HORIZONTES SINALIZADOS:

LITERATURA, LINGUÍSTICA, EDUCAÇÃO, TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS



Organizadores
Amarildo João Espíndola
Bianor dos Santos Netto
Delcimar Filipin
Gerson Ramalho Junior
Rivaldo Pereira da Costa

EDITORA
RIES

HORIZONTES SINALIZADOS

Literatura, Linguística, Educação,
Tradução e Interpretação em Libras

PUBLICAÇÃO

EDITORA RIES

Editora RIES - Imagens dos Estudos

APOIO INSTITUCIONAL

Instituto de Letras
Universidade de Brasília

Organizadores
Amarildo João Espíndola
Bianor dos Santos Netto
Delcimar Filipin
Gerson Ramalho Junior
Rivaldo Pereira da Costa

HORIZONTES SINALIZADOS: LITERATURA, LINGUÍSTICA, EDUCAÇÃO, TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS

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: Amarildo João Espíndola; Bianor dos Santos Netto; Delcimar Filipin; Gerson Ramalho Junior; Rivaldo Pereira da Costa.
Revisão textual: Rosineia dos Santos Aragão Sanches
Projeto gráfico e diagramação: Débora Gonçalves Ribeiro Dias
Capa: Canva
ISBN: 978-65-02-44586-0
DOI da obra: https://doi.org/10.68044/zey2g859

© 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.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Horizontes sinalizados [livro eletrônico] : literatura, linguística, educação, tradução e interpretação em libras / organizadores Amarildo João Espíndola ... [et al.]. -- Paranavaí, PR : Taynan Alécio Da silva, 2026.
PDF

Outros organizadores: Bianor dos Santos Netto, Delcimar Filipin, Gerson Ramalho Junior, Rivaldo Pereira da Costa
Bibliografia
ISBN 978-65-02-44586-0

1. Educação de surdos 2. Língua brasileira de sinais - Estudo e ensino 3. Linguística 4. Literatura 5. Tradução e interpretação I. Espíndola, Amarildo João. II. Santos Netto, Bianor dos. III. Filipin, Delcimar. IV. Ramalho Junior, Gerson. V. Costa, Rivaldo Pereira da.

26-406907.0 CDD-419.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Libras : Língua brasileira de sinais : Estudo e ensino 419.07

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Conselho Editorial



Pesquisadores Surdos

Profª. Drª. Andrea Carolina Bernal Mazacotte
Profª. Drª. Carla Damasceno de Morais
Prof. Me. Carlos Roberto Martins
Prof. Dr. Deonisio Schmitt
Prof. Me. Daniel Lopes Romeu
Profª. Drª. 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
Profª. Mª. Hannah Araújo Rosendo
Profª. Drª. Jaqueline Boldo
Prof. Dr. Magno Prado Gama Prates
Profª. Mª. Marceli Lucia Paveglio Romeu
Profª. Mª. Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo
Profª. Mª. Karine Martins Cunha Venceslau
Profª. Mª. Silvia Saraiva de França Calixto
Prof. Me. Tales Douglas Moreira Nogueira

Pesquisadores Ouvintes

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

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 12
LIBRAS NA VIDA PÚBLICA: MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA E DISPUTAS POR RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO
Luciane Cruz Silveira
Ricardo Boaretto de Siqueira

CAPÍTULO 2 37
UNIDADES E COMBINAÇÕES NA LIBRAS: ARTICULAÇÕES ENTRE FONOLOGIA, MORFOLOGIA E SINTAXE
Arthur Góis do Nascimento
Amarildo João Espíndola

CAPÍTULO 3 62
O SENTIDO ALÉM DO SINAL: CONTEXTO, REFERENCIAÇÃO E INFERÊNCIAS NA COMUNICAÇÃO EM LIBRAS
Delcimar Filipin
Camila Aguilar Busatta

