se constrói no interior das comunidades profissionais, nas quais o conhecimento é produzido por meio da colaboração, da partilha de experiências e da reflexão coletiva sobre a prática.

Nessa perspectiva, a profissão e a prática docente não se constroem individualmente, mas por meio de processos permanentes de diálogo e colaboração entre pares. Como afirma Nóvoa (2019,

p. 205), trata-se de "nos apropriarmos de uma experiência refletida, que não nos pertence apenas a nós, mas ao coletivo profissional".

A consolidação de uma cultura institucional comprometida com a educação bilíngue requer a criação de espaços de diálogo e colaboração nos quais professores surdos e ouvintes (bilíngues), coordenadores pedagógicos e gestores possam compartilhar conhecimentos construídos em diferentes trajetórias formativas e experiências culturais. Nesse contexto, a presença de profissionais surdos fortalece as referências identitárias de estudantes e docentes e contribui para que as decisões pedagógicas incorporem diferentes perspectivas sobre a experiência surda.

Essa característica evidencia que, nesse contexto, a formação continuada ultrapassa os limites do desenvolvimento individual dos professores e se configura como uma estratégia institucional de preservação e fortalecimento do próprio projeto pedagógico bilíngue. Ainda que uma escola disponha de documentos orientadores consistentes e de profissionais qualificados, a ausência de espaços permanentes de diálogo, estudo e reflexão coletiva pode reduzir a educação bilíngue a um conjunto de procedimentos técnicos desvinculados de seus fundamentos linguísticos, culturais e políticos.

Por essa razão, compreendemos que a formação continuada deve integrar a cultura institucional da escola. Nesse sentido, a cultura institucional não se limita ao conjunto de normas e rotinas administrativas, mas abrange os modos pelos quais a instituição aprende, compartilha conhecimentos, produz significados e constrói coletivamente sua identidade pedagógica.

Quando a formação continuada passa a integrar a cultura institucional, deixa de depender exclusivamente de programas externos ou de calendários oficiais e se consolida como um processo permanente de escuta, planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas educativas.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões sobre complexidade e transdisciplinaridade desenvolvidas por Moraes (2007), segundo as quais os desafios contemporâneos da educação dificilmente podem ser compreendidos a partir de saberes fragmentados. No contexto da educação bilíngue de surdos, essa necessidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que as decisões pedagógicas exigem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, experiências linguísticas e formas de compreender o processo educativo.

Formar professores para atuar nesse cenário implica promover processos que integrem saberes, valorizem múltiplas formas de conhecimento e reconheçam a escola como um espaço vivo de produção intelectual. Nessa direção, Gatti (2017, p. 733) afirma que "as instituições formadoras de professores e seus gestores e docentes precisam estar conscientes da função social das escolas e, nelas, do papel dos professores, e também assumir esse compromisso por meio de seus processos formadores".

Nessa direção, Melo e Santos (2020) ressaltam que a formação continuada possibilita aos docentes ressignificar sua prática, compartilhar experiências e construir novos conhecimentos a partir dos desafios encontrados no cotidiano escolar. Essa compreensão reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional não ocorre de maneira isolada, mas em permanente interação com as demandas concretas da escola. Nas instituições de ensino bilíngue de surdos, essa interação assume contornos ainda mais relevantes, pois a consolidação da proposta pedagógica depende da capacidade institucional de transformar desafios cotidianos em oportunidades de aprendizagem coletiva.

Gatti (2017) problematiza a formação inicial de professores no Brasil ao evidenciar as fragilidades estruturais que atravessam esse processo e que se tornam ainda mais visíveis diante das demandas concretas da prática profissional. A autora também examina a formação continuada oferecida pelas redes de ensino,

questionando sua capacidade de responder aos desafios contemporâneos da docência.

Entre os principais problemas apontados por Gatti (2017), destaca-se a insuficiência dos cursos de licenciatura para atender, tanto em quantidade quanto em especificidade, às necessidades das escolas, especialmente nas áreas de conhecimento específico. Esse cenário favorece a atuação recorrente de professores sem formação adequada na disciplina que lecionam, o que pode comprometer a qualidade do ensino e resultar, em muitos casos, em práticas marcadas pela improvisação.

Além disso, Gatti (2017) identifica uma lacuna significativa na formação de professores para a Educação Infantil e destaca que muitos cursos de licenciatura ainda se fundamentam em concepções formativas ancoradas em uma tradição cultural consolidada no início do século XX, pouco sensível às transformações sociais, culturais e educacionais ocorridas nas últimas décadas.

Essas reflexões suscitam uma questão central para este estudo: de que maneira tais fragilidades se manifestam na formação de professores que atuam na educação bilíngue de surdos? Se a formação docente já apresenta lacunas em sua estrutura geral, esses desafios tendem a se intensificar diante dos conhecimentos específicos exigidos nesse contexto, como a competência linguística em Libras, a compreensão dos fundamentos da educação bilíngue, o reconhecimento dos aspectos culturais da comunidade surda e o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis.

