

Organizadores

Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo

Franciele Oga Moreira

Carlos Alberto Franco

Gesica Suellen Sobrinho Costa

Processos Comunicacionais do Povo Surdo em Contextos Bilíngues:

**Libras (L1) e Português (L2)
nas Perspectivas Educacional
e Sociocultural**



**PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO POVO SURDO EM
CONTEXTOS BILÍNGUES: LIBRAS (L1) E PORTUGUÊS
(L2) NAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAL E
SOCIOCULTURAL**

Organizadores

Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo

Franciele Oga Moreira

Carlos Alberto Franco

Gesica Suellen Sobrinho Costa

PROCESSOS COMUNICACIONAIS DO POVO SURDO EM CONTEXTOS BILÍNGUES: LIBRAS (L1) E PORTUGUÊS (L2) NAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAL E SOCIOCULTURAL

1ª edição

EDITORA RIES - IMAGENS DOS ESTUDOS SURDOS
PARANAVAÍ - PARANÁ - BRASIL

2026



EDITORA RIES - IMAGENS DOS ESTUDOS SURDOS

Paranavaí - Paraná - Brasil

www.editoraries.com.br - contato@editoraries.com.br

Editor-chefe: Taynan Alécio da Silva

Organização: Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo;
Franciele Oga Moreira; Carlos Alberto Franco; Gesica Suellen
Sobrinho Costa

Revisão textual: Rosineia dos Santos Aragão Sanches

Projeto gráfico e diagramação: Débora Gonçalves Ribeiro Dias

Capa: Editora RIES, com auxílio de inteligência artificial

ISBN: 978-65-02-43518-2

DOI da obra: <https://doi.org/10.68044/4tmtvd02>

© 2026 Editora RIES - Imagens dos Estudos Surdos

© 2026 dos autores

LICENÇA DE USO

Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). É permitida a reprodução total ou parcial, o compartilhamento, a adaptação e a distribuição do conteúdo, em qualquer meio ou formato, inclusive para fins comerciais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores e à Editora RIES - Imagens dos Estudos Surdos, indicada a licença e informadas eventuais alterações.



Processos comunicacionais do povo surdo em contextos bilíngues [livro eletrônico] : Libras (L1) e português (L2) nas perspectivas educacional e sociocultural / Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo ... [et al.]. -- Paranaíba, PR : Ed. dos Autores, 2026.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Franciele Oga Moreira, Carlos Alberto Franco, Gesica Suellen Sobrinho Costa
Bibliografia.

ISBN 978-65-02-43518-2

1. Educação 2. Educação bilíngue de surdos 3. Língua de sinais
4. Surdos - Educação I. Melo, Nyce Marcelle de Leon Rocha
Vieira de. II. Moreira, Franciele Oga. III. Franco, Carlos Alberto.
IV. Costa, Gesica Suellen Sobrinho.

26-405418.0

CDD-371.912

Índices para catálogo sistemático:

1. Surdos : Educação 371.912

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB - SP-010133/O

Conselho Editorial



Pesquisadores Surdos

Prof^ª. Dr^ª. Andrea Carolina Bernal Mazacotte
Prof^ª. Dr^ª. Carla Damasceno de Moraes
Prof. Me. Carlos Roberto Martins
Prof. Dr. Deonísio Schmitt
Prof. Me. Daniel Lopes Romeu
Prof^ª. Dr^ª. Débora Gonçalves Ribeiro Dias
Prof. Me. Diego Alexandre Hackl
Prof. Me. Diego Leonardo Pereira Vaz
Prof. Me. Darley Goulart Nunes
Prof. Me. Geraldo Venceslau de Lima Júnior
Prof. Me. Gleison Fabian Rocha
Prof^ª. M^a. Hannah Araújo Rosendo
Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Boldo
Prof. Dr. Magno Prado Gama Prates
Prof^ª. M^a. Marceli Lucia Paveglío Romeu
Prof^ª. M^a. Nyce Marcelle de Leon Rocha
Vieira de Melo
Prof^ª. M^a. Karine Martins Cunha Venceslau
Prof^ª. M^a. Sílvia Saraiva de França Calixto
Prof. Me. Tales Douglas Moreira Nogueira

Pesquisadores Ouvintes

Prof. Me. Adão Rodrigues de Sousa
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins
Prof^ª. Dr^ª. Clarice Fabiano Costa Palavissini
Prof^ª. Dr^ª. Ivanilda de Almeida Meira
Novaes
Prof^ª. M^a. Isabela Marinho Menezes
Prof^ª. M^a. Késia Caroline da Silva Santos
Prof^ª. M^a. Maria Luíza da Luz Munhoz
Prof. Me. Paulo Vinícius Trevisan
Prof. Me. Robson Erivelton Pereira
Prof. Me. William Veloze Francioni
Prof^ª. M^a. Luziete Cristina da Silva
Prof^ª. M^a. Regiane Abrahão
Prof. Me. Rodrigo Medeiros
Prof^ª. M^a. Rosinéia dos Santos Aragão
Sanches
Prof. Me. Vinícius Lubel Orizio

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	11
-----------------	----

LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA: FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS, COMUNICACIONAIS E IDENTITÁRIOS

Patricia Kelly Pinheiro Souza

Ricardo Heberle

Fabio Luiz Benicio maia Nogueira

CAPÍTULO 2.....	34
-----------------	----

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: APRENDIZAGEM, DESAFIOS LINGÜÍSTICOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Arthur Góis do Nascimento

Danielle Adryane costa da Silva

Jhonatan de Brito Florencio

Cristiane Feitosa Amorim

Jacqueline da Silva Soares

CAPÍTULO 3.....	61
-----------------	----

TECNOLOGIAS DIGITAIS, INOVAÇÃO E RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO LINGÜÍSTICA

Darley Goulart Nunes

Diego Leonardo Pereira Vaz

Simone Peixoto Gonçalves

Fabio Luiz Benicio maia Nogueira

Jacqueline da Silva Soares

CAPÍTULO 4.....	89
-----------------	----

DIREITOS LINGÜÍSTICOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA

Pablo José Corrêa de Jesus

Adriano de Oliveira Gianotto

Tales Douglas Moreira Nogueira

Carlos Roberto Martins

Simone Peixoto Gonçalves

CAPÍTULO 5.....	115
-----------------	-----

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO LIBRAS - PORTUGUÊS: FORMAÇÃO, EXERCÍCIO PROFISSIONAL E MEDIAÇÃO INTERLINGÜÍSTICA

Priscilla Fonseca Cavalcante
Carolina Miri
Hannah Araújo Rosendo

CAPÍTULO 6.....143

TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DO BILINGUISMO PARA SURDOS

Rivael Mateus Fabricio

CAPÍTULO 7.....168

DESENVOLVIMENTO HUMANO, SAÚDE MENTAL E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA COMUNIDADE SURDA

Davi Pereira Da Silva Júnior

Taynan Alécio da Silva

Jacqueline da Silva Soares

CAPÍTULO 8.....186

PRODUÇÕES ARTÍSTICAS E PATRIMÔNIO CULTURAL SURDO: LITERATURA, PERFORMANCES E EXPRESSÕES CONTEMPORÂNEAS

Davi Pereira da Silva Júnior

Helio Alves de Melo Neto

Renata Cristina Fonsêca de Rezende

Bruno Ramos

Fabiano Souto Rosa

CAPÍTULO 9.....204

EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PARA SURDOS: FUNDAMENTOS, DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS FORMATIVAS

Debora Aparecida Silva

Leuciani Aparecida Duelle Rossi

Tiago de Souza Moraes

CAPÍTULO 10.....228

INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS

Alessandro Sena De Oliveira

Carlos Roberto Martin

APRESENTAÇÃO

Esta obra reúne estudos sobre os processos comunicacionais do povo surdo, destacando a importância da Libras como primeira língua (L1) e do português como segunda língua (L2). Os capítulos apresentam reflexões sobre educação bilíngue, cultura surda, direitos linguísticos, acessibilidade e inclusão social. A coletânea busca contribuir para a valorização da diversidade linguística e para o fortalecimento dos Estudos Surdos.

Organizadores

Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo

Franciele Oga Moreira

Carlos Alberto Franco

Gesica Suellen Sobrinho Costa

PREFÁCIO

A presente coletânea oferece importantes reflexões sobre a comunicação, a educação e as experiências socioculturais das pessoas surdas. Ao abordar diferentes perspectivas do bilinguismo, a obra valoriza a Libras, a identidade surda e os direitos linguísticos. Sua publicação contribui para ampliar conhecimentos e incentivar práticas educacionais mais acessíveis, inclusivas e respeitosas à diversidade humana.

CAPÍTULO 1

LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA: FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS, COMUNICACIONAIS E IDENTITÁRIOS

Patricia Kelly Pinheiro Souza ¹

Mestra em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Ricardo Heberle ²

Mestre em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC), em 2022. Atualmente, exerce o cargo de professor federal no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Fabio Luiz Benicio maia Nogueira ³

Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza

RESUMO: Este artigo discute a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua de pessoas surdas, articulando fundamentos linguísticos, comunicacionais e identitários. A análise, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em estudos nacionais recentes sobre aquisição da linguagem, estrutura visuoespacial, educação bilíngue, variação linguística, cultura e identidade surda. Defende-se que o acesso precoce e contínuo à Libras favorece o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e acadêmico, especialmente quando a criança encontra interlocutores proficientes e espaços de interação em língua de sinais. Examina-se ainda a organização gramatical da Libras, marcada pelo uso do corpo, do espaço e de expressões não manuais, bem como sua diversidade sociolinguística. No plano identitário, a língua é compreendida como elemento de pertencimento, resistência cultural, produção de sentidos e participação comunitária. Conclui-se que reconhecer a Libras como L1 exige políticas e práticas que garantam aquisição, circulação, ensino e valorização da língua em diferentes contextos sociais, da infância ao longo da vida.

Palavras-chave: Libras; Primeira língua; Identidade surda; Educação bilíngue.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua ultrapassa uma escolha terminológica. Ela envolve o reconhecimento de que uma língua plenamente acessível à experiência visual da pessoa surda é condição para a constituição de processos de linguagem, para a participação em interações sociais e para a produção de sentidos sobre si e sobre o mundo. Em estudos recentes, a Libras aparece simultaneamente como sistema linguístico autônomo, língua de escolarização, meio de comunicação e elemento estruturante de pertencimento cultural. Essa articulação é particularmente relevante quando se considera que muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes e nem sempre encontram, nos primeiros anos de vida, interlocutores proficientes em língua de sinais. Cruz e Quadros (2025) destacam que o início tardio da aquisição pode produzir atrasos compreensivos e expressivos relacionados à falta de exposição e interação em uma língua acessível, enquanto Silva e Valério (2026) observam que a escola frequentemente se torna um dos primeiros espaços sistemáticos de contato com a Libras.

Considerar a Libras como primeira língua (L1) significa, nesse sentido, reconhecer sua função constitutiva. Não se trata apenas de ensinar sinais isolados ou de utilizar a língua como recurso auxiliar para alcançar conteúdos veiculados em português. A condição de L1 supõe acesso linguístico contínuo, possibilidade de interação

espontânea, circulação social da língua, desenvolvimento de repertórios discursivos e experiências em que a pessoa surda possa atuar como interlocutora, autora e produtora de conhecimento. Paiutto e Lacerda (2024) mostram que o domínio da Libras está diretamente ligado ao desenvolvimento dos estudantes surdos e ressaltam a necessidade de que o trabalho docente compreenda os aspectos linguísticos da expressão sinalizada. Na mesma direção, Valério (2025) evidencia, a partir de experiências escolares de crianças surdas, que ambientes com maior presença de Libras e de pares surdos favorecem interação social e fortalecimento identitário.

A compreensão da Libras como língua natural também desloca leituras que a reduzem a gestos, mímica ou apoio comunicativo. Silva *et al.* (2026) descrevem uma organização gramatical própria, de modalidade visual-espacial, na qual corpo, mãos, expressões não manuais e espaço de sinalização articulam unidades linguísticas e relações sintáticas. Cunha *et al.* (2026), ao abordarem a variação sociolinguística, reforçam que a Libras é heterogênea, dinâmica e atravessada por fatores regionais, sociais, geracionais, educacionais e culturais. Assim, sua legitimidade não decorre de uma suposta uniformidade, mas justamente da capacidade de produzir variação, mudança, inovação lexical e adequação aos diferentes contextos de uso, como ocorre com outras línguas naturais.

Além da dimensão estrutural, a Libras participa da formação de identidades surdas. Neves *et al.* (2026) situam língua, cultura e identidade como dimensões interdependentes e compreendem a língua de sinais como núcleo de uma experiência visual-espacial coletiva. Alves (2024) destaca a língua de sinais como artefato cultural central e mostra que redes digitais e ciberespaços ampliam formas de expressão e visibilidade da comunidade surda. Marcelino, Silva e Silva (2025), por sua vez, demonstram que a literatura em Libras favorece comunicação, cognição, representatividade e construção identitária. Barbosa (2024) chama atenção para a pluralidade e a fluidez das identidades surdas, evitando uma visão homogênea da comunidade. Em conjunto, esses trabalhos permitem compreender a Libras como uma prática linguística que estrutura interações, memórias, produções culturais e modos de reconhecimento.

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo discutir a Libras como primeira língua a partir de três eixos articulados: fundamentos linguísticos, fundamentos comunicacionais e fundamentos identitários. O texto adota abordagem bibliográfica, com base em estudos nacionais recentes, publicados principalmente entre 2024 e 2026, selecionados por sua pertinência à aquisição da linguagem, educação bilíngue, gramática visual-espacial, sociolinguística, cultura e identidade surda. A análise busca aproximar contribuições que, embora partam de objetos distintos, convergem na

defesa do acesso pleno à língua de sinais e na compreensão de que a primeira língua da pessoa surda não pode ser reduzida a uma disciplina escolar ou a uma ferramenta de tradução.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Libras como primeira língua e aquisição da linguagem

A aquisição de uma primeira língua é um processo decisivo para o desenvolvimento humano porque oferece à criança recursos para organizar experiências, participar de interações, construir conceitos e ampliar formas de expressão. No caso de crianças surdas, a questão central não é a impossibilidade de adquirir linguagem, mas a garantia de acesso a uma língua cuja modalidade seja plenamente perceptível. Cruz e Quadros (2025) sustentam que crianças surdas expostas desde cedo a uma língua de sinais podem desenvolver a linguagem em trajetórias comparáveis às de crianças ouvintes expostas a uma língua oral. A diferença, portanto, não reside na capacidade linguística da criança, mas nas condições efetivas de exposição, interação e continuidade da experiência linguística.

A aquisição da linguagem por bebês e por crianças surdas que adquirem uma língua de sinais desde o nascimento, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é muito semelhante quando comparada aos bebês e crianças ouvintes monolíngues que adquirem

uma língua falada, como o Português Brasileiro (PB). A aquisição da linguagem independe da modalidade da língua (visuoespacial ou oral-auditiva) e o processo de aquisição da linguagem em crianças que adquirem uma língua de sinais e/ou uma língua oral de forma esperada (normal) ou não esperada (com atraso ou desviante) merecem a mesma atenção. (Cruz; Quadros, 2025, p. 3).

Esse argumento permite deslocar o foco da deficiência para a acessibilidade linguística. Quando uma criança surda não recebe Libras precocemente, o atraso pode ser consequência de privação de experiências linguísticas e não de uma limitação inerente à surdez. Cruz e Quadros (2025) observam que a falta de exposição e interação em língua de sinais pode restringir o processamento de informações linguísticas e comprometer o desenvolvimento esperado. As autoras também ressaltam a importância de avaliações em Libras que considerem níveis fonético-fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos, evitando interpretar como déficit aquilo que decorre da falta de acesso a uma língua plenamente acessível. Nessa perspectiva, avaliação e intervenção precisam ser realizadas sem retirar da criança a possibilidade de aquisição da língua de sinais.

A imersão linguística aparece, portanto, como princípio fundamental. Para bebês surdos, o contato cotidiano com sinalizantes proficientes permite que a aquisição ocorra em situações naturais, associadas às experiências familiares e sociais. Cruz e Quadros (2025, p. 4) afirmam que a exposição e a interação em língua de sinais

oportunizam o desenvolvimento das potencialidades linguísticas e destacam que a Libras é uma língua natural e acessível às crianças surdas. Essa formulação é importante porque impede que a Libras seja tratada apenas como alternativa posterior ao fracasso de outras abordagens. Enquanto L1, ela deve estar disponível desde cedo, independentemente de outras escolhas comunicativas ou de recursos tecnológicos utilizados pela criança.

A situação de muitas crianças surdas, contudo, é marcada por acesso tardio. Silva e Valério (2026) explicam que o bilinguismo dos surdos apresenta especificidades, pois a língua minoritária nem sempre é transmitida no ambiente familiar. Como grande parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, o encontro com usuários de Libras pode depender de políticas de suporte, projetos bilíngues, associações, escolas ou outros espaços comunitários. Essa condição torna a escola especialmente relevante, mas também evidencia um risco: se a Libras estiver restrita à presença de um único profissional ou a momentos pontuais, a criança continuará com poucas oportunidades de uso espontâneo da língua.

No entanto, cabe destacar as diferenças de experiência de crianças surdas em escolas de surdos e em escolas comuns. No caso das crianças surdas em escolas comuns de maioria de alunos ouvintes, em geral, o único interlocutor que conhece a Libras é o intérprete educacional, o que limita as oportunidades de interação em LS. Já no caso de escolas de surdos, a interação entre

alunos, professores e outros profissionais da escola pode tornar-se mais rica. (Silva; Valério, 2026, p. 4).

A passagem evidencia que a primeira língua precisa circular em uma rede de interlocutores. A presença do intérprete, embora possa ser indispensável para determinadas situações, não substitui um ambiente linguisticamente acessível. Se a Libras é concebida como L1, os estudantes precisam encontrar professores, colegas e profissionais capazes de interagir diretamente, além de oportunidades para conversar, narrar, argumentar, brincar, perguntar, negociar significados e produzir conhecimentos em língua de sinais. Silva e Valério (2026) mostram ainda que a Libras pode assumir dupla função na escola: língua de interação e objeto de estudo sistemático. Essa dupla função é coerente com uma educação bilíngue que não limita o ensino de Libras à memorização de vocabulário.

Silva e Valério (2026, p. 4), ao discutirem o papel escolar na aquisição, retomam Behares (1993 *apud* Leite, 2005) para caracterizar a escola como “doadora de linguagem”. A expressão é especialmente significativa para o contexto de crianças surdas filhas de pais ouvintes, porque indica que o espaço escolar pode ampliar repertórios e oferecer contatos linguísticos que não estavam disponíveis anteriormente. Contudo, essa responsabilidade não deve ser entendida como justificativa para adiar o acesso à Libras até a escolarização. Pelo contrário, reforça a necessidade de articular família, comunidade

surda, serviços de atendimento e escola para que a língua esteja presente desde os primeiros anos.

2.2 Fundamentos linguísticos da Libras e modalidade visuoespacial

O reconhecimento da Libras como primeira língua exige compreender sua autonomia estrutural. Uma língua de sinais não é uma transposição gestual do português, nem uma coleção de sinais associados a palavras. Silva *et al.* (2026) descrevem a Libras como língua natural dotada de fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática próprias. A modalidade visual-espacial reorganiza os recursos por meio dos quais a língua se materializa: configurações de mão, movimentos, orientações, pontos de articulação, expressões faciais e corporais e uso do espaço atuam de forma articulada na construção de significados. Isso significa que a visualidade não é um simples canal de transmissão; ela participa da própria organização linguística.

Por ser uma língua natural com estrutura gramatical própria, possuindo níveis linguísticos como fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática, a Libras apresenta organização discursiva semelhante às línguas orais, com marcadores que estruturam a interação comunicativa. É marcada por diversidade linguística, refletindo variações regionais e socioculturais dentro da comunidade surda. Essa diversidade reforça seu caráter dinâmico e vivo. (Silva *et al.*, 2026, p. 3).

As expressões não manuais são parte desse sistema. Movimentos de face, sobrancelhas, olhos, cabeça e tronco podem participar de marcações gramaticais e discursivas, não devendo ser tratados como acessórios expressivos. Da mesma forma, o espaço de sinalização funciona como campo organizado de referência: loci podem ser associados a participantes, objetos ou posições discursivas, permitindo retomadas e relações sintáticas. Assim, uma abordagem de Libras como L1 precisa ensinar e valorizar esses mecanismos em sua especificidade, evitando práticas que reduzam o ensino a equivalências palavra-sinal. Quando o português é tomado como matriz exclusiva, corre-se o risco de apagar estruturas que fazem sentido dentro do funcionamento próprio da língua de sinais.

A autonomia linguística também se evidencia pela variação. Cunha *et al.* (2026) descrevem diferenças lexicais, fonológicas, regionais, discursivas e terminológicas e defendem que a variação não representa erro ou fragilidade. Como em qualquer língua natural, formas diferentes podem coexistir, circular e adquirir valores ligados a regiões, gerações, grupos sociais, experiências escolares e contextos de uso. Para uma perspectiva de L1, essa compreensão é essencial porque permite que o estudante reconheça a diversidade de repertórios sem associar automaticamente uma variante a inadequação. Também favorece o desenvolvimento de consciência sociolinguística,

necessária para compreender quando, onde e com quem determinadas formas circulam.

A noção de sistema linguístico, portanto, deve ser articulada à noção de uso. Uma gramática não existe separada das práticas de seus falantes ou sinalizantes. Os padrões fonológicos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos são atualizados em interações concretas, e é nessas interações que a criança amplia seu repertório. A aprendizagem de Libras como L1 precisa contemplar narrativas, conversas, explicações, debates, produções acadêmicas, literatura e usos digitais, porque cada gênero mobiliza recursos linguísticos específicos. Paiutto e Lacerda (2024) mostram que a análise de narrativas pode revelar aspectos importantes da expressão em Libras; Marcelino, Silva e Silva (2025) demonstram que a literatura em língua de sinais amplia experiências estéticas e identitárias. Esses exemplos revelam que a competência linguística envolve muito mais do que conhecer sinais isolados.

2.3 Fundamentos comunicacionais: interação, escola e educação bilíngue

Em um modelo bilíngue orientado pela centralidade da Libras, a comunicação não pode depender permanentemente de mediação externa entre o estudante e o ambiente. A existência de professores

bilíngues, profissionais proficientes e pares sinalizantes amplia a possibilidade de interação direta e reduz o isolamento comunicativo. Silva e Valério (2026) demonstram que a quantidade e a qualidade das oportunidades de interação variam profundamente conforme o contexto escolar. Quando somente o intérprete domina Libras, a criança pode acessar parte do conteúdo curricular, mas continua com oportunidades restritas de conversar diretamente com colegas, funcionários e docentes. A acessibilidade, portanto, não se esgota em traduzir aulas; ela envolve construir uma comunidade comunicativa.

Essa comunidade comunicativa é relevante também para a aprendizagem do português como outra língua. Reconhecer Libras como L1 não significa negar o valor do português escrito, mas organizar uma relação bilíngue na qual as línguas tenham funções compreendidas e não sejam colocadas em hierarquia assimilacionista. O domínio de uma primeira língua oferece bases para práticas de leitura, escrita, comparação linguística, tradução e produção de conhecimento em outras línguas. Cruz e Quadros (2025) assinalam que a aquisição da língua de sinais pode favorecer novas aprendizagens, inclusive de línguas orais ou escritas. Desse modo, o fortalecimento da L1 não compete com o ensino de L2; ao contrário, oferece condições para que o bilinguismo seja construído sobre uma base linguística mais sólida.

No cotidiano escolar, a valorização da Libras também depende do que é ensinado sobre a própria língua. Silva e Valério (2026) identificam tensões quando práticas de ensino se concentram em correspondências diretas entre sinais e palavras do português. Esse tipo de atividade pode ter utilidade em situações específicas, mas se torna insuficiente quando ocupa o centro do currículo de L1. Ensinar Libras como primeira língua demanda trabalho com gêneros discursivos, narrativas, argumentação, variação, recursos expressivos, produção de vídeos, literatura e reflexão sobre usos sociais. A criança precisa compreender que sua língua possui história, estrutura e diversidade, e que pode ser utilizada para falar de qualquer área do conhecimento.

A educação bilíngue, nessa perspectiva, precisa considerar a circulação de Libras em diferentes tempos e espaços: sala de aula, recreio, reuniões, atividades culturais, eventos, biblioteca, ambientes digitais e momentos de orientação individual. A primeira língua se consolida pela frequência, diversidade e densidade dos usos. Isso significa que políticas escolares devem ir além da presença formal da língua e observar quem a utiliza, em quais situações, com que objetivos e com quais possibilidades de participação. A comunicação é um direito linguístico e, simultaneamente, condição para que outros direitos educacionais possam ser exercidos.

2.4 Libras, cultura, identidade e pertencimento

A relação entre primeira língua e identidade é particularmente importante nos estudos surdos porque a Libras não funciona apenas como meio de transmissão de informação. Ela oferece formas de nomear experiências, compartilhar memórias, reconhecer pares e construir pertencimento. Cunha *et al.* (2026) associam a língua à interação social, à organização do pensamento, à resistência cultural e à participação comunitária. Essa abordagem permite compreender que a aquisição de Libras pode modificar não apenas a competência comunicativa de uma pessoa, mas também a maneira como ela se percebe em relação a outros sujeitos surdos e à sociedade mais ampla.

Desse modo, pensar a variação linguística da Libras implica compreender a língua em sua relação com o território, a história, a comunidade e os usos sociais. A Libras não é apenas um conjunto de sinais formalmente descritos, mas um sistema vivo, produzido por sujeitos concretos em interações concretas. Suas formas variáveis expressam modos de vida, trajetórias escolares, pertencimentos regionais, experiências familiares, relações intergeracionais e práticas culturais da comunidade surda brasileira. (Cunha *et al.*, 2026, p. 276).

Barbosa (2024) amplia essa discussão ao tratar as identidades surdas como processos de identificação que não permanecem fixos. O autor analisa diferentes formas de posicionamento e ressalta que as experiências sociais, culturais e linguísticas influenciam como o

sujeito se reconhece ao longo da vida. Essa contribuição impede que o conceito de identidade surda seja usado como rótulo rígido. Uma pessoa pode ter trajetórias distintas de acesso à Libras, participação em comunidades surdas, escolarização e contato com o português. Reconhecer essa pluralidade é compatível com a defesa da Libras como L1, pois a centralidade da língua não exige homogeneizar biografias, mas garantir condições para que cada sujeito possa desenvolver pertencimentos e escolhas linguísticas informadas.

Neves *et al.* (2026) articulam língua, cultura e representação social e defendem que a Libras constitui um sistema autônomo e um fundamento da cultura visual-espacial. Nesse quadro, a identidade não é um adorno posterior à aquisição linguística. Ela é construída nas práticas em que o sujeito utiliza a língua para organizar experiências, expressar valores e inscrever-se em uma coletividade. A visualidade, por sua vez, atravessa modos de interação, produção artística, narrativas, humor e formas de organização do espaço comunicativo.

A identidade cultural surda manifesta-se, portanto, na capacidade de nomear o mundo por meio de uma língua que reflete a experiência existencial do sujeito surdo. A Libras permite ao surdo não apenas descrever a realidade, mas construí-la a partir de sua perspectiva visual-espacial única. Esse processo de significação própria diferencia-se radicalmente das traduções literais do português, pois envolve categorias conceituais distintas, expressas por meio da configuração manual, da localização espacial, do movimento e da não-manualidade (expressões faciais, corporalidade). Tal

especificidade linguística reforça a identidade cultural, uma vez que o surdo, ao sinalizar, não apenas comunica, mas reafirma sua pertença a uma comunidade linguística e cultural específica. (Neves *et al.*, 2026, p. 83).

A citação ressalta um ponto decisivo para o conceito de L1: significar em Libras não equivale a traduzir mentalmente o português para sinais. A língua oferece categorias e recursos próprios de organização discursiva, e a experiência de uso pode constituir modos específicos de descrever relações espaciais, personagens, ações e perspectivas. Essa autonomia é também cultural, porque práticas recorrentes de narrativa, performance e interação criam referências compartilhadas. Marcelino, Silva e Silva (2025) mostram que a literatura em Libras favorece comunicação e cognição e é relevante para a formação da identidade surda, especialmente quando crianças têm contato precoce com produções que lhes oferecem representatividade e protagonismo.

Alves (2024) acrescenta a dimensão contemporânea da cibercultura. A autora analisa redes e ciberespaços como ambientes em que surdos expressam língua e cultura, ampliam visibilidade e consolidam novas práticas culturais. Em síntese, afirma que “a língua de sinais emerge como central na construção das identidades surdas contemporâneas” (Alves, 2024, p. 95). O ambiente digital amplia a quantidade de interlocutores, possibilita circulação de vídeos em

Libras, conecta comunidades geograficamente distantes e cria espaços de debate, ensino, humor, produção artística e mobilização. Para usuários de uma língua visual-espacial, a expansão de plataformas audiovisuais possui consequências relevantes para a circulação da L1.

2.5 Variação linguística, usos sociais e cibercultura

Essa dinâmica é relevante para o ensino de L1. Se o currículo apresenta uma Libras artificialmente homogênea e afastada dos usos sociais, o estudante não desenvolve instrumentos para compreender a diversidade real da comunidade. O ensino pode trabalhar variação regional, geracional e estilística, discutindo contextos de uso e evitando estabelecer uma única variante como sinal de superioridade cultural. Cunha *et al.* (2026) defendem que reconhecer a variação é fundamental para combater preconceitos linguísticos e valorizar a diversidade das comunidades surdas. Tal orientação aproxima a educação de Libras das práticas sociolinguísticas contemporâneas e amplia a consciência crítica dos estudantes.

No ciberespaço, essa diversidade torna-se mais visível. Alves (2024) mostra que redes sociais e ambientes digitais se converteram em locais de expressão da cultura surda e de circulação da língua de sinais. A facilidade de produção e compartilhamento de vídeos favorece contato entre sinalizantes de diferentes regiões, circulação de

sinais emergentes e criação de repertórios ligados à cultura digital. Ao mesmo tempo, esse contato intensifica debates sobre variação, padronização, autoria e representatividade. A perspectiva de L1 precisa acolher esses fenômenos como parte da vida da língua, e não como desvios de um modelo estático.

A literatura em Libras oferece outro exemplo de expansão de domínios. Marcelino, Silva e Silva (2025) destacam obras traduzidas, adaptadas e criadas em Libras e relacionam a experiência literária à comunicação, cognição, identidade e representatividade. Para crianças surdas, ter acesso a histórias em uma língua plenamente compreensível permite experimentar jogos linguísticos, personagens, emoções e referências culturais sem depender exclusivamente de uma língua escrita ainda em processo de aprendizagem. A literatura, portanto, atua como espaço de desenvolvimento da L1 e como meio de transmissão e recriação cultural.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados convergem ao indicar que o acesso precoce à Libras é decisivo. Cruz e Quadros (2025) demonstram que a aquisição da linguagem independe de a língua ser oral-auditiva ou visuoespacial quando existem condições adequadas de exposição. O problema surge quando crianças surdas passam os primeiros anos sem

contato suficiente com uma língua acessível. Nesse cenário, a defesa da Libras como L1 exige ações que antecedam ou acompanhem o ingresso escolar, envolvendo famílias, profissionais e comunidades sinalizantes. A escola não deve ser o primeiro e único lugar de acesso, embora possa desempenhar papel fundamental na ampliação dos repertórios.

No campo educacional, reconhecer a Libras como L1 implica garantir ambientes em que ela seja língua de interação e objeto de estudo. Silva e Valério (2026) mostram que a qualidade da experiência muda quando os estudantes dispõem de vários interlocutores e quando a Libras não fica restrita à mediação de um intérprete. Paiutto e Lacerda (2024) evidenciam a importância de avaliar a expressão em Libras para planejar o ensino. Valério (2025) reforça que a presença de pares surdos e profissionais proficientes favorece interação social e identidade. Esses achados sugerem que uma política linguística escolar precisa observar a densidade real dos usos da língua, e não apenas sua presença formal no projeto pedagógico.

A discussão linguística também demonstra que ensinar Libras como L1 requer superar práticas centradas em listas de sinais e correspondências com palavras do português. Silva *et al.* (2026) ressaltam a organização visual-espacial e o papel do corpo, do espaço e das expressões não manuais; Cunha *et al.* (2026) mostram a vitalidade da variação; Marcelino, Silva e Silva (2025) evidenciam a

potência da literatura; Alves (2024) revela a expansão da língua em redes digitais. Uma formação ampla em L1 deve contemplar gramática, variação, narrativa, argumentação, literatura, produção audiovisual, usos acadêmicos e repertórios comunitários.

Por fim, a centralidade identitária da Libras não deve ser interpretada de forma essencialista. Neves *et al.* (2026) mostram a estreita relação entre língua, cultura e identidade, enquanto Barbosa (2024) lembra que identidades surdas são plurais e processuais. Defender o direito à Libras como primeira língua significa garantir condições para que pessoas surdas possam construir trajetórias linguísticas e identitárias sem que a ausência de acesso seja imposta como limitação. A Libras, nesse sentido, é língua de comunicação, de ensino, de cultura, de criação e de produção de conhecimento. Sua valorização como L1 demanda continuidade de políticas, formação de profissionais proficientes, presença de modelos linguísticos surdos e expansão de espaços sociais em que sinalizar seja uma forma plena e reconhecida de existir e participar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Isis Tatiane Lima. A comunidade surda e a cibercultura: entre cultura, identidade e redes. **Primeira Escrita**, v. 11, n. 2, p. 95-107, 2024. DOI: 10.55028/rpe.v11i2.21926. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/21926>.
Acesso em: 3 jul. 2026.

BARBOSA, Suelismar Florêncio. Identidades surdas e o processo de identificação do sujeito no conto O Boto Cor-de-Rosa Surdo. **Revista GEADEL**, v. 5, n. 1, p. 127-141, 2024. DOI: 10.29327/269116.5.1-9. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/GEADEL/article/view/7483>.
Acesso em: 8 jul. 2026.

CRUZ, Carina Rebello; QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição e avaliação da linguagem na língua de sinais. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 37, n. 2, e70389, 2025. DOI: 10.23925/2176-2724.2025v37i2e70389. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2025v37i2e70389>. Acesso em: 14 jul. 2026.

CUNHA, Pamella Elaine Prestes da; SIMÃO, Sailloane Alandia Soares; CAMPOS, Valdicley Pereira; GIANOTTO, Adriano de Oliveira; OLIVEIRA, Wendel de. Variação linguística na Libras: identidade, comunidade surda e usos sociais da língua. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 6, p. 269-286, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i6.687. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i6.687>. Acesso em: 21 jul. 2026.

Leite, Emeli Marques Costa. Os papeis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva. Petrópolis, RJ: **Editora Arara Azul**, 2005.

MARCELINO, Vitoria Jennyfe Alves; SILVA, Rita Daniely de Moura; SILVA, Rodrigo Ueslei do Nascimento. Identidade surda e literatura em Libras: uma relação fundamental. **Revista Semáforo De Visu**, Petrolina, v. 13, n. 1, p. 216-231, 2025. DOI: 10.31416/rsdv.v13i1.1304. Disponível em: <https://doi.org/10.31416/rsdv.v13i1.1304>. Acesso em: 29 jul. 2026.

NEVES, Sylvia Lia Grespan; ROSENDO, Hannah Araújo; COSTA, Lucas Vargas Machado da; DIAS, Débora Gonçalves Ribeiro; NOGUEIRA, Tales Douglas Moreira; SANTOS, Leandro Viturino dos. Entre língua, cultura e identidade: representações sociais da pessoa surda na perspectiva linguística. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 3, p. 79-93, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i3.554. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i3.554>. Acesso em: 1 out. 2026.

PAIUTTO, Isabela; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação bilíngue de surdos: Instrumento de Avaliação da Expressão em Língua Brasileira de Sinais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 49, n. 95, p. 120-135, maio/ago. 2024. DOI: 10.17058/signo.v49i95.19099. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/19099>. Acesso em: 2 out. 2026.

SILVA, Ana Rosária Soares da; TEIXEIRA, Maria Lúcia Aguiar; MIRANDA, Shirlane Maria Batista da Silva; SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da; MIRANDA, Antonio Luiz Alencar; MARTINS, Elizangela Fernandes; LOPES, Laurilene Cardoso da Silva; SOUSA, Domitília Lopes de; FERREIRA, Heloisa Helena da Silva. A gramática do corpo e do espaço: apontamentos sobre a estrutura linguística da Libras na consolidação da identidade surda. **Revista Educação e Linguagem**, v. 13, n. 1, p. 1-11, 2026. DOI: 10.23900/redli.v13n1-021. Disponível em: <https://doi.org/10.23900/redli.v13n1-021>. Acesso em: 3 out. 2026.

SILVA, Giselli Mara da; VALÉRIO, Wesley Klismann Ferreira. Ensino de Libras como primeira língua em uma turma de estudantes surdos: tensões entre língua de sinais e língua majoritária no cotidiano escolar. **Revista da ABRALIN**, v. 24, n. 1, p. 1-30, 2026. DOI: 10.25189/rabralin.v24i1.2327. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i1.2327>. Acesso em: 3 out. 2026.

VALÉRIO, Wesley Klismann Ferreira. Experiências de crianças surdas em contextos escolares de Belo Horizonte e Região Metropolitana: a importância da Libras e da identidade surda. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, v. 4, n. 1, p. 24-37, 2025. DOI: 10.36704/sciasls.v4i1.9907. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasls/article/view/9907>. Acesso em: 3 out. 2026.