CAPÍTULO 4 85
SINAIS ENTRE GERAÇÕES: MUDANÇAS LEXICAIS E ATITUDES LINGUÍSTICAS EM DIFERENTES COMUNIDADES SURDAS
Fernanda Albuquerque da Silva
Amarildo João Espíndola

CAPÍTULO 5 109
PRIMEIROS DIÁLOGOS EM LIBRAS: ATENÇÃO COMPARTILHADA, BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO INFANTIL
Delcimar Filipin
Camila Aguilar Busatta

CAPÍTULO 6 138
DO VOCABULÁRIO À INTERAÇÃO: TAREFAS COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LIBRAS PARA APRENDIZES OUVINTES
Márcia Francisca Diogo Rodrigues
Amarildo João Espíndola

CAPÍTULO 7 166
ENTRE LÍNGUAS E MODALIDADES: REPERTÓRIOS BILÍNGUES E PRÁTICAS DE CONTATO LIBRAS -PORTUGUÊS
Rivaldo Pereira da Costa

Amarildo João Espíndola

CAPÍTULO 8 193
LITERATURA SURDA EM CIRCULAÇÃO: AUTORIA, PUBLICAÇÃO E RECONHECIMENTO DE PRODUÇÕES EM LIBRAS
Fabiano Souto Rosa

CAPÍTULO 9 215
PERSPECTIVAS NARRATIVAS EM LIBRAS: CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS E RELATOS DA EXPERIÊNCIA SURDA
Diego Leonardo Pereira Vaz
Julyanne Grazielle Rocha Lima

CAPÍTULO 10 235
POESIA SINALIZADA EM FOCO: ENQUADRAMENTO, RITMO E PRESENÇA CORPORAL NAS CRIAÇÕES EM LIBRAS
Mauricio Damasceno Souza

CAPÍTULO 11 259
ACERVOS LITERÁRIOS PARA INFÂNCIAS SURDAS: SELEÇÃO DE OBRAS EM LIBRAS E PERCURSOS DE LEITURA
Flavia Luiza Fernandes Caldas

CAPÍTULO 12 288
LER IMAGENS, RELACIONAR LINGUAGENS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO MULTIMODAL NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS POR ESTUDANTES SURDOS
Simone Peixoto Gonçalves
Amarildo João Espíndola

CAPÍTULO 13 370
EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO COTIDIANO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E PARTICIPAÇÃO SURDA NAS DECISÕES PEDAGÓGICAS
Marcilio de Carvalho Vasconcelos

CAPÍTULO 14 396
PLANEJAR PARA A APRENDIZAGEM VISUAL: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E AVALIAÇÃO EM TURMAS COM ESTUDANTES SURDOS
Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida

CAPÍTULO 15 423

CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM LIBRAS: ESTÁGIO, REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
Diego Leonardo Pereira Vaz
Julyanne Grazielle Rocha Lima

CAPÍTULO 16 469
PERCURSOS CURRICULARES DA LIBRAS: CONTINUIDADE E APROFUNDAMENTO DO ENSINO DA ESCOLA À UNIVERSIDADE
Márcia Francisca Diogo Rodrigues
Amarildo João Espíndola

CAPÍTULO 17 513
PESQUISAR A TRADUÇÃO E A INTERPRETAÇÃO LIBRAS - PORTUGUÊS: ESCOLHAS METODOLÓGICAS E ANÁLISE DE PROCESSOS
Rivael Mateus Fabricio

CAPÍTULO 18 536
DO ROTEIRO À VERSÃO EM LIBRAS: TRADUÇÃO, EDIÇÃO E RECEPÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS E AUDIOVISUAIS
Flavia Luiza Fernandes Caldas

APRESENTAÇÃO

Horizontes sinalizados: literatura, linguística, educação, tradução e interpretação em Libras reúne dezoito capítulos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A coletânea se abre com um estudo sobre a mobilização das comunidades surdas pelo reconhecimento da língua e pela participação na vida pública.

Os estudos linguísticos examinam a formação e a combinação dos sinais, o papel do contexto na interpretação e as mudanças de vocabulário entre gerações. A coletânea aborda também o desenvolvimento linguístico na infância, o ensino de Libras a ouvintes e o contato com o português.