Como ressalta Gatti (2017, p. 734), "as escolas são o território e os professores são os agentes desse processo". Nessa perspectiva, é importante considerar que a docência também constitui o fundamento da formação e da atuação dos gestores escolares. Assim, os conhecimentos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem ocupam lugar central tanto no trabalho pedagógico quanto na gestão educacional.

No contexto da educação bilíngue de surdos, essa compreensão amplia-se para incluir, além dos conhecimentos didático-pedagógicos, o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Isso exige processos formativos que ultrapassem modelos tradicionais e favoreçam práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a acessibilidade e a garantia do direito à educação.

UMA ESCOLA PÚBLICA INTEGRAL BILÍNGUE NO CENTRO DE BRASÍLIA E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE INSTITUCIONAL E DOCENTE

A instituição investigada é uma escola pública integral bilíngue, localizada na região central de Brasília e destinada à escolarização de estudantes surdos, surdos com outras deficiências associadas e CODAS (*Children of Deaf Adults*).

Sua criação foi oficializada por meio da Portaria nº 961, de 26 de setembro de 2022 (Distrito Federal, 2022), embora a instituição tenha sido inaugurada somente em fevereiro de 2025. Caracteriza-se como uma instituição educacional pública e especializada.

A organização pedagógica da unidade escolar fundamenta-se em uma matriz curricular específica, que adota a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). A unidade escolar oferta todas as etapas da educação básica, desde a educação linguística precoce até o ensino médio.

Sua singularidade decorre do reconhecimento das particularidades linguísticas de seus estudantes e da organização de práticas

pedagógicas fundamentadas na educação bilíngue, na cultura surda e na valorização de suas identidades. Trata-se, portanto, de uma escola regular de educação básica, cuja proposta pedagógica se estrutura a partir das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, e não de um modelo de escolarização substitutivo ao ensino comum.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição reconhece a formação continuada de professores como um dos desafios que demandam atenção estratégica e ações pedagógicas específicas. O documento ressalta a necessidade de formação permanente voltada às práticas pedagógicas bilíngues e visuais, com ênfase no uso da Libras como língua de instrução e no ensino do português escrito como segunda língua (Distrito Federal, 2026).

Essa compreensão afasta-se de modelos verticalizados de gestão, nos quais as ações de formação continuada são definidas exclusivamente pela equipe gestora, e aproxima-se de uma perspectiva participativa, em que a escuta dos docentes orienta o planejamento formativo.

Tal dinâmica representa um desafio permanente para a gestão escolar. Diferentemente de instituições cujo quadro docente se mantém relativamente estável ao longo dos anos, a escola bilíngue precisa reconstruir, a cada ano letivo, parte de sua identidade profissional, em razão da expressiva presença de professores substitutos contratados temporariamente. Embora essa característica não seja exclusiva da escola bilíngue, mas também esteja presente em outras unidades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, seus efeitos assumem contornos particulares nesse contexto, devido às demandas linguísticas, culturais e pedagógicas próprias da educação bilíngue de surdos.

Esse cenário evidencia a diversidade dos perfis profissionais que compõem o corpo docente, formado majoritariamente por

professores surdos, além de professores ouvintes fluentes em Libras, docentes iniciantes na educação bilíngue, profissionais experientes e especialistas em diferentes áreas do conhecimento. Trata-se, nos termos de Moraes (2007), de um coletivo complexo e transdisciplinar. Essa heterogeneidade, ao mesmo tempo que amplia as possibilidades de troca e de construção coletiva de conhecimentos, exige ações formativas capazes de considerar diferentes trajetórias, experiências e necessidades profissionais, articulando-as aos princípios e aos objetivos da proposta pedagógica bilíngue.

A BANCA DE APTIDÃO COMO PORTA DE ENTRADA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A necessidade permanente de acolher novos profissionais, assegurar o cumprimento dos procedimentos administrativos e garantir a continuidade dos processos já iniciados na unidade escolar constitui um aspecto relevante da política de provimento de profissionais para a educação de estudantes surdos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Essa política abrange tanto as escolas e classes bilíngues quanto as classes de escolas inclusivas que contam com a mediação de intérpretes de Libras[14].

14 No Distrito Federal, as instituições educacionais públicas da Secretaria de Estado de Educação ofertam a educação de estudantes surdos em três formas de enturmação: classes comuns inclusivas, classes bilíngues mediadas e classes bilíngues das escolas bilíngues. As classes comuns inclusivas são constituídas por estudantes surdos ou com deficiência auditiva que não utilizam a Libras como língua de instrução. As classes bilíngues mediadas, ofertadas em escolas inclusivas, são compostas por estudantes surdos ou com deficiência auditiva que utilizam a Libras como língua de instrução, com a mediação de professor intérprete de Libras. Por sua vez, as classes bilíngues das escolas bilíngues são constituídas por estudantes surdos, surdocegos ou surdos com outras deficiências que se comunicam por meio da Libras. Nessas turmas, a Libras é adotada como língua de instrução. Essa forma de enturmação destina-se aos estudantes que têm a Libras como primeira língua ou que se encontram em processo de aquisição da língua, por opção própria ou de sua família, constituindo o recorte adotado neste capítulo (Distrito Federal, 2026). Disponível em https://educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/estrategia-de-matricula-2026-ajustes-30-01-pdf (acesso em 04/07/2026).