CAPÍTULO 2

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: APRENDIZAGEM, DESAFIOS LINGÜÍSTICOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Arthur Góis do Nascimento ¹

Graduando em Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira–Português como Segunda Língua (LSB-PSL) – Universidade de Brasília (UnB).

Danielle Adryane costa da Silva ²

Graduanda em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua, pela Universidade de Brasília (UnB).

Jhonatan de Brito Florencio ³

Graduação em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua, pela Universidade de Brasília e Cetefe.

Cristiane Feitosa Amorim ⁴

Graduada em Pedagogia pela FNSL/BA e Graduando Educação Bilingue dos Surdos pela UFRB.

Jacqueline da Silva Soares ⁵

Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Educacional Professora Isaura Bezerra (IEPIB).

RESUMO: Este artigo analisa a aprendizagem do português escrito como segunda língua por estudantes surdos, enfatizando desafios linguísticos e estratégias pedagógicas no contexto da educação bilíngue. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com análise interpretativa de quinze artigos publicados entre 2024 e 2026, selecionados por sua relação com ensino de português, Libras, letramento e práticas educativas. A discussão contempla a diferença entre primeira e segunda língua, barreiras curriculares, formação de professores, produção textual, materiais didáticos bilíngues e experiências visuais de aprendizagem. Os estudos apontam que o reconhecimento da Libras como língua de instrução, associado a práticas contextualizadas de leitura e escrita, favorece percursos pedagógicos mais acessíveis. Identificam-se, entretanto, dificuldades institucionais,

insuficiência de formação específica e limitações no atendimento linguístico, inclusive no ensino superior. Conclui-se que o ensino de português como segunda língua requer planejamento bilíngue, avaliação processual, participação de docentes surdos e políticas que assegurem direitos linguísticos e autoria discente.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Português como segunda língua; Letramento visual; Estratégias pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A educação bilíngue de surdos apresenta uma especificidade que deve orientar suas decisões curriculares: o português escrito não pode ser tomado, indistintamente, como a primeira língua de todos os estudantes. Quando a Libras constitui a língua de interação e instrução, o português é aprendido como segunda língua (L2), em modalidade escrita, mobilizando processos de construção de sentidos, relações interlinguísticas e formas de participação social que diferem daqueles pressupostos em metodologias centradas na oralidade. Reconhecer essa condição não implica reduzir expectativas quanto à leitura ou à produção textual; significa estabelecer caminhos de ensino linguisticamente fundamentados. Facundo (2025) contesta a transposição automática de modelos de ensino de português como primeira língua para estudantes surdos, ao defender uma perspectiva crítica de letramento situada em suas experiências culturais.

A distinção entre Libras e português escrito é frequentemente afirmada em normas e projetos institucionais, mas sua implementação cotidiana permanece desigual. Cunha, Mendes e Dias (2024)

examinam o referencial curricular dedicado ao português escrito como segunda língua e identificam tensões entre competências prescritas e os contextos sociais de uso das línguas pelos estudantes. Félix e Gomes (2026), ao investigarem uma escola inclusiva, evidenciam que práticas próximas da perspectiva bilíngue podem ampliar a acessibilidade das aulas, embora não transformem, por si só, uma escola regular em instituição bilíngue com organização curricular própria. Tal distinção impede que o simples uso ocasional de sinais seja confundido com uma política consistente de educação bilíngue.

O problema central deste estudo pode ser formulado nos seguintes termos: de que maneira desafios linguísticos, condições institucionais e escolhas didáticas interferem no ensino e na aprendizagem do português como segunda língua de estudantes surdos, e quais estratégias aparecem na literatura recente como pedagogicamente promissoras? A questão reúne dimensões que não deveriam ser examinadas separadamente: acesso precoce à língua de sinais, práticas de letramento, conhecimento linguístico dos professores, materiais bilíngues, avaliação das produções escritas e acompanhamento acadêmico. O objetivo geral consiste em analisar criticamente essas relações, com ênfase na centralidade da Libras e na valorização da leitura e da escrita como práticas de comunicação e autoria.

Para alcançar esse objetivo, desenvolveu-se um estudo bibliográfico, qualitativo e interpretativo, sem pretensão de revisão sistemática ou de estimativa estatística de efeitos. O corpus é composto por quinze artigos de 2024 a 2026, sendo treze disponibilizados em arquivos para esta pesquisa e dois recuperados de periódicos acadêmicos em acesso aberto. Os materiais foram examinados a partir de quatro eixos: fundamentos do ensino bilíngue, dificuldades de leitura e escrita, formação e atuação docente, e estratégias visuais e multimodais. As convergências entre estudos de natureza distinta são discutidas como indícios de possibilidades pedagógicas, e não como demonstração de causalidade ou de eficácia universal.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação bilíngue, Libras e português escrito como segunda língua

Uma proposta bilíngue requer atribuir estatuto pedagógico às duas línguas, respeitando suas modalidades e funções no processo de ensino. A Libras pode operar como língua de interação, elaboração conceitual, argumentação e mediação; o português, em sua modalidade escrita, constitui objeto de aprendizagem e instrumento de circulação por diferentes gêneros sociais. O reconhecimento e a regulamentação da Libras no Brasil encontram respaldo na Lei nº

10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2002, 2005). Essa organização não equivale a traduzir palavra por palavra de uma língua para outra, pois relações sintáticas, textuais e discursivas não se correspondem de forma linear. Tavares e Bento (2025) defendem materiais didáticos bilíngues construídos a partir da experiência linguística dos estudantes e apontam a importância de vínculos efetivos entre uso da Libras e aprendizagem do português escrito.

A pesquisa de Félix e Gomes (2026) contribui para distinguir o direito de estar matriculado do direito de ter acesso linguístico ao conhecimento. A atuação de profissionais fluentes em Libras e a presença de apoio especializado favoreceram, no contexto analisado pelas autoras, a compreensão das atividades e a identificação de dificuldades na escrita. Esse resultado, situado em uma experiência particular, não autoriza concluir que o modelo se reproduzirá automaticamente em qualquer escola; mostra, entretanto, que a acessibilidade exige ações pedagógicas e organizacionais coordenadas. Escolas inclusivas podem adotar aproximações bilíngues relevantes, mas a implementação de uma modalidade bilíngue demanda políticas, carga horária, material, equipe e planejamento específicos.

Convém evitar uma compreensão homogênea da surdez e dos percursos de aquisição linguística. Estudantes surdos podem ter idades diferentes de contato com a Libras, repertórios variados de português,

trajetórias escolares desiguais e identidades linguísticas plurais. Portanto, planejar o português como L2 pressupõe avaliação diagnóstica, participação dos alunos nas decisões e flexibilidade quanto aos recursos de mediação. Costa e Hermont (2024) enfatizam a necessidade de desmistificar interpretações de suposta incapacidade do aluno surdo diante do texto escrito. Quando o professor conhece a história linguística do estudante, pode diferenciar desconhecimento de um gênero, dificuldade de acesso às instruções e necessidade de ampliar recursos gramaticais em uma segunda língua.

2.2 Aprendizagem da leitura e da escrita: desafios linguísticos e letramentos

Ler em português envolve reconhecer formas escritas, mobilizar conhecimentos de mundo, estabelecer relações de significado e interpretar intenções em gêneros específicos. No caso do ensino de L2 para surdos, a mediação em Libras pode tornar visíveis relações que o texto escrito pressupõe sem explicitá-las. A dimensão visual, porém, não deve ser confundida com mera simplificação de conteúdo ou substituição do texto por imagens. Coelho e Jesus (2024) discutem letramentos crítico e visual como modos de ampliar a leitura de textos multimodais, articulando interpretação, cultura e posicionamento diante do mundo. Essa abordagem valoriza o

estudante como sujeito de produção de sentido, e não como receptor passivo de correspondências entre palavras e figuras.

Os estudos de letramento deslocam a ênfase de uma aprendizagem restrita ao domínio de códigos para a participação em práticas sociais de leitura e escrita. Facundo (2025, p. 383) defende “uma prática pedagógica dialógica e crítica”, articulada às condições culturais e linguísticas do público surdo, inclusive aos usos da escrita fora da sala de aula. Essa perspectiva torna insuficiente um trabalho centrado apenas em regras descontextualizadas ou na correção de desvios. O texto precisa ser apresentado como ferramenta para compreender direitos, comunicar-se, aprender conteúdos e ocupar espaços sociais. A avaliação, por sua vez, deve observar o avanço na construção dos sentidos, sem deixar de oferecer ensino explícito sobre os recursos linguísticos que sustentam a produção textual.

A articulação entre leitura e escrita pode seguir uma progressão que começa pela exploração coletiva de um gênero, avança para a identificação de seu propósito e de suas marcas estruturais e alcança a produção e reescrita de textos em situações comunicativas concretas. Fagundes e Reinaldo (2024), em pesquisa com estudantes de Letras Libras, desenvolveram atividades de leitura do gênero resumo acadêmico e indicaram ganhos na participação escrita quando a língua de sinais foi utilizada como base de elaboração. O resultado reforça a pertinência de propostas que incluam antecipação do tema, análise de

modelos autênticos, leitura orientada e discussão em Libras antes da escrita em português. O objetivo é assegurar compreensão do gênero, e não antecipar sua estrutura para depois simplesmente exigir memorização.

Há desafios linguísticos que precisam ser enfrentados sem patologizar a escrita em L2. Diferenças de organização sintática entre Libras e português, escolhas de tempos verbais, preposições, artigos, conectores e mecanismos de referência podem demandar ensino explícito e revisões sucessivas. Entretanto, a ocorrência de formas não convencionais não deve ser interpretada automaticamente como ausência de pensamento complexo ou como incapacidade de escrever. É necessário distinguir as ideias do aluno, as convenções do gênero e os recursos lexicogramaticais que ainda estão em desenvolvimento. Costa e Hermont (2024) situam a leitura do português escrito em uma problemática escolar mais ampla, ressaltando que o planejamento deve ser sensível ao modo como os estudantes se aproximam do texto.

O letramento acadêmico amplia esse debate porque os gêneros universitários exigem reconhecimento de convenções relativamente especializadas, articulação de citações e argumentação sustentada. Bezerra e Lebedeff (2025), a partir de entrevistas com mestres e doutores surdos, evidenciam que dificuldades vividas na educação básica podem repercutir na formação acadêmica posterior. Ao tratar a leitura de artigos e a escrita científica como práticas socialmente

situadas, torna-se possível organizar oficinas de gêneros, glossários bilíngues, debates prévios em Libras e momentos sistemáticos de revisão. Trata-se de garantir condições para autoria acadêmica, não de delegar a produção intelectual aos profissionais que prestam apoio linguístico.

A respeito das condições encontradas no ensino superior, Bezerra e Lebedeff (2025, p. 182) registram:

Apesar do reconhecimento da Libras tanto pela Lei 10.436 (Brasil, 2002), como pelo Decreto 5626 (Brasil, 2005), a Libras não substitui a Língua Portuguesa, e, portanto, os estudantes surdos necessitam apresentar seus trabalhos finais em Língua Portuguesa. Sendo a Língua Portuguesa sua L2, muitos necessitam do apoio de Tradutores e Intérpretes de Libras, nem sempre disponíveis com carga horária suficiente para atender a produção acadêmica. Na grande maioria das vezes, como é de conhecimento geral, os TILS são disponibilizados apenas para as aulas (Bezerra; Lebedeff, 2025, p. 182).

O excerto evidencia uma tensão importante: a valorização legal da Libras não elimina exigências de escrita em português, ao passo que o suporte institucional para as cumprir pode permanecer limitado. Isso impõe cuidado com a definição de responsabilidades entre professor, estudante, orientador e tradutor-intérprete. A mediação profissional pode favorecer comunicação e acesso, mas não substitui formação para escrita nem dispensa condições de revisão autoral. Estratégias como registro de ideias em vídeo, planejamento bilíngue e

comparação de versões de um texto ganham importância quando se busca preservar a autoria intelectual do pesquisador surdo (Bezerra; Lebedeff, 2025).

Coelho e Jesus (2024, p. 7) esclarecem a abrangência desse trabalho com textos e imagens:

Importante destacar que o ensino de línguas na perspectiva dos letramentos (crítico e visual) não prioriza apenas a leitura do texto visual ou da imagem. Longe disso, significa reconhecer a multiplicidade de textos oriundos da língua(gem) verbal, sonora, visual. Cientes que somos, como professoras e professores de línguas, da importância de práticas letradas com textos escritos (e também com outros tipos de textos), com os quais experienciamos a multiplicidade de recursos e designers textuais, a combinação de formas multimodais, enfatizamos a importância da adoção dessa orientação teórico-prática no ensino de leitura e escrita de surdos (Coelho; Jesus, 2024, p. 7).

A passagem evita uma oposição artificial entre visualidade e texto escrito: a imagem pode abrir caminhos interpretativos, mas a aprendizagem de português L2 continua envolvendo leitura, compreensão e produção de textos. Além disso, a discussão sobre multiletramentos remete à interpretação crítica das formas de representação; nessa direção, Gee (1996 *apud* Coelho; Jesus, 2024, p. 7) é mobilizado pelas autoras na discussão das práticas letradas e de suas possibilidades interpretativas. A menção segue a modalidade de

citação de citação, pois a obra original de Gee não integra o corpus diretamente consultado neste artigo.

2.3 Formação docente, organização escolar e barreiras de acesso

A formação do professor constitui um elemento decisivo na mediação do português como L2. O domínio da gramática portuguesa, isoladamente, não garante conhecimento sobre Libras, educação bilíngue ou didáticas voltadas aos percursos linguísticos dos alunos surdos. Silva, Lira e Silva (2026) analisam relatos de cinco docentes que atuaram em contexto inclusivo e identificam dificuldades ligadas à formação específica, ao repertório em Libras e à escolha de estratégias de ensino. Os resultados devem ser compreendidos dentro dos limites de um estudo de caso; ainda assim, dialogam com evidências de que a política de inclusão pode falhar quando não é acompanhada de condições concretas de trabalho e de programas contínuos de qualificação.

Neves, Sousa e Mota (2025) identificam, em pesquisa-ação com professores da educação básica, quatro princípios articuladores das práticas pedagógicas: visualidade, conhecimento linguístico, conhecimento de mundo e garantia de comunicação e informação. A perspectiva é produtiva porque não reduz a intervenção do professor a uma técnica. O docente precisa conhecer os objetos de ensino,

comunicar-se com a turma, fazer escolhas em função dos repertórios disponíveis e acompanhar a aprendizagem por meio da interação. A relação entre as línguas deve ser planejada, inclusive no vocabulário de conceitos escolares, nas instruções de tarefas e na avaliação de textos.

A dificuldade de formação profissional não se resolve com uma oficina isolada ou com a transferência exclusiva da responsabilidade ao tradutor-intérprete. Em uma política educacional bilíngue, formação inicial, estudos continuados, elaboração coletiva de materiais e valorização de profissionais surdos compõem uma mesma agenda. Tavares e Höfling (2024) discutem a participação do professor surdo na elaboração e no uso de materiais bilíngues, destacando como sua experiência linguística pode contribuir para o planejamento didático. Reconhecer essa contribuição não significa pressupor que apenas uma identidade docente possa ensinar português L2; indica a importância de colaboração entre sujeitos com diferentes conhecimentos e experiências.

Outro ponto é a articulação entre currículo e acessibilidade linguística. A inclusão que oferece matrícula e recursos pontuais, mas mantém avaliações inalteradas sem mediações adequadas, pode produzir desigualdade de oportunidades. Félix e Gomes (2026) mostram a relevância de profissionais fluentes em Libras em uma escola inclusiva, ao mesmo tempo em que assinalam limites

estruturais da instituição estudada. O resultado reforça que o direito linguístico é uma dimensão da qualidade educacional. A organização da escola deve prever materiais, tempos de preparação, estratégias de diagnóstico e espaços em que professores bilíngues, docentes de português e estudantes debatam objetivos efetivos de aprendizagem.

Ao concluírem o estudo sobre desafios docentes, Silva, Lira e Silva (2026, p. 223) afirmam:

Nesse contexto, evidencia-se a importância de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa como L2. Tais ações podem contribuir para a ampliação do repertório metodológico dos docentes e para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a participação efetiva dos estudantes surdos no ambiente escolar e em sua vida social. A partir desta investigação, que buscou compreender as inquietações dos professores em relação ao ensino da segunda língua para estudantes surdos, foi possível constatar a relevância da formação continuada como elemento fundamental para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade (Silva; Lira; Silva, 2026, p. 223).

A formação continuada, portanto, precisa partir de dificuldades observadas e retornar a elas com propostas avaliáveis. Entre as possibilidades estão a análise de textos reais produzidos por estudantes, a construção de critérios de progressão em L2, o planejamento de sequências de leitura, a comparação das funções discursivas das duas línguas e a discussão de situações de tradução.

Também se mostram pertinentes encontros formativos em que professores surdos contribuam com sua experiência e em que os estudantes possam avaliar a acessibilidade dos materiais. O princípio orientador é construir competência institucional, sem atribuir ao estudante a responsabilidade por barreiras que decorrem das condições de ensino.

Quadro 1 - Desafios do ensino de português L2 e possibilidades de enfrentamento

DESAFIO IDENTIFICADO	IMPLICAÇÃO PARA O ENSINO	POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA
Experiências linguísticas heterogêneas	Estudantes apresentam repertórios distintos em Libras e português escrito.	Diagnóstico inicial em Libras e acompanhamento individual da leitura e da escrita.
Métodos centrados no português como L1	Atividades podem pressupor oralidade e conhecimentos não compartilhados.	Sequências de gêneros com mediação em Libras e ensino explícito de recursos linguísticos.
Insuficiência de formação específica	Insegurança docente e uso limitado de recursos de L2.	Formação continuada bilíngue, estudo de casos e planejamento colaborativo.
Materiais pouco acessíveis	Traduções ocasionais e imagens sem finalidade didática.	Produção de materiais bilíngues com textos autênticos e recursos multimodais.
Fragilidade no letramento acadêmico	Barreiras na escrita científica e na revisão textual.	Oficinas de gêneros, versões em vídeo-Libras e revisão autoral orientada.

Fonte: Elaboração própria, com base em Costa e Hermont (2024), Silva, Lira e Silva (2026), Tavares e Bento (2025), Facundo (2025) e Bezerra e Lebedeff (2025).

2.4 Letramento visual, materiais bilíngues e intervenções didáticas

As estratégias de ensino mais consistentes não consistem em escolher entre Libras e português, mas em planejar como ambas contribuem para objetivos distintos e articulados. Tavares e Bento (2025) discutem materiais didáticos bilíngues concebidos especificamente para o ensino de português L2, vinculados ao letramento visual e às práticas docentes. Sua contribuição reside na diferença entre produzir material para estudantes surdos e apenas inserir elementos em Libras em um recurso originalmente pensado para ouvintes. Um material adequado demanda seleção criteriosa de gêneros, definição do conhecimento linguístico a ser trabalhado, sequenciamento das tarefas e interação entre formas de apresentação visual e escrita.

Santana e Mattos (2025) ampliam a questão por uma abordagem intercultural do vocabulário escrito, com proposta didática voltada a estudantes surdos do ensino fundamental. A ênfase em repertórios socioculturais sugere que apresentar lista de palavras fora de contexto tende a restringir possibilidades de uso. Ao contrário, explorar situações reais, relações entre signos, imagens e contextos de circulação do texto pode favorecer a aprendizagem lexical. Essa contribuição precisa ser lida como proposta pedagógica situada, não

como demonstração de que um único material ou metodologia se aplica a todos os grupos. A interculturalidade aparece como princípio para negociar sentidos e reconhecer experiências diversas.

O lúdico também pode integrar o ensino quando não se transforma enfim em si mesmo. Lemos, Santos e Almeida (2024), em pesquisa qualitativa decorrente de um projeto de extensão, relacionam atividades lúdicas e letramento visual à participação de uma estudante surda e à diminuição do receio de errar. Esse tipo de evidência é importante pela descrição do processo pedagógico e de seus vínculos afetivos, mas não pode ser generalizado indiscriminadamente. O jogo necessita de propósito linguístico identificável, desafios compatíveis com os repertórios dos alunos e momentos de reflexão sobre as hipóteses produzidas durante a atividade.

A respeito de uma experiência com atividades visuais e lúdicas, Lemos, Santos e Almeida (2024, p. 13) observam:

As atividades lúdicas e de letramento visual elaboradas pelos mediadores conduziram a um avanço significativo na aprendizagem da escrita e da leitura da língua portuguesa pela aluna M. Isso demonstra que dá para construir uma proposta curricular pensada na inclusão e que respeite a Libras como primeira língua e, ainda assim, seja eficiente para se apropriar da ortografia da língua portuguesa enquanto segunda língua (Lemos; Santos; Almeida, 2024, p. 13).

A citação evidencia que os recursos lúdicos foram articulados a propósitos de leitura e ortografia, e não apenas utilizados como

entretenimento. O valor pedagógico da experiência está na integração entre conteúdo, mediação e participação. Por isso, uma sequência de trabalho pode começar com um problema comunicativo, avançar para uma leitura coletiva apoiada em Libras e recursos visuais, incluir intervenções sobre as formas do português escrito e concluir com uma produção autoral dirigida a um interlocutor reconhecível. O acompanhamento do processo deve considerar o texto inicial, as revisões e os critérios de aprendizagem explicitados aos estudantes.

Silva e Barbosa (2025) descrevem o desenvolvimento de materiais de português L2 para surdos no ensino superior, incluindo exploração de práticas de letramento, textos de gêneros variados e vídeos em Libras. O projeto evidencia que material didático exige trabalho de equipe e decisões relacionadas à forma de apresentação, à leitura e aos recursos lexicogramaticais. Ao selecionar textos autênticos, evita-se organizar o ensino apenas em torno de frases artificiais, ampliando a relação com práticas reais. Por outro lado, é necessário distinguir o relato de desenvolvimento do material de avaliações de aprendizagem de longo prazo: a publicação fornece elementos para inspirar propostas, não uma medida definitiva de eficácia.

No projeto de elaboração de materiais para estudantes universitários, Silva e Barbosa (2025, p. 119) destacam:

Nas atividades de leitura, são utilizados textos autênticos de gêneros textuais variados, os quais proporcionam um aprendizado contextualizado com a realidade que os alunos surdos irão vivenciar no ambiente acadêmico e no decorrer da vida. As Figuras 4, 5 e 6 apresentam exemplos de textos utilizados no material, por meio da exploração de diferentes modos semióticos, tais como a escrita, o vídeo e a imagem (Silva; Barbosa, 2025, p. 119).

Tavares e Bento (2025, p. 177) sintetizam os resultados da intervenção com materiais didáticos bilíngues:

A pesquisa-ação desenvolvida neste trabalho possibilitou observar e refletir sobre práticas didáticas que podem ser aprimoradas, tornando o ensino de PL2 mais eficaz. Os resultados, ainda que iniciais, apontam que o uso sistemático dos MDBS, ancorado na visualidade e na experiência linguística dos (as) alunos(as) Surdo(as), contribui significativamente para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o estudo reafirma a necessidade urgente de políticas públicas que incentivem a formação contínua de professores bilíngues, Surdos(as) e ouvintes, bem como a produção e circulação de materiais didáticos específicos para o ensino de português escrito para estudantes Surdos(as), incluindo-os no Plano Nacional do Livro Didático (Tavares; Bento, 2025, p. 177).

O trecho associa produção de materiais, formação docente e políticas públicas, dimensões frequentemente separadas em propostas de intervenção. Sua própria formulação, ao reconhecer que os resultados são iniciais, também lembra a necessidade de pesquisas com acompanhamento prolongado, diversos perfis de estudantes e

critérios de avaliação claros. Para a prática escolar, o princípio é combinar planejamento bilíngue e observação dos processos de leitura e escrita. Não é necessário esperar uma tecnologia sofisticada: um texto de circulação real, uma explicação em Libras bem estruturada, um conjunto de imagens pertinentes e uma proposta de reescrita podem formar uma atividade relevante quando articulados de modo consistente.

Quadro 2 – Sequência pedagógica bilíngue para leitura e produção de textos em português L2

ETAPA	ATIVIDADE COM MEDIAÇÃO BILÍNGUE	FOCO DE ACOMPANHAMENTO
1. Diagnóstico	Conversa em Libras sobre experiências e leitura inicial de um gênero autêntico.	Sentidos construídos e repertório do estudante.
2. Exploração contextual	Análise em Libras de autoria, público, finalidade, imagens e organização do gênero.	Compreensão das funções comunicativas.
3. Análise linguística	Comparação orientada de trechos, vocabulário, conectores e recursos lexicogramaticais.	Hipóteses sobre funcionamento do português escrito.
4. Produção autoral	Planejamento em Libras e redação individual ou colaborativa para leitor definido.	Coerência, adequação ao gênero e autonomia.
5. Revisão e circulação	Devolutiva em Libras, reescrita orientada e socialização do texto.	Progressão entre versões e participação social.

Fonte: Elaboração própria, com base em Fagundes e Reinaldo (2024), Silva e Barbosa (2025), Tavares e Bento (2025) e Santana e Mattos (2025).

2.5 Letramento acadêmico e tecnologias: possibilidades e limites

A observação de Bezerra e Lebedeff (2025) também chama atenção para o fato de que direitos linguísticos precisam ser efetivos na pós-graduação. A elaboração de vídeos em Libras para ordenar ideias, por exemplo, pode favorecer a negociação dos conteúdos com o orientador e apoiar revisões; contudo, a mediação não pode retirar do estudante seu protagonismo nas decisões científicas. A organização institucional deve contemplar intérpretes com condições de trabalho compatíveis com as demandas acadêmicas, orientações em linguagem acessível, materiais bilíngues e possibilidades de avaliação que reconheçam a complexidade de produzir conhecimento entre línguas.

A presença de recursos digitais amplia esse repertório, mas exige critérios pedagógicos e éticos. Nogueira, Portes e Portes (2025) apresentam uma proposta de compilação e exploração de textos escritos por estudantes surdos, com previsão de aplicação web e integração de ferramentas de inteligência artificial generativa para subsidiar a análise linguística e o trabalho docente. Trata-se de um projeto apresentado em artigo, não de demonstração de que um sistema já tenha resolvido as dificuldades de aprendizagem. Sua contribuição principal reside na possibilidade de observar dados de escrita, identificar recorrências e elaborar intervenções a partir de

produções reais, desde que se preservem contexto, privacidade, consentimento e supervisão humana.

As tecnologias devem permanecer subordinadas à finalidade educativa. Uma ferramenta capaz de reformular automaticamente frases pode produzir textos normativamente corretos sem desenvolver compreensão ou autonomia de escrita; por isso, sua adoção precisa acompanhar procedimentos de comparação entre versões, explicação das alterações e avaliação da participação autoral. Recursos de vídeo em Libras, legendas, glossários hipertextuais e plataformas de colaboração podem ampliar acesso quando concebidos com estudantes surdos e professores bilíngues. Silva e Barbosa (2025) exemplificam essa perspectiva com a inserção de vídeos sinalizados em materiais de gêneros acadêmicos, enquanto Nogueira, Portes e Portes (2025) sugerem caminhos de investigação com corpora de aprendizes.

2.6 Síntese crítica das contribuições da literatura

A aproximação entre os estudos permite identificar cinco condições que se reforçam mutuamente. A primeira é considerar a Libras como língua de instrução e participação, e não como suporte episódico. A segunda é organizar a aprendizagem do português escrito por práticas sociais e gêneros textuais, com ensino explícito e contextualizado de vocabulário e estruturas. A terceira é reconhecer a

importância de professores com formação específica, inclusive profissionais surdos, envolvidos na produção de materiais e na avaliação. A quarta envolve a garantia de infraestrutura linguística, recursos didáticos e apoio no percurso escolar e universitário. A quinta diz respeito à escuta dos estudantes, cujos objetivos comunicativos e experiências precisam orientar a definição dos desafios de aprendizagem.

Esse conjunto não permite estabelecer uma técnica universal, pois os estudos consultados utilizam métodos, públicos e contextos distintos. Há pesquisas-ação, análises curriculares, estudos de caso, investigação de produção acadêmica e projetos de materiais, cada qual respondendo a perguntas diferentes. Não seria metodologicamente adequado reunir seus resultados para calcular um efeito único de intervenções visuais ou bilíngues. Ao contrário, sua força está em iluminar situações complementares: desafios docentes, experiências escolares, participação de pesquisadores surdos e possibilidades de produção de recursos. O reconhecimento dessas diferenças evita transformar exemplos promissores em prescrições inflexíveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo examinou o ensino e a aprendizagem do português escrito como segunda língua por estudantes surdos, com foco nas relações entre desafios linguísticos, práticas pedagógicas e educação

bilíngue. A leitura interpretativa de quinze artigos mostrou que metodologias sensíveis à Libras, ao letramento visual e à experiência social dos alunos podem favorecer situações mais acessíveis de leitura e escrita. As contribuições, entretanto, não autorizam atribuir a uma única estratégia a solução de dificuldades historicamente produzidas por barreiras curriculares, materiais inadequados e escassez de formação específica.

Do ponto de vista pedagógico, ressalta-se a necessidade de promover práticas contextualizadas de leitura e produção textual, ensino explícito das características dos gêneros e dos recursos do português escrito, além de momentos de planejamento e revisão mediados em Libras. A visualidade deve ser entendida como dimensão de construção de sentidos, integrada a textos, imagens, vídeos e atividades de discussão crítica. O professor surdo e o professor bilíngue podem contribuir decisivamente para o desenho de materiais e propostas, respeitando a diversidade de experiências linguísticas e evitando uma expectativa uniforme de aprendizagem.

Do ponto de vista institucional, a análise aponta que educação bilíngue envolve currículo, formação continuada, participação estudantil e condições efetivas de acessibilidade. Na universidade, os relatos de pesquisadores surdos demonstram que a mediação linguística e a revisão de gêneros acadêmicos são necessárias à garantia de autoria e permanência. Recursos digitais e inteligência

artificial podem apoiar análise e acompanhamento da escrita, desde que seus usos sejam críticos e não substituam os processos de aprendizagem nem a decisão autoral dos estudantes.

A pesquisa apresenta limites decorrentes de seu caráter bibliográfico e da seleção intencional de estudos, sem protocolo sistemático de busca nem avaliação quantitativa de resultados. Recomenda-se ampliar investigações com acompanhamento de práticas reais, análise das diferentes trajetórias de aquisição linguística e participação ativa de sujeitos surdos na elaboração e na avaliação de intervenções. Conclui-se que o português como segunda língua é uma dimensão do direito à educação bilíngue de qualidade, cuja efetivação exige reconhecer a Libras como língua de conhecimento e assegurar oportunidades concretas para que estudantes surdos leiam, escrevam e produzam sentidos com autonomia.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Letramento acadêmico do surdo: Libras e português na produção escrita. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 180-196, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.180-196>. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.**

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 out. 2026.

COELHO, Jubileia Mendes de Matos; JESUS, Danie Marcelo de. Letramentos crítico e visual de Línguas Portuguesa e Inglesa na educação de surdos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e54698>. Acesso em: 11 out. 2026.

COSTA, Daniel Ferreira; HERMONT, Arabie Bezri. A relação do aluno surdo com a leitura do português escrito: cenários e perspectivas. **Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 39, n. 1, p. 227-240, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.47250/forident.v39n1.p227-240>. Acesso em: 11 out. 2026.

CUNHA, Aldeci Fernandes da; MENDES, Victor Rafael do Nascimento; DIAS, Eliane Maria. Educação bilíngue de surdos e a proposta curricular para o ensino da língua portuguesa como segunda língua. **Revista de Gestão e Secretariado**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 7, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i7.3851>. Acesso em: 11 out. 2026.

FACUNDO, Josiane Junia. Letramento e ensino crítico de língua portuguesa como segunda língua para surdos: caminhos possíveis. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 383-401, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2025v25n1p383-401>. Acesso em: 11 out. 2026.

FAGUNDES, Isabelle Pinheiro; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. Desenvolvimento de português como segunda língua para surdos na universidade: uma proposta didática para leitura de resumo acadêmico. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 167-185, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2024v45i4e63995>. Acesso em: 11 out. 2026.

FÉLIX, Jaíne Teixeira; GOMES, Bianca Sena. Ensino de português como segunda língua para estudantes surdos: um estudo de caso sobre aproximações ao ensino bilíngue em uma escola inclusiva. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 15, n. 1, e7493, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22758998>. Acesso em: 11 out. 2026.

LEMONS, Lidiane Moraes Buechen; SANTOS, Mônica Pereira dos; ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de. O ensino lúdico do português como segunda língua para alunos surdos: contribuições omniléticas. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2024.1.44360>. Acesso em: 11 out. 2026.

NEVES, Joana d'Arc Vasconcelos; SOUSA, Ewely Weny de Sousa; MOTA, Leila Saraiva. O ensino do português como segunda língua para surdos: representações de professores da educação básica. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 34, n. 2, p. 343-359, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.63595/momento.v34i2.16743>. Acesso em: 11 out. 2026.

NOGUEIRA, Aryane Santos; PORTES, Ana Celia Ribeiro Bizigato; PORTES, Júlio Bizigato. Compilação e exploração de corpus textual de aprendizes surdos: projeto de aplicação web para apoio no ensino de português como segunda língua. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 64, e025041, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813v64i20258679595>. Acesso em: 11 out. 2026.

SANTANA, Valmeire Passos; MATTOS, Lavínia Neves dos Santos. Por uma abordagem intercultural de ensino e de aprendizagem do português como (L2) para estudantes surdos: a relevância da adequação dos materiais didáticos. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 9, n. 20, p. 127-147, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.61389/rbecl.v9i20.9693>. Acesso em: 11 out. 2026.

SILVA, Giselli Mara da; BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Produção de material didático para o ensino de português como segunda língua para surdos: explorando práticas de letramento na universidade. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 104-129, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2025v46i1e69154>. Acesso em: 11 out. 2026.

SILVA, Maria Zilda Medeiros da; LIRA, Fabíola Jerônimo Duarte de; SILVA, Henrique Miguel de Lima. Língua portuguesa como L2 para alunos surdos: desafios apresentados pelos professores na educação inclusiva. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 11, n. 1, p. 201-226, 2026. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/2349>. Acesso em: 11 out. 2026.

TAVARES, Talita Nabas; BENTO, Nanci Araujo. O ensino de português como segunda língua (PL2) na educação bilíngue para surdos: estratégias e materiais didáticos bilíngues. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 165-178, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.165-178>. Acesso em: 11 out. 2026.

TAVARES, Talita Nabas; HÖFLING, Camila. O letramento visual em materiais didáticos bilíngues para surdos: escolhas e práticas pedagógicas do professor surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 118-133, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.118-133>. Acesso em: 11 out. 2026.

CAPÍTULO 3

TECNOLOGIAS DIGITAIS, INOVAÇÃO E RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO LINGUÍSTICA

Darley Goulart Nunes¹

Doutorando em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Especialista em Libras pela Faculdade Intervale. Graduado em Letras–Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tecnólogo em Produção Multimídia pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Diego Leonardo Pereira Vaz²

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Anápolis. Professor efetivo do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Simone Peixoto Gonçalves³

Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do Ensino Superior no INES.

Fabio Luiz Benicio maia Nogueira⁴

Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza

Jacqueline da Silva Soares⁵

Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Educacional Professora Isaura Bezerra (IEPIB).

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições das tecnologias digitais, da inovação pedagógica e dos recursos de acessibilidade para a inclusão linguística de estudantes surdos em escolas públicas e instituições de ensino superior brasileiras. Desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa, fundamentada em quinze estudos publicados entre 2024 e 2026, com atenção à educação bilíngue, à Libras, às tecnologias assistivas e à inteligência artificial. A análise organiza-se em cinco eixos:

mediação digital, práticas bilíngues, acessibilidade comunicacional, aplicações inteligentes e desafios éticos e institucionais. Os resultados indicam que vídeos em Libras, narrativas multimodais, aplicativos, legendagem e ambientes digitais podem diversificar experiências de aprendizagem e fortalecer a autonomia discente. Contudo, ferramentas automatizadas apresentam limites de precisão, naturalidade linguística e adequação cultural. Conclui-se que inovação e acessibilidade somente se articulam efetivamente mediante planejamento pedagógico, formação profissional, avaliação com usuários surdos, políticas de inclusão digital e reconhecimento da Libras como língua de produção e circulação do conhecimento escolar.

Palavras-chave: Educação de surdos; Tecnologias digitais; Libras; Acessibilidade linguística.

1 INTRODUÇÃO

A expansão das tecnologias digitais da informação e comunicação alterou as práticas escolares, os modos de produzir materiais e as formas de circular conhecimentos. Na educação de surdos, essa transformação adquire importância particular, pois plataformas de aprendizagem, videoaulas, aplicativos e redes sociais podem favorecer interações em Língua Brasileira de Sinais (Libras), combinar diferentes linguagens e aproximar o currículo das experiências visuais dos estudantes. Entretanto, a simples disponibilização de equipamentos ou sistemas informatizados não equivale à garantia de acessibilidade. É necessário interrogar quais línguas estão presentes, quem produz os conteúdos, como eles podem

ser compreendidos e em que condições a participação acadêmica ocorre (Siqueira *et al.*, 2026; Castro Júnior *et al.*, 2025).