Os capítulos sobre literatura tratam da autoria e da circulação de obras em Libras, da construção de personagens e do papel do corpo e do enquadramento na poesia sinalizada. A seleção de obras para acervos infantis aproxima essas produções de crianças surdas.

A discussão sobre educação bilíngue passa pelo letramento multimodal e pela participação de pessoas surdas nas decisões da escola. Os capítulos dedicam atenção também ao planejamento didático, à avaliação da aprendizagem, ao estágio na formação docente e à continuidade do ensino de Libras da escola à universidade.

O penúltimo capítulo discute métodos para pesquisar a tradução e a interpretação entre Libras e português. O último examina a tradução, a edição e a recepção de obras literárias e audiovisuais em Libras.

A coletânea oferece a estudantes, docentes, pesquisadores e profissionais da tradução e da interpretação subsídios para discutir as condições de ensino, criação e circulação da Libras em seus campos de atuação.

PREFÁCIO

Na poesia sinalizada, uma pausa pode marcar o ritmo de uma passagem, e um deslocamento do corpo pode mudar a maneira de percebê-la. Quando o poema circula em vídeo, o enquadramento determina quanto do corpo e do espaço de sinalização fica visível. A composição do poema e o modo de registrá-lo participam, assim, da experiência de leitura.

A atenção ao que se torna visível também muda a maneira de organizar uma aula. Quando a turma precisa examinar uma imagem e acompanhar uma explicação em Libras, reservar tempo para cada ação faz parte do planejamento. Também importa saber em que língua os estudantes poderão formular perguntas e demonstrar o que aprenderam. Ao participar dessas decisões, estudantes e docentes surdos podem indicar em que momentos uma atividade facilita ou dificulta a interação em Libras.

Um sinal de uso corrente em uma geração pode ser pouco familiar a outra. Essa diferença importa quando uma escola seleciona sinais para um material didático ou quando uma equipe prepara a versão em Libras de uma narrativa. Conhecer o público a que se destina cada produção ajuda a escolher os sinais e a oferecer contexto para as formas menos familiares.

Ao aproximar situações como essas, *Horizontes sinalizados* permite acompanhar como os direitos linguísticos tomam forma no cotidiano. Usar Libras para criar uma obra, aprender um conteúdo ou intervir em uma reunião são maneiras de participar da vida coletiva. Que lugar as pessoas surdas ocupam nas decisões que organizam esses usos da Libras?

CAPÍTULO 1

LIBRAS NA VIDA PÚBLICA: MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA E DISPUTAS POR RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Luciane Cruz Silveira [1]

Professora Adjunta de Libras do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES). Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Ricardo Boaretto de Siqueira [2]

Mestrando em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e professor de Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

RESUMO: Este artigo analisa a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na vida pública, considerando a mobilização comunitária e as disputas relacionadas ao reconhecimento e à efetivação dos direitos linguísticos das pessoas surdas. Trata-se de estudo teórico-bibliográfico, qualitativo, desenvolvido mediante leitura e análise temática de onze publicações científicas disponibilizadas para a investigação. A discussão organiza-se em três eixos: trajetória histórica do movimento surdo; relações entre reconhecimento jurídico, políticas linguísticas e sua implementação; e condições de participação social nos espaços institucionais, culturais e acadêmicos. A análise evidencia que conquistas legais resultam de processos coletivos de resistência, mas não eliminam assimetrias entre Libras e português, nem asseguram, isoladamente, atendimento acessível ou protagonismo nas decisões públicas. Argumenta-se que o reconhecimento substantivo exige políticas continuadas, participação direta das comunidades surdas e valorização de conhecimentos produzidos em língua de sinais. O estudo contribui para compreender direitos linguísticos como dimensão da cidadania e da justiça social.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Movimento Surdo; Direitos Linguísticos; Participação Social.