O ingresso de docentes na educação bilíngue não se limita à escolha de vagas, pois os profissionais interessados também passam por um processo de avaliação. Para tanto, participam de uma banca avaliadora instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, cuja finalidade é verificar se possuem os conhecimentos mínimos necessários para atuar de acordo com as particularidades da educação bilíngue de surdos.

Anualmente, a Secretaria de Educação torna público, por meio de Portaria publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), o processo de concessão de aptidão[15].

Conforme o *Caderno de Orientações para Concessão de Aptidão* (Distrito Federal, 2026), a avaliação compreende a análise documental, a realização de entrevista e, de acordo com a área pleiteada, o desenvolvimento de atividades práticas. A concessão da aptidão busca assegurar que o profissional apresente formação, experiência e conhecimentos compatíveis com a área de atuação, contribuindo para a qualidade da educação pública ofertada.

Assim, no âmbito da educação bilíngue de estudantes surdos, a avaliação contempla aspectos relacionados à formação acadêmica, à experiência profissional, à elaboração do plano de aula e à condução didático-pedagógica, em consonância com as particularidades dessa modalidade de ensino. Destaca-se, ainda, a participação de professores surdos na composição da banca avaliadora, o que amplia a legitimidade do processo ao incorporar diferentes perspectivas sobre a docência e reafirmar o protagonismo surdo na seleção dos profissionais que atuarão nas escolas bilíngues.

15 A aptidão é o atestado concedido ao servidor da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, nos termos dos normativos vigentes, após análise e aprovação quanto à formação exigida e/ou quanto aos conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuação. Disponível em https://www.educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/caderno_de_orientacoes____aptidao_2026_versao_final-pdf (acesso em 05/07/2026).

Entretanto, é preciso reconhecer que nenhum processo seletivo, por mais criterioso que seja, é capaz de assegurar, de forma isolada, a consolidação da prática pedagógica esperada. A banca avaliadora permite identificar conhecimentos, experiências e potencialidades, mas é a formação continuada que favorece o aprofundamento desses saberes e o desenvolvimento profissional permanente. A docência se constitui no exercício da prática, nas relações estabelecidas com os estudantes e com os pares e, sobretudo, na inserção em uma cultura institucional comprometida com a aprendizagem coletiva.

Essa compreensão aproxima-se da concepção defendida por Nóvoa (2019), segundo a qual a profissão docente se fortalece na constituição de comunidades profissionais marcadas pela colaboração, pela partilha de experiências e pela reflexão coletiva sobre a prática. Nesse sentido, conhecer as características do corpo docente não se limita à elaboração de um diagnóstico descritivo da instituição. Trata-se de um processo essencial para compreender as diferentes trajetórias formativas, os níveis de experiência, os conhecimentos já consolidados e as necessidades que ainda demandam aprofundamento. Esses elementos orientam diretamente as decisões da gestão escolar quanto à definição dos percursos formativos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, possibilitando a organização de ações mais contextualizadas, coerentes com a realidade institucional e articuladas aos princípios da educação bilíngue de surdos. Desse modo, o perfil docente deixa de ser apenas um dado de caracterização e passa a constituir um referencial para o planejamento da formação continuada e para o fortalecimento do projeto pedagógico da escola.

QUANDO A PRÁTICA ORIENTA AS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DO COLETIVO DOCENTE

A definição das demandas de formação continuada constitui uma etapa fundamental para que as ações formativas estejam articuladas à realidade da escola e às necessidades de seus profissionais. Essas demandas não surgem de forma aleatória nem devem ser estabelecidas exclusivamente pela equipe gestora. Em nossa prática, sua identificação ocorre por meio da escuta permanente do corpo docente e do acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, permitindo que o planejamento formativo se construa de maneira participativa, contextualizada e coerente com os desafios da educação bilíngue de surdos.

As reuniões pedagógicas, os momentos de coordenação coletiva, as observações em sala de aula, o diálogo entre os professores, as devolutivas da coordenação pedagógica e as reflexões realizadas após as atividades escolares constituem espaços importantes para a identificação das necessidades formativas da instituição

Esse movimento permite compreender que as demandas da escola não se restringem às necessidades individuais dos professores. Muitas delas expressam desafios compartilhados pelo coletivo docente e decorrem das particularidades da educação bilíngue de surdos, o que reforça a importância de considerar a cultura institucional na definição e no desenvolvimento das ações formativas.

Além de expressarem desafios compartilhados pelo coletivo docente e relacionados às particularidades da educação bilíngue de surdos, essas demandas também revelam questões estruturais que ultrapassam a governabilidade da própria instituição. Entre elas, destacam-se as lacunas na formação inicial, a escassez de

materiais didáticos destinados ao ensino em Libras, ao ensino da Libras como primeira língua (L1) e ao ensino do português escrito como segunda língua (L2), bem como a insuficiência de políticas públicas permanentes para a educação bilíngue e a elevada rotatividade de profissionais.