A expressão inclusão linguística é empregada neste estudo para designar condições efetivas de acesso, participação, interação e autoria em ambientes educativos que reconheçam a Libras como língua legítima de comunicação e construção do conhecimento, sem desconsiderar o ensino da língua portuguesa escrita. Essa noção não se restringe à presença eventual de intérpretes ou de ferramentas de conversão automática: compreende também planejamento pedagógico, materiais bilíngues, desenho de interfaces, competência profissional e possibilidade de escolhas pelos próprios estudantes. Ao relacionarem práticas tecnológicas e linguísticas no Sul Global, Castro Júnior *et al.* (2025) assinalam que soluções supostamente universais podem reproduzir assimetrias de acesso e de representação cultural.

O tema apresenta relevância diante da multiplicação de ferramentas digitais anunciadas como inclusivas. Tradutores automáticos, avatares sinalizantes, recursos de legendagem, inteligência artificial generativa, realidade aumentada, histórias em quadrinhos digitais e repositórios de informação oferecem possibilidades diferenciadas; seus resultados, entretanto, precisam ser examinados segundo critérios de usabilidade, adequação linguística e mediação didática. A revisão de Santos, Souza, Sodré e Mol (2025) ressalta potencialidades das tecnologias assistivas, mas também

problemas de implementação e formação docente. Estudos sobre o StorySign e o ensino do português escrito com ChatGPT igualmente revelam contribuições condicionadas por limitações técnicas e pela orientação pedagógica (Schlosser *et al.*, 2024; Alves; Ramos, 2025).

Diante desse quadro, estabelece-se a questão norteadora: em que condições tecnologias digitais e recursos inovadores contribuem para a acessibilidade linguística e a participação educacional de estudantes surdos, sem reduzir a Libras a uma tradução instrumental do português? O objetivo geral consiste em analisar criticamente desafios e possibilidades da mediação tecnológica na educação de surdos. Como objetivos específicos, procura-se discutir a centralidade da Libras nas práticas digitais, examinar recursos assistivos e plataformas, identificar limites das tecnologias baseadas em inteligência artificial e sistematizar critérios pedagógicos e éticos para sua adoção.

Metodologicamente, desenvolve-se uma revisão bibliográfica qualitativa de caráter interpretativo, tomando como corpus quinze artigos científicos publicados entre 2024 e 2026. Onze textos foram disponibilizados integralmente para análise documental, enquanto quatro estudos complementares foram consultados em periódicos científicos. A seleção considerou a pertinência às relações entre surdez, linguagem, inovação e acessibilidade. A discussão foi organizada por aproximação temática, contrastando objetivos,

contribuições e limites relatados pelos próprios trabalhos. Não se pretende realizar revisão sistemática, metanálise nem medir a eficácia causal de uma tecnologia; o alcance das conclusões é analítico e circunscrito às fontes selecionadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Tecnologias Digitais, Mediação Pedagógica e Inclusão Linguística

A incorporação de tecnologias às práticas educacionais pode ser analisada sob duas perspectivas: uma instrumental, em que o recurso funciona como suporte de atividades previamente definidas, e outra pedagógico-linguística, na qual sua configuração modifica modos de interação, acesso e expressão. Na educação de surdos, a segunda perspectiva exige observar a correspondência entre os recursos disponibilizados e a experiência visual-espacial da Libras. Vídeos sinalizados, imagens, mapas de conceitos, registros de atividades e hiperlinks tornam possível organizar ambientes de aprendizagem com múltiplas formas de representação, desde que tais recursos sejam articulados a objetivos de aprendizagem explícitos (Siqueira *et al.*, 2026).

A crítica ao determinismo tecnológico é fundamental porque a presença de um aplicativo não permite inferir, isoladamente, melhores resultados escolares. Uma plataforma pode conter numerosos recursos

de multimídia e permanecer pouco acessível quando as orientações estão apenas em português escrito, a navegação depende de textos extensos ou os vídeos em Libras apresentam enquadramento inadequado. O planejamento precisa envolver, portanto, escolhas sobre sequências didáticas, vocabulário, alternativas de interação, ritmos de visualização e acompanhamento dos estudantes. Siqueira *et al.* (2026, p. 7) sintetizam essa relação entre inovação e mediação:

A tecnologia, nesse sentido, pode oferecer diferentes caminhos para apresentação, contextualização e retomada dos conteúdos, contribuindo para que a aprendizagem não permaneça condicionada exclusivamente a materiais escritos convencionais. Isso não significa substituir a atuação docente ou transformar o recurso digital em solução autônoma para dificuldades educacionais, mas reconhecer que sua utilização planejada pode ampliar repertórios metodológicos e favorecer formas de mediação mais compatíveis com as especificidades dos estudantes surdos (Siqueira *et al.*, 2026, p. 7).

Ao examinarem inclusão digital no Sul Global, Castro Júnior *et al.* (2025) ampliam essa discussão e questionam a distribuição desigual das oportunidades tecnológicas. Conectividade instável, equipamentos compartilhados, planos de dados limitados e ausência de conteúdos em Libras podem produzir exclusão mesmo quando uma rede de ensino disponibiliza plataformas digitais. A desigualdade também possui dimensão simbólica: produtos criados sem interlocução com a comunidade surda tendem a adotar uma imagem

homogênea dos usuários, desconsiderando repertórios linguísticos, variações regionais e experiências culturais.

Os autores enfatizam, ainda, que a inclusão digital depende de decisões coletivas que ultrapassam a dimensão estritamente técnica. A passagem seguinte destaca a articulação entre agentes de desenvolvimento, educação e políticas públicas:

Superar os desafios da inclusão digital de pessoas surdas requer investimentos contínuos em tecnologias assistivas, formação de profissionais e regulamentações que garantam acessibilidade em Libras. Para isso, é essencial a atuação conjunta de desenvolvedores, educadores, formuladores de políticas e da própria comunidade surda. Esse compromisso coletivo com a equidade e acessibilidade é fundamental para construir um ecossistema digital que não apenas inclua, mas também empodere as pessoas surdas, promovendo seus direitos humanos e sua dignidade (Castro Júnior *et al.*, 2025, p. 238).

Essa compreensão contribui para um conceito ampliado de inovação educacional: a novidade relevante não é apenas a atualização do software, mas a possibilidade de transformar relações comunicacionais desiguais. O protagonismo surdo deve aparecer na elaboração dos materiais, nas decisões sobre tradução e na avaliação da experiência de uso. Uma interface considerada funcional por desenvolvedores ouvintes pode apresentar barreiras que só se evidenciam quando estudantes surdos a utilizam em tarefas reais de leitura, produção de respostas, pesquisa e colaboração. O êxito

inclusivo deve ser avaliado em experiências situadas, e não apenas por indicadores internos do sistema.

2.2 Educação Bilíngue de Surdos e Produção De Materiais Digitais Visuais

O desenvolvimento de recursos digitais para a educação bilíngue exige reconhecer que a Libras e o português escrito ocupam funções distintas, mas articuláveis, nas práticas escolares. O uso de texto escrito continua fundamental para o acesso a diferentes gêneros, registros acadêmicos e formas de participação social; entretanto, ele não deve ser tomado como único canal de apresentação de conteúdo. Recursos visuais, vídeo-textos, narrativas em Libras e glossários bilíngues permitem construir relações entre conceitos, gêneros e experiências culturais que ultrapassam a tradução palavra por palavra (Silva; Carvalho, 2025; Alves; Ramos, 2025).

Na literatura digital, a tradução para Libras envolve reorganizar a materialidade da obra. Silva e Carvalho (2025) analisam produções em textos-vídeos e destacam que enquadramento, disposição espacial, saliência, expressões corporais e articulação entre componentes visuais participam da construção do sentido. Desse ponto de vista, não basta adicionar uma janela de tradução ao final da elaboração de uma atividade. A acessibilidade linguística deveria

orientar desde o início a estrutura das páginas, o ritmo de apresentação e as possibilidades de navegação. Em formulação dos autores:

Os textos que passam pelo processo de tradução, não se configuram como versões audiovisuais de um material escrito, mas como novos formatos textuais elaborados para atender às necessidades cognitivas, linguísticas e semióticas das comunidades surdas. Estes textos-vídeos permitem o uso da linguagem visuo-corpórea fortalecendo seu papel como instrumento de acesso ao conhecimento e às manifestações culturais em Libras, além de possibilitar que os surdos tenham acesso à literatura (Silva; Carvalho, 2025, p. 70).

A noção de texto-vídeo abre caminhos para práticas autorais em que estudantes surdos produzam resenhas sinalizadas, explicações de experiências científicas, versões de narrativas e registros de leitura. Esses produtos podem circular em ambientes virtuais e compor portfólios bilíngues, sem eliminar a aprendizagem da escrita em português. A literatura digital deve ser compreendida, nesse contexto, como campo de criação cultural em Libras, não exclusivamente como adaptação de conteúdos concebidos para leitores ouvintes. Essa perspectiva se alinha à defesa de materiais multimodais e de mediação consciente das diferenças linguísticas presentes no ambiente escolar (Siqueira *et al.*, 2026).

Os estudos de aplicação tecnológica também oferecem exemplos úteis. Schlosser *et al.* (2024) avaliaram o aplicativo StorySign, que combina reconhecimento visual, inteligência artificial,

realidade aumentada e avatar sinalizante em situações de leitura bilíngue. Identificaram aspectos favoráveis, como gratuidade e facilidade de uso, mas também restrições ligadas à dependência de internet, à necessidade de suporte físico e ao repertório limitado de obras. Dessa constatação não decorre uma rejeição ao aplicativo; a análise recomenda sua utilização como apoio inserido em uma proposta didática mais ampla, com seleção de textos adequada e acompanhamento do professor.

Outra experiência é o estudo piloto de Scandolara *et al.* (2025), que examinou a interação de estudantes surdos com história em quadrinhos digital em Libras destinada à educação ambiental. A investigação articulou entrevistas com procedimentos exploratórios de eletroencefalografia, relatando lições metodológicas e problemas técnicos próprios da situação de pesquisa. O estudo é relevante porque desloca o enfoque da simples existência de um recurso multimídia para sua interação com os participantes; contudo, por seu caráter piloto, não autoriza generalizações sobre ganhos de aprendizagem aplicáveis a todas as populações e contextos escolares.

A relação entre currículo e mediação profissional também é central. Bezerra *et al.* (2025) discutem o trabalho conjunto de professores e intérpretes de Libras diante de tecnologias digitais acessíveis. Sua análise aponta que “a simples presença de tecnologias no ambiente escolar não garante inclusão” (Bezerra *et al.*, 2025, p. 3),

sendo necessárias preparação colaborativa e atenção às diferenças linguísticas. Ao professor cabe a responsabilidade pelo planejamento conceitual e avaliação dos objetivos; ao intérprete, a mediação interlinguística no âmbito de sua atuação. Ambos necessitam de tempo e condições institucionais para examinar previamente materiais, conceitos, sinais-termo e recursos de acessibilidade.

Quadro 1 - Articulação entre recursos digitais e finalidades pedagógicas

Recurso ou estratégia	Potencial educacional	Cuidados de acessibilidade
Vídeos autorais em Libras	Explicação de conceitos; autoria e interação	Enquadramento das mãos e do rosto; ritmo; contexto
Narrativas e HQ digitais	Leitura visual; mediação cultural; interdisciplinaridade	Navegação simples; Libras como língua de produção
Aplicativos de leitura bilíngue	Associação entre textos e recursos sinalizados	Acervo, conectividade e avaliação de usabilidade
AVAs e portfólios digitais	Atividades, feedback e acompanhamento da turma	Orientações em Libras; acesso por diferentes dispositivos
Glossários de sinais-termo	Apoio à terminologia curricular	Validação conceitual e variação regional

Fonte: elaboração própria, com base nas referências analisadas (2026).

O Quadro 1 reúne possibilidades discutidas no corpus e propõe cuidados de implementação. Trata-se de síntese analítica, não de escala comparativa de eficiência. A pertinência de cada recurso depende da atividade planejada, dos objetivos curriculares e da avaliação pelos estudantes, aspecto que deve orientar decisões pedagógicas em diferentes etapas da educação bilíngue.

2.3 Tecnologias Assistivas, Acessibilidade Comunicacional E Ambientes Virtuais

A expressão tecnologia assistiva abrange recursos e serviços destinados a ampliar funcionalidade, autonomia e participação; por isso, não deve ser usada como sinônimo de qualquer software educacional. Na educação de surdos, os recursos podem apoiar diferentes situações de acesso: textos e vídeos sinalizados, legendagem, organização visual de informação, comunicação por dispositivos móveis e recursos de tradução. Santos, Souza, Sodré e Mol (2025) apresentam revisão narrativa sobre essas possibilidades, identificando ferramentas de tradução, legendagem em tempo real e aplicações de inteligência artificial, mas alertando para obstáculos de formação e política educacional.

A revisão permite distinguir dois níveis de análise. O primeiro refere-se à operação técnica: instalar, abrir, navegar e executar funcionalidades. O segundo diz respeito à possibilidade real de compreender e produzir sentidos com o recurso. Em um ambiente virtual de aprendizagem, a presença de um tradutor automático pode facilitar acesso inicial a instruções, mas não elimina a necessidade de atividades concebidas em Libras, explicações contextualizadas e avaliação de mensagens geradas. Sobre o uso de ferramentas e ambientes virtuais, Santos, Souza, Sodré e Mol (2025, p. 8) afirmam:

Com relação ao VLibras, essa suíte de ferramentas promove a inclusão educacional de alunos surdos ao traduzir textos, áudios e vídeos para Libras. Seu uso em plataformas educacionais, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), garante maior acessibilidade e autonomia aos estudantes, permitindo que eles acompanhem materiais didáticos com mais facilidade (Silva e Cardoso, 2021; Lima, Cavazzani e Silva, 2023). O Hand Talk, por sua vez, utiliza inteligência artificial (IA) para traduzir textos e é amplamente elogiado pela sua aplicação em dispositivos móveis, onde facilita a comunicação e o aprendizado de alunos surdos (Silva e Cardoso, 2021; Lima, Cavazzani e Silva, 2023). (Santos; Souza; Sodré; Mol, 2025, p. 8).

A passagem apresenta a avaliação dos autores da revisão e não constitui evidência de que toda tradução automática seja precisa em qualquer disciplina. Palavras polissêmicas, expressões idiomáticas, conceitos científicos e construções não manuais da Libras podem ultrapassar os recursos dos sistemas disponíveis. O professor precisa verificar a correspondência entre a mensagem original e a versão sinalizada, oferecendo revisão humana quando a compreensão de conceitos ou direitos estiver em jogo. Nessa perspectiva, as tecnologias assistivas devem ser compreendidas como componentes de uma rede de acessibilidade e não como substitutas universais da docência e da interpretação profissional.

O estudo de Santos, Romani e Nunes Sobrinho (2025), construído como revisão de escopo, reforça a amplitude da acessibilidade comunicacional. Ao mapear linguagens e recursos para

pessoas com deficiência ou necessidades específicas, os autores indicam que a inclusão informacional exige compatibilizar necessidades comunicacionais, formatos e condições de acesso. Essa abordagem amplia o olhar sobre a comunidade surda, reconhecendo diferentes trajetórias e preferências linguísticas. Pessoas sinalizantes, surdos oralizados e sujeitos com experiências multilíngues não constituem um grupo homogêneo; logo, a garantia de acessibilidade pode exigir soluções combinadas e alternativas de apresentação da informação.

A acessibilidade de um ambiente digital também depende de seus documentos, menus, percursos de navegação e formatos. Santos (2025), ao avaliar o repositório institucional RIMA, examinou requisitos técnicos e um conjunto de documentos disponibilizados na plataforma, chamando atenção para a diferença entre recursos de interface e acessibilidade do próprio conteúdo. Essa distinção é relevante para escolas e universidades que armazenam PDFs digitalizados, apresentações e materiais audiovisuais sem padrões consistentes de organização. A avaliação técnica pode localizar barreiras, mas precisa ser complementada por análise contextual e pela experiência de uso.

É importante salientar que o ASES não analisa o conteúdo das páginas, concentrando-se exclusivamente nas funcionalidades disponibilizadas, o que exigiu uma avaliação por amostragem. Para inspecionar se os

documentos depositados no RIMA são acessíveis foi realizado teste com 10 obras, versando sobre acessibilidade, publicadas entre 2014 e 2023. Nesta etapa, utilizamos o Guia de produção de conteúdos digitais acessíveis (Francisco; Sousa, 2016). (Santos, 2025, p. 9)

Em estudo sobre ensino remoto, Silva, Angelo e Jacob (2025) investigaram dificuldades experimentadas por estudantes com deficiência auditiva usuários de tecnologias assistivas, com ênfase em situações que envolviam comunicação oral e apoio familiar. Os resultados assinalaram dificuldades de utilização de dispositivos, insuficiência de recursos adaptados e necessidade de orientação às famílias e às escolas. Embora o recorte desses participantes não represente toda a comunidade sinalizante, ele oferece evidência pertinente para compreender por que o apoio institucional e a formação para uso dos recursos devem acompanhar qualquer política de digitalização das aulas.

2.4 Inteligência Artificial, Tradução Automática e aprendizagem de Libras

A inteligência artificial introduziu novas possibilidades de reconhecimento de sinais, geração de conteúdos, tradução automática e apoio à escrita. Entretanto, suas aplicações requerem avaliação crítica porque as línguas de sinais envolvem simultaneidade, espaço, componentes corporais, marcas não manuais e contextos culturais que

não se reduzem à associação linear entre palavras e gestos. Santos, I. B. *et al.* (2025), em revisão de produção científica entre 2019 e 2025, agrupam estudos em tradução automática, tecnologias assistivas e modelos de visão computacional. A variedade dos projetos mapeados revela vitalidade de pesquisa, mas também distância entre demonstrações técnicas e aplicações linguisticamente validadas em contextos escolares.

A revisão também evidencia que o reconhecimento de configurações manuais isoladas não equivale à compreensão de enunciados completos. Sistemas treinados em vocabulários delimitados podem apresentar resultados favoráveis em condições controladas e falhar diante de variações regionais, iluminação irregular, velocidade de sinalização, expressões faciais e diferentes estilos de uso. Dessa forma, indicadores de acurácia computacional devem ser interpretados juntamente com tarefas funcionais de compreensão e avaliações conduzidas por pessoas surdas. O alcance de cada resultado depende do conjunto de dados, do domínio temático e das condições reais de execução (Santos, I. B. *et al.*, 2025).

O estudo empírico de Salles *et al.* (2025) aborda a integração da IA à Libras e registra percepções de especialistas, pesquisadores e docentes sobre possibilidades de tradução, avatares e reconhecimento de gestos. Os resultados indicam potencial de apoio à inclusão, acompanhado por desafios de precisão, latência, aceitação pedagógica

e tratamento de dados. O fato de uma ferramenta estar disponível comercialmente ou demonstrar desempenho satisfatório em uma tarefa não a converte automaticamente em recurso de ensino adequado. São necessários processos de avaliação, atualização e validação comunitária, inclusive para prevenir a reprodução de formas artificiais ou pouco naturais de sinalização.

Outro campo em expansão envolve sistemas de conversação textual. Marques e Leite (2025) submeteram questões sobre comunidade surda e Libras a diferentes chatbots, com análise de respostas por professor surdo. Identificaram respostas adequadas em parte das interações, mas também informações inexistentes ou incorretas. O achado recomenda cautela diante de respostas fluentes e aparentemente completas, sobretudo em atividades de pesquisa, elaboração de glossários e formação docente. Na rotina escolar, a geração automática de explicações deve constituir ponto de partida a ser verificado por professores, estudantes e fontes acadêmicas confiáveis, nunca um substituto da análise linguística e científica.

No ensino do português escrito como segunda língua, Alves e Ramos (2025) discutem o potencial do ChatGPT para oferecer devolutivas rápidas, sugestões gramaticais e oportunidades de prática em atividades com adultos surdos. As autoras apontam utilidade potencial, mas também correções imprecisas e limitações no tratamento de aspectos linguísticos contextualizados. Uma atividade

produtiva pode envolver a apresentação de um texto inicial, o diálogo com a ferramenta sobre alternativas de escrita, a comparação crítica das sugestões e a reescrita comentada pelo estudante. Todavia, a avaliação do progresso linguístico deve considerar autoria, adequação discursiva e compreensão, evitando reduzir a produção escrita à conformidade com respostas automáticas.

Os dados reunidos sugerem que a IA deve ser compreendida como mediação complementar. Aplicativos inteligentes podem auxiliar na busca de exemplos e no planejamento de atividades, mas a interpretação de sentidos complexos em Libras continua exigindo competência linguística e referência ao contexto cultural. Há também riscos de dependência de serviços privados, coleta indevida de vídeos sinalizados e padronização de variedades linguísticas. A discussão ética deve incluir consentimento informado, transparência dos sistemas, possibilidade de contestar erros e participação de pesquisadores e profissionais surdos nas decisões sobre coleta, anotação e reutilização de materiais audiovisuais.

2.5 Desigualdades Digitais, Participação Surda e Critérios de Implementação

As promessas da inovação precisam ser confrontadas com o contexto institucional em que as tecnologias são utilizadas. Acesso à internet, disponibilidade de equipamentos, manutenção de

laboratórios, tempo de planejamento coletivo e formação continuada são condições de implementação que podem variar significativamente entre redes e instituições. A mesma plataforma que favorece a autonomia em um contexto pode produzir dificuldades em outro, especialmente quando a participação depende de aparelhos particulares ou de conexões estáveis. Castro Júnior *et al.* (2025) situam a discussão no Sul Global e destacam que desigualdades sociais e linguísticas repercutem no desenho e na apropriação dos serviços digitais.

Nas redes sociais, também há decisões algorítmicas capazes de influenciar visibilidade, circulação e encontro de conteúdos em Libras. Castro Júnior *et al.* (2024) analisam essa interface e discutem a transparência, a privacidade e a participação da pessoa surda nas plataformas. Ao citar questões formuladas por Valente (2019, p. 89 *apud* Castro Júnior *et al.*, 2024, p. 11), o estudo problematiza como os filtros organizam o acesso à informação e quais limites podem impor aos participantes. A referência indireta aqui indicada por *apud* decorre da consulta ao trabalho intermediário de 2024, não à publicação original de Valente.

A pesquisa de Castro Júnior *et al.* (2024) também ressalta que sistemas digitais podem privilegiar formatos de linguagem que nem sempre contemplam experiências visuais e sinalizadas. A relevância do problema para a escola é concreta: recomendações automáticas

podem favorecer conteúdo sem interpretação, sem legendas confiáveis ou sem contextualização, enquanto materiais produzidos por surdos permanecem menos visíveis. Nesse cenário, a alfabetização digital crítica envolve discutir funcionamento das plataformas, escolhas de privacidade, condições de publicação e estratégias para localizar informações acessíveis. Os autores observam:

Embora os algoritmos em redes sociais não tenham sido originalmente concebidos para incluir pessoas surdas, tecnologias de acessibilidade, como legendagem automática e reconhecimento de voz, desempenham um papel vital na superação dessas limitações e na promoção de uma experiência inclusiva para todos os usuários, independentemente de suas habilidades linguísticas. Diante desse cenário, é fundamental reconhecer a importância da tradução de informações visuais e auditivas em formatos acessíveis, possibilitando que pessoas surdas participem ativamente da comunicação online e acessem conteúdos de forma igualitária (Castro Júnior *et al.*, 2024, p. 11).

A combinação dos estudos permite propor um conjunto de critérios para que escolas e universidades planejem, acompanhem e revisem a utilização de recursos digitais. A avaliação precisa envolver profissionais de educação, intérpretes quando pertinentes, equipes de tecnologia e representantes surdos. O processo deve abranger diagnóstico de barreiras, definição de indicadores qualitativos de compreensão e autoria, testes com usuários, acompanhamento de dificuldades e reformulação do recurso. Não se trata de transferir aos

estudantes a responsabilidade por corrigir produtos inacessíveis, mas de reconhecer sua participação como condição de qualidade e legitimidade.

Quadro 2 – Critérios para avaliar recursos digitais acessíveis na educação de surdos

Dimensão	Pergunta orientadora	Providência recomendada
Linguística	Há Libras adequada aos conteúdos e aos usuários?	Revisão por profissionais competentes e usuários surdos
Pedagógica	A ferramenta favorece a aprendizagem proposta?	Planejamento com objetivos e avaliação formativa
Usabilidade	Os estudantes conseguem navegar e concluir tarefas?	Testes em dispositivos e condições reais de acesso
Ética e dados	Há controle sobre vídeos, imagens e informações?	Consentimento, transparência e minimização de dados
Equidade	O recurso depende de infraestrutura indisponível?	Alternativas off-line ou de baixo consumo de dados
Governança	Quem acompanha erros e solicita melhorias?	Participação surda e revisão institucional contínua

Fonte: elaboração própria, com base nas referências analisadas (2026).

O Quadro 2 apresenta uma matriz propositiva elaborada a partir dos problemas recorrentes no corpus. Não constitui norma técnica nem substitui avaliação especializada de acessibilidade. Sua função é auxiliar perguntas durante a seleção, a aquisição e o uso de produtos educacionais, de modo que a inovação seja examinada por suas consequências para a participação, e não apenas por critérios de modernidade tecnológica.

A síntese das pesquisas demonstra que a inclusão linguística não se limita a uma propriedade intrínseca do aplicativo. É um resultado sempre situado das relações entre línguas, currículos, participantes e instituições. Quando a escola oferece acesso tecnológico sem oportunidades de expressão em Libras, mantém uma barreira central. Em contrapartida, quando favorece autoria surda, materiais bilíngues, espaços de interlocução e avaliação participativa, os recursos digitais podem apoiar experiências mais equitativas e diversificadas de aprendizagem (Bezerra *et al.*, 2025; Silva; Carvalho, 2025; Castro Júnior *et al.*, 2025).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica desenvolvida evidenciou que tecnologias digitais e recursos de acessibilidade podem contribuir para a educação de surdos quando articulados à Libras, ao currículo e às condições concretas de participação. Vídeos sinalizados, narrativas digitais, aplicativos bilíngues, ambientes virtuais e ferramentas assistivas oferecem possibilidades para ampliar repertórios pedagógicos, diversificar atividades e fortalecer formas de autoria. Contudo, a disponibilidade técnica de uma plataforma não constitui comprovação de que suas funcionalidades sejam linguisticamente adequadas ou de que assegurem, por si mesmas, aprendizagem com equidade.

A revisão também mostrou que o desenvolvimento de inteligência artificial para Libras e para a escrita em português apresenta perspectivas promissoras e limitações relevantes. Reconhecimento de sinais, avatares virtuais e chatbots podem apoiar tarefas delimitadas; entretanto, permanecem problemas associados à naturalidade da sinalização, à variação linguística, à contextualização, a erros nas respostas e à proteção dos dados. Desse modo, a IA deve permanecer complementar à ação docente, à mediação profissional quando necessária e à participação ativa dos estudantes surdos. A validação com usuários e a revisão pedagógica são condições essenciais para prevenir o uso acrítico dessas tecnologias.

A contribuição central deste estudo consiste em defender um deslocamento conceitual: a inovação só se torna inclusiva quando reduz barreiras comunicacionais verificáveis e amplia possibilidades de compreender, interagir e produzir conhecimentos em condições linguísticas adequadas. Essa diretriz demanda investimento institucional, formação continuada, planejamento colaborativo e atuação de pessoas surdas na produção e avaliação dos materiais. O uso pedagógico da Libras não deve ser tratado como acessório adicionado ao final dos processos digitais, mas como referência para conceber experiências efetivamente bilíngues e visualmente acessíveis.

Como limites, reconhece-se que o corpus reúne estudos com metodologias e públicos distintos, incluindo revisões, análises de plataformas e investigações exploratórias; portanto, não permite generalizações causais nem uma classificação definitiva de ferramentas por eficácia. Recomenda-se que pesquisas futuras desenvolvam estudos participativos com estudantes e pesquisadores surdos, comparem condições reais de uso, investiguem resultados de aprendizagem e documentem protocolos transparentes de avaliação linguística e ética. A perspectiva defendida é a de que as tecnologias se coloquem a serviço dos direitos linguísticos e da produção do conhecimento, e não o contrário.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marcela Cristina Vieira Ramos Fernandes; RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira. ChatGPT no ensino de português escrito para surdos adultos brasileiros. **Revista Acadêmica Online**, v. 11, n. 56, p. 1-25, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2025.V11N56.331>. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/331>. Acesso em: 11 out. 2026.
- BEZERRA, Erich Teles et al. Currículo, tecnologias e ensino de alunos surdos: a interação entre professor e intérprete de Libras no contexto escolar. **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 7, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV5N7-066>. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/8618>. Acesso em: 11 out. 2026.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio; FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; PROMETI, Daniela; SANTANA, Neemias Gomes. Libras e inclusão digital para pessoas Surdas: uma análise das práticas tecnológicas e linguísticas no contexto do Sul Global. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 232-251, 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v26i1.58135>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/58135>. Acesso em: 11 out. 2026.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio; PROMETI, Daniela; SANTANA, Neemias Gomes; FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes. Explorando a interseção entre algoritmos, redes sociais e inclusão da pessoa Surda. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, e7024, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v20i1.7024>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/7024>. Acesso em: 11 out. 2026.

MARQUES, Rafael Emil Korossy; LEITE, Bruno Silva. Utilização de chatbots para o ensino de Libras: uma análise crítica dos impactos e desafios. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 83, e85575, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2025.85575>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/85575>. Acesso em: 11 out. 2026.

SALLES, Suiara Pereira Tavares et al. Inteligência artificial e Libras: inovações para a inclusão na educação. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 12, p. 1-17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n12-050>. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n12-050>. Acesso em: 11 out. 2026.

SANTOS, Ana Beatriz Ferrari dos; SOUZA, Neuza Siqueira de; SODRÉ, Mariza Sueli de Oliveira; MOL, Gabriel Mello dos Santos Abreu. Contribuições das tecnologias assistivas para a inclusão

educacional de pessoas surdas: uma revisão narrativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X89913>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89913>. Acesso em: 11 out. 2026.

SANTOS, Ana Paula Lima dos. Avaliação da acessibilidade digital no repositório institucional RIMA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: uma análise para além da tecnologia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 30, e105768, p. 1-24, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2025.e105768>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/105768>. Acesso em: 11 out. 2026.

SANTOS, Ana Rita Rodrigues dos; ROMANI, Elizabeth; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Linguagens e recursos de acessibilidade comunicacional na eficácia do processo de comunicação: uma revisão de escopo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 31, e0161, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0161>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gXksTCcdfdpFQTfhpLBNkYx/>. Acesso em: 11 out. 2026.

SANTOS, Israel Bispo dos et al. Língua Brasileira de Sinais (Libras) e inteligência artificial (I.A): revisão da produção científica (2019–2025). **Revista DELOS**, Curitiba, v. 18, n. 74, p. 1-19, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n74-045>. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n74-045>. Acesso em: 11 out. 2026.

SCANDOLARA, Daniel Henrique et al. Estudo piloto com estudantes surdos: interação com HQ digital em Libras e EEG para educação ambiental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 31, e25037, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320250037>. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hRhLC3PSLxTXjZT9TbJzpHy/>. Acesso em: 11 out. 2026.

SCHLOSSER, Diego Fabricio; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto. StorySign: aplicativo de inteligência artificial e realidade aumentada para leitura bilíngue língua portuguesa e Libras. Conexões: **Ciência e Tecnologia**, Fortaleza, v. 18, e022020, p. 1-11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21439/conexoes.v18i0.3166>. Disponível em: <https://www.conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/3166>. Acesso em: 11 out. 2026.

SILVA, Rafael Monteiro da; CARVALHO, Márcia Monteiro. Análises de traduções para Libras como garantia de acesso à literatura digital a partir da metafunção composicional. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 61-98, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2025.e109119>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/109119>. Acesso em: 11 out. 2026.

SILVA, Rebeca Liaschi Floro; ANGELO, Thais Corina Said de; JACOB, Regina Tangerino de Souza. Ensino remoto como espaço de inclusão para estudantes com deficiência auditiva usuários de tecnologias assistivas: desafios e soluções. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 31, e0290, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0290>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/f5N7g9zvVXkM9fVBXrPH7VF/>. Acesso em: 11 out. 2026.

SIQUEIRA, Anderson Rafael Lourenço e et al. Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e Libras: mediação tecnológica, acessibilidade e inclusão. **Aposta**, v. 24, n. 119, p. 1-29, 2026. DOI: <https://doi.org/10.23900/ra.v24i119.2136>. Disponível

em: <https://revistaaposta.com/index.php/ra/article/view/2136>. Acesso
em: 11 out. 2026.

CAPÍTULO 4

DIREITOS LINGUÍSTICOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA

Pablo José Corrêa de Jesus ¹

Graduado em Letras - Libras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Adriano de Oliveira Gianotto ²

Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Tales Douglas Moreira Nogueira ³

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Carlos Roberto Martins ⁴

Mestre em Cultura e Educação pela Universidade La Salle.

Simone Peixoto Gonçalves ⁵

*Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
Docente do Ensino Superior no INES.*

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre direitos linguísticos, políticas públicas e inclusão social da pessoa surda no Brasil, considerando o reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e os obstáculos à sua efetivação. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em doze estudos acadêmicos, publicados majoritariamente entre 2024 e 2026, e em marcos normativos nacionais. Discutem-se a justiça linguística, o ouvintismo estrutural, a educação bilíngue e as barreiras comunicacionais nos contextos universitário, judicial, sanitário e profissional. A análise evidencia que a existência de legislação protetiva não assegura, isoladamente, condições equitativas de participação. A ausência de serviços permanentes, profissionais qualificados e mecanismos de acompanhamento mantém desigualdades entre pessoas surdas e ouvintes. Conclui-se que a inclusão social exige políticas intersetoriais formuladas com participação

das comunidades surdas, valorização da Libras como língua de produção do conhecimento e compromisso institucional com direitos efetivos e cidadania plena, respeitando suas experiências e diferenças culturais.

Palavras-chave: Direitos linguísticos; Políticas públicas; Língua Brasileira de Sinais; Inclusão social.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão social das pessoas surdas, no Brasil, não se esgota no provimento de recursos pontuais de acessibilidade. Ele envolve o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de interação, ensino, participação política e produção cultural. Ao tratar a língua somente como ferramenta de transmissão de informações previamente elaboradas em português, diferentes instituições deixam em segundo plano a possibilidade de que pessoas surdas exerçam autoria, deliberem sobre suas necessidades e participem da construção dos próprios serviços que utilizam. A questão, portanto, é simultaneamente linguística, educacional, jurídica e social, envolvendo relações de poder que influenciam quem pode falar, compreender, ensinar, pesquisar e decidir em condições de igualdade.

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005 detalhou medidas para sua difusão e para a educação e o atendimento às pessoas surdas; e a Lei nº 14.191/2021 incorporou a educação bilíngue de surdos à Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015, também contempla barreiras nas comunicações e o acesso à informação como dimensões fundamentais da acessibilidade (Brasil, 2002; 2005; 2015; 2021). Esses instrumentos representam conquistas históricas, mas o alcance das garantias formais precisa ser examinado em relação às condições efetivas de oferta e participação.

A distinção entre direito linguístico e recurso de acesso é central para essa discussão. Martins e Lopes (2024) argumentam que a lógica inclusiva pode reduzir a visualidade e a expressividade da Libras a uma via de acesso a conhecimentos estruturados a partir da língua majoritária. Almeida e Souza (2026), por sua vez, problematizam a permanência do ouvintismo estrutural como mecanismo que limita a concretização dos direitos reconhecidos juridicamente. Confrontar esses diagnósticos com investigações sobre educação, saúde, justiça e trabalho permite compreender que a exclusão linguística não consiste apenas na falta de intérpretes, mas também na organização das instituições a partir de pressupostos monolíngues.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: em que medida os avanços das políticas públicas brasileiras têm assegurado o exercício dos direitos linguísticos e a inclusão social da pessoa surda, e quais barreiras ainda

comprometem sua efetivação? O objetivo geral consiste em analisar criticamente a articulação entre reconhecimento jurídico da Libras, implementação de políticas públicas e participação social da comunidade surda. Especificamente, busca-se identificar marcos normativos, discutir os limites de políticas centradas apenas na acessibilidade instrumental e relacionar desafios identificados em diferentes espaços institucionais.

A investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O corpus principal reúne doze artigos científicos: dez disponibilizados para esta análise e dois complementares, localizados nos portais de periódicos, sobre políticas municipais de inclusão e permanência de estudantes surdos no ensino superior. A seleção busca diversidade de campos de aplicação, sem pretender representar exaustivamente a produção brasileira. A análise mobiliza categorias interpretativas como direitos linguísticos, justiça linguística, participação institucional, educação bilíngue e barreiras comunicacionais, articulando evidências de estudos empíricos e argumentos de pesquisas teóricas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Direitos linguísticos, identidade e justiça linguística

Os direitos linguísticos vinculam o exercício da cidadania à possibilidade de acessar, utilizar e transmitir uma língua socialmente reconhecida, inclusive nos espaços de poder e de produção do conhecimento. Para pessoas surdas sinalizantes, a Libras não pode ser reduzida a adaptação comunicacional eventual: nela se desenvolvem relações comunitárias, repertórios culturais e formas legítimas de organização da experiência. Pereira e Almeida (2026) destacam que a educação bilíngue é também política linguística, porque o reconhecimento da língua de sinais implica defender o desenvolvimento linguístico, a diversidade cultural e a autonomia dos sujeitos surdos. Esse enfoque desloca a surdez do enquadramento exclusivamente clínico para o reconhecimento de uma experiência visual e linguística situada socialmente.