1 INTRODUÇÃO

A circulação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos espaços públicos brasileiros resulta de uma história de disputas que não se encerra no reconhecimento jurídico da língua. Em órgãos estatais, escolas, universidades, serviços de atendimento e produções culturais, a possibilidade de expressar demandas e produzir conhecimentos em Libras depende de condições políticas e institucionais desigualmente distribuídas. Desse modo, investigar a presença da língua na vida pública significa ultrapassar a pergunta sobre sua existência em normas e examinar quem pode utilizá-la, em que circunstâncias, com quais recursos e com que influência sobre as decisões coletivas.

A concepção de Libras mobilizada neste trabalho reconhece seu caráter de língua de modalidade visuoespacial e seu lugar nas experiências históricas das comunidades surdas. Esse entendimento distingue o direito linguístico de uma perspectiva restrita à oferta eventual de interpretação: não basta que uma mensagem oral seja traduzida quando a instituição define, unilateralmente, os canais, os tempos e as condições da participação. As pesquisas de Monteiro (2006), André e Mazacotte (2018) e Campello e Rezende (2014) demonstram que o movimento surdo tem construído suas reivindicações por meio de associações, interlocuções políticas e defesa coletiva de espaços de convivência linguística.

A aprovação da Lei nº 10.436/2002 constitui marco relevante dessa trajetória; entretanto, a literatura ressalta a distância entre reconhecimento normativo e garantias vividas. Barbosa da Silva (2025) identifica predomínio de determinadas modalidades de política linguística em âmbito federal, enquanto Barbosa da Silva, Pedrosa e Lucinda (2026) descrevem configurações municipais heterogêneas. Tais estudos permitem compreender que a legislação nacional, embora indispensável, não determina automaticamente a disponibilidade de profissionais bilíngues, a continuidade dos serviços e a participação da comunidade surda na formulação das medidas que a afetam.

O problema de pesquisa é formulado nos seguintes termos: de que modo a mobilização das comunidades surdas brasileiras tem impulsionado o reconhecimento público da Libras e quais disputas dificultam a conversão desse reconhecimento em direitos linguísticos efetivos? O objetivo geral consiste em analisar criticamente as relações entre mobilização comunitária, reconhecimento linguístico e participação social. Especificamente, busca-se reconstituir marcos de organização e resistência; discutir tensões entre direitos formalizados e sua operacionalização; e examinar o papel da Libras na educação, na cultura, na produção acadêmica e no acesso a serviços públicos.

A relevância do tema decorre de duas exigências articuladas. A primeira é historiográfica: reconhecer que conquistas linguísticas não foram apenas concessões administrativas, mas respostas a

movimentos e conflitos. A segunda é político-analítica: evitar que a presença simbólica da Libras seja confundida com a transformação de relações institucionais ainda organizadas prioritariamente em português. Ao privilegiar a interlocução entre trabalhos escritos por pesquisadores surdos e ouvintes, o estudo pretende sustentar uma discussão sobre cidadania sem tratar a comunidade surda como conjunto homogêneo nem substituir sua agência por discursos produzidos exclusivamente a seu respeito.

2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE MOBILIZAÇÃO SURDA E DIREITOS LINGUÍSTICOS

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em uma abordagem teórico-bibliográfica, com ênfase na análise crítica das produções científicas relacionadas à trajetória histórica dos movimentos surdos, às políticas linguísticas destinadas à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e aos processos de reconhecimento linguístico e participação social da comunidade surda brasileira. Essa perspectiva metodológica possibilita compreender as relações entre língua, poder, identidade e cidadania, considerando as dimensões históricas, políticas, educacionais e socioculturais que atravessam a presença da Libras nos diferentes espaços da vida pública.