Diante desses limites, a gestão escolar busca organizar o planejamento das ações formativas com base nas demandas passíveis de enfrentamento no contexto institucional. Em vez de pretender responder a todas as necessidades identificadas, são priorizadas aquelas com maior potencial para qualificar as práticas pedagógicas e contribuir para o fortalecimento da proposta pedagógica da escola.

Trata-se de um planejamento construído de forma contextualizada, alinhado às particularidades da educação bilíngue e comprometido com o desenvolvimento profissional do corpo docente. Conforme estabelece o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, a proposta pedagógica "sustenta-se em uma cultura de formação continuada que fortalece a práxis bilíngue e a autonomia docente. São promovidas ações como oficinas pedagógicas, planejamento colaborativo entre pares e autoavaliação institucional participativa" (Distrito Federal, 2025, p. 42).

O documento também destaca que a formação continuada é desenvolvida de maneira colaborativa, com a participação da equipe gestora, da coordenação pedagógica, de especialistas convidados e de instituições de ensino superior parceiras, como a Universidade de Brasília (UnB). Essa articulação amplia as possibilidades de diálogo entre a prática escolar e a produção acadêmica, favorecendo a construção de processos formativos mais consistentes, contextualizados e alinhados às demandas da educação bilíngue.

Nesse contexto, as necessidades identificadas no cotidiano escolar orientaram a definição dos temas prioritários da formação continuada. Ao longo de 15 meses, destacaram-se ações voltadas ao

ensino do português escrito como segunda língua (L2), às metodologias bilíngues para os anos iniciais, à produção de materiais didáticos visuais acessíveis aos estudantes surdos, à escrita de sinais, aos processos de avaliação e ao uso de tecnologias educacionais aplicadas à educação bilíngue. A seleção desses temas evidencia que o planejamento formativo foi construído a partir de demandas concretas da instituição, articulando o desenvolvimento profissional docente ao fortalecimento da proposta pedagógica da escola. Algumas das experiências desenvolvidas nesse período serão apresentadas na seção a seguir.

FORMAÇÃO EM MOVIMENTO NO COTIDIANO DA ESCOLA BILÍNGUE DO PLANO PILOTO

A formação continuada dos profissionais da educação constitui uma dimensão estratégica para a consolidação da proposta pedagógica da escola bilíngue. Considerando as especificidades linguísticas, culturais e educacionais da comunidade surda, as ações formativas precisam estar diretamente articuladas às demandas identificadas no cotidiano escolar, aos processos de escuta dos docentes e aos princípios estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico da unidade.

Nessa perspectiva, a gestão escolar buscou promover e incentivar propostas formativas que contribuíssem para o aprimoramento das práticas pedagógicas bilíngues, para a ampliação dos conhecimentos relacionados à Libras e ao português escrito como segunda língua e para a produção de recursos didáticos visualmente acessíveis. As ações desenvolvidas envolveram tanto a articulação com instituições de ensino superior quanto a participação

em cursos promovidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Entre as experiências realizadas, destacam-se o curso de extensão em *Escrita de Sinais* (*SignWriting*), desenvolvido em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e o curso *Formação em Educação Bilíngue de Surdos: Anos Iniciais e Educação Infantil*, ofertado pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)[16]. Embora os cursos apresentassem objetivos e organizações distintas, ambas as propostas estiveram relacionadas às necessidades formativas identificadas pela escola bilíngue e contribuíram para aproximar os conhecimentos teóricos das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.

FORMAÇÃO EM ESCRITA DE SINAIS (*SIGNWRITING*)

A articulação entre a escola pública e as universidades constitui uma estratégia relevante, já destacada no PPP da unidade escolar, para o fortalecimento da formação continuada. Essa aproximação favorece o acesso a conhecimentos especializados, incentiva a produção de materiais didáticos e amplia as possibilidades de pesquisa e inovação voltadas às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Com esse propósito, estabeleceu-se uma parceria entre a Escola Bilíngue do Plano Piloto e a Universidade de Brasília (UnB) para a realização do curso de extensão em *Escrita de Sinais*, doravante denominada ES, com carga horária de 60 horas. A ação extensionista foi desenvolvida com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos profissionais da educação acerca da Escrita de Sinais (*SignWriting*),

16 A EAPE é uma unidade-escola focada no desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, planejando e executando cursos de capacitação para professores, orientadores e servidores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Disponível em https://eape.se.df.gov.br/ (acesso em 05/07/2026).

sistema criado por Valerie Sutton, em 1974, para o registro gráfico das línguas de sinais (Ribeiro, 2018), possibilitando o registro da Libras em sua modalidade escrita.