A noção de justiça linguística amplia o debate jurídico tradicional. Almeida e Souza (2026) sustentam que o reconhecimento formal, embora indispensável, não extingue assimetrias instituídas entre línguas e sujeitos. Quando documentos, reuniões, decisões administrativas e processos avaliativos operam exclusivamente em português, a Libras depende de traduções ocasionais, como se não tivesse legitimidade própria no processo decisório. Esse arranjo revela desigualdade que não se resolve apenas pela presença de um mediador em eventos ou pela oferta de conteúdos traduzidos depois de

produzidos. É necessário examinar quais línguas participam da definição de prioridades e da distribuição de recursos.

A principal contribuição deste estudo consiste em propor a justiça linguística como horizonte teórico para a análise da efetivação dos direitos linguísticos das pessoas surdas. Diferentemente de uma perspectiva centrada exclusivamente na existência de garantias legais, a justiça linguística permite avaliar em que medida essas garantias são capazes de produzir transformações nas relações institucionais que distribuem legitimidade, participação e poder entre diferentes comunidades linguísticas (Almeida; Souza, 2026, p. 23).

Martins e Lopes (2024) contribuem para aprofundar essa tensão ao diferenciarem acesso e direito linguístico-educacional. As autoras demonstram que a utilização da Libras para comunicar um currículo pensado em língua majoritária não corresponde, necessariamente, à existência de processos formativos em que a língua de sinais seja reconhecida como produtora de conhecimento. A distinção é relevante porque a participação precisa compreender não apenas o recebimento de informações, mas também a possibilidade de fazer perguntas, construir hipóteses, desenvolver conceitos e negociar significados em Libras. Nessa perspectiva, a qualidade da educação e de outros serviços depende de relações comunicativas efetivamente bilíngues.

Na discussão de Pereira e Almeida (2026, p. 264), é recuperado o entendimento de Skutnabb-Kangas (1994, p. 152 *apud* Quadros *et*

al., 2009, p. 10-11) de que a identificação com uma língua e sua aprendizagem integram direitos fundamentais dos indivíduos. A menção constitui citação de citação, pois o argumento é mobilizado mediante a fonte secundária citada no estudo consultado, não pela leitura direta do trabalho de 1994. No presente artigo, essa proposição auxilia a situar o direito à língua na passagem entre socialização inicial, escolarização e participação pública.

2.2 Legislação brasileira e a distância entre reconhecimento e efetivação

O reconhecimento institucional da Libras resultou de trajetórias históricas de reivindicação, organização comunitária e transformações legislativas. A Lei nº 10.436/2002 reconhece expressamente seu caráter de meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005 prevê diretrizes para sua presença na formação de professores e em serviços públicos, especialmente educação e saúde. A Lei nº 13.146/2015 reforça o tratamento das barreiras comunicacionais como obstáculos à participação e prevê condições de acessibilidade em ambientes e meios digitais. Finalmente, a Lei nº 14.191/2021 insere na legislação educacional uma modalidade bilíngue que articula Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua (Brasil, 2002; 2005; 2015; 2021).

Quadro 1 - Marcos normativos e dimensões dos direitos linguísticos

INSTRUMENTO	CONTRIBUIÇÃO CENTRAL	DESAFIO DE IMPLEMENTAÇÃO
Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão.	Garantir uso regular e reconhecimento da língua nos serviços e decisões.
Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta disposições sobre formação, ensino de Libras e atendimento.	Ampliar equipes qualificadas e continuidade das ações institucionais.
Lei nº 13.146/2015	Inclui comunicação e informação acessíveis no quadro dos direitos das pessoas com deficiência.	Remover barreiras comunicacionais, atitudinais e digitais.
Lei nº 14.191/2021	Institui a educação bilíngue de surdos como modalidade na LDB.	Assegurar currículos, docentes, materiais e espaços bilíngues.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2002, 2005, 2015, 2021).

A formulação de Almeida e Souza (2026, p. 24), segundo a qual “O desafio contemporâneo já não consiste apenas em assegurar o reconhecimento jurídico da Libras”, reafirma a necessidade de avaliar a efetividade de direitos em instituições concretas. A citação direta curta expressa o deslocamento da perspectiva meramente formal para a justiça linguística.

O quadro evidencia que reconhecimento linguístico, organização pedagógica e garantia de acessibilidade são níveis complementares, mas não idênticos, da ação estatal. A lei pode estabelecer deveres gerais, enquanto a prestação de serviços requer decisões de financiamento, planejamento territorial, contratação de profissionais, formação continuada e avaliação pública. A inexistência desses mecanismos torna a efetivação dependente de iniciativas individuais ou de demandas judiciais. Em outras palavras, a norma cria condições para reivindicação de direitos, porém sua concretização exige governança capaz de transformar deveres abstratos em procedimentos estáveis, com transparência e responsabilização.

Uma perspectiva comparada aparece em Witchs, Teixeira e Monteiro (2023), que analisam documentos oficiais de diferentes países e discutem a inclusão linguística como estratégia de governo. A pesquisa mostra que políticas explícitas de línguas de sinais não estão presentes em todos os territórios investigados, embora práticas de uso dessas línguas possam existir. A contribuição para o caso brasileiro é o alerta de que a institucionalização pode tanto abrir condições concretas de uso quanto enquadrar sujeitos em dispositivos de controle. Assim, não basta contabilizar políticas formalizadas: é necessário discutir seus destinatários, seu desenho e a participação das comunidades a que se dirigem.

2.3 Políticas públicas locais e participação da comunidade surda

As políticas linguísticas ganham concretude no encontro entre legislação nacional e condições de implementação nos estados e municípios. O estudo documental de Rabelo e Rocha (2025), realizado em Santarém, no Pará, examina propostas legislativas e normas do período de 2017 a 2025 relacionadas à Libras, à educação bilíngue e ao trabalho de tradutores e intérpretes. A pesquisa descreve avanços na tematização da acessibilidade, mas evidencia que a existência de proposições normativas não equivale, por si, à oferta sistemática de serviços. O exemplo é relevante para discutir o papel dos governos locais, responsáveis por transformar compromissos gerais em ações ajustadas às demandas de seus territórios.

A construção participativa constitui outro aspecto estruturante. A presença de lideranças surdas, docentes surdos, organizações comunitárias e usuários de Libras em conselhos e fóruns de decisão permite que os programas sejam confrontados com experiências concretas de acesso. A participação não deve se restringir à consulta final de documentos já consolidados, mas ocorrer desde a identificação do problema até o monitoramento de resultados. Nesse sentido, a cidadania linguística exige espaços para proposição, discordância e deliberação em Libras, com registro e retorno institucional acessíveis. Sem esses mecanismos, iniciativas

anunciadas como inclusivas podem permanecer desconectadas das prioridades locais.

Ponso (2025), ao analisar 59 resoluções de políticas linguísticas de instituições federais e estaduais de ensino superior, observa a centralidade das agendas de internacionalização e a insuficiente visibilidade de demandas linguísticas de grupos como pessoas surdas, indígenas e refugiadas. Embora seu corpus seja universitário, o achado suscita discussão mais ampla: políticas podem ser consideradas formalmente linguísticas e, ainda assim, priorizar línguas de circulação internacional em detrimento das línguas que garantem participação de grupos minorizados no próprio território. A definição de prioridades exige, portanto, critérios sociais além daqueles associados à mobilidade, prestígio acadêmico e competitividade institucional.

Uma instituição pública de ensino superior precisa ter responsabilidade social e garantir não apenas o acesso igualitário a toda a população, mas também a permanência dos discentes e sua formatura por meio de políticas de cotas, bolsas de estudo, programas de apoio pedagógico, assistência estudantil. Isso tem uma relação direta com as políticas linguísticas feitas no âmbito das universidades, pois elas devem atender e contemplar toda a população brasileira, especialmente aqueles grupos linguísticos que precisam do Estado para regulamentar seus direitos (Ponso, 2025, p. 22).

2.4 Educação bilíngue e direitos linguístico-educacionais

A educação bilíngue de surdos ocupa posição central na garantia de direitos porque a experiência escolar influencia a aquisição de repertórios linguísticos e a participação social posterior. O artigo 60-A da LDB, introduzido pela Lei nº 14.191/2021, define a modalidade considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua para os estudantes abrangidos pela norma (Brasil, 2021). Essa formulação demanda compreender o ensino de conteúdos científicos, artísticos e sociais em uma língua visual-espacial, sem confundir a garantia de educação bilíngue com uma mera adaptação do ensino organizado exclusivamente em português.

Pereira e Almeida (2026) relacionam esse direito às condições estruturais das redes de ensino: formação de professores, organização curricular, materiais didáticos e criação de ambientes bilíngues. Suas reflexões situam o acesso precoce à língua de sinais como condição para ampliar experiências cognitivas e comunicativas. A interpretação exige prudência diante da diversidade de trajetórias individuais, mas sustenta um princípio geral: estudantes não podem ser responsabilizados por lacunas geradas pela ausência de ambientes linguisticamente acessíveis. Cabe às políticas públicas oferecer oportunidades regulares e qualificadas para o desenvolvimento de Libras e português escrito, respeitando os contextos de uso de cada língua.

Cumpra-se observar que a Educação Bilíngue de Surdos, respaldada pela Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), é uma política linguística e educacional brasileira que reconhece a língua de sinais e as identidades surdas como meios de garantir o desenvolvimento e a participação dos sujeitos surdos na sociedade, pois, a criança surda tem o direito de crescer bilíngue, tendo o ensino da LP, de forma escrita, o ensino da Libras e o uso da Libras como língua de instrução, comunicação e interação, ou seja, o ensino em Libras (Pereira; Almeida, 2026, p. 276).

A citação evidencia que o desafio é assegurar tanto o ensino de Libras quanto o ensino em Libras. A distinção é decisiva: ofertar uma disciplina isolada de língua de sinais não substitui a mediação de conhecimentos nas diferentes áreas curriculares por profissionais com formação adequada. Tampouco a presença de intérpretes, embora indispensável em muitos contextos, suprime a necessidade de materiais visuais, interação entre pares e participação de docentes surdos. A elaboração curricular precisa prever estratégias de ensino adequadas às dimensões visuais da língua, objetivos verificáveis de aprendizagem e avaliação compatível com a proposta pedagógica bilíngue.

Martins e Lopes (2024) propõem avançar para além de uma educação que apresenta a Libras somente como caminho de acesso a práticas curriculares concebidas para ouvintes. Em sua interpretação, reconhecimento linguístico e redistribuição social precisam ser articulados, pois a presença formal do estudante em sala não garante

apropriação dos conhecimentos escolarizados. Essa observação permite questionar modelos em que a escola mantém conteúdos, tempos e avaliações inalterados e delega ao intérprete a tarefa de superar todas as barreiras de aprendizagem. A responsabilidade pedagógica pelo processo de ensino é institucional e coletiva, devendo integrar professores, gestores, profissionais linguísticos e famílias.

Nesse sentido, a inclusão normativa aos surdos oferece a passagem pela escola, pela defesa multicultural de trocas sociais com muitos outros (isso é importante), mas potencializa experiências educativas pelas margens, sem a presença de sua língua e de tudo o que incorpora e significa ser surdo. Certamente muitas produções menores e cotidianas, entre surdos e ouvintes, entre surdos e surdos, ocorrem nesse espaço (Martins; Lopes, 2024, p. 16).

No campo do ensino superior, Silva e Galizia (2025) analisam entrevistas semiestruturadas com três participantes ligados à comunidade surda, incluindo professores universitários de Libras e uma profissional surda com experiência acadêmica. O caráter qualitativo e o número reduzido de participantes delimitam o alcance do estudo, mas seus relatos ajudam a compreender obstáculos à permanência e à participação universitária. A inclusão exige não apenas interpretação das aulas, mas revisão de procedimentos institucionais, práticas de avaliação, atendimento administrativo e atividades de pesquisa e extensão, de modo que o estudante surdo não

dependa de negociações individuais para exercer direitos já reconhecidos.

Muniz, Ramos e Barros (2026) articulam educação bilíngue, cidadania linguística e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente aqueles referentes à educação de qualidade e à redução das desigualdades. Ao defender uma educação de e com pessoas surdas, as autoras reforçam o protagonismo da comunidade na formulação dos processos educativos. Essa formulação amplia as exigências da política bilíngue: construir currículos acessíveis também significa reconhecer narrativas surdas, produções artísticas, experiências comunitárias e diferentes formas de conhecimento como dimensões legítimas da escola e da universidade.

2.5 Saúde, justiça e barreiras no exercício da cidadania

Os desafios linguísticos não desaparecem com a conclusão da educação básica. Nos serviços de saúde, os obstáculos comunicacionais podem comprometer a compreensão de sintomas, as explicações clínicas, o consentimento informado e o acompanhamento terapêutico. Moraes *et al.* (2025) realizaram estudo epidemiológico transversal com 316 usuários surdos de Libras na Região Metropolitana de Campinas e constataram avaliações negativas da comunicação com profissionais de saúde tanto no setor público quanto no privado. Entre os participantes, 64,3% avaliaram negativamente a comunicação na rede pública e 67,6% na privada. Esses dados se

referem à amostra investigada e não devem ser extrapolados indiscriminadamente à totalidade das pessoas surdas brasileiras.

O estudo evidenciou graves limitações de acesso à saúde de surdos usuários de Libras, com 18 anos ou mais, moradores da Região Metropolitana de Campinas, em função de barreiras linguísticas e comunicacionais com profissionais de saúde das redes de saúde pública e privada, esta última pior avaliada. São necessários mais investimentos voltados à superação das barreiras identificadas e promoção de acessibilidade (Moraes *et al.*, 2025, p. 13).

O resultado reforça a necessidade de comunicação efetiva como requisito da qualidade assistencial, e não mera cortesia. A atuação de tradutores e intérpretes de Libras, a formação de profissionais de saúde, a possibilidade de agendamento acessível e a disponibilização de orientações em formatos compreensíveis constituem dimensões complementares. Deve-se garantir, especialmente, confidencialidade e autonomia do paciente, evitando transferir à família a responsabilidade pela interpretação de informações sensíveis. Embora ferramentas digitais possam apoiar a comunicação, seu uso precisa ser compatível com privacidade, precisão terminológica e decisões individualizadas de atendimento.

No sistema de justiça, barreiras linguísticas podem limitar a compreensão de intimações, procedimentos, audiências e decisões. Santos e Lima (2025) investigaram, mediante pesquisa exploratória de campo, condições de acessibilidade de pessoas surdas no Fórum de

Maceió. O estudo identificou carência de intérpretes de Libras, ausência de estrutura permanente de acessibilidade comunicacional e persistência de barreiras atitudinais e institucionais. A pesquisa evidencia a distância entre o reconhecimento jurídico do direito de acesso à justiça e a experiência de atendimento. Como no caso da saúde, não se pode supor que medidas improvisadas atendam adequadamente situações que requerem comunicação segura e juridicamente relevante.

Apesar dos avanços normativos que asseguram o direito à acessibilidade e à igualdade de tratamento, a prática cotidiana revela lacunas importantes na efetivação desses direitos. A inexistência de um setor especializado, o desconhecimento sobre as necessidades desse público e a dependência de medidas pontuais - como a solicitação de intérpretes apenas no momento da demanda - demonstram a fragilidade do sistema e a urgência de reformas institucionais (Santos; Lima, 2025, p. 14).

Quadro 2 - Barreiras institucionais e respostas de política pública

SETOR	BARREIRA IDENTIFICADA NA LITERATURA	RESPOSTAS INSTITUCIONAIS RECOMENDADAS
Educação básica	Acesso sem efetiva centralidade da Libras no ensino.	Currículos bilíngues, docentes habilitados e materiais visuais.
Ensino superior	Permanência comprometida por políticas linguísticas insuficientes.	Apoio pedagógico e administrativo contínuo; participação estudantil.
Saúde	Comunicação inadequada no atendimento clínico.	Intérpretes qualificados, capacitação e informação acessível.
Justiça	Ausência de estrutura estável de mediação linguística.	Planejamento, equipes e procedimentos permanentes.
Trabalho	Preconceito e barreiras na seleção e na progressão profissional.	Recrutamento acessível, qualificação e gestão inclusiva.

Fonte: Elaboração própria com base em Martins e Lopes (2024); Ponso (2025); Silva e Galizia (2025); Moraes *et al.* (2025); Santos e Lima (2025); Vale, Santos e Bastos (2024).

2.6 Trabalho, proteção jurídica e participação social

O direito ao trabalho se articula à educação e à acessibilidade comunicacional, pois processos de recrutamento, integração de

equipes, segurança e progressão profissional são atravessados por práticas linguísticas. Vale, Santos e Bastos (2024) discutem o acesso de pessoas surdas ao mercado de trabalho, destacando preconceito, discriminação, barreiras na comunicação e desafios de qualificação. As medidas de inclusão não se esgotam na admissão de trabalhadores, sendo necessária a adaptação de rotinas, treinamentos, avaliações e relações cotidianas. A contratação sem canais de comunicação eficazes pode resultar em isolamento profissional, restrições indevidas de função e dificuldade de participação nas decisões coletivas.

Azevedo, Souza e Sampaio (2024) analisam a proteção jurídica da educação bilíngue a partir de uma perspectiva amazônica, mobilizando legislação, decisões judiciais e pesquisa bibliográfica e documental. Os autores reconhecem avanços e experiências institucionais positivas, mas ressaltam a necessidade de aprofundamento das políticas para efetivação dos direitos fundamentais. A contribuição ultrapassa a educação: demonstra a importância de confrontar garantias jurídicas com realidades regionais específicas. Territórios com distintas infraestruturas, distâncias e disponibilidades de profissionais podem exigir arranjos de política pública diferentes, sem que isso justifique níveis inferiores de proteção dos direitos.

A inclusão social não corresponde, assim, à simples circulação física das pessoas surdas em instituições que preservam sua

organização linguística inalterada. Trata-se de garantir condições de participação na definição de normas, prestação de serviços e produção de sentidos coletivos. Essa concepção aproxima direitos linguísticos de igualdade material e de reconhecimento cultural, evitando opor uma dimensão à outra. As pesquisas analisadas permitem afirmar que barreiras linguísticas e atitudinais se reforçam mutuamente: a desvalorização da Libras legitima serviços insuficientes, e a insuficiência de serviços, por sua vez, mantém a Libras em posição periférica na vida pública.

Para enfrentar o problema, é pertinente defender políticas com planejamento plurianual, previsão orçamentária, contratação de equipes qualificadas, formação continuada, comunicação digital acessível e participação institucionalizada de usuários de Libras. O monitoramento pode considerar indicadores de acesso, permanência, satisfação, resolução de demandas e presença de pessoas surdas nos espaços decisórios, sempre respeitando diferenças de contexto. Também são necessárias ações culturais e científicas que ampliem a circulação de produções em Libras e reconheçam seus autores. Essas medidas, consideradas em conjunto, deslocam a inclusão de um atendimento excepcional para uma responsabilidade ordinária e transversal das instituições.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo examinou a relação entre direitos linguísticos, políticas públicas e inclusão social das pessoas surdas a partir de estudos acadêmicos e documentos normativos. A análise permite sustentar que o reconhecimento jurídico da Libras representa uma condição indispensável, mas insuficiente, para assegurar sua presença em situações concretas de exercício da cidadania. A legislação brasileira produziu marcos decisivos, especialmente no reconhecimento da língua, na regulamentação de sua difusão, na abordagem das barreiras comunicacionais e na definição da educação bilíngue como modalidade educacional. A permanência de obstáculos nos serviços e nas instituições, entretanto, indica que a efetividade depende de condições administrativas, pedagógicas, financeiras e políticas.

No âmbito educacional, o principal desafio é superar modelos que concebem a Libras apenas como recurso para acessar currículos previamente estruturados em português. Os estudos discutidos valorizam o ensino da e em Libras, a formação de profissionais, a elaboração de materiais bilíngues e a participação das pessoas surdas nos processos de decisão. Para a educação superior, a análise enfatiza que a acessibilidade precisa abranger a permanência, a produção científica e a conclusão das trajetórias acadêmicas. Não se deve confundir a presença de estudantes surdos com a garantia de condições de aprendizagem e autoria em sua língua.

Nos campos da saúde, justiça e trabalho, a literatura mostra que barreiras comunicacionais têm consequências que ultrapassam o desconforto interpessoal: podem restringir a compreensão de informações essenciais, o acesso a garantias processuais e a participação profissional. Os estudos de âmbito local, por seus recortes específicos, não autorizam conclusões estatísticas nacionais, mas ajudam a revelar padrões institucionais relevantes. Em conjunto, apontam para a necessidade de protocolos permanentes, equipes especializadas, formação continuada e avaliação de resultados com participação de usuários surdos.

Conclui-se que a justiça linguística oferece uma chave interpretativa produtiva para articular políticas setoriais e direitos sociais, pois destaca quem detém poder para falar, definir prioridades e legitimar conhecimentos. Recomenda-se que futuras investigações acompanhem longitudinalmente a implementação das normas, comparem experiências municipais e examinem a atuação de conselhos, organizações surdas e profissionais envolvidos. Pesquisas que incluam diretamente pessoas surdas em seus processos metodológicos poderão aprofundar as evidências sobre as condições de autonomia, participação e reconhecimento que caracterizam uma inclusão social efetiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wolney Gomes; SOUZA, Jeremias Barreto. Do reconhecimento jurídico à justiça linguística: o enfrentamento do ouvintismo estrutural na efetivação dos direitos linguísticos das pessoas surdas. **Revista DCS**, v. 23, n. 92, p. 1-25, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i92.6425>. Acesso em: 12 out. 2026.

AZEVEDO, Thiago Augusto Galeão de; SOUZA, Deborah Costa de; SAMPAIO, Rachel Andrade Vaz. A vulnerabilidade da pessoa surda e sua proteção jurídica quanto ao amparo à educação bilíngue para uma perspectiva amazônica. **Revista Saberes da Amazônia**, Porto Velho, v. 9, n. 15, p. 396-419, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31517/rsa.v9i15.122>. Acesso em: 12 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 12 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 out. 2026.

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

República, 2021. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 12 out. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>. Acesso em: 12 out. 2026.

MORAES, Rafael Rodrigues de; PEREIRA, Laura Sabrinny de Sá; FRANCISCO, Priscila Maria Stolses Bergamo; PICO, Giovana Astolfi; VIANNA, Nubia Garcia. Surdos que se comunicam por meio da língua de sinais: a complexidade do acesso aos serviços de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 9, e00211524, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311XPT00211524>. Acesso em: 12 out. 2026.

MUNIZ, Valéria Campos; RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Agenda 2030: inclusão e educação bilíngue de/com surdos. **Revista da ABRALIN**, v. 24, n. 2, p. 225-244, edição 2025, publicado em 23 jul. 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i2.2365>. Acesso em: 12 out. 2026.

PEREIRA, Daniane; ALMEIDA, Wolney Gomes. Políticas linguísticas e direito linguístico de/para comunidades surdas: perspectivas e desafios. **Revista Falange Miúda**, Garanhuns, v. 10, e2026013, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.70678/refami.v10i2.1327>. Acesso em: 12 out. 2026.

PONSO, Letícia Cao. Resoluções de políticas linguísticas no marco das políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: uma análise

documental. **Gragoatá**, Niterói, v. 30, n. 66, e64519, 2025.
Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.64519.pt>.
Acesso em: 12 out. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de et al. **Exame ProLibras**.
Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

RABELO, Fabiane Mota; ROCHA, Gilma da Silva Pereira. A construção de políticas públicas inclusivas para a comunidade surda em Santarém-Pará: avanços, limites e desafios. **Revista Saber Incluir**, v. 3, n. 3, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/rsi.v3i3.3021>. Acesso em: 12 out. 2026.

SANTOS, Cleyane da Silva; LIMA, Larissa Cavalcante Mendes. Judiciário inacessível: barreiras da comunidade surda no Fórum de Maceió-AL. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v14n2-95-2025>. Acesso em: 12 out. 2026.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzone. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282663, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282663por>. Acesso em: 12 out. 2026.

VALE, Ivone de Jesus do; SANTOS, Luceliana Novais de Sá; BASTOS, Alder Thiago. A inclusão da pessoa surda no mercado de trabalho: uma busca pela construção de uma sociedade mais justa e com equidade. **Revista Brasileira de Desenvolvimento e Inovação**, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://rbdin.com.br/index.php/revista/article/view/6>. Acesso em: 12 out. 2026.

WITCHS, Pedro Henrique; TEIXEIRA, Keila Cardoso;
MONTEIRO, Kátia Regina Borges. Inclusão linguística como

estratégia de governo de pessoas surdas. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 25, n. 2, p. 26-36, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rds.v25i2.15411>. Acesso em: 12 out. 2026.

CAPÍTULO 5

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO LIBRAS - PORTUGUÊS: FORMAÇÃO, EXERCÍCIO PROFISSIONAL E MEDIAÇÃO INTERLINGUÍSTICA

Priscilla Fonseca Cavalcante ¹

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

Carolina Miri ²

Mestra em Educação na Universidade Federal de Rio Grande do Sul UFRGS. Docência da Universidade Federal de Rio Grande do Sul –UFRGS.

Hannah Araújo Rosendo ³

Mestra em Biossistemas pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

RESUMO: Este artigo analisa a tradução e a interpretação Libras - português, enfatizando formação, exercício profissional e mediação interlinguística. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, examina quatorze estudos acadêmicos sobre formação, identidade, condições de trabalho, interpretação educacional, conferências e acessibilidade audiovisual. Discutem-se as competências linguísticas e interculturais, a articulação entre teoria e prática, os processos decisórios da interpretação e os compromissos éticos da atuação profissional. A análise evidencia que a proficiência nas duas línguas, isoladamente, não assegura respostas adequadas às demandas discursivas e institucionais. Observa-se que a mediação envolve escolhas situadas, conhecimento dos interlocutores, preparação temática e diálogo com a comunidade surda. Conclui-se que a consolidação do campo depende de percursos formativos críticos, melhores condições de trabalho, reconhecimento das especificidades dos diferentes contextos e pesquisas que contemplem a diversidade regional e as experiências de pessoas surdas. Assim, a profissionalização requer políticas institucionais articuladas à qualidade da acessibilidade linguística em espaços sociais.

Palavras-chave: Libras; Tradução e interpretação; Formação profissional; Mediação interlinguística.

1 INTRODUÇÃO

A tradução e a interpretação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa constituem práticas de linguagem indispensáveis à participação de pessoas surdas em múltiplas esferas sociais. Embora relacionadas, essas atividades não se reduzem a transferir palavras de um código para outro: requerem interpretar enunciados, reconhecer gêneros discursivos, negociar sentidos e considerar os recursos próprios de línguas com modalidades de produção e percepção diferentes. O deslocamento entre o português, predominantemente oral-auditivo quando falado, e a Libras, de modalidade visuoespacial, envolve decisões linguísticas e socioculturais que afetam diretamente a acessibilidade comunicacional e a circulação de conhecimentos.

A ampliação das situações de atuação tem reforçado a importância de distinguir fluência linguística de competência tradutória e interpretativa. O conhecimento de uma língua é condição necessária, mas não suficiente, para lidar com a velocidade dos discursos, com a terminologia das diferentes áreas, com o funcionamento institucional e com as relações entre enunciadores e destinatários. Lacerda (2010, p. 133-135) discute a formação de

profissionais nos espaços educacionais inclusivos e evidencia o desafio histórico de uma atividade inicialmente aprendida em relações sociais informais, antes de sua progressiva institucionalização em cursos específicos.

Essa trajetória de constituição profissional não é linear. A passagem de experiências voluntárias para cursos de formação, associações representativas e espaços diversificados de trabalho ocorre simultaneamente à redefinição de papéis e expectativas. Vieira-Machado e Santana (2015, p. 149-151) questionam a redução da ética a regras prescritas e defendem que a interpretação exige uma postura política e responsável diante das relações sociais nas quais se realiza. Nesse cenário, interessa compreender como as condições de formação e de trabalho interferem nas possibilidades efetivas de mediação interlinguística.

As reflexões sobre o papel do intérprete também exigem atenção ao ponto de vista dos sujeitos surdos. Uma mediação não pode ser considerada satisfatória apenas porque há um profissional presente no local: importa que a informação circule de forma inteligível, que os interlocutores possam responder, questionar e produzir sentidos e que a comunidade usuária da língua de sinais participe das decisões sobre qualidade e acesso. A pesquisa de Nascimento (2021, p. 163-165), dedicada à recepção de janelas de Libras, torna evidente a relevância

das preferências de usuários surdos na avaliação de formatos de acessibilidade audiovisual.

Considerando esse panorama, o problema orientador deste estudo é: de que maneira a formação de tradutores e intérpretes de Libras–português, suas condições de exercício profissional e suas escolhas de mediação interlinguística se articulam na produção de acessibilidade linguística? O objetivo geral consiste em analisar essas relações a partir de estudos acadêmicos brasileiros. Especificamente, pretende-se discutir os fundamentos da formação, examinar dimensões da profissionalização e compreender desafios de atuação em ambientes educacionais, conferências e suportes audiovisuais.

Metodologicamente, o trabalho adota abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, por meio de leitura analítica de quatorze artigos científicos fornecidos para a pesquisa. A seleção inclui estudos publicados entre 2010 e 2025, com enfoques teóricos e empíricos diversificados. Procedeu-se à identificação dos objetos, estratégias de investigação, argumentos centrais e contribuições dos trabalhos, seguida de aproximação temática entre os eixos formação, exercício profissional e mediação interlinguística. Trata-se de revisão narrativa, não de revisão sistemática exaustiva; portanto, seus resultados se referem ao conjunto documental examinado.

Quadro 1 - Corpus bibliográfico por eixo analítico

Eixo	Referências centrais
------	----------------------

Formação	Lacerda (2010); Nascimento (2018); Vieira-Machado e Oliveira (2021); Girardi Neto et al. (2023); Ildebrand et al. (2025).
Profissionalização	Vieira-Machado e Santana (2015); Vilaça-Cruz (2021); Cruz, Rodrigues e Galán-Mañas (2022); Lobato, Coelho e Bentes (2022).
Mediação e contextos	Segala e Quadros (2015); Santos e Lacerda (2018); Nogueira (2021); Nascimento (2021); Pereira e Freitas-Reis (2023).

Fonte: Elaboração própria, com base nas obras analisadas.

Quadro 2 - Questões orientadoras da análise

DIMENSÃO	PERGUNTA ANALÍTICA
Formação	Quais conhecimentos linguísticos, culturais, discursivos e práticos são necessários para atuar entre Libras e português?
Trabalho	Como reconhecimento, remuneração, preparo e organização institucional interferem na atividade?
Mediação	Quais decisões são exigidas pelas diferenças entre modalidades linguísticas e por cada gênero discursivo?
Participação surda	Como os interlocutores surdos integram a avaliação de acessibilidade e de qualidade da interpretação?

Fonte: Elaboração própria, com base nas obras analisadas.

Após esta introdução, o referencial teórico apresenta diálogos sobre percursos formativos, experiências de trabalho e desafios interlinguísticos, aproximando evidências e proposições dos estudos consultados. As considerações finais sintetizam as implicações do debate para o fortalecimento da formação, do reconhecimento profissional e da acessibilidade em diferentes esferas sociais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação de tradutores e intérpretes: da experiência à competência crítica

A formação de tradutores e intérpretes de Libras–português reúne trajetórias heterogêneas. Durante longo período, o exercício da atividade esteve vinculado às práticas comunitárias, à aprendizagem nas relações com pessoas surdas e a serviços realizados sem o suporte de programas curriculares institucionalizados. Lacerda (2010, p. 136-139) descreve tentativas de sistematizar a formação desde iniciativas de curta duração, realçando o papel das organizações ligadas à comunidade surda e o caráter relativamente recente dos itinerários específicos de qualificação. Esse percurso histórico ajuda a compreender tanto a riqueza dos saberes experienciais quanto a insuficiência de uma formação limitada à prática espontânea.

É neste contexto que, na década de 1990, surgem tentativas de dar uma formação mais específica para estes profissionais, principalmente por iniciativa da Federação Nacional de Educação e Instrução dos Surdos (FENEIS), que, observando a heterogeneidade de desempenho dos intérpretes, propõe cursos de curta duração para formação (Lacerda, 2010, p. 138).

O trecho evidencia a participação de instituições comunitárias no reconhecimento de necessidades formativas antes da consolidação de itinerários superiores específicos. A atuação profissional, contudo,

requer conteúdos que ultrapassem a aquisição inicial da Libras: conhecimentos sobre estrutura das línguas, estratégias de tradução, ética, gêneros textuais, interação e modos de preparação das tarefas. O intérprete precisa ainda compreender que atuar em ambientes diferentes implica expectativas distintas, impossíveis de serem plenamente atendidas por uma formação genérica ou por experiências restritas a um único contexto.

Nascimento (2018, p. 104-106) investiga intérpretes experientes em um curso de especialização e demonstra que a prática profissional anterior não elimina a necessidade de espaços reflexivos. A autoconfrontação, procedimento em que trabalhadores examinam registros de sua própria atuação, possibilita discutir escolhas, limites e sentidos nem sempre percebidos no momento da interpretação. Trata-se de um processo que expõe a distância entre a intenção inicial e a realização efetiva e abre oportunidades para rever formas de preparação, tomada de decisão e relação com os interlocutores.

As autoconfrontações após as atividades interpretativas revelaram, por meio das enunciações sobre o eu-para-mim como a formação desses intérpretes, no contexto em tela, promoveu os encontros e mobilizações, na atividade didática, entre os saberes investidos, aqueles adquiridos na prática, na vivência, e os saberes instituídos, os adquiridos em contextos formais [...] (Nascimento, 2018, p. 120).

A distinção entre conhecimentos da experiência e conhecimentos formalizados evita duas simplificações recorrentes: supor que a certificação substitui a vivência profissional ou que a experiência dispensa estudo sistemático. A formação mais consistente articula ambos os planos, mediante observação de atividades reais, análise de gravações, discussões colaborativas e reflexão sobre os efeitos das escolhas interpretativas. Também pressupõe abertura para críticas dos usuários surdos e para a atualização diante de novas práticas sociais, mudanças tecnológicas e exigências terminológicas.

Vieira-Machado e Oliveira (2021, p. 273-278) problematizam a formação como produção de subjetividades e propõem a noção de formação-experiência. A análise construída em conversas on-line com 122 tradutores e intérpretes de diferentes regiões do Brasil questiona percursos homogeneizadores e reconhece múltiplas formas de se tornar profissional. A relevância dessa abordagem está em compreender que o desenvolvimento não se reduz a acumular certificados, pois envolve posicionamentos e negociações nas relações de poder e nas condições concretas de atuação.

Em investigação bibliográfica voltada ao ensino superior, Girardi Neto *et al.* (2023, p. 1-3) identificam necessidades como proficiência bilíngue, experiência prática, vínculo com a comunidade surda e formação continuada. Seus argumentos evidenciam que interpretar no ambiente universitário supõe domínio de vocabulários

especializados e articulação com docentes, sobretudo quando surgem conceitos específicos de áreas científicas. Preparar a aula com antecedência, discutir termos e conhecer objetivos da disciplina não retira a autonomia do intérprete; antes, oferece condições de exercer sua função de maneira mais responsável e informada.

O ensino da própria Linguística da Libras possui lugar importante na constituição da competência interlinguística. Ildebrand *et al.* (2025, p. 1-3) analisam o projeto pedagógico e os materiais de uma disciplina em curso de tradução e interpretação, destacando conteúdos de fonologia, morfologia e sintaxe, bem como a necessidade de articular essas dimensões com práticas discursivas. A abordagem evidencia que estudar a língua de sinais não equivale a produzir tabelas de correspondência lexical: é necessário reconhecer os usos do espaço, os recursos não manuais, a construção de referências e a diversidade das situações comunicativas.

A formação interlinguística e intercultural de tradutores-intérpretes de Libras, portanto, precisa ser compreendida não como um acúmulo de técnicas ou um domínio lexical entre dois sistemas linguísticos, mas como um processo formativo que articula ética, política e linguagem. (Ildebrand *et al.*, 2025, p. 6).

2.2 Exercício profissional, identidade, organização do trabalho e ética

A transformação da interpretação de Libras–português em atividade reconhecida institucionalmente não dissolveu tensões relativas à identidade e à valorização profissional. Vilaça-Cruz (2021, p. 202-204) analisa respostas de 18 profissionais atuantes em município do interior de Minas Gerais, examinando contextos de atuação, jornadas, remuneração e percepções da profissão. Os resultados apontam predominância de atividades educacionais, acúmulo de funções e busca por distanciamento de uma visão assistencialista. O estudo não representa estatisticamente o conjunto do país, mas explicita problemas relevantes para compreender a realidade de trabalhadores em contextos determinados.

A ideia de profissionalização envolve dimensões complementares. Há o domínio das competências do ofício, a construção de identidades de trabalho, o reconhecimento social, as condições contratuais e os mecanismos coletivos de representação. A mera presença do intérprete em instituições não garante que sua atividade seja compreendida ou adequadamente organizada. Em determinados espaços, atribuições pedagógicas, administrativas ou assistenciais podem ser transferidas ao profissional de forma imprecisa, comprometendo sua disponibilidade para preparar, realizar e avaliar a interpretação.