O levantamento bibliográfico compreendeu onze estudos científicos publicados entre 2006 e 2026, selecionados em razão de sua pertinência temática e de suas contribuições para a compreensão das mobilizações comunitárias e das disputas pelo reconhecimento dos direitos linguísticos. A seleção contemplou pesquisas que abordam a constituição histórica do movimento surdo brasileiro, as conquistas legislativas, os desafios da implementação de políticas públicas, as manifestações culturais e as condições de participação das pessoas surdas em instituições sociais e acadêmicas. Trata-se de uma seleção bibliográfica delimitada, sem a pretensão de representar a totalidade da produção científica nacional sobre o tema.

Os critérios de seleção consideraram a relação direta das publicações com o objeto de investigação, a consistência das discussões apresentadas, a identificação das informações bibliográficas e a diversidade de perspectivas teóricas e analíticas. Buscou-se estabelecer uma articulação entre estudos históricos e contemporâneos, valorizando tanto as contribuições que documentam as reivindicações coletivas quanto aquelas que problematizam as contradições entre o reconhecimento jurídico da Libras e a efetivação dos direitos linguísticos na sociedade brasileira.

O procedimento analítico foi desenvolvido por meio de leitura interpretativa, identificação de categorias temáticas, comparação de argumentos e elaboração de sínteses críticas. Foram consideradas seis

categorias articuladoras: movimento surdo, reconhecimento linguístico, políticas públicas, relações de poder, resistência comunitária e participação social. A análise dessas categorias permitiu estabelecer aproximações e divergências entre os autores, examinando como diferentes perspectivas científicas contribuem para compreender a Libras como expressão linguística, cultural e política da comunidade surda.

A organização das discussões fundamentou-se em três eixos complementares. O primeiro aborda a constituição histórica das mobilizações surdas e suas contribuições para o reconhecimento linguístico. O segundo examina as tensões entre os dispositivos jurídicos e as condições concretas de implementação dos direitos linguísticos. O terceiro discute a presença da Libras nos espaços públicos, considerando a acessibilidade comunicacional, a participação institucional, a produção cultural e o exercício da cidadania. Esses eixos orientam uma interpretação integrada das produções científicas, evitando a apresentação fragmentada ou meramente descritiva das contribuições dos autores.

As interpretações foram construídas mediante o diálogo entre as pesquisas selecionadas, respeitando seus respectivos contextos de produção, objetivos e resultados. As citações diretas foram conferidas nas publicações originais, com a identificação das páginas correspondentes, enquanto as citações indiretas foram incorporadas à

argumentação de forma contextualizada. Não foram realizados procedimentos de investigação de campo, como entrevistas, questionários ou observações diretas, uma vez que o estudo se concentra na análise e na interpretação de conhecimentos científicos já produzidos.

Reconhece-se, como limitação, que as publicações selecionadas apresentam maior concentração de discussões relacionadas à educação bilíngue, às políticas linguísticas e às manifestações culturais, enquanto outras dimensões da vida pública, especialmente os serviços de saúde e os diferentes contextos de atendimento institucional, demandam investigações mais específicas. Além disso, a diversidade regional e sociocultural das comunidades surdas brasileiras não se encontra integralmente representada no conjunto de estudos analisados. Desse modo, as reflexões desenvolvidas assumem caráter teórico e interpretativo, buscando contribuir para o aprofundamento do debate científico sobre o reconhecimento da Libras, o protagonismo comunitário e a efetivação dos direitos linguísticos no Brasil.

3 MOVIMENTO SURDO E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Os movimentos surdos ocupam posição constitutiva na história pública da Libras. Monteiro (2006), ao abordar organizações de

pessoas surdas e intérpretes, especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, permite compreender as associações como espaços de encontro, comunicação, fortalecimento identitário e reivindicação de direitos. A vida coletiva, nesse enquadramento, não é elemento periférico de uma história jurídica, mas condição para que sujeitos historicamente afastados dos circuitos de comunicação predominantes possam construir vocabulários políticos, formar alianças e disputar representações sociais da surdez.