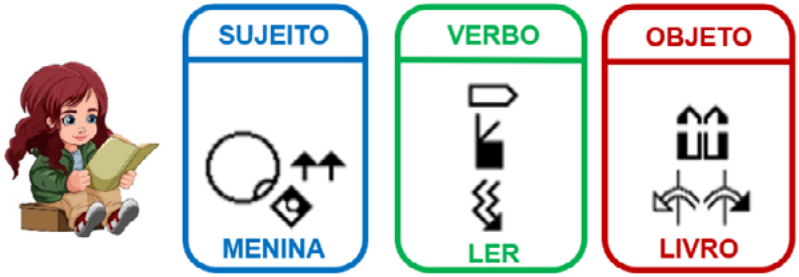
Um dos diferenciais da formação foi a condução do curso por um professor surdo, da Universidade de Brasília (UnB), cuja trajetória acadêmica e experiência na área da Escrita de Sinais conferiram legitimidade linguística, cultural e pedagógica à proposta. Essa participação reafirmou o protagonismo das pessoas surdas na produção, sistematização e disseminação de conhecimentos relacionados à própria língua e à educação bilíngue.

Conforme a proposta do curso, a ES representa um importante instrumento para o fortalecimento da pesquisa, da documentação e da difusão da Libras, contribuindo para o registro da produção linguística, histórica, cultural e literária da comunidade surda. Além disso, amplia as possibilidades de elaboração de materiais didáticos, registros e outros recursos pedagógicos, reduzindo a dependência exclusiva de vídeos e de glosas em língua portuguesa para a representação dos sinais da Libras.

Como desdobramento da formação, os conhecimentos construídos durante o curso passaram a ser incorporados às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola bilíngue, seja na elaboração de materiais utilizados em sala de aula, seja nos registros visuais expostos nas dependências da instituição. A produção de materiais em ES possibilitou aos estudantes o contato com uma modalidade de registro escrito das línguas de sinais, ampliando suas experiências linguísticas e suas formas de acesso à Libras.

A Figura 1 ilustra um dos materiais pedagógicos produzidos como atividade final do curso de extensão. O recurso foi desenvolvido a partir do estudo das estruturas constituintes nas frases em Libras (SVO, OSV e OVS) e utiliza um sistema de cores associado à Escrita de Sinais.

Figura 1 - Material Pedagógico elaborado em Escrita de Sinais

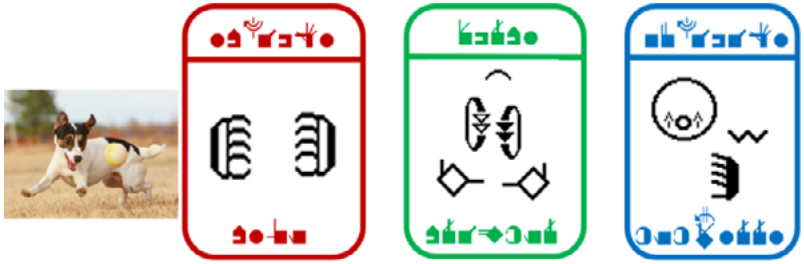


Fonte: Acervo das autoras (2025).

Importa salientar que, durante a apresentação do material didático ilustrado na figura anterior, o formador chamou a atenção para a necessidade de evitar, no ensino da Escrita de Sinais aos estudantes surdos, a associação simultânea entre os registros em ES e as palavras em língua portuguesa. Segundo a orientação apresentada, a sobreposição das duas línguas em um mesmo material pode gerar interferências entre suas diferentes estruturas gramaticais, dificultando a compreensão e a aprendizagem das especificidades linguísticas de cada uma.

Nesse sentido, o formador sugeriu a retirada das palavras em português e sua substituição integral pelos respectivos registros em Escrita de Sinais, de modo a favorecer uma abordagem mais coerente com a descrição gramatical em Libras. Conforme ajustado na proposta frasal (OVS), ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Construção de frase em Escrita de Sinais



Fonte: Acervo das autoras (2025).

Entre as atividades desenvolvidas, destacaram-se a elaboração de materiais didáticos e a participação ativa dos profissionais nas atividades formativas. A execução da proposta caracterizou-se pela organização didática, pela abordagem prática dos conteúdos e pela produção de recursos pedagógicos diretamente relacionados às demandas da instituição de ensino.

Diferentemente de formações centradas exclusivamente na exposição teórica, o curso proporcionou experiências concretas de aprendizagem, incentivando a experimentação, a pesquisa e a construção colaborativa do conhecimento. Na perspectiva da gestão escolar, a parceria com a universidade fortaleceu o desenvolvimento profissional da equipe, ampliou o diálogo entre a educação básica e o ensino superior e aproximou os profissionais de conhecimentos e práticas inerentes à educação bilíngue de surdos.

Além da formação em ES, a escola também promoveu ações destinadas ao aprofundamento das práticas pedagógicas bilíngues na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme apresentado na seção seguinte.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: ANOS INICIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Entre as necessidades identificadas nos processos de escuta e acompanhamento pedagógico, destacaram-se àquelas relacionadas à consolidação das práticas pedagógicas bilíngues, especialmente no que se refere ao planejamento das aulas, à produção de materiais didáticos visuais, ao ensino do português escrito como segunda língua (L2) e às metodologias voltadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas demandas subsidiaram a busca e a seleção das ações formativas incentivadas pela gestão escolar.

Em resposta a essas necessidades, a gestão incentivou a participação dos professores nas ações formativas promovidas pela EAPE, ampliando as oportunidades de desenvolvimento profissional relacionadas às especificidades da educação bilíngue de surdos.