Vilaça-Cruz (2021, p. 210-212) destaca a prevalência de serviços de interpretação no grupo investigado e descreve relatos de

jornadas extensas e ausência de revezamento. Essa evidência reforça a necessidade de diferenciar o trabalho interpretativo, com decisões tomadas durante a interação, de atividades de tradução que podem contemplar planejamento, versões e revisão de produtos registrados. Confundir os procedimentos pode produzir expectativas incompatíveis com o tempo e a organização necessários em cada tarefa. Também é importante evitar generalizar características de uma amostra para toda a categoria profissional.

Em revisão de publicações brasileiras sobre o mercado, Cruz, Rodrigues e Galán-Mañas (2022, p. 1-4) identificam três grandes temas nas pesquisas selecionadas: consolidação da carreira, perfil dos profissionais e atribuições e condições de trabalho. O próprio estudo ressalta que a produção encontrada ainda é limitada para descrever, com amplitude nacional, demandas, remuneração e modalidades de contratação. Por isso, políticas institucionais não deveriam apoiar-se em impressões isoladas ou em dados provenientes de um único cenário, mas em investigações abrangentes e contextualizadas.

Ao analisar a região geográfica, tanto dos autores quanto dos participantes, identifica-se que há predominância de publicações e análises que levam em consideração atividades desenvolvidas por profissionais das regiões Sudeste e Sul, mas que há carência de trabalhos que analisem o mercado profissional da tradução e da interpretação de Libras-português levando em consideração todo o território nacional (Cruz; Rodrigues; Galán-Mañas, 2022, p. 18).

O recorte regional explicitado pelos autores não invalida os conhecimentos existentes, mas delimita sua abrangência. Diferentes localidades apresentam configurações próprias de oferta formativa, contratação e demanda por interpretação. Não é metodologicamente adequado transformar um diagnóstico localizado em descrição totalizante de todas as realidades brasileiras. Uma agenda de pesquisa voltada às regiões menos contempladas poderá indicar como as condições territoriais, econômicas e institucionais se relacionam à qualidade e à continuidade dos serviços.

Vieira-Machado e Santana (2015, p. 149-152) compreendem o trabalho tradutório-interpretativo como prática ética e política que envolve cuidado de si, não restrito à obediência formal a códigos de conduta. Esse enfoque não dispensa parâmetros técnicos, sigilo e responsabilidade, mas acrescenta a necessidade de considerar os efeitos sociais das decisões profissionais. A ética envolve reconhecer as possibilidades e limitações de uma interpretação, preparar o trabalho, comunicar necessidades institucionais e recusar representações que convertam a pessoa surda em destinatária passiva de assistência.

Comparando documentos legais referentes a profissionais de língua gestual portuguesa e de Libras, Lobato, Coelho e Bentes (2022, p. 1-5) mostram que função, formação, deveres e atribuições são categorias centrais na constituição da atividade em Portugal e no

Brasil. A comparação evidencia que o reconhecimento profissional se desenvolve em marcos históricos e jurídicos particulares e que categorias aparentemente semelhantes nem sempre apresentam idênticas condições de aplicação. Para o contexto brasileiro, essa observação recomenda cautela ao transferir modelos normativos de outros países sem atenção à organização local da educação e dos serviços públicos.

A organização concreta do trabalho também integra a qualidade da mediação: disponibilidade de materiais com antecedência, horários adequados de preparação, pausas, atuação em equipe em atividades prolongadas e clareza sobre o papel institucional interferem nas condições de interpretação. Quando esses elementos inexistem, a responsabilidade pelo acesso não pode ser atribuída exclusivamente à competência individual do intérprete. Universidades, escolas, organizadores de eventos e produtores audiovisuais compartilham a responsabilidade de planejar os serviços de maneira consistente e de oferecer canais para avaliação pelos usuários.

Quadro 3 - Relações entre formação e condições profissionais

ASPECTO	IMPLICAÇÃO PARA O EXERCÍCIO
Proficiência bilíngue	Conhecimento aprofundado de Libras e português em diferentes registros e gêneros.
Especialização temática	Estudo de conceitos, terminologia e objetivos específicos de cada área de atuação.

Organização institucional	Acesso antecipado aos materiais, planejamento, equipe e condições de trabalho adequadas.
Ética e autonomia	Decisões profissionais justificáveis, diálogo com usuários e reconhecimento de limites.
Formação continuada	Revisão de práticas, discussão coletiva e atualização linguística e tecnológica.

Fonte: Elaboração própria, com base nas obras analisadas.

2.3 Tradução intermodal e mediação interlinguística: sentidos e decisões

No par Libras–português, a tradução interlinguística é atravessada pela diferença entre modalidades linguísticas. A organização visuoespacial da Libras utiliza o corpo, as mãos, o espaço e expressões não manuais na produção de enunciados, ao passo que o português pode circular na modalidade escrita e na modalidade oral-auditiva. Não existe correspondência automática entre a linearidade da escrita portuguesa e a simultaneidade de determinados recursos das línguas de sinais. Segala e Quadros (2015, p. 354-358) discutem tradução intermodal e suas relações com processos interlinguísticos e intersemióticos, destacando especificidades quando textos escritos em português são traduzidos para Libras em vídeo.

Da mesma forma que nos estudos linguísticos, nós estaremos discutindo a tradução no par linguístico que inclui uma língua de sinais, analisando os diferentes tipos de tradução com enfoque na tradução intermodal que permeia a tradução interlingual e a tradução intersemiótica nesse contexto, ou seja, estaremos analisando as questões específicas decorrentes da

presença de uma língua visual-espacial (Segala; Quadros, 2015, p. 358).

A passagem demonstra que o conceito de intermodalidade não substitui a análise da relação entre línguas, mas lhe acrescenta uma dimensão essencial. Ao traduzir textos escritos para vídeos em Libras, o profissional considera enquadramento, clareza visual, marcação de referentes, segmentação informacional e possibilidade de revisão do registro produzido. Na interpretação simultânea, por sua vez, a recepção de um enunciado e a produção de outro acontecem sob pressão temporal; as estratégias dependem da direção linguística, do contexto e da forma de participação dos interlocutores.

A diferença entre tradução e interpretação precisa ser enunciada sem transformá-la em oposição absoluta. Santos e Lacerda (2018, p. 64) salientam que ambas realizam escolhas de sentido, embora com condições distintas de planejamento e execução. As autoras recuperam uma definição em que os termos língua-fonte e língua-alvo designam, respectivamente, a língua recebida e aquela em que o sentido será reexpresso. Como citação de citação, Quadros (2004, p. 9 *apud* Santos; Lacerda, 2018, p. 64) observa: “Vale destacar que o termo tradutor é usado de forma mais generalizada e inclui o termo interpretação”. No presente trabalho, preserva-se a distinção analítica entre as duas atividades.

O intérprete não transporta unidades linguísticas intactas. Conforme Santos e Lacerda (2018, p. 64), “O intérprete recebe a informação na LF e deve escolher como enunciar essa informação na LA”. A afirmação indica que a atividade exige reconstruir relações de sentido e reconhecer que palavras isoladas nem sempre oferecem equivalências pertinentes. Os contextos de uso, a intenção enunciativa, a audiência, o tempo de interpretação e os recursos disponíveis influenciam as escolhas. A fidelidade, nesse quadro, relaciona-se à responsabilidade com os sentidos comunicados, não à substituição palavra por palavra.

A mediação interlinguística tem também dimensão cultural. Expressões idiomáticas, referências históricas, formas de tratamento, pressupostos institucionais e conhecimento partilhado podem funcionar de modos diversos entre participantes. Ildebrand et al. (2025, p. 5-7) defendem abordagem formativa atenta às relações entre linguagem e alteridade; de maneira complementar, Vieira-Machado e Santana (2015, p. 161-165) situam o trabalhador em processos ético-políticos. O encontro dessas perspectivas sugere que decisões tradutórias não são neutras, pois podem ampliar, restringir ou modificar o acesso a determinados sentidos, ainda que não se deva confundir mediação responsável com interferência arbitrária.

As direções de interpretação demandam atenção específica. Interpretar do português para Libras requer organizar visualmente

argumentos, referências espaciais e marcações discursivas de um enunciado recebido em português. Interpretar de Libras para português exige perceber construções simultâneas, uso do espaço e recursos não manuais, produzindo uma versão adequada ao gênero e ao público em português. Uma formação que valorize apenas uma direção tende a deixar lacunas importantes; por isso, exercícios específicos, gravação de desempenhos e devolutivas críticas devem considerar as duas direções, sem supor habilidades automaticamente simétricas.

Nogueira (2021, p. 128-131) analisa a interpretação Libras–português em cabine de conferência, evidenciando possibilidades e problemas desse arranjo. A dinâmica de conferência combina preparação terminológica, interpretação simultânea e interação mediada por equipamentos; pode também demandar coordenação de equipes e estratégias de apoio ao colega que está no turno de produção. O estudo permite compreender que o ambiente físico e as condições técnicas não são detalhes exteriores à atividade, mas elementos capazes de facilitar ou dificultar a produção do enunciado de chegada.

Santos e Lacerda (2018, p. 63-66), ao investigarem intérpretes em conferências acadêmicas, apontam dificuldades relacionadas ao tempo para decidir, à exposição física do profissional, ao posicionamento no espaço do evento e às limitações de preparação. Esses fatores explicitam que estratégias interpretativas são situadas e dependem do gênero de atividade. O tratamento de termos técnicos,

por exemplo, não deve ser deixado apenas para o instante do discurso, quando há possibilidade de elaborar previamente repertórios e acordos terminológicos consistentes com o tema.

Quadro 4 - Diferenças operacionais entre situações de mediação

SITUAÇÃO	DEMANDAS PREDOMINANTES
Tradução escrita–vídeo	Planejamento e revisão de texto de chegada, coerência visual, segmentação e edição.
Interpretação educacional	Mediação em tempo real, terminologia disciplinar e coordenação com a dinâmica da aula.
Conferências	Preparação temática, rapidez de decisão, equipe de apoio e recursos técnicos.
Tradução audiovisual	Composição de janela de Libras, legibilidade, gênero audiovisual e avaliação de usuários surdos.

Fonte: Elaboração própria, com base nas obras analisadas.

2.4 Contextos educacionais, conferências e acessibilidade audiovisual

No campo educacional, a interpretação envolve uma rede de sujeitos e responsabilidades. O professor define objetivos de ensino e conduz atividades pedagógicas; o estudante surdo participa como sujeito de aprendizagem; e o intérprete atua na mediação linguística em diálogo com a organização da aula. Lacerda (2010, p. 139-142) problematiza as fragilidades de formação quando profissionais são inseridos em níveis de ensino e áreas disciplinares sem preparo correspondente. Esse cenário ajuda a compreender por que a presença do intérprete precisa articular-se a práticas bilíngues, materiais

acessíveis e planejamento institucional, em vez de substituir tais dimensões.

Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 439-442) analisaram respostas de 53 profissionais sobre seu papel no ambiente escolar e organizaram quatro compreensões recorrentes: colaborador nos processos de inclusão, mediador cultural, coformador do estudante surdo e mediador linguístico. Os autores reconhecem tensões na delimitação dessas funções, sobretudo quando a instituição não esclarece atribuições nem organiza o diálogo com docentes, estudantes e comunidade surda. A complexidade do cotidiano não autoriza transferir integralmente responsabilidades de ensino ao intérprete, mas tampouco permite ignorar os impactos pedagógicos de suas escolhas linguísticas.

Diante disso, este trabalho promove uma discussão a fim de somar a um constructo que, aos poucos, tece uma perspectiva mais clara acerca dos aspectos que caracterizam a prática de um intérprete educacional. Para isso, analisaram-se respostas de 53 intérpretes de diferentes regiões do Brasil, obtidas por meio de um questionário enviado via Google Forms, que indagava sobre qual seria a sua função no âmbito educacional (Pereira; Freitas-Reis, 2023, p. 439).

O estudo mostra que o intérprete educacional precisa conhecer a dinâmica pedagógica sem ser tomado automaticamente como professor da turma. A mediação de conceitos exige preparo terminológico e consideração das possibilidades reais de compreensão

do aluno; esses aspectos devem ser articulados a estratégias do docente e à presença da Libras na instituição. Girardi Neto *et al.* (2023, p. 12-14) também salientam que, no ensino superior, conteúdos de cursos específicos e demandas de pós-graduação podem exigir preparo especializado, inclusive acesso prévio a textos, apresentações e informações sobre atividades acadêmicas.

Nas conferências, a mediação é organizada por condições discursivas e materiais igualmente particulares. Santos e Lacerda (2018, p. 69-72) examinam a atuação de intérpretes em um evento acadêmico utilizando autoconfrontação; os relatos dos participantes permitem discutir o impacto de palestras rápidas, apresentações, expressões técnicas e exposição no palco. Nogueira (2021, p. 147-152), por sua vez, explora a interpretação em cabine e a percepção de profissionais sobre o apoio entre integrantes da equipe, evidenciando que arranjos físicos distintos podem alterar as possibilidades de cooperação e de monitoramento do discurso interpretado.

Os suportes audiovisuais introduzem outras variáveis: tamanho, posição e contraste da janela de Libras, relação entre interpretação e imagem principal, gêneros narrativos e necessidades específicas de espectadores. Nascimento (2021, p. 163-167) investigou a recepção de diferentes propostas de janelas por pessoas surdas e encontrou avaliações que variavam conforme os gêneros examinados. Esse resultado questiona a ideia de um padrão visual

universalmente preferido e valoriza estudos de recepção capazes de identificar preferências efetivas em situações concretas.

Quando a tradução ou interpretação é mediada por vídeo, escolhas de enquadramento e edição passam a participar da inteligibilidade do texto. O produto final precisa preservar elementos corporais e espaciais relevantes da língua, sem ocultar informações audiovisuais importantes para o conteúdo principal. A análise de Segala e Quadros (2015, p. 359-364) sobre tradução intermodal oferece base para considerar as implicações dessa materialidade; a pesquisa de Nascimento (2021, p. 190-195) acrescenta evidências empíricas de recepção. Ambas reforçam a importância de avaliar o acesso não apenas pela presença da imagem do intérprete, mas pela possibilidade de produzir compreensão.

Nessas situações, a participação da comunidade surda deve integrar a formulação de critérios e a revisão dos serviços. Ao serem consultadas, as pessoas usuárias da Libras podem indicar limitações que não são antecipadas por profissionais, gestores ou normas técnicas. A presença de intérprete, portanto, é um componente de políticas mais abrangentes que incluem reconhecimento da Libras, educação bilíngue, condições adequadas de circulação de textos, preparação dos ambientes e avaliação continuada da acessibilidade. Um sistema de qualidade precisa considerar simultaneamente critérios linguísticos, tecnológicos, institucionais e relacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica desenvolvida permitiu relacionar três dimensões inseparáveis da tradução e da interpretação Libras–português: formação, exercício profissional e mediação interlinguística. Os artigos examinados convergem na compreensão de que a competência para atuar entre línguas de modalidades diferentes não decorre exclusivamente da proficiência linguística. São necessários conhecimentos sobre gêneros discursivos, especificidades dos espaços de atuação, negociação cultural de sentidos, preparação terminológica e reflexão sobre os efeitos sociais das escolhas interpretativas.

No campo da formação, identificou-se a relevância histórica das experiências junto à comunidade surda e a necessidade de sua articulação com estudos linguísticos, fundamentação teórica e práticas supervisionadas. A autoconfrontação e outros dispositivos reflexivos oferecem oportunidades de repensar decisões assumidas no trabalho, inclusive por profissionais experientes. A formação continuada, portanto, não deve ser tratada apenas como atualização ocasional, mas como processo crítico de aperfeiçoamento e de escuta dos interlocutores envolvidos.

Quanto ao exercício profissional, os estudos ressaltam situações de indefinição de atribuições, excesso de trabalho, desafios de reconhecimento e lacunas na produção de informações sobre o mercado brasileiro. Não é possível inferir, a partir dos recortes empíricos examinados, um panorama estatístico nacional de salários ou de contratação. Ainda assim, as evidências justificam a defesa de melhores condições para preparar os serviços, trabalhar em equipe, estabelecer responsabilidades e construir canais institucionais de avaliação da qualidade linguística e das condições de trabalho.

Na mediação interlinguística, a diferença entre Libras e português demanda respostas sensíveis às modalidades e aos gêneros discursivos. A tradução de textos escritos em vídeos sinalizados, a interpretação em conferências, a mediação educacional e os serviços audiovisuais compartilham exigências de responsabilidade com os sentidos, mas também apresentam procedimentos e restrições particulares. Por isso, formatos de contratação, perfis formativos e dispositivos de acessibilidade não devem ser definidos sem análise das tarefas e sem participação do público a quem se destinam.

Quadro 5 - Síntese dos achados da revisão narrativa

DIMENSÃO	SÍNTESE INTERPRETATIVA
Percursos formativos	Articulação entre saberes experienciais, estudos linguísticos, supervisão e reflexão crítica.

Profissionalização	Reconhecimento, delimitação de funções e condições institucionais que viabilizem a atuação.
Tradução e interpretação	Atividades relacionadas, com operações distintas de planejamento, tempo e revisão.
Acessibilidade	Qualidade vinculada à compreensão dos destinatários e à participação de pessoas surdas.
Pesquisa	Necessidade de ampliar estudos regionais e de recepção sem generalizar recortes locais.

Fonte: Elaboração própria, com base nas obras analisadas.

Quadro 6 - Propostas de encaminhamento

AGENTE OU ESFERA	ENCAMINHAMENTO RECOMENDADO
Cursos de formação	Integrar teoria, prática supervisionada, Libras, português, tradução intermodal e ética.
Instituições contratantes	Definir atribuições, disponibilizar materiais antecipadamente e organizar apoio adequado.
Profissionais e coletivos	Promover espaços de reflexão sobre atuação e discussão de condições de trabalho.
Pesquisa acadêmica	Investigar contextos pouco estudados, diversidade regional e avaliação por pessoas surdas.
Comunidade surda	Participar da formulação e revisão de critérios de acessibilidade e qualidade.

Fonte: Elaboração própria, com base nas obras analisadas.

Conclui-se que fortalecer a tradução e a interpretação Libras–português significa reconhecer o trabalho linguístico como ação

especializada, socialmente situada e atravessada por compromissos éticos. A aproximação entre formação crítica, valorização profissional e avaliação da mediação pode favorecer práticas mais consistentes de acesso à educação, à informação, à produção científica e à cultura. O debate deve avançar com pesquisas continuadas e diálogo efetivo entre profissionais, instituições e comunidades surdas, sem reduzir a acessibilidade a uma solução meramente instrumental.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Renata Cristina Vilaça; RODRIGUES, Carlos Henrique; GALÁN-MAÑAS, Anabel. O mercado de trabalho de tradutores e de intérpretes de Libras-português: uma revisão de publicações recentes. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 42, p. 1-23, e84510, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2022.e84510>. Acesso em: 13 out. 2026.

GIRARDI NETO, Francisco; CARDOZO, Sandra Moraes da Silva; BENTES, Thaisy; ALBANO, Adriana Helena de Oliveira. Necessidades formativas do tradutor e intérprete de Libras para atuação no ensino superior. **Revista Saber Incluir**, Santarém, v. 1, n. 1, e23005, 2023. DOI: 10.24065/rsi.v1i1.2549. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2549>. Acesso em: 13 out. 2026.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos; FERNANDES, Cristiane Lima Terra; LEMOS, Elis Gorett da Silveira; SILVEIRA, William Dias. A disciplina Linguística da Libras como base para a formação interlinguística e intercultural de tradutores e intérpretes. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 14, n. 2, 2025. DOI: 10.35819/tear.v14.n2.a7866. Disponível em:

<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/7866>.

Acesso em: 13 out. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 133-153, maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1604>.

Acesso em: 13 out. 2026.

LOBATO, Huber Kline Guedes; COELHO, Orquídea; BENTES, José Anchieta de Oliveira. Tradutores e intérpretes de língua gestual/de sinais em Portugal e no Brasil: função, formação, deveres e responsabilidades/atribuições. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 42, p. 1-23, e84475, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.5007/2175-7968.2022.e84475>. Acesso em: 13 out. 2026.

NASCIMENTO, Vinicius. O eu-para-mim de intérpretes de língua de sinais experientes em formação. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 104-122, set./dez. 2018.

Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35494>.

Acesso em: 13 out. 2026.

NASCIMENTO, Vinicius. Tradução e interpretação audiovisual da língua de sinais (TIALS) no Brasil: um estudo de recepção sobre as janelas de Libras na comunidade surda. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 163-201, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e84362>. Acesso em: 13 out. 2026.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Interpretação de conferências: percepção de intérpretes de Libras-português sobre a atuação em cabine. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 128-162, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e84563>. Acesso em: 13 out. 2026.

PEREIRA, Kevin Lopes; FREITAS-REIS, Ivoni. Discursos sobre o papel do tradutor-intérprete educacional de Libras/Português.

Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 29, p. 439-456, e0200, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0200>. Acesso em: 13 out. 2026.

SANTOS, Kátia Andréia Souza dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Libras-português no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 63-82, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457335404>. Acesso em: 13 out. 2026.

SEGALA, Rimar Ramalho; QUADROS, Ronice Müller de. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em português para a Libras oral. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 354-386, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p354>. Acesso em: 13 out. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa; OLIVEIRA, Cassio Pereira. Como se chega a ser o que se é: formação-experiência como atitude despossível na produção de subjetividades TILSP. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 273-302, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e84368>. Acesso em: 13 out. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa; SANTANA, Jefferson Bruno Moreira. Reflexões sobre o trabalho de tradução e interpretação em línguas de sinais como prática ética e política no cuidado de si. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 149-173, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p149>. Acesso em: 13 out. 2026.

VILAÇA-CRUZ, Renata Cristina. Mercado de trabalho de intérpretes e tradutores de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: identidade e profissionalização. **Cadernos de**

Tradução, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 202-222, 2021.
Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e84510>.
Acesso em: 13 out. 2026.

CAPÍTULO 6

TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DO BILINGUISMO PARA SURDOS

Rivael Mateus Fabricio ¹

Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

RESUMO: O artigo analisa tendências e perspectivas da educação bilíngue de surdos no Brasil, considerando direitos linguísticos, aquisição da Libras, ensino do português escrito e organização de práticas pedagógicas. Trata-se de uma revisão narrativa de literatura, articulada à análise documental de marcos legais e de estudos publicados entre 2023 e 2026. A discussão evidencia avanços no reconhecimento da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua, especialmente após a institucionalização da educação bilíngue como modalidade educacional. Identificam-se, contudo, desafios persistentes relacionados à formação de professores, ao acesso linguístico na infância, à produção de materiais didáticos, à participação de profissionais surdos e à permanência na educação superior. Destacam-se a visualidade, as propostas bi/translíngues e o planejamento linguístico institucional como caminhos promissores, desde que vinculados ao protagonismo surdo. Conclui-se que a efetivação do bilinguismo exige políticas públicas contínuas, condições concretas de implementação e respeito às experiências socioculturais das comunidades surdas.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Libras; Direitos linguísticos; Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre o bilinguismo para surdos ocupa lugar central nas políticas de educação, nos estudos linguísticos e nas

reivindicações históricas das comunidades surdas brasileiras. Não se trata apenas de garantir a circulação de dois códigos em uma mesma escola. A educação bilíngue implica reconhecer línguas de modalidades distintas, trajetórias de aquisição específicas, relações de poder e condições concretas de participação na vida acadêmica e social. Nessa perspectiva, o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e ao português escrito envolve escolhas curriculares, formação profissional e políticas de valorização dos sujeitos surdos.

O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e a regulamentação promovida pelo Decreto nº 5.626/2005 constituem marcos importantes na configuração dessa agenda. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e instituiu a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar, compreendendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua (Brasil, 2002, 2005, 2021). Entretanto, a existência de um marco normativo não é suficiente, por si só, para assegurar processos educativos linguisticamente acessíveis em todas as redes de ensino.

Stumpf e Quadros (2025) revisitam os vinte anos do Decreto nº 5.626/2005 e demonstram como a mobilização coletiva, a formação universitária e a ampliação dos espaços de uso da Libras modificaram o cenário educacional. A interpretação dessas transformações requer distinguir conquistas institucionais de sua implementação cotidiana.

Uma disciplina de Libras em licenciaturas, por exemplo, representa oportunidade formativa relevante, mas não equivale, automaticamente, à formação de docentes capazes de ensinar conteúdos complexos em Libras ou de conduzir o ensino do português como L2.

A questão orientadora do presente estudo é: quais tendências contemporâneas reconfiguram o campo do bilinguismo para surdos no Brasil e que perspectivas podem contribuir para o fortalecimento de direitos linguísticos e de práticas educacionais efetivamente bilíngues? Seu objetivo geral consiste em discutir criticamente tendências relacionadas à institucionalização da modalidade, ao desenvolvimento linguístico, à formação de professores, à pedagogia visual, à escrita acadêmica e às tecnologias digitais. Especificamente, pretende-se situar conquistas e limites das políticas, articular evidências da produção recente e sistematizar possibilidades de intervenção.

O percurso metodológico corresponde a uma revisão narrativa de caráter qualitativo, articulada a uma leitura documental das leis de referência. O corpus de discussão compreende artigos e pesquisas constantes dos arquivos disponibilizados, com ênfase nas publicações de 2023 a 2026; não se reivindica exaustividade, meta-análise ou mapeamento bibliométrico. A análise foi organizada em eixos temáticos construídos a partir da recorrência de problemas e proposições nos textos: políticas linguísticas, aquisição precoce,

formação e currículo, práticas de ensino, educação superior e recursos digitais. Essa delimitação permite explicitar aproximações e tensões sem homogeneizar abordagens teóricas distintas.

Quadro 1 - Tendências contemporâneas e questões para a educação bilíngue de surdos

TENDÊNCIA OBSERVADA	QUESTÃO OU EXIGÊNCIA PRINCIPAL
Reconhecimento jurídico da modalidade	Converter garantias legais em acesso cotidiano à Libras e ao currículo.
Valorização da aquisição linguística precoce	Assegurar ambientes sinalizantes e ações articuladas com as famílias.
Ampliação da formação e da participação surda	Garantir fluência, didáticas específicas e protagonismo profissional.
Pedagogias visuais e práticas bi/translíngues	Integrar Libras, português escrito, imagens e gêneros de uso social.
Acessibilidade acadêmica e tecnologias digitais	Institucionalizar apoios sem transferir custos aos estudantes surdos.

Fonte: Elaboração própria, com base em Stumpf e Quadros (2025), Rocha *et al.* (2026), Lopes e Bernardes (2025), Bezerra e Lebedeff (2025) e Saudan, Jeremias e Castro (2025).

A leitura do quadro sugere que os aspectos linguísticos e políticos não devem ser examinados isoladamente. A existência de crianças com acesso tardio à Libras, por exemplo, afeta o planejamento de aulas, o ensino da escrita e a continuidade dos estudos; por sua vez, a preparação insuficiente de profissionais dificulta a concretização dos direitos previstos na legislação. Os eixos

a seguir exploram essas interdependências e discutem porque a garantia do bilinguismo exige uma ecologia de relações, e não a simples soma de serviços de tradução e de materiais visuais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Marcos históricos, direitos linguísticos e institucionalização da modalidade

A trajetória da educação de surdos no Brasil não pode ser compreendida fora dos conflitos históricos entre modelos centrados na normalização da fala, propostas de escolarização inclusiva e perspectivas sociolinguísticas que reconhecem a Libras como língua legítima de instrução. A defesa do bilinguismo desloca o problema do indivíduo para as condições de acesso às línguas, às relações interculturais e à organização dos sistemas educativos. Isso não significa negar necessidades particulares de apoio, mas questionar a suficiência de propostas que tratam a mediação linguística como intervenção pontual, desvinculada do projeto pedagógico.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a Lei de Libras e previu diferentes medidas relativas ao ensino, à formação profissional e à acessibilidade. A Lei nº 14.191/2021 introduziu na LDB o capítulo dedicado à educação bilíngue de surdos, prevendo formas de oferta em escolas, classes, escolas comuns ou polos bilíngues, para estudantes que optem pela modalidade. Desse modo, a garantia legal não exige a

adoção de um único formato físico de escola, mas pressupõe a centralidade da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua (Brasil, 2005, 2021).

Stumpf e Quadros (2025) relacionam avanços legais à atuação do movimento surdo, à criação de cursos superiores em Letras Libras e Pedagogia Bilíngue, à ampliação do trabalho de tradutores e intérpretes e à acessibilidade em exames. Ao sintetizarem o alcance dessas transformações, as autoras destacam:

As ações implementadas a partir da Lei de Libras e o Decreto 5.626/2005 foram fundamentais para a promoção da inclusão educacional e social dos surdos, além de estabelecer caminhos para que a Libras tenha um status acadêmico e institucional equivalente ao das línguas que já ocupavam espaços nas instituições de ensino formal do país (Stumpf; Quadros, 2025, p. 30).

A formulação evidencia o caráter processual desse reconhecimento. Embora a legislação possa estabelecer garantias, a igualdade de status entre línguas depende de recursos, decisões administrativas, materiais e práticas institucionais que efetivem o uso da Libras nos espaços de ensino e de produção de conhecimento. A presença de estudantes surdos em uma instituição que oferece tradução eventual, mas não dispõe de professores sinalizantes ou de propostas curriculares apropriadas, não corresponde necessariamente a uma educação estruturada em bases bilíngues.

Cunha, Mendes e Dias (2024), ao examinarem o referencial curricular de português escrito como segunda língua, alertam para tensões entre a formulação documental e os contextos reais de uso das pessoas surdas. A análise contribui para questionar abordagens curriculares centradas apenas em competências abstratas, quando desconsideram a articulação concreta com a Libras, com as práticas sociais e com as singularidades culturais dos estudantes. Uma perspectiva de direitos linguísticos exige que a proposta curricular seja apropriada criticamente pelos profissionais e comunidades aos quais se destina.

2.2 Aquisição da Libras, infância surda e vínculos familiares

A aquisição linguística é uma dimensão decisiva para o debate sobre bilinguismo. Para crianças surdas, especialmente quando nascem em famílias predominantemente ouvintes, o acesso cotidiano a uma língua visual plenamente compartilhada pode depender de oportunidades sociais que nem sempre estão presentes no ambiente doméstico. O problema não reside em uma incapacidade intrínseca de desenvolver linguagem, mas nas situações em que o contato com interlocutores sinalizantes é tardio, descontínuo ou insuficiente. Desse ponto de vista, a primeira infância deve ocupar lugar prioritário nas políticas de orientação familiar, educação e acessibilidade.

Martins, Rosa e Martins (2025) discutem a relação entre desenvolvimento cognitivo, aquisição linguística e contextos de exposição à língua de sinais. O estudo questiona pressupostos que subordinam o desenvolvimento dos sujeitos surdos a padrões de experiência ouvinte e reforça a importância de ambientes nos quais a Libras circule de modo vivo e significativo. Ao problematizarem as condições necessárias à aquisição linguística, afirmam:

Acredita-se que precisam estar em contato com input linguístico permanente, em diversos segmentos sociais, ambientes adequados que compartilham do mesmo código linguístico, podendo ser familiar, escolar, entre outros, com diferentes modelos linguísticos, para que tal desenvolvimento ocorra. Isso mostra a importância de ter língua à disposição dos bebês surdos desde cedo; neste caso, referimo-nos sobre o contato com a Libras (Martins; Rosa; Martins, 2025, p. 224).

O destaque dado ao acesso linguístico permanente permite compreender por que a escola bilíngue não deveria ser imaginada como a primeira e única oportunidade de desenvolvimento em Libras. Redes de apoio familiar, contato com adultos surdos, atividades culturais e espaços comunitários ampliam repertórios comunicativos e oferecem referências identitárias. Ao mesmo tempo, famílias ouvintes precisam de apoio acessível e não culpabilizador, com oportunidades reais de aprender a língua de sinais e compreender diferentes trajetórias de desenvolvimento.

2.3 Formação de professores, profissionais surdos e currículo bilíngue

A formação de professores permanece como um dos pontos críticos da implementação da modalidade. Conhecer noções introdutórias de Libras ou atuar com apoio de intérpretes não equivale ao domínio de práticas pedagógicas bilíngues. A construção do conhecimento escolar demanda competências específicas para explorar conceitos em língua de sinais, acompanhar a aquisição linguística dos estudantes, produzir recursos multimodais e desenvolver estratégias de ensino de português escrito como segunda língua. Além disso, a formação requer reflexão sobre história, culturas surdas e relações de poder que atravessam as escolhas didáticas.

Lopes e Bernardes (2025), em análise franco-brasileira, problematizam lacunas existentes na preparação de docentes e indicam a necessidade de examinar criticamente como os cursos superiores respondem à demanda pela educação bilíngue. As autoras registram uma tensão entre os perfis de formação e as etapas escolares nas quais se espera a atuação dos profissionais:

Em resposta a esse documento, as universidades federais começaram a se organizar para a formação de professores, culminando na criação do curso de Letras-Libras. Entretanto, a habilitação dos licenciados em Letras insere tais profissionais nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que evidencia a existência de uma lacuna formativa para os professores que devem atuar na Educação Infantil e nas

séries iniciais do Ensino Fundamental - ou seja, os licenciados em Pedagogia (Lopes; Bernardes, 2025, p. 2).

O excerto aponta um desafio estrutural, pois a educação infantil e os primeiros anos de escolarização são períodos cruciais à formação linguística. A presença de cursos de Pedagogia Bilíngue representa uma possibilidade de enfrentamento, mas requer acompanhamento das matrizes curriculares e da experiência de estágio. Sousa (2025), ao estudar o lugar das Ciências Humanas nos cursos brasileiros de Pedagogia Bilíngue, chama atenção para a necessidade de analisar o currículo para além de componentes isolados. Uma formação consistente deve articular fundamentos históricos, socioculturais e linguísticos com experiências práticas e reflexão crítica.

Granemann e Pavan (2023), ao investigarem percepções de professores surdos em um município do Centro-Oeste, evidenciam a relevância da presença de docentes surdos na escolarização, particularmente como referências linguísticas, culturais e identitárias. Esse achado exige cuidado interpretativo: a experiência surda não dispensa formação pedagógica, assim como a titulação formal, isoladamente, não assegura fluência nem compromisso com a participação linguística do estudante. O fortalecimento de equipes deve articular formação, valorização profissional e abertura de oportunidades de protagonismo surdo.

Cunha e Santos (2025) assinalam entraves de infraestrutura, materiais e qualificação profissional na implementação da educação bilíngue. Em diálogo com as formulações de Quadros e Karnopp (2004 *apud* Cunha; Santos, 2025, p. 161), discutem como a formação insuficiente de profissionais pode comprometer o acesso dos estudantes aos processos de escolarização em Libras. A citação indireta por *apud* explicita que a referência aos autores anteriores é recuperada por meio do estudo consultado, e não de leitura direta do livro original.

Consequentemente, políticas de formação continuada deveriam aproximar cursos universitários, escolas bilíngues, associações surdas e redes públicas de educação. Observação compartilhada de aulas, elaboração coletiva de sequências didáticas, planejamento entre professores surdos e ouvintes e registro reflexivo das práticas podem contribuir para a superação de ações fragmentadas. Tais iniciativas precisam reconhecer que fluência, docência, interpretação e assessoria textual são atividades relacionadas, porém, distintas, não devendo ser confundidas na distribuição de funções e responsabilidades.

2.4 Modelos escolares, práticas bilíngues e centralidade da visualidade

As experiências de organização de escolas bilíngues demonstram que não existe uma arquitetura institucional única capaz de atender a todos os contextos. Rocha *et al.* (2026) analisam três instituições paulistas com trajetórias diferentes e identificam convergências importantes entre seus princípios de funcionamento. A consideração das experiências de escolas públicas municipais e de uma instituição privada reforça a necessidade de distinguir os modos de gestão dos compromissos linguísticos que deveriam orientar o projeto escolar. Sobre as semelhanças identificadas, os autores observam:

Em comum, essas iniciativas assumem a Libras como L1 e o português escrito como L2 dos estudantes surdos, investem na aquisição linguística precoce por meio de ambientes visualmente acessíveis, envolvem ativamente as famílias no processo educativo e contam com equipes escolares mistas, integrando profissionais surdos e ouvintes sinalizantes. Tais pilares configuram territórios linguísticos que valorizam a identidade surda e asseguram equidade no acesso ao currículo, em consonância com o reconhecimento legal da EBS como modalidade de ensino desde a Lei nº 14.191 (2021) (Rocha *et al.*, 2026, p. 20).

A ideia de território linguístico permite compreender que a educação bilíngue não depende exclusivamente da presença física de intérpretes em aulas originalmente concebidas para ouvintes. Sua efetividade requer circulação habitual da Libras nos ambientes, nas decisões escolares, nos eventos, na produção de conhecimentos e na

vida cotidiana. Quando a língua é restrita a momentos de tradução, a instituição mantém a língua majoritária como matriz organizadora de suas atividades e deixa de explorar o potencial educacional de experiências visuais compartilhadas.

O Quadro 2 reúne dimensões analíticas derivadas da literatura e ilustra diferenças entre uma presença pontual da acessibilidade e a organização de um projeto bilíngue. A comparação não pretende classificar ou hierarquizar escolas existentes, mas fornecer critérios para o planejamento. A definição do formato deve considerar os direitos de escolha previstos em lei, as condições de oferta, as experiências das comunidades e os recursos de acompanhamento pedagógico.