Campello e Rezende (2014) examinam a mobilização em defesa das escolas bilíngues, especialmente diante dos conflitos em torno do Instituto Nacional de Educação de Surdos e das discussões sobre o Plano Nacional de Educação. Sua posição de pesquisadoras e integrantes das comunidades surdas vincula reflexão acadêmica e experiência política, deslocando o lugar tradicionalmente atribuído aos surdos como destinatários passivos de políticas. As autoras assinalam:

> Somos autoras com atravessamentos produzidos por uma política pública educacional que não atendeu e não atende às nossas imperativas demandas linguísticas e culturais. Nós diagnosticamos em nosso campo a imperativa necessidade da Educação Bilíngue de Surdos. A partir desse lugar que falamos, contamos a história das lutas do Movimento Surdo Brasileiro em defesa das nossas Escolas Bilíngues. (Campello; Rezende, 2014, p. 73).

A passagem explicita uma questão epistemológica relevante: interpretar a mobilização surda exige reconhecer a legitimidade daqueles que formulam as demandas e vivenciam seus efeitos. A defesa de instituições bilíngues não se reduz a uma escolha de modalidade escolar; relaciona-se à possibilidade de aprender, conviver e desenvolver identidades linguísticas com outros sinalizantes. Em vez de tratar divergências educacionais como escolhas técnicas neutras, a análise evidencia disputas sobre quais experiências podem orientar a definição do interesse público.

O documento Educação que nós surdos queremos constituir outro referencial dessa história. Dall'Alba (2022), ao reconstruir sua trajetória vinculada ao congresso latino-americano realizado em Porto Alegre em 1999, destaca sua relevância para a articulação de pautas e para a memória do movimento surdo. O documento pode ser compreendido como produção coletiva que torna públicas reivindicações sobre língua, escola e pertencimento. Seu significado histórico transcende uma lista de demandas: a própria formulação de uma posição compartilhada demonstra que sujeitos surdos reivindicaram autoridade para participar da definição dos rumos de sua educação e de seus direitos.

Essa perspectiva impede reduzir a trajetória do movimento a uma cronologia linear de vitórias. Conquistas podem coexistir com resistências institucionais, disputas internas e necessidade de novas

ações. André e Mazacotte (2018), ao relatarem experiências em Foz do Iguaçu, mostram que o reconhecimento formal da língua não eliminou conflitos relacionados à educação e ao seu uso cotidiano. O estudo situa o ativismo também na escala municipal, onde decisões aparentemente administrativas podem determinar se uma criança ou um adulto terá oportunidades reais de comunicação em Libras.

> Com isso, a luta da comunidade surda por acessibilidade, educação e direito à Língua de Sinais, foi importante no Brasil para que a Libras fosse normatizada em Leis em Decretos. Mas mesmo quando estas leis e decretos são aprovados, não há garantia de efetivação. Por isso a luta precisa continuar, em cada município e em cada escola, como demonstra a experiência da professora surda autora deste artigo. (André; Mazacotte, 2018, p. 24).

O argumento desloca o centro da discussão da aprovação da norma para o acompanhamento de seus efeitos. É nesse intervalo que se intensificam disputas sobre orçamento, formação profissional, organização curricular e canais de participação. Embora a educação tenha constituído uma das frentes mais visíveis da mobilização, seus desdobramentos alcançam o direito de participar de instâncias políticas, acessar informações, utilizar serviços e produzir cultura em língua de sinais.

Cabello e Martins (2021) contribuem para problematizar leituras que associam a visibilidade institucional da Libras à solução das desigualdades. Ao relacionar ativismo surdo, pensamento

freireano e perspectivas foucaultianas, as pesquisadoras questionam processos de apagamento da memória coletiva e de apropriação institucional das conquistas do movimento. O argumento interessa a este estudo porque uma política pode publicizar imagens de inclusão e, simultaneamente, limitar a participação de pessoas surdas na elaboração de suas diretrizes. O reconhecimento histórico das lutas, assim, é inseparável da possibilidade de crítica às decisões tomadas em nome da comunidade.