Nesse contexto, a EAPE ofertou o curso *Formação em Educação Bilíngue de Surdos: Anos Iniciais e Educação Infantil*, vinculado ao eixo Diversidade e Inclusão. Com carga horária de 60 horas e desenvolvido na modalidade híbrida, o curso contou com encontros presenciais realizados na própria escola, aproximando a formação do contexto de atuação dos professores e favorecendo a articulação entre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas.

Apesar desse avanço, a oferta ocorreu exclusivamente no período vespertino, o que impossibilitou a participação de parte dos profissionais da unidade escolar. Essa limitação evidencia um desafio recorrente da formação em serviço: nem sempre as condições de oferta são compatíveis com a organização do trabalho pedagógico das escolas, o que pode restringir o alcance das ações formativas.

A proposta buscou promover a formação em serviço dos profissionais da educação para atuação na educação bilíngue de surdos, estimulando a análise crítica das práticas pedagógicas e a construção de estratégias capazes de qualificar o ensino e fortalecer a proposta bilíngue desenvolvida pela instituição.

A importância da ampliação de propostas formativas específicas para a educação bilíngue também se evidencia diante da expansão desse campo de atuação. O crescimento do número de estudantes surdos matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal e a ampliação gradual do quadro de profissionais que atuam nesse contexto reforçam a necessidade de políticas permanentes de desenvolvimento profissional.

A experiência vivenciada demonstra, entretanto, que não basta oferecer cursos destinados à educação bilíngue. É necessário

que a própria organização dessas formações se atente aos princípios linguísticos, culturais e pedagógicos que fundamentam a modalidade educacional.

Isso implica considerar a fluência em Libras dos formadores, a participação de professores surdos, a organização visual dos materiais, as condições de iluminação dos ambientes, os recursos tecnológicos empregados e as formas de interação estabelecidas entre os participantes. Em outras palavras, as formações continuadas sobre educação bilíngue precisam constituir, elas próprias, experiências efetivamente bilíngues.

A realização do curso na instituição evidenciou, ainda, que a efetividade da formação continuada depende da capacidade da escola de integrar as oportunidades externas ao seu PPP e às necessidades identificadas em seu contexto. A ação formativa encontrou uma instituição que já havia organizado processos de escuta, reconhecido suas demandas e compreendido a formação continuada como parte de sua cultura institucional. Desse modo, o curso não se configurou como uma atividade isolada, mas como um movimento articulado ao desenvolvimento profissional dos docentes, à organização do trabalho pedagógico e à consolidação da proposta de educação bilíngue.

As duas experiências apresentadas demonstram que a formação continuada adquire maior significado quando se relaciona às necessidades concretas dos profissionais e produz repercussões nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto a parceria com a universidade, voltada à Escrita de Sinais, quanto a formação promovida pela EAPE contribuíram para ampliar conhecimentos, fomentar a produção de materiais pedagógicos e fortalecer o diálogo entre os princípios da educação bilíngue e o trabalho realizado pelos docentes.

Ao mesmo tempo, as experiências evidenciaram desafios relacionados às condições de oferta, à acessibilidade linguística,

à participação de profissionais surdos e à necessidade de continuidade das ações. Essas questões ultrapassam a realização de cursos pontuais e remetem à construção de uma política institucional de formação continuada, integrada ao PPP, à organização do trabalho pedagógico e às especificidades da comunidade escolar. É a partir dessas contribuições e dos desafios identificados que se apresentam, a seguir, as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste capítulo evidencia que a formação continuada, no contexto da educação bilíngue de surdos, não pode ser compreendida como uma ação pontual, desvinculada do cotidiano escolar ou limitada ao cumprimento de exigências administrativas. Sua efetividade depende da constituição de uma cultura institucional sustentada pela escuta dos profissionais, pelo acompanhamento das práticas pedagógicas, pela valorização das diferentes trajetórias docentes e pela articulação entre as demandas da escola e os princípios de seu Projeto Político-Pedagógico. Nesse processo, a escola se afirma como espaço de produção coletiva de conhecimentos, no qual professores surdos e ouvintes, coordenadores e gestores compartilham experiências, refletem sobre os desafios vivenciados e constroem respostas pedagógicas coerentes com as especificidades linguísticas, culturais e educacionais dos estudantes surdos.

As experiências formativas apresentadas demonstram que a articulação com universidades e instituições responsáveis pela formação dos profissionais da educação pode ampliar conhecimentos, favorecer a produção de materiais didáticos e fortalecer as práticas bilíngues desenvolvidas na escola. Ao mesmo tempo, os desafios identificados, como as limitações de horário, a necessidade de acessibilidade linguística, a participação de profissionais surdos e a

continuidade das ações, revelam que a consolidação da educação bilíngue requer políticas permanentes de formação e investimentos institucionais contínuos. Assim, mais do que ofertar cursos isolados, torna-se necessário construir processos formativos efetivamente bilíngues, contextualizados e integrados à organização do trabalho pedagógico, de modo a garantir os direitos linguísticos e educacionais dos estudantes e fortalecer uma educação pública comprometida com a qualidade, a equidade e o protagonismo dos surdos.