Quadro - Dimensões de análise para práticas de escolarização bilíngue

DIMENSÃO	OFERTA FRAGMENTADA DE ACESSIBILIDADE	PROJETO EDUCACIONAL BILÍNGUE
Língua de instrução	Predomínio do português, com tradução ocasional.	Libras planejada como língua de instrução e de participação.
Português escrito	Ensino pouco diferenciado da abordagem para L1.	Ensino sistemático de L2 com gêneros e práticas sociais.
Profissionais	Responsabilidades concentradas no intérprete.	Equipes articuladas com docentes bilíngues e surdos.

Materiais e avaliações	Recursos adaptados apenas após surgirem barreiras.	Visualidade e acessibilidade previstas no planejamento.
Comunidade e família	Participação eventual em atividades.	Interação continuada com famílias e comunidade surda.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Rocha *et al.* (2026), Dionysio e Dionysio (2025), Tavares e Bento (2025) e Granemann e Pavan (2023).

A visualidade constitui outro eixo fundamental da discussão. Dionysio e Dionysio (2025), ao examinarem a prática docente no ensino de Química, defendem que a compreensão de conteúdos científicos exige a articulação entre Libras, representações visuais, conceitos e experiências dos estudantes. A utilização de sinais especializados, diagramas, modelos tridimensionais e outras estratégias não deve ser confundida com mera ornamentação de aulas. Os autores explicam a relação entre visualidade e produção de significado:

A visualidade é uma ferramenta essencial na educação de Surdos (Strobel, 2018), e pode ser explorada de forma didática na disciplina de Química, que frequentemente envolve modelos científicos, gráficos, diagramas e outras representações visuais. A utilização de modelos cinéticos, por exemplo, pode ser apresentada por meio de animações, vídeos e diagramas que ilustram o movimento das partículas, facilitando a compreensão de conceitos abstratos. Essas representações visuais ajudam a criar uma ponte entre o conhecimento teórico e a percepção sensorial dos estudantes Surdos, promovendo uma aprendizagem

mais concreta e significativa (Dionysio; Dionysio, 2025, p. 94).

Tavares e Bento (2025) analisam materiais didáticos bilíngues e destacam o letramento visual como elemento de acesso ao português escrito como segunda língua. A perspectiva permite superar abordagens que reduzem o ensino da escrita à memorização de listas de palavras descontextualizadas. Textos multimodais, gêneros usados em situações sociais e atividades que comparem modos de construção de sentidos em Libras e em português podem ampliar oportunidades de leitura, interpretação e produção textual. O português permanece conteúdo linguístico próprio, cuja aprendizagem requer planejamento, progressão e acompanhamento.

Azevedo e Muniz (2025) acrescentam ao debate a proposta de ensino bi/translúgüe para e com estudantes surdos. Essa abordagem chama atenção para práticas de circulação entre Libras, português escrito, imagens, recursos concretos e repertórios comunicativos mobilizados em situações reais. A contribuição não consiste em eliminar a distinção entre L1 e L2, estabelecida nas políticas educacionais, mas em discutir caminhos pedagógicos que aproveitem a articulação entre diferentes semioses, reconhecendo a participação ativa dos estudantes na elaboração de sentidos.

2.5 Bilinguismo e letramento acadêmico na educação superior

O debate contemporâneo ultrapassa a educação básica e alcança a permanência de estudantes e pesquisadores surdos em cursos de graduação e pós-graduação. Nesses espaços, práticas acadêmicas dependem frequentemente de leitura intensiva, produção escrita, exposição oral de trabalhos e participação em eventos especializados. Quando a universidade trata o português escrito como competência previamente dominada, sem reconhecer trajetórias de escolarização e necessidades de mediação linguística, reproduz desigualdades que não se resolvem apenas por meio de políticas de ingresso.

Bezerra e Lebedeff (2025) entrevistaram mestres e doutores surdos sobre estratégias de produção escrita e registraram dificuldades relativas à presença de tradutores e intérpretes, à orientação acadêmica, às experiências escolares e à elaboração de textos. Entre as estratégias relatadas, estão o emprego de registros em vídeo para organizar ideias e a necessidade de colaboração com profissionais que compreendam Libras e português. A questão central não é presumir incapacidade de autoria, mas oferecer condições institucionais para que a elaboração de argumentos científicos ocorra sem apagamento da posição do pesquisador surdo.

Stumpf e Quadros (2024) defendem a criação de políticas linguísticas institucionais de assessoria textual bilíngue, distinguindo esse trabalho da interpretação de conversações e aulas. Essa proposta ganha especial relevância quando a produção escrita é objeto de

avaliação acadêmica e, ao mesmo tempo, envolve processos de tradução, revisão e negociação de sentidos entre modalidades linguísticas distintas. As autoras situam a importância dessa demanda nos seguintes termos:

Há um processo histórico de legitimação do bilinguismo dos surdos que apresenta desdobramentos em todos os níveis educacionais, inclusive, no Ensino Superior. As lideranças surdas sempre estiveram envolvidas nesses processos de legitimação ao longo dos anos. Em 2017, foi elaborado um documento por um grupo de trabalho de surdos de referência que representam as comunidades surdas brasileiras (Stumpf; Quadros, 2024, p. 10430).

A dimensão histórica destacada no excerto sugere que medidas de apoio à escrita científica fazem parte de um percurso de reivindicação de direitos, e não de concessões ocasionais. Um serviço institucional de assessoria pode apoiar a produção de artigos, pareceres, projetos, memoriais e materiais didáticos, desde que o processo preserve a autoria, as decisões conceituais e o estilo argumentativo da pessoa surda. A revisão do português deve ser compreendida como prática colaborativa e linguisticamente qualificada, não como substituição da voz acadêmica do pesquisador.

2.6 Tecnologias digitais e horizontes de pesquisa

O crescimento de ferramentas de inteligência artificial e de produção multimodal introduz novas possibilidades e também novos riscos à educação bilíngue. Recursos de transcrição, tradução assistida, edição de vídeos, organização de materiais e apoio à leitura podem facilitar tarefas acadêmicas, mas nem sempre são desenvolvidos ou avaliados com usuários surdos sinalizantes. A diversidade linguística da Libras, a precisão terminológica e a responsabilidade pelo conteúdo continuam exigindo avaliação humana especializada.

Saudan, Jeremias e Castro (2025) analisam o potencial ainda pouco explorado da inteligência artificial na pós-graduação para estudantes surdos. As autoras discutem a autonomia do pesquisador e a necessidade de combinar ferramentas digitais com equipes de interpretação qualificadas. Nesse quadro, a tecnologia deve ser pensada como apoio condicionado à qualidade, à acessibilidade e à proteção da autoria, e não como justificativa para reduzir investimentos em profissionais bilíngues ou para substituir experiências de interlocução em Libras.

Não obstante, é necessário distinguir disponibilidade técnica e acessibilidade efetiva. Um vídeo com avatar sinalizante não assegura automaticamente adequação semântica, naturalidade discursiva ou reconhecimento de variantes regionais. Da mesma forma, legendas automáticas com erros podem gerar ambiguidades em conteúdos científicos complexos. A adoção de soluções digitais requer testes com

usuários surdos, revisão por profissionais fluentes, transparência sobre limitações e possibilidades de contestação de traduções incorretas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções selecionadas evidência que as tendências contemporâneas do bilinguismo para surdos no Brasil articulam avanços legais e desafios persistentes de implementação. O reconhecimento da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua, reforçado pela Lei nº 14.191/2021, constituiu importante marco no campo educacional. Todavia, a efetividade da modalidade depende de condições que ultrapassam a previsão normativa: profissionais qualificados, ambientes sinalizantes, continuidade curricular, recursos didáticos e vínculos com comunidades e famílias.

O exame dos estudos sobre aquisição linguística evidencia a importância do acesso à Libras desde a infância. A diversidade de trajetórias deve ser considerada em propostas que respeitem experiências individuais sem abrir mão do direito à participação em ambientes de uso pleno da língua de sinais. Paralelamente, a formação de professores exige integração entre fundamentos linguísticos, práticas específicas de ensino e participação de profissionais surdos, sobretudo nas etapas iniciais da escolarização.

As experiências institucionais descritas na literatura mostram que modelos organizacionais diferentes podem compartilhar princípios fundamentais. O planejamento da educação bilíngue não deve ser reduzido à tradução de aulas destinadas originalmente a ouvintes: implica a construção de espaços de produção de conhecimento em Libras, o ensino contextualizado do português escrito e a centralidade da visualidade. Nesse cenário, os recursos multimodais e as propostas bi/translíngues devem ser examinados à luz de objetivos pedagógicos e do respeito às particularidades das línguas.

Na educação superior, as dificuldades relativas ao letramento acadêmico e à produção escrita reforçam a necessidade de políticas institucionais estáveis de interpretação, tradução e assessoria textual bilíngue. Os estudos também sugerem que ferramentas digitais e de inteligência artificial podem ampliar possibilidades de acesso, desde que submetidas à avaliação crítica dos usuários e vinculadas ao trabalho de profissionais qualificados. A tecnologia não substitui a garantia de direitos nem o protagonismo da comunidade surda.

Como limite do presente artigo, destaca-se o caráter narrativo da revisão, baseada em conjunto delimitado de publicações e documentos legais, sem pretensão de generalização estatística para o conjunto do sistema educacional brasileiro. Pesquisas futuras podem aprofundar comparações entre redes escolares, acompanhar

experiências de aquisição precoce da Libras, investigar resultados de práticas bilíngues e avaliar serviços de acessibilidade acadêmica e novas tecnologias.

Conclui-se que a perspectiva mais consistente para o campo não é escolher entre reconhecimento simbólico e ação pedagógica, mas articular ambos. A consolidação de uma educação bilíngue de surdos socialmente justa requer planejamento linguístico, financiamento, decisões curriculares fundamentadas, avaliação continuada e participação ativa das pessoas surdas nas políticas que afetam sua educação. Somente nessas condições as conquistas normativas poderão se traduzir em experiências formativas caracterizadas por equidade, pertencimento e autonomia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aline Aparecida Pavão de; MUNIZ, Valéria Campos. Ensino bi/translúgüe para/com surdos: proposta de atividade didática. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 163-176, jul./dez. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.63.1.163-176>. Acesso em: 13 out. 2026.

BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Letramento acadêmico do surdo: Libras e português na produção escrita. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 180-196, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.180-196>. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

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

Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 out. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

CUNHA, Aldeci Fernandes da; MENDES, Victor Rafael do Nascimento; DIAS, Eliane Maria. Educação bilíngue de surdos e a proposta curricular para o ensino da língua portuguesa como segunda língua. **Revista de Gestão e Secretariado**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 7, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i7.3851>. Acesso em: 13 out. 2026.

CUNHA, Silvia Helena Muniz da; SANTOS, Raquel Pereira dos. Educação bilíngue para surdos: desafios e perspectivas no contexto pedagógico. Littera: **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, São Luís, v. 16, n. 31, p. 143-167, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2177-8868v16n31e25371>. Acesso em: 13 out. 2026.

DIONYSIO, Luis Gustavo Magro; DIONYSIO, Renata Barbosa. O ensino de Química na perspectiva da educação bilíngue de surdos:

aspectos estruturantes da prática docente. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 90-105, jul./dez. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.63.1.90-105>. Acesso em: 13 out. 2026.

GRANEMANN, Jussara Linhares; PAVAN, Ruth. A importância do processo educativo inclusivo bilíngue segundo professores surdos. **Multitemas**, Campo Grande, v. 28, n. 70, p. 129-143, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/multi.v28i70.4020>. Acesso em: 13 out. 2026.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Educação de surdos e formação de professores: uma análise franco-brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 31, e0193, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0193>. Acesso em: 13 out. 2026.

MARTINS, Francielle Cantarelli; ROSA, Fabiano Souto; MARTINS, Antonielle Cantarelli. Reflexões críticas sobre o desenvolvimento linguístico de crianças surdas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 222-237, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.222-237>. Acesso em: 13 out. 2026.

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

ROCHA, Luiz Renato Martins da; ROMANO, Soraia; CAMARNEIRO, Talita Lacerda; MIGUEL, Rafael de Arruda Bueno José; LUCARINI, Liliane Rodrigues. Modelos de organização de escolas de educação bilíngue de surdos: experiências em três instituições do estado de São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 37, e2026c1104pt, p. 1-29, 2026. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2025-0103PT>. Acesso em: 13 out. 2026.

SAUDAN, Fabiola; JEREMIAS, Marcella Gomes Carelo; CASTRO, Helena Carla. O acadêmico surdo e a inteligência artificial: ferramentas ainda a se explorar em nível de pós-graduação. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 237-248, jul./dez. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.63.1.237-248>. Acesso em: 13 out. 2026.

SOUSA, Gustavo Pinto de. O lugar e a fronteira das ciências humanas nos cursos de pedagogia bilíngue no Brasil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 135-147, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.135-147>. Acesso em: 13 out. 2026.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: **Editora da UFSC**, 2018.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de. Comunidade surda acadêmica: produção escrita por surdos com assessoria textual do tradutor de Libras e língua portuguesa. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. esp., p. 10425-10435, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e94591>. Acesso em: 13 out. 2026.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de. 20 anos do Decreto 5.626: conquistas e desafios. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, ed. especial, p. 26-38, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.2.26-38>. Acesso em: 13 out. 2026.

TAVARES, Talita Nabas; BENTO, Nanci Araujo. O ensino de português como segunda língua (PL2) na educação bilíngue para surdos: estratégias e materiais didáticos bilíngues. **Revista Espaço**,

Rio de Janeiro, n. 62, p. 165-178, jan./jun. 2025. Disponível em:
<https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.165-178>. Acesso em: 13
out. 2026.

CAPÍTULO 7

DESENVOLVIMENTO HUMANO, SAÚDE MENTAL E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NA COMUNIDADE SURDA

Davi Pereira Da Silva Júnior ¹

Graduação em Letras - Libras. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Taynan Alécio da Silva ²

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Jacqueline da Silva Soares ³

Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Educacional Professora Isaura Bezerra (IEPIB).

RESUMO: Este artigo analisa as relações entre desenvolvimento humano, saúde mental e construção identitária na comunidade surda, em contextos brasileiros contemporâneos e heterogêneos, considerando a centralidade da língua brasileira de sinais, das interações sociais e das experiências culturais. Desenvolve-se uma revisão bibliográfica qualitativa de nove estudos acadêmicos disponibilizados para análise, publicados entre 2000 e 2025, com enfoques em Psicologia, educação e saúde coletiva. A discussão organiza-se em três eixos: desenvolvimento linguístico e socioafetivo, cuidado em saúde mental e constituição de identidades surdas. Os textos evidenciam que barreiras comunicacionais, preconceitos e práticas centradas exclusivamente na deficiência podem restringir a participação social e dificultar o acesso ao cuidado. Em contrapartida, vínculos familiares, reconhecimento da Libras, pertencimento comunitário e atendimento culturalmente responsivo favorecem condições de expressão, autonomia e acolhimento. Conclui-se que políticas e práticas intersetoriais devem valorizar o protagonismo surdo e a diversidade de trajetórias, evitando interpretações que associem automaticamente surdez e adoecimento psíquico.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano; Saúde mental; Identidade surda; Comunidade surda.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano envolve processos históricos, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais que se constituem nas relações estabelecidas ao longo da vida. Quando se examina a experiência de pessoas surdas, torna-se necessário reconhecer que o acesso à comunicação e à participação coletiva não constitui dimensão periférica desse processo. Ao contrário, as oportunidades de interlocução com familiares, professores, pares e profissionais de saúde atravessam a organização das experiências e a produção de sentidos sobre si e sobre o mundo (Rodríguez, 2000, p. 99-100; Santos; Claudio, 2012, p. 91-92).

A comunidade surda não deve ser concebida como grupo homogêneo definido exclusivamente por uma condição audiológica. Suas vivências compreendem diferenças de origem familiar, aquisição da língua de sinais, escolarização, geração, relações com a oralidade e participação em coletivos culturais. Bisol e Sperb (2010, p. 7-8) mostram que diferentes discursos científicos, entre eles o clínico-terapêutico e o socioantropológico, produzem interpretações distintas acerca da surdez. Reconhecer essa pluralidade é indispensável para

não transformar uma característica corporal em explicação automática de dificuldades emocionais ou sociais.

Em saúde mental, a questão adquire particular relevância. A garantia formal do direito à saúde não assegura, por si só, que o acolhimento ocorra em condições linguísticas adequadas. Ferreira Junior, Bezerra e Alves (2021, p. 537-539) examinam a necessidade de ampliar o atendimento psicológico em Libras, enquanto Roque, Jurdi e Castro-Silva (2025, p. 1-2) evidenciam vivências de desconsideração, tristeza e isolamento relacionadas a encontros problemáticos nos serviços de saúde. Nesse contexto, a reflexão sobre sofrimento psíquico precisa considerar tanto fatores individuais quanto barreiras institucionais, relações de poder e experiências de exclusão.

A identidade, por sua vez, não é um atributo acabado nem uma consequência inevitável da perda auditiva. Trata-se de processo de identificação, negociação e pertencimento que articula vínculos afetivos, história, língua, cultura e relações sociais. Na perspectiva de Perlin e Strobel (2014, p. 17-19), a história cultural das pessoas surdas requer participação ativa de seus sujeitos, reconhecimento de suas memórias e valorização das lutas por direitos. Assim, desenvolvimento, identidade e saúde mental são dimensões relacionadas, embora não equivalentes, cuja articulação demanda uma abordagem crítica e não patologizante.

O objetivo deste artigo é analisar como as condições de desenvolvimento linguístico e socioafetivo, as práticas de atenção à saúde mental e os processos de pertencimento sociocultural se relacionam na experiência de pessoas surdas. A metodologia consiste em revisão bibliográfica qualitativa, de natureza interpretativa, elaborada a partir de nove artigos científicos fornecidos para exame documental. Não se trata de revisão sistemática nem de pesquisa de campo: as análises sintetizam contribuições e limites dos estudos consultados, preservando as diferenças entre estudos teóricos, revisões e pesquisas empíricas.

Quadro 1 – Articulação entre os eixos analíticos

Eixo	Pergunta orientadora	Contribuições principais
Desenvolvimento humano	Como linguagem e relações sociais influenciam trajetórias?	Rodriguero (2000); Santos e Claudio (2012); Almeida, Lima e Roure (2020).
Saúde mental	Que barreiras e práticas repercutem no acesso ao cuidado?	Bisol e Sperb (2010); Ferreira Junior, Bezerra e Alves (2021); Roque, Jurdi e Castro-Silva (2025).
Construção identitária	Como cultura, Libras e reconhecimento sustentam pertencimentos?	Nóbrega et al. (2012); Perlin e Strobel (2014); Araújo e Silva (2020).

Fonte: Elaboração própria com base nos artigos analisados (2026).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Desenvolvimento humano, linguagem e vínculos socioafetivos

Na literatura examinada, desenvolvimento humano não se reduz a uma sequência de etapas universais, uma vez que as condições históricas e linguísticas de participação social interferem nas possibilidades de aprendizagem. Rodriguero (2000, p. 99-101) discute a relação entre linguagem, cognição e educação a partir de uma leitura histórico-cultural, questionando interpretações que associam a surdez à incapacidade intelectual. A autora sustenta que a aquisição de uma língua acessível deve ser compreendida como condição relevante para a mediação simbólica e para a elaboração de experiências.

Como evidencia a literatura vista, o surdo dispõe da condição necessária ao desenvolvimento e aquisição da linguagem, pois há que se observar que a surdez não torna a pessoa um ser com possibilidades a menos ou impossibilitada, mas com possibilidades diferentes. A análise do desenvolvimento da linguagem de modo geral e das possibilidades no quadro da surdez, exige que se considere as diferenças culturais e lingüísticas do indivíduo surdo (Rodriguero, 2000, p. 99).

O trecho desloca a análise da ideia de insuficiência pessoal para o reconhecimento de possibilidades de desenvolvimento mediadas por diferentes modalidades linguísticas. Essa perspectiva permite compreender por que dificuldades educacionais não podem ser automaticamente atribuídas à surdez: é preciso investigar quais recursos comunicacionais, vínculos e oportunidades de interlocução

estiveram disponíveis. A aquisição tardia de uma língua plenamente acessível, por exemplo, demanda discussão distinta da simples descrição do grau de perda auditiva. Na formulação histórico-cultural recuperada por Rodriguero, o desenvolvimento humano é pensado em dimensões filogenética, histórico-social e ontogenética (Rego, 1994, p. 24 *apud* Rodriguero, 2000, p. 100). A indicação de *apud* explicita que a obra de Rego é aqui conhecida por intermédio do artigo consultado, e não por acesso direto ao texto original.

As interações familiares também são constitutivas do desenvolvimento. Em estudo de caso, Santos e Claudio (2012, p. 91-96) discutem a influência da comunicação familiar, da escolarização e das relações afetivas na formação da identidade de uma pessoa surda. Por sua natureza qualitativa e individual, esse estudo possibilita compreender experiências situadas, mas não autoriza generalizações estatísticas para toda a população surda. Ainda assim, contribui para evidenciar que o reconhecimento da condição linguística da criança e a forma como os familiares a acolhem repercutem na construção da autoimagem e da confiança nas relações.

A qualidade da formação da identidade do indivíduo está diretamente relacionada a sua autoestima e autoimagem, as quais vêm sendo formadas durante seu desenvolvimento pela interação com a família, e esta, por sua vez, baseada na maneira como a surdez foi assimilada e tratada desde a chegada do filho surdo (Santos; Claudio, 2012, p. 92).

É importante, contudo, evitar atribuir exclusivamente às famílias a responsabilidade por barreiras que também são escolares e sociais. A oferta de orientação em Libras, a presença de pares surdos e a formação de redes de apoio podem ampliar as formas de participação da criança e de seus responsáveis. A contribuição das relações familiares deve, portanto, ser examinada conjuntamente com a possibilidade concreta de acesso à língua, à educação e a serviços públicos culturalmente sensíveis. Essa leitura dialoga com a ênfase de Almeida, Lima e Roure (2020, p. 3-5) na entrada da criança no campo da linguagem e na importância das relações com os cuidadores para a constituição psíquica.

2.2 Saúde mental, acessibilidade comunicacional e cuidado

O debate sobre saúde mental de pessoas surdas exige distinguir a surdez como experiência humana de possíveis quadros de sofrimento psicológico. Bisol e Sperb (2010, p. 7-10) criticam a redução da surdez a um déficit e mostram como determinados modelos científicos, ao tomarem a experiência ouvinte como norma, podem produzir generalizações sobre inteligência e funcionamento emocional. A perspectiva sociocultural, embora fundamental, tampouco deve apagar diferenças individuais. A investigação clínica requer atenção à história

singular, à comunicação do paciente e às circunstâncias em que seu sofrimento se apresenta.

Dois grandes modelos podem ser facilmente reconhecidos, pois a literatura da área se dedicou amplamente, nos últimos anos, a demarcar as diferenças entre a perspectiva clínico-terapêutica (para a qual a noção de deficiência é central) e a concepção socioantropológica de surdez (baseada na noção de diferença) (Bisol; Sperb, 2010, p. 7).

A polarização entre deficiência e diferença contribuiu historicamente para reorganizar debates, mas sua utilização como oposição rígida pode ocultar a multiplicidade de trajetórias, como apontam as autoras. No campo do cuidado, isso significa reconhecer que necessidades clínicas e direitos linguístico-culturais não são dimensões excludentes. Pessoas surdas podem demandar acompanhamento psicológico ou psiquiátrico por motivos variados, tal como quaisquer outras pessoas, sem que a presença da surdez constitua, por si, diagnóstico de transtorno mental. Uma prática ética exige compreender o relato da pessoa atendida em linguagem acessível e evitar inferências precipitadas baseadas em padrões ouvintes de interação.

Ferreira Junior, Bezerra e Alves (2021, p. 537-556) realizaram revisão da literatura a respeito do atendimento psicológico mediado pela Libras no Brasil. Os autores identificaram movimento crescente de atenção ao tema, mas consideraram insuficiente a aproximação de

parte da Psicologia clínica com a língua de sinais e a cultura surda. A própria formulação do problema evidencia que a garantia do direito ao cuidado depende de competências comunicacionais e de organização dos serviços, não apenas da disponibilidade nominal de consultas.

A partir do modelo social, considera-se a deficiência um fenômeno interacional, emergente na relação entre o indivíduo e o seu meio. Assume-se a saúde mental como um direito humano, sendo dever do Estado e da comunidade os esforços para inclusão de todos os cidadãos (Ferreira Junior; Bezerra; Alves, 2021, p. 537).

A afirmação da saúde mental como direito desloca a responsabilidade do indivíduo para uma rede de obrigações públicas e profissionais. A comunicação direta em Libras, quando possível e desejada, pode favorecer vínculo terapêutico, compreensão mútua e preservação da autonomia. Nos casos em que há mediação por intérprete, o planejamento deve também considerar confidencialidade, consentimento, precisão terminológica e preferência da pessoa atendida. Almeida, Lima e Roure (2020, p. 13-19), ao discutirem a escuta na clínica psicanalítica, sinalizam a necessidade de adequar práticas clínicas às especificidades da constituição subjetiva e das formas de expressão do paciente surdo, sem silenciá-lo por critérios centrados na oralidade.

A dimensão institucional aparece de modo marcante no estudo qualitativo de Roque, Jurdi e Castro-Silva (2025, p. 1-16), conduzido

com três pessoas surdas adultas usuárias da Atenção Primária à Saúde. Os relatos analisados mostram conflitos na relação com profissionais, dificuldades de acolhimento e sentimentos associados a experiências de exclusão. Os achados não permitem estimar prevalência de sofrimento psíquico entre pessoas surdas; entretanto, oferecem evidências sobre mecanismos de vulnerabilização ligados às práticas do serviço e ao não reconhecimento dos sujeitos como participantes das decisões sobre seu cuidado.

Os resultados indicam que há conflitos na relação médico-paciente e o surdo é afastado desse nível de cuidado, marcas deixadas pelo atendimento prestado, com relatos de isolamento, raiva e tristeza, associadas ao sofrimento ético-político desses sujeitos. Por outro lado, práticas profissionais que considerem o surdo como cidadão indicam o caminho para uma verdadeira inclusão social (Roque; Jurdi; Castro-Silva, 2025, p. 1).

Esse resultado sugere que a acessibilidade linguística precisa estar acompanhada de uma ética do encontro: disponibilidade para esclarecer procedimentos, respeito ao tempo de interlocução e abertura para decisões compartilhadas. Os participantes do estudo destacam não somente a ausência de recursos, mas também posturas institucionais que produzem distanciamento. A organização do cuidado deve, por isso, associar formação continuada, canais acessíveis de agendamento e orientação, comunicação visual e participação de pessoas surdas na avaliação dos serviços. O cuidado

em saúde mental será insuficiente quando seus instrumentos não permitirem que a pessoa expresse, com autonomia, as próprias necessidades.

2.3 Construção identitária, cultura surda e enfrentamento do preconceito

A construção identitária na comunidade surda pressupõe experiências sociais situadas: é produzida na relação com outras pessoas, com o reconhecimento público da língua e com narrativas sobre a surdez. Nóbrega *et al.* (2012, p. 671-679), em pesquisa qualitativa com nove participantes de uma comunidade surda em Fortaleza, mostram a relevância das experiências visuais e da Libras para a compreensão da surdez como modo de estar no mundo. O estudo demonstra que a avaliação de políticas de saúde não pode ignorar as concepções que os próprios participantes elaboram sobre corpo, língua, cultura e intervenção profissional.

Ao registrar a surdez como uma experiência vinculada à “interação visual com a natureza e a sociedade” (Nóbrega *et al.*, 2012, p. 671), a pesquisa ressalta que a constituição identitária não depende apenas de definições institucionais. Há disputas de sentido acerca do que seja cuidado, normalidade e autonomia. Em vez de presumir que determinadas intervenções são desejadas por todas as pessoas surdas, uma abordagem orientada por direitos deve reconhecer escolhas

individuais e coletivas, ampliar o acesso à informação em língua compreensível e garantir participação efetiva nas decisões clínicas e educacionais.

Perlin e Strobel (2014, p. 17-23) ampliam esse horizonte por meio da história cultural dos surdos. As autoras enfatizam os registros de resistência, as memórias e a produção de saberes vinculados às experiências surdas. Dessa perspectiva, a história não se limita a enumerar políticas ou episódios de segregação: torna visíveis sujeitos coletivos, movimentos e formas de sociabilidade que produzem pertencimento. A língua de sinais integra essa trajetória ao possibilitar circulação de narrativas, transmissão cultural e elaboração de perspectivas sobre a própria experiência.

O desafio é construir uma nova história cultural, registrando as lutas pela identidade surda, pela construção da identidade cultural, pelo reconhecimento da língua de sinais, pela emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão e seu livre e espontâneo desenvolvimento, bem como a pedagogia surda presente no povo surdo (Perlin; Strobel, 2014, p. 17).

O excerto evidencia a importância de reconhecer a pessoa surda não apenas como destinatária de medidas assistenciais, mas como agente capaz de produzir conhecimentos, disputar significados e participar das decisões coletivas. Esse deslocamento também repercute na saúde mental: experiências de reconhecimento e

pertencimento podem integrar redes de suporte, enquanto processos de humilhação e desqualificação podem dificultar a construção de vínculos de confiança. O pertencimento, entretanto, não deve ser descrito como identidade única ou obrigatória; há múltiplas maneiras de ser surdo, com diferentes relações com a língua de sinais e com grupos culturais.

A discriminação constitui dimensão relevante dessa análise. Araújo e Silva (2020, p. 737-759), ao revisarem quinze pesquisas nacionais sobre preconceito e surdez publicadas de 2006 a 2016, identificam a persistência de interpretações marcadas pela normalização da experiência ouvinte. Os autores apontam que, apesar do avanço de perspectivas socioantropológicas, permanecem práticas de inferiorização e exclusão. É necessário distinguir, por conseguinte, a experiência da surdez de situações socialmente produzidas de sofrimento: a discriminação não decorre de uma incapacidade intrínseca à pessoa, mas de relações e instituições que podem desvalorizar sua língua e seus modos de interação.

Quadro 2 - Implicações dos estudos para práticas inclusivas

Dimensão	Barreira identificada	Encaminhamento proposto
Família e educação	Descontinuidade na comunicação e invisibilidade da língua.	Ampliar ambientes linguisticamente acessíveis e interação com pares surdos.

Atenção psicológica	Atendimento sem acesso adequado à expressão subjetiva.	Formar equipes em Libras, planejar mediação e garantir confidencialidade.
Saúde pública	Desinformação, acolhimento insuficiente e decisões não compartilhadas.	Garantir comunicação visual, consentimento informado e participação dos usuários.
Cultura e cidadania	Preconceito e apagamento das experiências surdas.	Valorizar memória coletiva, diversidade identitária e protagonismo surdo.

Fonte: Elaboração própria com base nos artigos analisados (2026).

As recomendações sintetizadas no Quadro 2 não constituem resultados de intervenção testada por este artigo. São implicações interpretativas extraídas do diálogo entre estudos com desenhos e alcances distintos. Seu valor consiste em orientar questões para a pesquisa e para a formação de profissionais: quem define o que é uma comunicação adequada, quais experiências são acolhidas nas instituições e como garantir que pessoas surdas participem da construção das respostas? Tais perguntas recolocam autonomia, acessibilidade e reconhecimento como princípios comuns aos debates de desenvolvimento e de saúde.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica permitiu compreender que desenvolvimento humano, saúde mental e construção identitária na comunidade surda são dimensões interligadas, mas não redutíveis

umas às outras. O desenvolvimento linguístico e socioafetivo ocorre em redes de interação, nas quais o acesso à comunicação e o reconhecimento de diferentes experiências são decisivos. A literatura consultada questiona explicações centradas exclusivamente na condição audiológica e mostra a pertinência de interpretar as trajetórias surdas à luz de relações familiares, oportunidades educacionais e participação sociocultural.

No campo da saúde mental, os estudos indicam desafios persistentes de acessibilidade, preparação profissional e acolhimento em serviços de saúde. Isso reforça a necessidade de atendimento em condições comunicacionais adequadas, escuta ética e respeito às escolhas da pessoa usuária. Ao mesmo tempo, a documentação examinada não sustenta qualquer relação necessária entre surdez e transtorno psicológico. As situações de sofrimento discutidas estão contextualizadas por experiências individuais e por barreiras sociais e institucionais, razão pela qual não devem ser tratadas como características da comunidade surda em geral.

Quanto à identidade, destacam-se o papel da Libras, das narrativas culturais e do pertencimento coletivo, bem como o reconhecimento da pluralidade entre pessoas surdas. O enfrentamento do preconceito requer políticas que superem soluções meramente formais e incorporem a participação dos sujeitos na elaboração de práticas escolares, culturais e assistenciais. Família, educação,

Psicologia e saúde pública precisam atuar de modo articulado para ampliar oportunidades de expressão, autonomia e convivência.

Como limite, ressalta-se que a revisão foi construída com nove textos selecionados e disponibilizados para esta análise, sem pretensão de exaustividade. As diferenças metodológicas entre os artigos, incluindo revisões teóricas, estudo de caso e pesquisas qualitativas, impedem inferências populacionais. Pesquisas futuras podem aprofundar a escuta de pessoas surdas em diferentes gerações e territórios e avaliar empiricamente estratégias de cuidado em Libras, participação comunitária e formação interdisciplinar. Conclui-se que práticas comprometidas com justiça linguística, dignidade e protagonismo surdo oferecem bases mais consistentes para a promoção de condições integrais de desenvolvimento e saúde.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcella de Paula; LIMA, Priscilla Melo Ribeiro de; ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. A escuta de sujeitos surdos na clínica psicanalítica. **Analytica: Revista de Psicanálise**, São João del-Rei, v. 9, n. 17, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://seer.ufsj.edu.br/analytica/article/view/3245>. Acesso em: 13 out. 2026.

ARAÚJO, Andressa Araújo de; SILVA, Joilson Pereira da. Surdez e preconceito: revisando a produção científica. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 737-759, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n2p737-759>. Acesso em: 13 out. 2026.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>. Acesso em: 13 out. 2026.

FERREIRA JUNIOR, Jesaías Leite; BEZERRA, Henrique Jorge Simões; ALVES, Edneia de Oliveira. Atendimento psicológico à pessoa surda por meio da Libras no Brasil: uma revisão de literatura. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 537-556, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33208/PC1980-5438v0033n03A08>. Acesso em: 13 out. 2026.

NÓBREGA, Juliana Donato et al. Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 671-679, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300013>. Acesso em: 13 out. 2026.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 17-31, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>. Acesso em: 13 out. 2026.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 5, n. 2, p. 99-116, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/XQCr6SWDty6CJgvzh7Zn4vQ/>. Acesso em: 13 out. 2026.

ROQUE, Nicolle Alves; JURDI, Andrea Perosa Saigh; CASTRO-SILVA, Carlos Roberto de. Dilemas da vivência da comunidade surda no acesso à Atenção Primária à Saúde: uma perspectiva psicossocial. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 29, e240467, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.240467>. Acesso em: 13 out. 2026.

SANTOS, Valdelice Cândida Andrade; CLAUDIO, Débora Pereira. Estudo de um caso de surdez: aspectos envolvidos na formação da identidade do indivíduo surdo. **PsicoFAE**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 89-99, 2012. Disponível

em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/16>. Acesso em: 13 out. 2026.

CAPÍTULO 8

PRODUÇÕES ARTÍSTICAS E PATRIMÔNIO CULTURAL SURDO: LITERATURA, PERFORMANCES E EXPRESSÕES CONTEMPORÂNEAS

Davi Pereira da Silva Júnior ¹

Graduação em Letras - Libras. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Helio Alves de Melo Neto ²

Doutorando em Estudos Linguísticos pela UFMG, mestre em Educação Bilingue pelo INES, especialista em Libras e Educação para Surdos pela Uninter e em Gestão de Empreendimentos em Arquitetura e Construção pela PUC Minas.

Licenciado em Letras-Libras pela UFSC e graduado em Arquitetura e Urbanismo pela PUC Minas.

Renata Cristina Fonsêca de Rezende ³

Doutoranda em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB).

Bruno Ramos ⁴

Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Fabiano Souto Rosa ⁵

Graduado em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

RESUMO: Este artigo analisa produções artísticas da comunidade surda, considerando a literatura em línguas de sinais, as performances e as expressões visuais contemporâneas como práticas de memória e afirmação cultural. Objetiva

compreender como essas manifestações participam da construção identitária, da circulação de experiências coletivas e da valorização do patrimônio cultural surdo. Desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa, apoiada em quatorze estudos acadêmicos sobre narrativas sinalizadas, poesia, slam, teatro, fotografia, museus e videoperformances. A análise evidencia que a Libras, a corporalidade e os recursos visuais constituem linguagens de criação estética, resistência política e transmissão de conhecimentos entre gerações. Identifica também desafios relacionados ao registro digital, à acessibilidade e à presença de artistas surdos em instituições culturais. Conclui-se que a produção artística surda não se restringe à representação da surdez: ela mobiliza autorias, inventa poéticas e amplia possibilidades de participação cultural, embora sua preservação demande iniciativas contínuas de documentação, preservação coletiva e reconhecimento social.

Palavras-chave: Cultura surda; Literatura surda; Performances sinalizadas; Patrimônio cultural.

1 INTRODUÇÃO

As produções artísticas de pessoas surdas integram um campo de práticas culturais que articula línguas de sinais, experiências visuais, memória compartilhada e processos de criação. Histórias transmitidas entre gerações, adaptações literárias, poesias sinalizadas, teatro, fotografias e performances digitais evidenciam que a comunidade surda não pode ser compreendida exclusivamente a partir de perspectivas clínicas ou educacionais. Seus repertórios estéticos constituem modos de narrar o mundo, disputar representações e

inscrever experiências no espaço público. Nessa perspectiva, discutir arte surda implica reconhecer a autoria de sujeitos que constroem significados sobre si, suas línguas e seus pertencimentos.

Este estudo parte da seguinte questão: de que maneira a literatura, as performances e as expressões artísticas contemporâneas contribuem para a produção, a circulação e a preservação do patrimônio cultural surdo? O objetivo geral consiste em analisar as relações entre arte, identidade, memória e visualidade nas produções culturais surdas. Especificamente, busca-se compreender a importância das narrativas literárias em Libras, examinar o protagonismo surdo nas artes cênicas e na poesia performática e discutir as possibilidades de registro, acesso e difusão dessas manifestações.

Metodologicamente, a investigação configura-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter interpretativo. O corpus reúne quatorze artigos científicos disponibilizados para esta análise, publicados entre 2017 e 2026, relativos à literatura surda, poesia visual, slam, teatro, museus, fotografia e intermedialidade. A leitura comparativa considera os conceitos mobilizados pelos autores e as experiências empíricas relatadas, sem atribuir aos artigos conclusões que não apresentem. O termo patrimônio cultural surdo é utilizado aqui em sentido sociocultural, relativo às práticas, às memórias e aos conhecimentos

valorizados por comunidades surdas, sem pressupor reconhecimento formal por órgãos de proteção patrimonial.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Cultura surda, memória coletiva e produção de patrimônio

O patrimônio cultural não se reduz a edifícios, objetos e acervos materialmente conservados. Também envolve narrativas, práticas, repertórios expressivos, valores e conhecimentos que adquirem significado em relações sociais. No caso das comunidades surdas, esse horizonte abrange histórias compartilhadas em encontros, criações em línguas de sinais e experiências de pertencimento constituídas em ambientes educativos, artísticos e associativos. Essa compreensão exige cuidado para não transformar a cultura surda em unidade fixa: os modos de ser, produzir e interpretar a experiência surda são múltiplos e atravessados por geração, território, gênero, raça e acesso às línguas sinalizadas.

Raugust (2018, p. 20-23) problematiza a compreensão da cultura surda por meio de imagens produzidas por artistas surdos, deslocando a análise dos espaços institucionais tradicionais para os processos de subjetivação envolvidos no contato com a arte. Essa abordagem permite reconhecer que uma obra não apenas representa identidades previamente dadas; ela também oferece recursos para que

os sujeitos reelaborem o próprio pertencimento. Sob essa perspectiva, pinturas, imagens, experiências performáticas e fotografias participam da produção cultural, em vez de funcionarem somente como ilustrações de uma identidade coletiva.

Nunes Mourão (2024, p. 4) ressalta o caráter intergeracional das produções literárias e a diversidade de meios pelos quais são transmitidas. Em suas palavras:

A Literatura Surda traz histórias de comunidades surdas. Essas histórias não interessam só para elas, mas também para as comunidades ouvintes, através da participação tanto de sujeitos ouvintes quanto de sujeitos surdos. Os sujeitos surdos transmitem modelos e valores históricos através de várias gerações de surdos, com artistas plásticos ou outros artistas. Nas comunidades surdas existem piadas e anedotas, conhecimentos de fábulas ou conto de fadas passados através da família, até adaptações de vários gêneros como romance, lendas e outras manifestações culturais, que constituem um conjunto de valores e ricas heranças culturais e linguísticas (Nunes Mourão, 2024, p. 4).

O trecho associa herança cultural e transmissão intergeracional, sem implicar reconhecimento patrimonial oficial. A memória cultural se reconstrói a cada apresentação, adaptação e compartilhamento, inclusive em vídeos e acervos digitais.

Na relação entre língua e cultura, Boldo e Schlemper (2018, p. 80) recuperam o entendimento de Aubert de que cada prática discursiva comporta vínculos culturais. Como o texto original de

Aubert não integra o conjunto documental diretamente consultado, emprega-se aqui a citação de citação: “cada língua e cada discurso, cada ato de fala [...] porta em si componentes e vínculos culturais e é, em si, um fato cultural” (Aubert, 1995, p. 32 *apud* Boldo; Schlemper, 2018, p. 80). Assim, analisar produções em Libras significa observar simultaneamente escolhas estéticas e sentidos culturais construídos na língua.

2.2 Literatura em Libras, narrativas e poesia visual

A literatura surda apresenta diferentes formas de criação, entre elas obras autorais em língua de sinais, traduções de textos de outras línguas e adaptações culturais de narrativas conhecidas. Nunes Mourão (2024, p. 5-7) diferencia essas possibilidades e mostra que a inserção de personagens surdos, interações sinalizadas e experiências culturalmente situadas pode alterar profundamente o sentido de histórias clássicas. Oliveira (2017, p. 145-149), ao retomar a trajetória da literatura surda e a poesia de Nelson Pimenta, destaca recursos expressivos que ampliam as possibilidades de organização linguística, textual e poética das línguas de sinais.

Obras sinalizadas exploram espacialidade, configurações de mãos, expressões faciais, movimento e relações entre corpo e cenário. Compará-las a obras escritas exige observar suas condições de

produção e recepção. O vídeo permite registrar encenações e movimentos que uma transcrição verbal não preserva integralmente.

Boldo e Schlemper (2018) associam as adaptações literárias e as criações originais aos processos de identificação cultural, conforme o seguinte trecho:

As criações literárias surdas e as adaptações dos contos já conhecidos procuram marcar e representar as dificuldades encontradas pelos sujeitos surdos, num mundo onde a maioria é ouvinte, onde o uso da língua de sinais torna-se o único meio viável de comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes. Nestas histórias os personagens alcançam seus sonhos, suas liberdades, sua cidadania ao terem acesso ao uso da língua de sinais. A literatura surda nos leva a perceber a importância de encontrar congêneres que ouvem pelos olhos e falam com as mãos, de forma a instigar o fortalecimento da identidade surda e divulgar aos leitores os valores e a cultura do povo surdo. Pode-se perceber que o mesmo acontece nas narrativas escritas e sinalizadas, sejam elas brasileiras ou britânicas (Boldo; Schlemper, 2018, p. 84).

A leitura desse argumento sugere que o pertencimento cultural é afirmado tanto pela composição de personagens quanto pela adoção da língua de sinais como matéria expressiva da obra. Entretanto, a noção de que a língua sinalizada seria o “único meio viável” deve ser compreendido no contexto específico das narrativas examinadas pelas autoras, e não como afirmação sobre todas as pessoas surdas, que apresentam trajetórias linguísticas diversas. A centralidade da Libras na produção cultural não elimina essa pluralidade.

Araújo e Faria (2025, p. 1-3) discutem a poesia visual sinalizada no ensino da Libras como língua adicional, aproximando criação artística, valorização cultural e desenvolvimento linguístico. A poesia em língua de sinais pode explorar ritmo visual, repetição, simetria, uso do espaço e expressões corporais para produzir efeitos que não dependem da sonoridade. Ao mesmo tempo, sua inserção em práticas pedagógicas abre possibilidades de circulação cultural entre pessoas surdas e ouvintes, desde que a obra não seja reduzida a exercício de vocabulário.

Ao examinarem o poema-performance “Submergir no mundo”, Nascimento *et al.* (2024, p. 70-72) evidenciam a articulação de corporeidade, Visual Vernacular e experiências contemporâneas. O estudo chama atenção para a criação de significados por movimentos corporais e recursos visuais, inclusive quando o poeta não se vale da sinalização convencional. Esse caso amplia a compreensão de literatura em línguas de sinais ao mostrar zonas de contato entre escrita cênica, gesto, narrativa e performance.

2.3 Slam, teatro surdo e autoria nas performances

A performance aproxima produção artística e presença pública. Nos slams, artistas podem transformar experiências de discriminação, pertença e resistência em poesia apresentada a uma coletividade.

Santos, Grigolom e Medeiros (2020, p. 31-34) descrevem o surgimento do Slam Resistência Surda, em Curitiba, a partir de experiências de encontros poéticos e da reivindicação de participação de pessoas surdas nesses espaços. O movimento não deve ser interpretado somente como uma adaptação de práticas ouvintes: a sinalização e os modos de presença corporal modificam as relações entre artista, público, espaço e linguagem.

A dimensão política dessa ocupação urbana aparece explicitamente na interpretação dos pesquisadores:

Por isso, realizar o Slam Contrataque e o Slam Resistência Surda no centro histórico de Curitiba, em frente ao “Cavalo Babão”, é uma forma de ocupar e mostrar que os grupos oprimidos e os poetas subalternos também fazem parte daquele espaço da cidade. Além disso, é uma forma de transformar esse local, mostrando que não é meramente um lugar onde pessoas de diversos grupos se reúnem, mas um espaço que se mostra produtor de conhecimento e um lugar de educação e conscientização política e social, permitindo aos sujeitos da plateia uma reflexão de onde eles estão localizados nos discursos políticos hegemônicos (Santos; Grigolom; Medeiros, 2020, p. 39).

O slam articula criação artística e ação política, relacionando poetas, públicos e territórios. Em outra vertente, Resende e Reis (2020, p. 79-84) investigam a dramaturgia sinalizada no Teatro Surdo Brasileiro, examinando papéis de atores e diretores surdos. Sua

discussão reconhece nessa dramaturgia decisões artísticas próprias, não uma simples transposição de roteiros em português.

Rigo, Sutton-Spence e Silva (2020, p. 143-150) examinam o Teatro de Animação em Língua de Sinais (TALS), incluindo máscaras, sombras, objetos e bonecos. As análises demonstram que a expressividade em Libras envolve tanto aspectos linguísticos quanto condições materiais de apresentação. Em um dos exemplos, as expressões faciais escondidas pelas máscaras são redistribuídas por movimentos da cabeça e do tronco. Segundo os autores:

No caso do Exemplo 1 (imagem da esquerda, Figura 2), as ENM) faciais dos atores – de intenção interrogativa, com o levantar das sobrancelhas, e de intenção negativa, com o franzir – por estarem escondidas atrás das máscaras larvárias, foram transferidas dos rostos dos atores para seus corpos (cabeça e tronco), isto é, substituídas por ENM corporais mais enfáticas. No caso das expressões de intenção interrogativa, por exemplo, os atores deram ênfase à inclinação da cabeça para trás e, em alguns momentos, buscando pela expressão afetiva de curiosidade, a ênfase foi dada na inclinação lateral da cabeça (Rigo; Sutton-Spence; Silva, 2020, p. 150).

Esse deslocamento evidencia que as técnicas cênicas modificam os meios de tornar o discurso visível. A análise demanda, portanto, atenção às soluções de composição artística, sem confundir as adaptações de performance com limitações estruturais da língua. Jardim e Berselli (2019, p. 102-110) acrescentam uma dimensão

educativa ao descrever oficinas com crianças surdas nas quais contação de histórias sinalizadas e processos de drama favoreceram experiências teatrais e desenvolvimento da linguagem. No ambiente escolar, a experiência artística pode converter espectadores em participantes e criadores.

As manifestações atuais incluem ainda o Chansigne, o Chorésigne e o Perfovisual, discutidos por Rezende e Resende (2026, p. 177-181). Os autores aproximam essas linguagens da ideia de escrita do corpo no espaço e da transformação de movimentos em formas expressivas. A análise aponta que:

Em síntese, o diálogo entre Chansigne, Chorésigne e Perfovisual evidencia um movimento de emancipação estética e cultural da arte surda. Nessas linguagens, o silêncio torna-se potência criativa: o corpo se transforma em texto, a imagem em som e a cena em um espaço de tradução sensível entre mundos. Mais do que adaptações, essas práticas representam invenções estéticas em que o corpo é voz e o olhar é escuta, reforçando o protagonismo de artistas surdos na construção de um teatro autônomo, acessível e expressivo (Rezende; Resende, 2026, p. 181).

O valor desse debate consiste em deslocar uma concepção restrita de acessibilidade, em que a arte surda apareceria apenas como versão traduzida de uma experiência originalmente sonora. Nas práticas estudadas, a imagem, o movimento e a sinalização constituem procedimentos de invenção, com autonomia estética e capacidade de circular em diferentes públicos e espaços culturais.

2.4 Artes visuais, museus e registros digitais

A relação entre patrimônio e expressão artística também envolve os meios de documentação e circulação. No campo museológico, Fernandes, Spaler, Montanha e Alecrim (2020, p. 167-174) apresentam uma intervenção com videoguias bilíngues no Museu Paranaense, em Curitiba. A proposta envolve estudantes surdos e considera a Libras uma língua de produção de conhecimento sobre os acervos, não somente um recurso adicionado ao final das exposições. Os autores registram uma distinção decisiva entre traduzir conteúdos prontos e criar materiais de acesso cultural com protagonismo dos sujeitos surdos.

Nesse projeto buscou-se ampliar a concepção de acessibilidade linguística, que entendemos como uma ação importante que remete, porém, a um conceito restrito de tornar acessíveis conteúdos, materiais, produtos, entre outros serviços que não foram inicialmente pensados para surdos por meio de um processo de tradução de conteúdos do português para a Libras. Buscamos, por outro lado, desenvolver conteúdos a partir de uma concepção de letramento em Libras, um processo que previa a apropriação de conhecimento pelos próprios surdos, de modo a que sejam agentes na produção do conhecimento para o público-alvo surdo. Nesse sentido, o protagonismo dos acadêmicos surdos no planejamento, concepção e execução do videoguia foi uma premissa do projeto Libras no Museu (Fernandes *et al.*, 2020, p. 174).

Garantir acesso ao acervo e reconhecer a produção cultural dos visitantes são tarefas relacionadas, mas distintas. Traduções em Libras não substituem a incorporação de perspectivas surdas na curadoria; ambas exigem planejamento e participação dos próprios sujeitos surdos.

Na perspectiva das artes visuais, Myczkowski (2026, p. 37-42) descreve uma sequência de ensino de fotografia no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em que estudantes registram e reinterpretem o espaço institucional. A fotografia deixa de ser simples prova de que algo aconteceu e passa a atuar como produção de subjetividade e de pertencimento espacial. A experiência também permite pensar o patrimônio material de instituições históricas por meio de leituras elaboradas por seus próprios estudantes, que atribuem sentidos ao ambiente construído.

A dimensão digital introduz novos meios de produção e preservação. Jacinto (2026, p. 276-281) examina uma videoperformance em Visual Vernacular e enfatiza o diálogo entre signos verbais e não verbais, recursos de gravação e construção de sentidos. A circulação em suporte audiovisual pode ampliar o alcance de performances antes restritas à copresença, mas demanda atenção a créditos de autoria, qualidade de registro, preservação de arquivos, contextualização linguística e condições de acesso das futuras gerações.

A leitura integrada das pesquisas indica, portanto, que o patrimônio cultural surdo se constitui nas relações entre criação, circulação, memória e reconhecimento. Enquanto literatura e poesia mobilizam repertórios narrativos, o teatro e o slam reconfiguram a presença pública e a expressão corporal; as artes visuais e os museus, por sua vez, tensionam quem produz registros e quem tem legitimidade para interpretá-los. A preservação cultural não pode limitar-se a guardar objetos ou vídeos: requer condições para que artistas e comunidades continuem produzindo, interpretando e transmitindo suas obras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica evidenciou que as produções artísticas surdas constituem um campo plural de elaboração de sentidos, construção identitária e compartilhamento de experiências históricas. Literatura em Libras, poesia visual, slam, dramaturgia sinalizada, performances cênicas, fotografia e videoproduções apresentam diferentes estratégias de criação, mas convergem ao conferir centralidade à autoria surda e ao potencial expressivo de linguagens visuais e corporais. Esses repertórios podem ser compreendidos como componentes de um patrimônio cultural vivo, continuamente refeito pelas comunidades que o produzem e reconhecem.

As obras examinadas também mostram que o protagonismo surdo não se resume à participação em espaços culturais já instituídos. Ele envolve a possibilidade de definir temáticas, técnicas, linguagens e modos de mediação. Experiências com o Slam Resistência Surda e com o teatro de animação exemplificam a criação de formas expressivas próprias; propostas museológicas e fotográficas demonstram a importância de transformar sujeitos surdos em agentes da interpretação e do registro da cultura.

Como desafios, sobressaem a necessidade de documentar produções sinalizadas em suportes adequados, garantir acessibilidade contínua em instituições artísticas e museológicas e ampliar oportunidades para circulação de autorias surdas. Por se tratar de estudo bibliográfico, não se pretende generalizar experiências particulares para toda a população surda. Pesquisas futuras podem aprofundar a escuta de artistas surdos, acompanhar a recepção das obras por públicos diversos e examinar políticas de arquivo e preservação digital que assegurem a continuidade dessas expressões culturais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Klébia Souza; FARIA, Juliana Guimarães. A poesia visual sinalizada no ensino da Libras e sua literatura como língua adicional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 24, n. 1, AG10, 2025. DOI:

<https://doi.org/10.26512/rhla.v24i1.56505>. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/56505>.
Acesso em: 14 out. 2026.

BOLDO, Jaqueline; SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva.
Literatura surda: uma questão de cultura e identidade. Transversal:
Revista em Tradução, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 79-92, 2018.
Disponível em:
<https://periodicos.ufc.br/transversal/article/view/33416>. Acesso em:
14 out. 2026.

FERNANDES, Sueli; SPALER, Bianca; MONTANHA, Bruno;
ALECRIM, Elisane Conceição. Libras no museu: acesso à cultura,
história e memória para os surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro,
n. 54, p. 167-183, jul./dez. 2020. Disponível em:
<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1631>.
Acesso em: 14 out. 2026.

JACINTO, Carlos Antonio. Práticas intermediáticas na literatura
surda contemporânea: análise dos elementos verbais e não verbais de
uma videoperformance. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v.
25, n. 1, p. 276-289, 2026. DOI:
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18227916>. Disponível em:
<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/6423>.
Acesso em: 14 out. 2026.

JARDIM, Priscila Lourenzo; BERSELLI, Marcia. Tem drama na
sala de aula! Articulações entre literatura surda e práticas cênicas na
escola. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 21, p. 101-115, 2019.
DOI: <https://doi.org/10.5965/2358092521212019101>. Disponível
em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/15227>.
Acesso em: 14 out. 2026.

MYCZKOWSKI, Rafael Schultz. Visualidade surda e o gesto fotográfico: prática artística como invenção do espaço no Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 37-51, jan./jun. 2026. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.37-51>. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1999>. Acesso em: 14 out. 2026.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva; NORET JUNIOR, Fabio Carlos; SILVA, Alesson Lemos da; MATTOS, Brunna de Oliveira; NASCIMENTO, Diana Cristina Dantas da Motta do. Literatura contemporânea em língua de sinais: análise do poema-performance “Submergir no mundo”, de Paulo Andrade. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 30, n. 90, p. 64-74, set./dez. 2024. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1545>. Acesso em: 14 out. 2026.

NUNES MOURÃO, Cláudio Henrique. Literatura surda: adaptação e tradução da produção cultural surda em língua de sinais. **Línguas & Letras, [S. l.]**, v. 25, n. 58, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230034>. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34513>. Acesso em: 14 out. 2026.

OLIVEIRA, José Carlos de. Literatura surda: retrospectiva e contribuições para o desenvolvimento da língua de sinais. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 58, p. 145-158, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/2692>. Acesso em: 14 out. 2026.

RAUGUST, Mayara B. Compreendendo a cultura surda por meio da imagem: a arte surda em questão. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 20-35, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.34148>. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/34148>. Acesso em: 14 out. 2026.

RESENDE, Lucas Sacramento; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. Teatro Surdo Brasileiro: considerações sobre a elaboração da dramaturgia sinalizada em Libras. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 54, p. 79-92, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1627>. Acesso em: 14 out. 2026.

REZENDE, Renata Cristina Fonsêca de; RESENDE, Lucas Sacramento. Escrita performance: Chansigne, Chorésigne e Perfovisual na criação de uma cena surda. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 177-188, jan./jun. 2026. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.177-188>. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/2009>. Acesso em: 14 out. 2026.

RIGO, Natália Schleder; SUTTON-SPENCE, Rachel; SILVA, Rodrigo Custódio da. Teatro de animação em língua de sinais (TALS): desafios linguísticos e técnicos de performances teatrais em Libras. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 54, p. 143-165, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1630>. Acesso em: 14 out. 2026.

SANTOS, Rhaul de Lemos; GRIGOLOM, Gabriela; MEDEIROS, Jonatas. Slam Resistência Surda – Curitiba: movimento e poesia. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 54, p. 31-53, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1625>. Acesso em: 14 out. 2026.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE PARA SURDOS: FUNDAMENTOS, DESENVOLVIMENTO E PRÁTICAS FORMATIVAS

Debora Aparecida Silva ¹

Especialista em Educação Interativa e Aplicada com Surdos pela Faculdade Interativa de São Paulo (FAISP). Graduanda em Pedagogia Bilingue pela Faculdade Unintese.

Leuciani Aparecida Duelle Rossi ²

Graduada em Pedagogia e Letras-Libras, pós-graduada e mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Tiago de Souza Moraes ³

Mestrando em Educação Profissional pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

RESUMO: Este artigo analisa os fundamentos da educação infantil bilíngue para surdos, com ênfase no desenvolvimento linguístico, nas interações sociais e nas práticas formativas docentes. Por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa, foram examinados estudos brasileiros sobre aquisição da Libras, experiências pedagógicas, brincadeiras, representações simbólicas, atuação de professores surdos e políticas educacionais. A discussão articula a perspectiva histórico-cultural à compreensão da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua, considerando as especificidades da infância. Os resultados da análise indicam que ambientes linguisticamente acessíveis, interações com pares surdos, propostas lúdicas e mediação de profissionais bilíngues favorecem a participação e a construção de significados. Identificam-se, entretanto, desafios relacionados à formação docente, à organização curricular e à concretização dos direitos linguísticos. Conclui-se que a qualidade da educação infantil bilíngue requer

políticas efetivas, planejamento pedagógico visual e valorização das experiências culturais e linguísticas das crianças surdas desde os primeiros anos escolares.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Educação infantil; Língua Brasileira de Sinais; Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui uma etapa de participação social, construção de vínculos, exploração do mundo e desenvolvimento da linguagem. Quando se considera a presença de crianças surdas, essa etapa exige atenção às condições concretas de acesso à comunicação, ao conhecimento e às experiências culturais. A educação bilíngue, fundamentada na Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e no português escrito como segunda língua, não se restringe à coexistência de dois códigos linguísticos. Ela pressupõe relações pedagógicas, ambientes institucionais, profissionais e práticas capazes de assegurar à criança surda oportunidades efetivas de significação e de pertencimento (Lodi, 2013, p. 49-53; Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 103-106).

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou seu ensino e orientou a formação de profissionais para a educação de surdos. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional a modalidade de educação bilíngue de surdos, estabelecendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, com oferta iniciada na educação infantil, desde zero ano (Brasil, 2002, 2005, 2021). Tais Marcos dão sustentação jurídica à discussão, mas sua existência não elimina distâncias entre direito previsto e experiência vivida.

A literatura brasileira oferece evidências de que a entrada em contextos de interlocução sinalizada amplia a participação de crianças surdas no cotidiano da escola, especialmente quando a Libras circula nas interações espontâneas e nas atividades conduzidas por professores fluentes. Garrutti e Moreira (2022, p. 8-15) observam a passagem progressiva de formas gestuais de comunicação à apropriação de sinais compartilhados na turma; Turetta e Lacerda (2018a, p. 24-33) evidenciam a centralidade da Libras nas atividades de representação simbólica. Em conjunto, esses estudos mostram que aprender uma língua e integrar-se à vida coletiva são movimentos inseparáveis na infância.

Apesar desses avanços, persistem obstáculos. Pesquisas sobre formação docente assinalam escassez de estudos específicos acerca da preparação de profissionais para atuar nos primeiros anos de escolarização (Cicilino; Giroto; Vitta, 2018, p. 794-805). Uma revisão mais recente identifica lacunas investigativas referentes às práticas próprias da educação infantil, como interações e brincadeiras

bilíngues, bem como tensões entre atuação docente e interpretação linguística (Santos; Galvão, 2026, p. 166-168, 180-181). A questão pedagógica, portanto, envolve não apenas matrícula, mas a constituição de um espaço em que a língua seja instrumento real de produção de experiências.

Diante desse cenário, o problema orientador deste artigo é: de que maneira os fundamentos linguísticos e culturais da educação bilíngue, as condições de desenvolvimento infantil e a formação dos educadores se articulam para assegurar práticas pedagógicas significativas às crianças surdas? O objetivo geral consiste em analisar, por meio de revisão bibliográfica de natureza qualitativa, as contribuições da produção acadêmica para a compreensão da educação infantil bilíngue para surdos. Especificamente, busca-se discutir seus fundamentos político-linguísticos, examinar a relação entre Libras, brincadeira e desenvolvimento e refletir sobre exigências de formação e organização do trabalho docente.

O percurso metodológico é bibliográfico e interpretativo, tomando como corpus doze artigos científicos disponibilizados para esta análise, publicados entre 2005 e 2026, complementados pelos textos normativos centrais ao objeto. A leitura foi organizada em três eixos analíticos: fundamentos e direitos linguísticos; desenvolvimento, interações e experiência lúdica; formação docente e práticas de ensino. Não se trata de levantamento exaustivo nem de

pesquisa empírica própria: as reflexões resultam do cotejamento dos objetivos, argumentos e resultados apresentados pelos autores consultados, respeitando-se os limites e contextos de cada estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Fundamentos político-linguísticos da educação infantil bilíngue

Conceber a educação bilíngue de surdos como direito linguístico implica reconhecer a Libras como língua de interação, elaboração conceitual e acesso ao currículo. A diferença entre incluir fisicamente uma criança e assegurar sua participação linguística é decisiva: frequentar uma instituição não garante compreender as orientações, dialogar com os pares ou intervir nas decisões do grupo. Lodi (2013, p. 49-54) problematiza diferentes sentidos atribuídos à inclusão e ao bilinguismo nas políticas brasileiras, mostrando que a mera presença de duas línguas pode manter a centralidade do português e reduzir a Libras a recurso acessório.

Esse debate é aprofundado por Moraes e Martins (2020, p. 1-4, 18-22), que situam a emergência de experiências de educação bilíngue inclusiva no movimento de resistência a formas de escolarização orientadas por um padrão linguístico exclusivamente ouvinte. As autoras analisam a constituição de escolas-polo e o modo como projetos locais podem deslocar a língua de sinais de um lugar

secundário para o centro da organização pedagógica. Tais experiências precisam ser compreendidas em seu contexto histórico e não como modelos automaticamente replicáveis a qualquer rede de ensino.

No campo legal, há uma progressão relevante. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras; o Decreto nº 5.626/2005 prevê, entre outros aspectos, a formação de professores e formas de atendimento compatíveis com a educação bilíngue; e a Lei nº 14.191/2021 define a modalidade, contemplando escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns e polos de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2002, 2005, 2021). Essa diversidade de espaços institucionalmente possíveis não torna indiferentes as condições em que se aprende: fluência dos interlocutores, planejamento visual e oportunidades regulares de interação em Libras permanecem elementos essenciais para a criança.

Dizeu e Caporali (2005, p. 583-587) discutem que a aquisição da língua de sinais se relaciona à constituição do sujeito surdo, de seus processos identificatórios e de suas possibilidades de participação cultural. A dimensão identitária não pode ser reduzida a uma característica individual preexistente: ela se desenvolve nas relações que a criança estabelece com sua família, com os professores, com a comunidade surda e com diferentes contextos de uso das línguas. A educação infantil, assim, oferece oportunidades de acesso a interlocutores e práticas culturais que podem não estar disponíveis com a mesma intensidade fora do espaço escolar.

O reconhecimento da Libras como primeira língua também reorganiza a compreensão do português escrito como segunda língua. Não se espera que a criança surda precise dominar inicialmente a oralidade para depois participar da vida escolar; o acesso à linguagem e ao conhecimento pode ocorrer por uma língua visuoespacial plenamente acessível. À luz de Lodi (2013, p. 56-59), a aprendizagem de uma segunda língua exige atenção às relações socioculturais específicas de cada língua e à formação docente adequada a esse processo. Na educação infantil, tal princípio deve aparecer em experiências de contato significativo com livros, imagens, nomes, narrativas e registros, sem antecipação mecânica de exigências próprias de etapas escolares posteriores.

É igualmente necessário evitar uma visão homogênea da infância surda. As trajetórias linguísticas são atravessadas pela diversidade das famílias, por diferentes idades de acesso à Libras, pelas experiências de socialização e por condições institucionais distintas. Em lugar de atribuir eventuais dificuldades exclusivamente à surdez, uma abordagem orientada pelos direitos linguísticos investiga a existência de oportunidades concretas de comunicação e de interação. Garrutti e Moreira (2022, p. 4-6) situam o desenvolvimento da linguagem nas experiências socialmente partilhadas e salientam o peso que a ausência de uma língua acessível pode exercer sobre essas experiências.

Crianças surdas e ouvintes passam pelo mesmo processo de socioconstrução da linguagem, independentemente das modalidades de expressão e recepção das línguas em uso, ou seja, uma língua de modalidade oral-auditiva ou espaço-visual podem ser adquiridas facilmente na interação com pares coetâneos e adultos. Os interlocutores dessas crianças precisarão propiciar trocas nos códigos linguísticos que lhes são plenamente acessíveis. (Garrutti; Moreira, 2022, p. 5).

A passagem enfatiza que a diferença de modalidade linguística não deve ser confundida com impossibilidade de desenvolver linguagem. O ponto central é o acesso efetivo a interlocuções compartilhadas. Por essa razão, o planejamento da educação infantil bilíngue demanda uma política institucional que não dependa apenas da iniciativa individual de um professor, mas que envolva currículo, comunicação cotidiana, gestão escolar e relação com as famílias.

2.2 Desenvolvimento linguístico, pensamento e interações sociais

A perspectiva histórico-cultural, recorrente nos estudos examinados, permite compreender o desenvolvimento infantil como processo constituído nas relações sociais e mediado por signos. As primeiras experiências de comunicação não se limitam ao vocabulário adquirido: dizem respeito à possibilidade de narrar acontecimentos, antecipar ações, atribuir sentidos a objetos, expressar desejos, negociar regras e participar de uma coletividade. Em contextos bilíngues, a Libras pode sustentar essas atividades desde a educação infantil,

especialmente quando os adultos e os colegas a utilizam como língua de convivência e de ensino (Turetta; Lacerda, 2018a, p. 24-27; Garrutti; Moreira, 2022, p. 4-8).

Ao tratar das relações entre sujeitos e cultura, Turetta e Lacerda (2018a, p. 25) reproduzem uma formulação de Pino segundo a qual o que é “internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu” (Pino, 2000, p. 66 *apud* Turetta; Lacerda, 2018a, p. 25). A citação de citação, utilizada aqui porque o texto original de Pino não integra o corpus consultado diretamente, reforça a compreensão de que os significados elaborados pela criança são inseparáveis de seus encontros e relações. Essa interpretação ajuda a explicar por que interações com colegas e professores sinalizantes importam tanto quanto a oferta formal de atividades de ensino de Libras.

No estudo de Garrutti e Moreira (2022, p. 8-12), episódios de contação de histórias, brincadeiras e uma atividade culinária evidenciam a passagem de gestos inicialmente usados na comunicação para sinais empregados na participação do grupo. A atenção às pistas visuais, o diálogo entre pares e a mediação do professor contribuem para que as crianças compreendam gradativamente orientações, vocábulos e relações presentes nas experiências vividas. Esse processo não se resume a decorar sinais isolados: exige articular língua, situação comunicativa, produção de sentido e vida cotidiana.

A centralidade da Libras também aparece na investigação de Turetta e Lacerda (2018a, p. 27-33), realizada em um programa bilíngue de educação infantil e dedicada à observação de produções simbólicas de crianças surdas. A proposta envolveu narrativas, imagens, desenhos e atividades de representação, demonstrando que o contato com a escrita é precedido por múltiplas experiências de simbolização. A presença de livros e registros em português escrito, quando mediada em Libras, não substitui a primeira língua: amplia repertórios culturais e cria condições para que a criança perceba diferentes maneiras de representar acontecimentos.

Embora não seja intuito deste trabalho a análise das produções em Libras das crianças, cabe salientar que os resultados alcançados nas representações simbólicas só foram possíveis devido a centralidade que a Libras ocupa na educação dessas crianças. Os processos de significação foram todos construídos a partir do trabalho com imagens tendo a Libras como língua de instrução. (Turetta; Lacerda, 2018a, p. 33).

O trecho vincula a linguagem sinalizada ao trabalho visual e ao desenvolvimento de representações, sem estabelecer uma oposição simplificadora entre Libras e escrita. A possibilidade de produzir desenhos, interpretar imagens e compartilhar narrativas depende de situações planejadas que convidem a criança a relacionar experiências pessoais e elementos culturais. Por isso, o professor precisa observar

o que as produções revelam sobre sentidos atribuídos pelas crianças, evitando avaliações restritas à reprodução de formas gráficas.

Também é importante considerar que o desenvolvimento não ocorre de maneira uniforme e que a escolarização não substitui integralmente a participação familiar e comunitária. A escola pode, entretanto, criar oportunidades de experiências linguísticas consistentes, especialmente para crianças que chegam com pouco contato anterior com a Libras. Dizeu e Caporali (2005, p. 591-594) destacam a importância da aproximação com a comunidade surda na construção de processos culturais e identificatórios; Garrutti e Moreira (2022, p. 14-15) ressaltam que o ambiente acessível pode transformar a participação cotidiana de crianças que inicialmente mantinham poucas interlocuções.

2.3 Brincadeiras, visualidade e práticas pedagógicas

Na educação infantil, brincar não pode ser compreendido como intervalo entre atividades consideradas mais importantes. A brincadeira favorece a elaboração de narrativas, a experimentação de papéis, a negociação de conflitos e a expressão de emoções. Ao investigarem a atividade lúdica de crianças surdas, Souza e Silva (2010, p. 705-710) identificam a articulação entre língua de sinais, gestos, corpo e organização de papéis simbólicos. Silva (2006, p. 121-

127) também demonstra que situações de faz de conta revelam modos de apropriação de elementos da vida social e podem problematizar concepções estreitas de inclusão.

As pesquisas indicam, entretanto, que o acesso à brincadeira compartilhada não é automático em contextos de diversidade linguística. Martins, Albres e Sousa (2015, p. 117-121) descrevem uma cena escolar em que a ausência de interlocutores surdos capazes de acompanhar uma proposta discursiva limita o desenvolvimento da atividade lúdica, ainda que haja crianças ouvintes disponíveis. A análise não sustenta a separação como finalidade em si mesma, mas reforça a necessidade de interlocução efetiva, de pares linguisticamente acessíveis e de ambientes nos quais a criança surda possa elaborar a brincadeira na língua que domina.

A proposta é que na Educação Infantil tenhamos esse espaço de constituição da língua de sinais também para os alunos surdos, filhos de pais ouvintes, que vão adquirir a língua na instituição escolar. Portanto, a troca dialógica com sujeitos falantes da Libras só favorecerá esse processo; e, assim, no Ensino Fundamental, se o aluno já fizer uso de uma língua efetiva, o conteúdo a ser trabalhado será mais facilmente assimilado. (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 121).

O argumento destaca a continuidade entre experiências linguísticas precoces e etapas posteriores de escolarização. Ele também permite criticar práticas em que a comunicação depende predominantemente da mediação tradutória de um adulto em situações

nas quais a criança ainda está constituindo sua primeira língua. A oferta de docentes fluentes, a convivência com usuários experientes da Libras e a promoção de trocas espontâneas podem reduzir a distância entre o objetivo institucional de incluir e a possibilidade concreta de participar (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 103-105, 121).

Turetta e Lacerda (2018b, p. 115-118, 130-134) discutem o brincar em um programa educacional bilíngue a partir de uma situação em que a professora medeia a organização imaginativa de uma criança. A linguagem, nesse episódio, não é somente recurso para enunciar o nome dos objetos, mas condição para manter o enredo, assumir papéis e representar situações não presentes no aqui e agora. A análise indica que o faz de conta requer apoio contextualizado, disponibilidade para interagir e sensibilidade docente para perceber como a criança está construindo significados.

As crianças surdas em processo inicial de aquisição de uma língua não têm condições de se desprender do real imediato sem a ajuda de adultos mais capacitados. Para se deslocar do manuseio dos objetos, precisa de um adulto mais experiente que brinque com ela, amplie suas possibilidades de significação e favoreça o desenvolvimento da atividade do brincar de faz de conta. (Turetta; Lacerda, 2018b, p. 134).

A observação ressalta o valor da participação do educador nas cenas lúdicas, sem retirar das crianças a iniciativa da atividade. O professor pode ampliar possibilidades de representação ao formular

perguntas em Libras, propor papéis, recuperar episódios vividos e introduzir objetos simbólicos. A intenção pedagógica não significa transformar toda brincadeira em exercício de nomenclatura; significa disponibilizar condições para que a criança possa experimentar formas mais complexas de expressão, imaginação e convivência.