REFERÊNCIAS

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno de orientações para aptidão 2026**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2026. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/caderno-de-orientacoes-aptidao-2026-pdf. Acesso em: 06 jul. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 296, de 16 de junho de 2026. Aprova normas para concessão de Declaração de Aptidão aos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 17 jun. 2026. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=4daf8f0487ad4593bf656ef7acf8fa7e. Acesso em: 07 jul. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista diálogo educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2017000300721&script=sci_arttext. Acesso em 30 jun. 2026.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Rev. Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n.11, p. 88-104, abr/2020. Disponível em https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3269 . Acesso em 04 jul 2026.

SUMÁRIO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 588, de 2 de julho de 2026. Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (PNEBS). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 123-C, p.1, 03 jul. 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnebs/arquivos/portariamecn588de2dejunhode2026.pdf. Acesso em: 08 jul. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2026-2036**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pne. Acesso em: 10 jul. 2026.

MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, Set./Dez. 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116805002.pdf. Acesso em 04 jul 2026.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em 01 jul., 2026.

RIBEIRO, Sérgio Silva. **Escrita de sinais na educação do aluno surdo**. Clube de Autores, 2018.

SANTOS, Marinna Silva; OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges de. Direitos humanos e diversidade: diálogos sobre a cultura escolar vigente. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG, v. 15, n. 2, p. 150-154, 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito do Plano Piloto**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2025. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/ppp_escola_bilingue_plano_piloto_ppp-pdf. Acesso em: 01 jul. 2026.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco

É fonoaudióloga, doutora em Ciências e Biotecnologia e professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua nas áreas de Libras, educação bilíngue para surdos, acessibilidade linguística e saúde da população surda. Desenvolve pesquisas sobre inclusão e formação de professores e intérpretes de Libras, além da produção de materiais didáticos e glossários bilíngues.

Isabelle de Araujo Lima e Souza

É doutora em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, mestre em Letras e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF), atua na área de Educação de Surdos. Desenvolve pesquisas sobre Libras, bilinguismo, diversidade sinalizada e práticas interacionais em contextos educacionais.

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade linguística 180, 183, 253, 256

Análise da Conversa Multimodal 124, 125

- Abertura de sequência conversacional 126
- convocação/resposta 128, 138, 145, 148
- expressões faciais 26, 41, 124, 128, 140, 141, 149, 169
- olhar compartilhado 136, 141
- troca de turnos de fala 136

aprendizagem significativa 61, 190

Aquisição Linguística Precoce 45

Arte-Educação 15, 17

Arte Surda 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31

- Mona Lisa Surda 13, 19, 20, 23, 24

avaliação diagnóstica 156, 164, 165, 184

Avaliação formativa contínua 182

B

banca de aptidão 241

bilinguismo 45, 63, 81, 82, 87, 92, 95, 102, 105, 130, 256

Bimodalismo 111, 115, 119

C

campo visual 136, 137

Compreensão textual 175

comunidade surda 13, 14, 15, 18, 25, 26, 29, 30, 34, 37, 44, 48, 49, 58, 82, 88, 89, 90, 95, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 107, 113, 114, 117, 119, 125, 146

Cultura Surda 15, 17, 18, 24, 25, 28, 31, 32, 49, 79, 97, 118, 160, 187, 208, 232, 240

D

DIAGNÓSTICO DE LEITURA 164

Dia Nacional dos Surdos 14

E

EBS, ver Educação Bilíngue de Surdos 60, 61, 64, 69, 70

Educação Bilíngue de Surdos 34, 35, 37, 38, 52, 57, 60, 61, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 91, 94, 95, 97, 98, 102, 103

- currículo 36, 64, 78, 85, 90, 91, 94, 95, 98, 104, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 180, 186, 255
- direitos linguísticos 37, 60, 67, 95, 98, 103, 104, 107, 109, 110, 119, 160, 223, 230, 231, 232, 235, 254
- ensino visual 111, 113, 114
- formação de professores 31, 34, 38, 52, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 98, 110, 111, 117, 118, 155, 157, 168, 169, 185, 222, 231, 238
- práticas pedagógicas 31, 54, 62, 63, 66, 69, 74, 82, 88, 93, 97, 98, 104, 107, 110, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 155, 189, 190, 194, 205, 208, 211, 219, 223, 224, 230, 231, 233, 234, 238, 239, 240

educação de surdos 31, 34, 36, 37, 38, 41, 46, 48, 52, 55, 58, 70, 71, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100

educação infantil 14, 29, 59, 60, 63, 66, 67, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 108, 122, 234, 238, 247, 250, 251

ensino de Libras 59, 63, 67, 77, 94, 105, 108, 110, 112

ensino de metáforas 209, 210, 212, 214, 216, 219, 220, 222, 223

ensino de português como segunda língua 111, 114, 116, 189, 190, 211, 216, 226

Epistemologia Surda 81, 82, 83, 87, 90

escolas bilíngues de surdos 35, 45, 102, 103, 232, 233

Escrita de Sinais 246, 247, 248, 249, 250, 252, 255

Estudos Culturais 81, 82, 83, 87, 88, 90, 92

Estudos Surdos 50, 57, 81, 82, 83, 85, 88, 90, 94, 207, 234

experiência visual 25, 73, 74, 83, 97, 113, 114, 117, 208

SUMÁRIO

F

formação continuada 38, 87, 88, 95, 229, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 252, 253, 254

- cultura institucional 229, 231, 232, 233, 236, 243, 244, 252, 253
- gestão escolar 231, 232, 240, 243, 245, 246, 250, 251
- identidade institucional 231, 239

formação docente 38, 73, 81, 82, 84, 85, 89, 90, 94, 95, 98, 103, 104, 108, 110, 111, 112, 117, 118, 156, 157, 169, 222, 223, 238

G

glossários 45, 56, 175, 179, 181, 256

H

hábitos de leitura 156, 170, 174

I

identidade cultural surda 62

interação em aulas síncronas 126

interação em Libras 147

interação face a face 126

intervenção precoce 59, 60, 62, 66, 74

L

letramento bilíngue 195, 196, 204

- experiências de letramento bilíngue 196
- organização didática 197, 204, 205, 250

Letramento visual e crítico 56

Libras 13, 15, 17, 28, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 55, 56, 57, 59, 60

- língua de instrução 35, 45, 51, 70, 83, 85, 90, 95, 97, 98, 107, 108, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 189, 192, 194, 196, 205, 222, 224, 233, 240, 241
- Pragmática 47, 155, 156, 157, 158, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 181, 183, 185
- primeira língua (L1) 35, 60, 94, 130, 172, 210, 230, 234, 239, 245
- Semântica 47, 155, 156, 157, 158, 159, 167, 169, 170, 172, 173, 174, 181, 183, 185
- sinais caseiros 125

Língua Brasileira de Sinais, ver Libras 13, 17, 28, 57, 60, 75, 78, 79, 92, 94, 102, 103, 108, 120, 122, 149, 151, 153, 158, 185, 189, 206, 210, 214, 225, 230, 239

Linguística Cognitiva 211, 212, 216, 224

M

materiais didáticos visuais 246, 250

metáforas 47, 73, 178, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224

- competência metafórica 210, 215, 216, 217, 218, 220, 222, 223, 224, 225
- expressões idiomáticas 210, 216, 225
- linguagem figurada 210, 211, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226
- Teoria da Metáfora Conceptual 211, 212, 213, 214, 215, 223, 224

modalidade de ensino 34, 35, 60, 76, 82, 102, 189, 191, 242

modalidade visual espacial 136

multimodalidade 128, 201

O

ouvintismo 48, 83, 90, 99, 100

P

PARFOR 38, 45, 52, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 165, 172, 173, 174, 177, 180, 184, 185

Pedagogia Surda 83, 86, 87

pedagogia triangular 25, 29, 30

Pedagogia Visual 71, 72, 73, 76, 78, 79, 81, 108, 111, 116, 119, 208

Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos 61, 230, 255

políticas públicas 81, 82, 84, 90, 120, 155, 189, 205, 230, 231, 233, 234, 245

- Decreto nº 5.626/2005 34, 85, 113, 158, 210
- Lei nº 10.436/2002 17, 34, 84, 85, 113, 158, 210
- Lei nº 14.191/2021 34, 35, 37, 82, 84, 86, 102, 103, 110, 118, 121, 158, 210

português escrito 35, 47, 60, 64, 86, 89, 95, 98, 102, 103, 107, 108, 111, 112, 118, 119, 120, 158, 161, 163, 172, 175, 184, 190, 191, 192, 195, 198, 203, 204

- competência leitora e escritora 192

SUMÁRIO

produção escrita 156, 166, 202, 203, 204
segunda língua (L2) 35, 45, 60, 84, 157, 161, 172, 175, 210, 230, 233, 234, 239, 245, 246, 250
texto como unidade central 191
privação linguística 39, 42, 43, 44, 46, 48, 52, 53, 54, 56, 61, 74, 193, 194
processamento linguístico 39, 40
professores bilíngues 44, 83, 86, 88, 90, 118
professores surdos 70, 88, 158, 236, 241, 242, 252, 253
Projeto Político-Pedagógico 36, 231, 233, 240, 245, 246, 253, 255

R

recursos visuais 45, 76, 107, 179, 196, 197, 225

S

Setembro Azul 14
SignWriting, ver Escrita de Sinais 94, 198, 247, 248
surdez 18, 22, 44, 45, 48, 57, 58, 60, 62, 76, 79, 82, 83, 92, 97, 99, 100, 101, 109, 114, 121, 122, 152, 160, 186, 187, 208

V

visualidade 31, 38, 41, 83, 87, 90, 95, 97, 113, 117, 119, 193, 194, 195, 196, 205, 207, 208


www.PIMENTACULTURAL.com
ESTUDOS SURDOS
EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS
Práticas, desafios e potencialidades
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO
uff
Universidade Federal Fluminense
PROEX
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
Instituto de Letras
Universidade Federal Fluminense
pimenta cultural