Entre as práticas que podem integrar o cotidiano estão rodas de histórias em Libras, leitura compartilhada de livros ilustrados, dramatizações, jogos de regras, exploração de objetos e produções artísticas. As pesquisas analisadas exemplificam atividades desse tipo, mas não oferecem uma sequência única que se aplique a todas as crianças. A adequação deve considerar idade, repertório linguístico, interesses, cultura do grupo e recursos efetivamente acessíveis. A mediação em Libras, nesses casos, orienta e dá continuidade às interações, sem subordinar o brincar à tradução palavra por palavra do português (Garrutti; Moreira, 2022, p. 8-13; Turetta; Lacerda, 2018a, p. 28-33).

Outra dimensão relevante é a expressão corporal. Souza e Silva (2010, p. 705-712) assinalam que os gestos e movimentos não se tornam irrelevantes com a aprendizagem da língua de sinais; eles podem integrar a constituição de sentidos no faz de conta. A análise de Silva (2006, p. 129-136) evidencia, ainda, que as brincadeiras são práticas culturais atravessadas por formas de pertencimento, relações sociais e representações do universo ouvinte. Desse modo, uma

pedagogia visual não deve ser reduzida a cartazes e imagens estáticas: envolve interação, espacialidade, expressões faciais, movimentos e narrativas compartilhadas.

A pesquisa de Santos e Galvão (2026, p. 174-181) acrescenta que a produção recente apresenta possibilidades de recursos bilíngues, inclusive digitais, mas ainda carece de investigações centradas nas especificidades da educação infantil. O uso de tecnologias ou materiais em vídeo pode apoiar experiências literárias e linguísticas, desde que não substitua a interlocução presencial, nem seja confundido com uma resposta suficiente para as demandas pedagógicas. A acessibilidade relevante é aquela que se articula ao planejamento, aos direitos das crianças e à participação real dos usuários da Libras.

2.4 Formação docente, professor surdo e organização institucional

Uma proposta bilíngue consistente depende da formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos. Não basta que a escola disponibilize sinais pontuais durante as atividades: espera-se que professores possam planejar, avaliar, explicar situações, acolher conflitos e estabelecer vínculos em uma língua acessível. Cicilino, Giroto e Vitta (2018, p. 794-799) analisam a produção brasileira sobre

formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e observam a incipiência desse campo de investigação. Os dados do estudo revelam uma distância entre prescrições legais e as condições de formação mobilizadas nas instituições.

As autoras sinalizam que a formação não pode ser compreendida como conhecimento abstrato das normas, desvinculado dos problemas enfrentados no cotidiano. A relação entre planejamento didático, aprendizagem da Libras, concepções de infância e construção de materiais apropriados precisa constituir parte efetiva do processo formativo. Além disso, o professor deve ser capaz de observar e interpretar a comunicação infantil em sua complexidade, sem tratar manifestações gestuais iniciais como simples ausência de competência (Cicilino; Giroto; Vitta, 2018, p. 802-805).

Ficou evidente que a atual formação do professor não oferece os subsídios necessários para atuação no contexto educacional bilíngue, por conseguinte num contexto inclusivo. O que parece estar faltando é a correlação entre a realidade vivida por alunos surdos em sala de aula com a atual formação do professor. (Cicilino; Giroto; Vitta, 2018, p. 805).

A afirmação deve ser lida à luz do recorte temporal da pesquisa, voltado à produção publicada entre 2005 e 2015, e não como diagnóstico totalizante de todos os cursos existentes em 2026. Seu valor para a discussão reside na exigência de aproximação entre

formação e prática. Essa aproximação pode ser desenvolvida mediante observação supervisionada de contextos bilíngues, colaboração com docentes surdos, reflexão sobre experiências de sala, análise de narrativas infantis e elaboração coletiva de estratégias acessíveis.

A presença de professores surdos constitui outro tema central da produção consultada. Santos e Pessoa (2026, p. 1-3, 9-14) investigam a atuação de um professor surdo em oficinas de Libras com crianças pequenas e apresentam episódios em que estratégias lúdicas favorecem a apropriação de léxico, regras e emoções. A pesquisa ressalta o potencial da identificação linguística e cultural com um adulto surdo e, simultaneamente, a necessidade de diretrizes pedagógicas claras para que esse trabalho não dependa apenas da experiência individual do profissional.

Os resultados deste estudo indicam que as políticas públicas precisam dar mais atenção à formação e às exigências para a contratação de professores surdos. Esses profissionais desempenham um papel crucial na formação das crianças surdas, mas frequentemente sua atuação é mais instintiva do que planejada. É urgente investir na formação específica desses professores e aprofundar as discussões sobre o planejamento e a elaboração de um currículo para o ensino de Libras no contexto educacional. (Santos; Pessoa, 2026, p. 14).

A relevância do professor surdo não se restringe à transmissão de vocabulário. Sua participação pode ampliar o repertório de formas de narrar, brincar, negociar sentidos e afirmar pertencimentos

culturais. Isso não dispensa o papel de professores ouvintes fluentes em Libras nem autoriza atribuir a apenas um profissional a responsabilidade por toda a acessibilidade da instituição. Um ambiente bilíngue requer coordenação entre sujeitos com atribuições distintas, relações de colaboração e definição do lugar da Libras como língua de instrução e convivência (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 104-106; Santos; Pessoa, 2026, p. 13-14).

A organização institucional também demanda condições materiais e tempos coletivos de estudo. Ao analisarem um programa bilíngue, Turetta e Lacerda (2018a, p. 32-33) relatam a importância do trabalho conjunto entre profissionais, da documentação das produções infantis e da reflexão sobre ações pedagógicas. Em perspectiva distinta, Moraes e Martins (2020, p. 16-23) situam os projetos bilíngues no interior de relações de poder e decisões administrativas que influenciam sua permanência. A formação, assim, tem dimensão pedagógica e também política: requer políticas de contratação, continuidade de projetos, gestão da língua e participação de pessoas surdas nas decisões.

Há, ainda, um desafio de delimitação de funções. A presença de intérpretes pode constituir apoio importante em contextos específicos, mas não substitui automaticamente a fluência docente necessária a práticas diretas com crianças em fase de aquisição de sua primeira língua. Santos e Galvão (2026, p. 166-168, 178-181)

identificam nos estudos revisados situações em que intérpretes assumem mediações próximas ao trabalho de professores, indicando a necessidade de clareza institucional. O planejamento deve, portanto, distinguir o ensino em Libras, o ensino de Libras, o contato com português escrito e eventuais serviços de tradução e interpretação.

Como síntese dos estudos, o trabalho pedagógico pode ser pensado em quatro compromissos articulados: assegurar interlocução cotidiana em Libras; promover experiências lúdicas, visuais e culturalmente significativas; documentar processos de desenvolvimento sem reduzi-los a lista de sinais; e investir continuamente na formação, na atuação conjunta e na valorização de profissionais surdos. Esses compromissos não constituem uma receita universal, mas parâmetros para avaliar se a proposta institucional se aproxima dos princípios bilíngues defendidos pela literatura e pelo marco jurídico brasileiro (Lodi, 2013, p. 59-63; Turetta; Lacerda, 2018b, p. 133-134; Santos; Pessoa, 2026, p. 13-14).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica desenvolvida neste artigo evidencia que a educação infantil bilíngue para surdos precisa ser compreendida como uma proposta de acesso linguístico, desenvolvimento humano e participação cultural, e não apenas como alocação escolar de crianças

que utilizam modalidades distintas de língua. Os estudos examinados convergem ao atribuir centralidade às interações em Libras, à convivência com interlocutores fluentes e à organização de experiências significativas desde os primeiros anos. A língua de sinais, quando efetivamente presente nas rotinas, pode ampliar a autonomia da criança e favorecer a construção de vínculos, conceitos, narrativas e formas de representação.

No campo do desenvolvimento, as brincadeiras, os gestos, os desenhos, as histórias e as atividades coletivas apareceram como possibilidades articuladas de constituição de sentidos. A análise não permite afirmar que qualquer recurso visual produzirá, isoladamente, os mesmos efeitos em todos os contextos; ela indica que os resultados dependem de mediação pedagógica, relações sociais e condições efetivas de participação. Portanto, garantir a presença da Libras significa reconhecer as crianças surdas como participantes ativas da cultura infantil e assegurar oportunidades concretas de criar, imaginar, perguntar e compartilhar experiências.

Quanto às práticas formativas, verificou-se que a qualidade da proposta depende de professores preparados para ensinar e interagir em Libras, da valorização de profissionais surdos e do planejamento articulado entre os diversos integrantes da instituição. A literatura também registra fragilidades de formação, de definição de funções e de continuidade de políticas. Reconhecer tais desafios evita que a

responsabilidade pelo desenvolvimento linguístico recaia exclusivamente sobre a criança ou sobre iniciativas isoladas de educadores, deslocando o foco para a organização das oportunidades educacionais.

Conclui-se que os direitos reconhecidos no ordenamento brasileiro devem ser acompanhados por condições de implementação, acompanhamento e avaliação de práticas bilíngues sensíveis às particularidades da educação infantil. Como limitação, este estudo baseou-se em um conjunto delimitado de artigos e não realizou observações diretas de campo. Pesquisas futuras podem acompanhar longitudinalmente bebês e crianças pequenas surdas, investigar processos de formação em diferentes redes e analisar, com participação de professores e famílias surdas, práticas curriculares que articulem Libras, português escrito, brincadeira e experiências culturais de modo sistemático.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; GIROTO, Claudia Regina Mosca; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 794-809, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11913>. Acesso em: 14 out. 2026.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>. Acesso em: 14 out. 2026.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e234024, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024>. Acesso em: 14 out. 2026.

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, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQgWHtZCCGfVt49R9cB/>. Acesso em: 14 out. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805>. Acesso em: 14 out. 2026.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089>. Acesso em: 14 out. 2026.

SANTOS, Jânio Nunes dos; GALVÃO, Érica Raiane de Santana. Educação bilíngue de surdos na educação infantil: o que [não] dizem as pesquisas? **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras, v. 11, n. 1, p. 166-184, 2026. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/2342>. Acesso em: 14 out. 2026.

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, p. 1-16, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0032>. Acesso em: 14 out. 2026.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? **Cadernos**

CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 121-139, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200002>. Acesso em: 14 out. 2026.

SOUZA, Flavia Faissal de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 705-712, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/46Rsk4YzPTMWgzf7TbLDFKM/>. Acesso em: 14 out. 2026.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Representação simbólica por crianças surdas na educação infantil. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 24-35, 2018a. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.718>. Acesso em: 14 out. 2026.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação bilíngue de surdos: considerações sobre as práticas da educação infantil a partir de uma análise sobre o brincar. **Revista Forum**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 115-137, 2018b. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/443>. Acesso em: 14 out. 2026.

CAPÍTULO 10

INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS

Alessandro Sena De Oliveira ¹

Mestrando pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Porto Nacional. Professor de Libras na Estadual de Tocantins de Araguaína – TO.

Carlos Roberto Martins ²

Mestre em Cultura e Educação pela Universidade La Salle.

RESUMO: Este artigo analisa as influências do contexto familiar no desenvolvimento linguístico de crianças surdas, com ênfase na aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e nas interações cotidianas entre familiares e crianças. Desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos brasileiros sobre comunicação familiar, acesso precoce à língua de sinais, aquisição tardia, educação bilíngue e práticas de letramento. A discussão evidencia que a disponibilidade de uma língua visual acessível e a participação ativa dos responsáveis favorecem a construção de vínculos, a expressão de experiências e a constituição de conhecimentos. Identificam-se, em contrapartida, barreiras quando predominam interações oralizadas sem recursos linguísticos compartilhados, orientações restritas à normalização auditiva e contato tardio com a Libras. Conclui-se que o desenvolvimento linguístico não depende isoladamente da condição auditiva, mas das oportunidades concretas de interação, da valorização da diferença linguística e da articulação entre família, escola e comunidade surda brasileira, desde a primeira infância.

Palavras-chave: Família; Crianças surdas; Aquisição da Libras; Desenvolvimento linguístico.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem participa da constituição do sujeito, de suas experiências sociais e da produção de sentidos sobre o mundo. Na infância, as interações com pessoas próximas oferecem oportunidades para nomear acontecimentos, formular perguntas, compartilhar sentimentos e desenvolver modos culturalmente situados de comunicação. No caso das crianças surdas, essas oportunidades dependem especialmente da acessibilidade das relações linguísticas que se estabelecem em casa, na escola e em outros espaços coletivos. Por isso, refletir sobre o contexto familiar implica ultrapassar interpretações que atribuem à surdez, isoladamente, eventuais dificuldades de desenvolvimento, examinando as condições efetivas de acesso a uma língua desde os primeiros anos de vida.

A família costuma constituir o primeiro ambiente de convivência das crianças e desempenha papel relevante na maneira como elas participam de trocas simbólicas. Entretanto, quando uma criança surda vive com pessoas ouvintes que não dominam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a proximidade afetiva pode coexistir com barreiras de comunicação. O estudo de Carvalho e Santos (2016, p. 190-191) documenta uma relação familiar na qual língua oral, gestos caseiros e sinais são utilizados em diferentes situações, revelando esforços de compreensão e limites à interlocução. Esse quadro não expressa incapacidade da criança ou ausência necessária de afeto;

antes, evidencia a necessidade de condições compartilhadas para que a comunicação seja mais ampla e consistente.

No Brasil, pesquisas têm relacionado os processos de aquisição linguística às escolhas e aos conhecimentos dos responsáveis, às políticas educacionais, às práticas escolares e à possibilidade de convivência com outros usuários da Libras. Schemberg, Guarinello e Massi (2012, p. 17-18) destacam que as barreiras enfrentadas no ambiente doméstico podem se prolongar na escola. Dall’Asen e Pieczkowski (2022, p. 579-580) também identificam trajetórias nas quais o encontro com a língua de sinais ocorre apenas quando a criança ingressa em uma instituição educativa. Assim, torna-se necessário investigar não apenas se existem iniciativas de atendimento, mas quando e de que forma as crianças encontram interlocutores linguística e culturalmente acessíveis.

Parte-se do seguinte problema: de que maneira as práticas comunicativas, as concepções sobre a surdez e as oportunidades de contato com a Libras no contexto familiar influenciam o desenvolvimento linguístico de crianças surdas? O objetivo geral é analisar, por meio da literatura científica, as relações entre ambiente familiar e desenvolvimento linguístico, considerando as implicações da mediação cotidiana, do acesso precoce ou tardio à língua de sinais e da articulação entre família, escola e comunidade surda. Como objetivos específicos, busca-se discutir as barreiras presentes em

famílias ouvintes, compreender a importância das experiências visuais de linguagem e identificar estratégias de apoio à participação infantil.

Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, construído a partir dos artigos científicos disponibilizados para esta pesquisa. Foram considerados onze trabalhos publicados entre 2003 e 2025, que abordam, sob perspectivas educacionais, linguísticas, psicológicas e fonoaudiológicas, as relações entre surdez, família, comunicação e aquisição da linguagem. Não houve coleta original com crianças ou familiares, nem se pretendeu realizar revisão sistemática. A discussão organiza-se em quatro eixos temáticos, articulando achados empíricos, argumentos teóricos e limites das pesquisas consultadas, sem presumir que todas as famílias ou trajetórias de crianças surdas sejam homogêneas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A família como espaço de interação e de constituição linguística

As experiências familiares não representam apenas um contexto afetivo que antecede a escolarização: constituem situações concretas de compartilhamento de informação, elaboração de narrativas e negociação de significados. Quando a criança dispõe de uma língua acessível nessas situações, pode participar de conversas

sobre o cotidiano, relatar acontecimentos e fazer perguntas de forma progressivamente mais autônoma. Em contrapartida, interações restritas a instruções e à satisfação de necessidades imediatas limitam a diversidade de práticas discursivas vivenciadas. O foco analítico deve recair, portanto, na qualidade e na acessibilidade das trocas, e não em uma suposta oposição automática entre famílias surdas e ouvintes.

Na investigação de Schemberg, Guarinello e Massi (2012, p. 23-24), relatos de pais e professores mostram que o envolvimento de crianças surdas nos assuntos familiares pode ser reduzido e que certas dificuldades para narrar ou conversar são interpretadas como características individuais, em lugar de problemas relacionais e linguísticos. Os dados envolvem doze famílias e doze professores, sendo indispensável reconhecer o alcance delimitado dessa amostra. Ainda assim, o estudo explicita uma questão de relevância educacional: a presença física da criança em casa não equivale necessariamente à participação nas conversas que organizam a vida familiar.

Ao sintetizarem a problemática, Schemberg, Guarinello e Massi assinalam:

A constante exclusão da criança surda das interações, tanto no contexto familiar quanto escolar, denota o desconhecimento acerca das questões ligadas à surdez e ao surdo por parte dos sujeitos envolvidos no processo de sua formação. A falta de uma participação efetiva de pessoas surdas nestes contextos se estabelece,

sobretudo, por não haver um compartilhamento de uma língua em comum entre elas e os ouvintes. (Schemberg; Guarinello; Massi, 2012, p. 28).

A passagem permite compreender que o desenvolvimento linguístico está associado à possibilidade de participar de relações efetivas, e não apenas ao recebimento de estímulos isolados. Uma criança que não acompanha comentários, histórias e decisões dos adultos tende a encontrar menos ocasiões para ampliar repertórios semânticos e discursivos. Entretanto, não seria correto transformar essa constatação em culpa individual dos pais: o desconhecimento da Libras também se relaciona à insuficiência de serviços públicos, orientação familiar e políticas de difusão da língua de sinais. A resposta institucional deve ampliar o acesso à informação e às interações, preservando o papel ativo da criança na construção do diálogo.

Thomaz *et al.* (2020, p. 1-3), em pesquisa qualitativa com dez cuidadores de crianças e adolescentes surdos, observaram esforços familiares para aprender novas formas de comunicação, simultaneamente a dificuldades de compreensão e experiências de superproteção. O estudo enfatiza que cuidar também envolve oferecer oportunidades para a autonomia comunicativa, incluindo escuta visual, tempo para responder e reconhecimento das escolhas do sujeito surdo. Como a amostra da investigação compreende pessoas de dez a dezenove anos, seus resultados não devem ser transferidos sem

ressalvas à primeira infância, mas iluminam processos relacionais que podem se iniciar no cotidiano familiar.

A revisão sistemática de Gomes, Taveira e Brazorotto (2025, p. 1, 7-8) reúne estudos sobre intervenções centradas na família de crianças com deficiência auditiva e aponta resultados favoráveis em medidas de comunicação e linguagem. Os programas analisados possuem características variadas, de modo que não cabe reduzi-los a uma técnica universal. As autoras indicam que a participação dos cuidadores no processo de intervenção fortalece o ambiente comunicacional da criança, embora sejam necessárias pesquisas adicionais para qualificar as evidências e as recomendações. Em síntese, as autoras concluem que “A intervenção focada nas famílias, independente do modelo, potencializa o desenvolvimento linguístico de crianças com deficiência auditiva” (Gomes; Taveira; Brazorotto, 2025, p. 1). Para os propósitos deste artigo, esse achado reforça a importância de apoiar a família como participante das interações, e não a tratar como mera receptora de prescrições profissionais.

2.2 Pais ouvintes, filhos surdos e as barreiras de comunicação

A chegada de uma criança surda pode exigir da família a construção de conhecimentos e práticas linguísticas que não faziam parte de suas experiências anteriores. A maneira como a surdez é

apresentada por profissionais e instituições influencia as expectativas de pais e responsáveis, especialmente quando prevalecem discursos voltados à correção de uma diferença corporal. Petean e Borges (2003, p. 195-197) verificaram, entre dez mães entrevistadas, resistências à aprendizagem de Libras relacionadas à expectativa de que os filhos desenvolvessem exclusivamente a fala. Trata-se de um estudo situado historicamente; sua contribuição atual reside em evidenciar como certas concepções podem restringir as possibilidades linguísticas oferecidas às crianças.

Essa discussão exige atenção à diversidade de modalidades comunicacionais. Não há razão para supor que toda família ouvinte rejeite a Libras nem que qualquer recurso auditivo seja, por si só, incompatível com a língua de sinais. Couto e Lichtig (2007, p. 75-77) analisaram doze crianças surdas que utilizavam língua de sinais, com seus responsáveis ouvintes, para examinar modalidades comunicativas em situações de uso e não uso de próteses auditivas. Os resultados registraram uso recorrente de comunicação bimodal pelos pais, o que demonstra a coexistência de recursos comunicacionais. A avaliação das práticas deve considerar acessibilidade e efetiva compreensão, e não uma oposição abstrata entre recursos visuais e auditivos.

Carvalho e Santos (2016, p. 197-199), ao acompanharem a relação entre uma mãe ouvinte e sua filha surda, identificaram estratégias domésticas de comunicação baseadas em gestos, oralidade,

desenhos e aproximação gradual da Libras. Esses recursos podem permitir entendimentos pontuais e sustentar vínculos afetivos, mas não substituem automaticamente o acesso regular a uma língua plenamente estruturada. O próprio estudo relata que a mãe passou a reconhecer a importância de aprender sinais e lamentou a demora no contato da filha com a língua. A pesquisa evidencia, desse modo, a diferença entre conseguir comunicar demandas imediatas e assegurar oportunidades sistemáticas de aquisição linguística.

Ao retomarem o problema da restrição da Libras no espaço doméstico, as pesquisadoras formulam o seguinte questionamento:

Ao se investigar as percepções da família ouvinte em relação à criança surda, procurou-se observar se havia, da parte dos pais, a consciência de que, ao impedir a aquisição da Libras ou restringir seu espaço dentro de casa, pela falta de conhecimento da língua ou pelo esforço de negação da surdez da criança, poderiam estar prejudicando seu aprendizado (Carvalho; Santos, 2016, p. 199).

A questão colocada pelas autoras remete à responsabilidade compartilhada pela garantia do acesso linguístico. A literatura não autoriza equiparar o desconhecimento inicial dos pais à negligência intencional, pois muitas famílias não recebem, no momento oportuno, orientações acessíveis sobre bilinguismo e cultura surda. O trabalho de acompanhamento precisa oferecer experiências práticas com usuários fluentes, orientação continuada e espaços de acolhimento.

Nessas condições, a família pode desenvolver estratégias comunicativas mais abrangentes, sem desconsiderar os afetos e saberes já construídos em casa.

A noção de entrada da língua de sinais na vida familiar é aprofundada por Conceição e Martins (2019, p. 14-18), que ouviram quatro mães e um pai de crianças surdas matriculadas em escolas com propostas bilíngues no interior paulista. Os discursos analisados revelam tanto permanências de interpretações clínicas da surdez quanto uma valorização crescente da Libras. A presença da escola, nesse caso, pode mobilizar revisões das expectativas familiares e criar formas de interação. O estudo permite compreender o acesso à língua de sinais como processo de reorganização relacional, que envolve pais, crianças, professores e comunidade linguística.

2.3 Aquisição precoce, acesso tardio à Libras e seus desdobramentos

A aquisição da linguagem requer experiências de interação inteligíveis, frequentes e socialmente significativas. Para crianças surdas, a Libras constitui uma língua de modalidade visuoespacial capaz de organizar experiências, relações e conhecimentos quando há oportunidades de contato com pessoas fluentes. O problema central não é a presença ou ausência da audição considerada isoladamente, mas o risco de privação de experiências linguísticas acessíveis. O

estudo de Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 1-2) discute pesquisas sobre aquisição tardia de línguas de sinais e aponta diferenças em habilidades relacionadas ao processamento linguístico, especialmente quando se comparam sinalizantes tardios e precoces.

Ao sintetizarem as investigações revisadas, Roldão, Santos e Cavalcanti explicam:

Em suma, a análise dos trabalhos recuperados aponta que a aquisição tardia da LS como primeira língua (L1) pode gerar consequências negativas para o surdo. Citamos a questão da menor eficiência no processamento linguístico da LS, quando comparadas com sinalizantes nativos. Além disso, ressaltamos que sinalizadores tardios apresentam uma base fonológica enfraquecida, isso pode ocasionar um efeito cascata que atrasa o processamento da língua; provocando atrasos na decodificação e reconhecimento dos sinais e aumentando, assim, a carga de memória de trabalho. (Roldão; Santos; Cavalcanti, 2023, p. 12).

O emprego de expressões como “pode gerar” é fundamental para uma leitura responsável desses achados: não se trata de prever resultados individuais de maneira determinista, mas de reconhecer riscos associados ao acesso linguístico tardio. Entre as dimensões discutidas no artigo de Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 11-12), encontram-se aspectos gramaticais, reconhecimento de sinais, referências espaciais e possíveis repercussões sobre a leitura de uma segunda língua. Essas evidências reforçam a necessidade de prevenção

de barreiras, sem reduzir as possibilidades de aprendizagem de pessoas que iniciam a Libras mais tarde.

Dall’Asen e Pieczkowski (2022, p. 583-586) identificam, em entrevistas narrativas com famílias e docentes, situações nas quais a criança passa a encontrar usuários de Libras principalmente após ingressar na escola. Em algumas trajetórias, responsáveis receberam inicialmente orientações centradas em práticas clínico-terapêuticas, sem acesso suficiente a informações sobre a dimensão cultural e linguística da surdez. A pesquisa demonstra como a temporalidade das escolhas institucionais e familiares pode alterar a disponibilidade de interlocutores desde os primeiros anos de vida. Quando o contato com sinais se inicia tardiamente, a escola precisa apoiar a ampliação das experiências linguísticas sem pressupor que o contato institucional sozinho resolva as dificuldades domésticas.

As pesquisadoras problematizam a centralidade de orientações exclusivamente oralizadas nas relações familiares:

Desse modo, as famílias, guiadas por orientações clínicas, fazem com que estas sejam as únicas verdades. Assim, passam a acreditar na recuperação da audição e utilizam, como único método de comunicação com a criança, a oralidade. Assim sendo, inviabilizam que a criança surda vivencie a língua visual desde os primeiros meses de vida (Dall’asen; Pieczkowski, 2022, p. 585).

A crítica não implica negar a importância do acompanhamento de saúde, mas questionar a exclusividade de uma orientação quando ela posterga possibilidades de comunicação visual plenamente acessíveis. O desenvolvimento linguístico pode ser favorecido por políticas articuladas de saúde, assistência e educação que apresentem às famílias, desde cedo, informações sobre a Libras, contatos com adultos surdos e propostas bilíngues. Essas medidas permitem que decisões familiares sejam mais bem informadas e reduzam o risco de a criança permanecer por anos sem interlocução suficiente em uma língua acessível.

O estudo de Carvalho e Santos (2016, p. 193) mobiliza uma reflexão de Kail a respeito da relevância de oferecer entrada linguística correspondente a uma língua integral. Como a obra de Kail não integra os arquivos diretamente consultados para esta produção, adota-se aqui uma citação de citação: Kail (2013, p. 99 *apud* Carvalho; Santos, 2016, p. 193) sustenta que, embora distintas modalidades possam contribuir para a comunicação, o acesso a uma língua de sinais estruturada é decisivo para a elaboração de competências linguísticas. O uso do *apud* delimita a cadeia de acesso à informação e evita apresentar como leitura direta uma obra não examinada.

Também importa reconhecer que a escola é apenas um dos espaços nos quais os sujeitos surdos podem encontrar pares e adultos sinalizantes. Martins, Albres e Sousa (2015, p. 108-113) defendem que

brincadeiras, interações dialógicas e experiências com outros sujeitos surdos na Educação Infantil ampliam as condições de aprendizagem da Libras. O brincar oferece oportunidades de negociar regras, inventar situações, narrar acontecimentos e participar de relações simbólicas, atividades que dependem do acesso a uma língua compartilhada. Dessa perspectiva, a participação da família não se limita a aprender vocabulário isolado: envolve apoiar o convívio da criança com uma comunidade linguística mais ampla.

2.4 Articulação família-escola, letramento e educação bilíngue

A aprendizagem da Libras, ao ampliar as possibilidades de interação e de elaboração de significados, também se relaciona às experiências com a língua portuguesa escrita. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica segundo a qual dominar sinais produziria automaticamente proficiência em leitura, mas de reconhecer que a circulação de conhecimentos e práticas sociais da linguagem favorece os processos de letramento. Schemberg, Guarinello e Santana (2009, p. 251-253) discutem a participação de crianças surdas em práticas de leitura e escrita no ambiente familiar e na escola e demonstram que, nos grupos examinados, tais experiências eram limitadas e pouco diversificadas.

A pesquisa de Schemberg, Guarinello e Santana (2009, p. 260-266) contou com doze pais e doze professores e identificou, no conjunto investigado, centralidade de determinados materiais de leitura, como a Bíblia nas práticas familiares e os livros didáticos nas escolares. O dado sugere a necessidade de ampliar o contato das crianças com diferentes gêneros textuais, experiências de escrita, narrativas e atividades socialmente situadas. A mediação em Libras pode contribuir para que a criança compreenda o sentido da leitura, converse sobre os textos e encontre espaço para formular interpretações, deixando de ser apenas espectadora das atividades.

As autoras sintetizam os limites encontrados ao afirmarem:

A partir dos dados analisados foi possível verificar que há uma carência de propostas de situações significativas de práticas de leitura e escrita que considerem realmente o modo como a criança surda constitui-se frente ao letramento, tanto no âmbito familiar como no âmbito escolar. Cabe ainda refletir sobre o fato de que nestes contextos não é contemplado o uso da Língua de Sinais, o que torna a aquisição dos conceitos pela criança surda uma questão agravante, considerando ser esta a língua a partir da qual constitui seus conceitos de modo significativo, o que contribui sobremaneira para sua inserção no mundo da escrita (Schemberg; Guarinello; Santana, 2009, p. 266).

A análise reforça que escola e família não devem transferir unilateralmente responsabilidades uma à outra. A instituição escolar pode orientar práticas de leitura compartilhada em Libras, sugerir

materiais adequados e acolher familiares que ainda estão aprendendo a língua. A família, por sua vez, pode valorizar as narrativas da criança, explorar livros ilustrados, participar de atividades culturais e manter contato com educadores e usuários surdos da Libras. Essas medidas não se confundem com a expectativa de que todos os responsáveis alcancem rapidamente a mesma proficiência: o essencial é criar oportunidades permanentes de comunicação, ampliando gradualmente os recursos linguísticos disponíveis.

Conceição e Martins (2019, p. 17-18) mostram que escolas com propostas bilíngues também funcionam como espaços de reconstrução das representações familiares sobre a surdez. Nessa perspectiva, a instituição educativa não serve somente à aprendizagem da criança: pode igualmente oferecer um ambiente de orientação e aproximação com a língua de sinais para pais e responsáveis. As autoras observam a seguinte dinâmica:

A reorganização da surdez, por parte da escola, rompe seus muros e entra em contato diretamente com as instituições familiares. Em relação aos responsáveis pelas crianças surdas, a escola com projetos bilíngues se constitui em espaço de acolhida da família sem evocar o discurso clínico. Quando a criança retorna para casa, tendo contato com a língua de sinais, leva essa família a se deslocar das relações de poder atreladas a normas “ouvintistas” e oralistas em direção a novas construções interativas com os sujeitos surdos e, no caso desta pesquisa, também procurando aprender Libras (Conceição; Martins, 2019, p. 18).

Esse deslocamento sugere uma concepção de educação bilíngue conectada às vivências sociais da criança e não restrita ao funcionamento de uma sala de aula. Martins, Albres e Sousa (2015, p. 103-107) enfatizam a presença da Libras nas brincadeiras e nas interações com educadores e pares surdos na Educação Infantil. Quando a família reconhece tais experiências como parte legítima da trajetória do filho, abre-se a possibilidade de continuidade entre as linguagens vividas em casa e na escola. O processo, entretanto, requer planejamento: promover eventos esporádicos ou ensinar listas de sinais não garante participação dialógica cotidiana.

Entre as estratégias coerentes com a literatura examinada, sobressaem formação continuada em Libras para familiares, presença de profissionais surdos no acompanhamento, orientação bilíngue desde a infância, atividades de leitura compartilhada, espaços comunitários de convivência e comunicação permanente entre responsáveis e escola. A revisão de Gomes, Taveira e Brazorotto (2025, p. 7-8) lembra que intervenções centradas na família podem melhorar diferentes indicadores de comunicação, mas também que os programas diferem em abordagem, duração e instrumentos de avaliação. Uma agenda de políticas públicas deve, portanto, combinar acesso real, avaliação rigorosa e respeito à diversidade de famílias e trajetórias.

É importante sublinhar, por fim, que nenhuma dessas medidas transforma familiares em professores substitutos nem retira da escola sua responsabilidade de oferecer educação bilíngue de qualidade. O princípio orientador é a colaboração: a família favorece experiências diárias de convivência, a instituição escolar amplia repertórios e práticas pedagógicas, e a comunidade surda oferece referências linguísticas, culturais e identitárias. A criança participa ativamente de todos esses espaços, devendo ser reconhecida como interlocutora capaz de produzir sentidos. Tal articulação ajuda a deslocar a discussão dos supostos limites individuais para as oportunidades reais de participação linguística e social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica realizada indica que o contexto familiar influencia o desenvolvimento linguístico de crianças surdas sobretudo por meio da qualidade, frequência e acessibilidade das interações estabelecidas ao longo da infância. A presença de relações afetivas é indispensável, mas não substitui a possibilidade de compartilhar uma língua suficientemente acessível para narrar experiências, organizar conhecimentos e participar das práticas sociais. Assim, as barreiras identificadas na literatura não decorrem necessariamente da surdez,

mas também das condições históricas e institucionais que favorecem ou restringem a circulação da Libras na vida cotidiana.

Os trabalhos examinados revelam desafios específicos em famílias ouvintes que recebem informações limitadas sobre língua de sinais e educação bilíngue. Em algumas trajetórias, o predomínio de orientações estritamente oralizadas adia o contato com usuários fluentes da Libras, reduzindo oportunidades de interação linguística. Por outro lado, os estudos também registram familiares que aprendem sinais, buscam orientação e reavaliam suas concepções sobre a surdez a partir da experiência escolar dos filhos. Esses achados exigem uma leitura sem generalizações: famílias possuem condições sociais diversas, e as possibilidades de apoio precisam ser acessíveis e contínuas.

A educação bilíngue, as práticas de letramento e o brincar aparecem como dimensões complementares de um mesmo direito à participação social por meio da linguagem. Para além de reconhecer formalmente a Libras, é necessário assegurar sua presença nas relações familiares, educativas e comunitárias, especialmente nos primeiros anos de vida. Recomenda-se que serviços públicos de saúde e educação ofereçam orientação qualificada, facilitem o contato com pessoas surdas sinalizantes e desenvolvam ações articuladas com as famílias, sem transferir a elas, individualmente, responsabilidades que também pertencem às instituições.

A principal limitação deste artigo decorre de seu caráter bibliográfico não sistemático e da heterogeneidade das fontes consultadas, incluindo estudos com diferentes faixas etárias, objetivos e contextos metodológicos. Portanto, as conclusões apontam tendências relevantes, mas não permitem estabelecer relações causais uniformes. Pesquisas futuras podem acompanhar longitudinalmente as experiências familiares, observar práticas concretas de interação em Libras e escutar as próprias crianças surdas, valorizando seus modos de narrar a vida cotidiana e de atribuir sentido às relações. Conclui-se que o desenvolvimento linguístico deve ser compreendido como direito construído nas interações: quanto mais cedo e de maneira mais consistente a criança tiver acesso a uma língua visual e a interlocutores disponíveis, maiores serão as oportunidades para ampliar sua participação e autonomia.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Denise Moura; SANTOS, Layane Rodrigues de Lima. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 190-203, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/41493>. Acesso em: 14 out. 2026.

CONCEIÇÃO, Bianca Salles; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a

presença da Libras. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644438319>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38319>. Acesso em: 14 out. 2026.

COUTO, Maria Inês Vieira; LICHTIG, Ida. Efeitos da amplificação sonora sobre as modalidades comunicativas utilizadas pelos pais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 19, n. 1, p. 75-86, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-56872007000100009>. Acesso em: 14 out. 2026.

DALL’ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0153, p. 579-596, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153>. Acesso em: 14 out. 2026.

GOMES, Larissa Fernandes; TAVEIRA, Karinna Veríssimo Meira; BRAZOROTTO, Joseli Soares. Otimizando o desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência auditiva: o impacto das intervenções centradas na família: uma revisão sistemática. **Audiology - Communication Research**, v. 30, e2964, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2024-2964pt>. Acesso em: 14 out. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805>. Acesso em: 14 out. 2026.

PETEAN, Eucia Beatriz Lopes; BORGES, Camila Dellatorre. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p.

195-204, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300008>. Acesso em: 14 out. 2026.

ROLDÃO, Michelle Mélo Gurjão; SANTOS, Rosilda Maria Araújo Silva dos; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Os efeitos da aquisição tardia da língua de sinais no desenvolvimento de crianças surdas: o que revelam as pesquisas. **Revista do GELNE**, Natal, v. 25, n. 3, e32204, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32204>. Acesso em: 14 out. 2026.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 17-32, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100003>. Acesso em: 14 out. 2026.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 251-268, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000200006>. Acesso em: 14 out. 2026.

THOMAZ, Manuela Maschendorf; MILBRATH, Viviane Marten; GABATZ, Ruth Irmgard Bärtschi; FREITAG, Vera Lúcia; VAZ, Jéssica Cardoso. Interação entre a família e a criança/adolescente com deficiência auditiva. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 6, e20190147, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019147>. Acesso em: 14 out. 2026.