A comparação proposta por Moraes, Klein e Coelho (2024), envolvendo Brasil e Portugal, reafirma a importância de considerar as comunidades surdas como grupos linguísticos minorizados, sem presumir trajetórias idênticas. O trabalho sugere que demandas semelhantes - especialmente a defesa de espaços de educação bilíngue - assumem sentidos distintos conforme a história das instituições e as relações políticas locais. Essa observação recomenda evitar tanto um modelo único de experiência surda quanto a interpretação de que as conquistas se distribuem uniformemente pelo território brasileiro.

4 ENTRE O RECONHECIMENTO JURÍDICO E A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS

O reconhecimento legal da Libras precisa ser distinguido da criação de condições sustentáveis para seu uso público. Conforme discutem Barbosa da Silva (2025) e Medeiros, Santos e Santos (2021),

uma língua pode receber reconhecimento normativo e continuar submetida a hierarquias que atribuem ao português maior legitimidade nas rotinas administrativas, nos documentos e nas oportunidades de circulação cultural. Essa assimetria não se resume a uma questão de tradução: ela influencia quais sujeitos formulam políticas, quais gêneros discursivos são considerados legítimos e que modalidades de conhecimento adquirem reconhecimento institucional.

Barbosa da Silva (2025) analisa políticas linguísticas oficiais em órgãos federais e as diferencia em políticas de status, corpus, aquisição e estruturantes. Segundo o autor, o levantamento identificou predominância de iniciativas de status e aquisição, com menor presença das medidas de corpus e das estruturas responsáveis por garantir continuidade e implementação. Essa classificação é produtiva para a análise aqui desenvolvida porque demonstra que nomear uma língua como reconhecida, incentivar sua aprendizagem e produzir instrumentos linguísticos representam dimensões distintas, nenhuma delas suficiente isoladamente.

> Não há ainda, portanto, por parte do Estado brasileiro, uma paridade entre as categorias de políticas linguísticas analisadas. Esse desequilíbrio, que prioriza políticas linguísticas de status e de aquisição, demonstra pouco interesse público em assegurar que, de fato, a Libras possa alcançar os espaços já previstos em Lei. Isso poderia ser conquistado por meio, por exemplo, de um órgão que desenvolva e implemente políticas linguísticas necessárias, ou por meio do apoio do Estado

> no registro e na difusão de novos sinais em Libras criados diariamente pela/na(s) Comunidade(s) Surda(s) brasileira(s). (Barbosa Da Silva, 2025, p. 17).

A tensão adquire contornos territoriais no estudo de Lobato e Bentes (2020), dedicado à luta pelo reconhecimento da Libras e por política bilíngue no município de Breves, no Pará. Os autores relacionam processos de escolarização, resistência e colonialidade linguística, demonstrando que a imposição de uma única língua legítima pode desconsiderar experiências sociais, culturais e territoriais próprias. Ao interpretar o caso amazônico, afirmam:

> Defendemos nesse texto que ocorre uma colonialidade linguística e um prestígio de ordem social que coloca a Língua Portuguesa oral como predominante nas relações entre os indivíduos. Os surdos, mesmo estando impossibilitados de uso pleno da Língua Portuguesa oral, estão em grande parte impedidos e colonizados pelo poder dominante: impedimento de estudar e de compreender o mundo em que vivem, em razão da imposição de uma língua única na escola, a Língua Portuguesa oral. (Lobato; Bentes, 2020, p. 3).

A contribuição dessa análise está em mostrar que o problema não se limita à ausência de um recurso comunicacional. Quando a instituição define antecipadamente a oralidade como parâmetro universal, conhecimentos produzidos em Libras e práticas culturais locais são deslocados para uma posição secundária. Tal arranjo pode produzir obstáculos adicionais a comunidades situadas fora dos grandes centros, nas quais o acesso à formação e a serviços

especializados exige políticas adequadas às condições regionais. Não se trata, porém, de generalizar a experiência de Breves a toda a Amazônia, mas de reconhecer que desigualdades territoriais interferem na efetivação de direitos formalmente nacionais.

Em análise mais recente, Barbosa da Silva, Pedrosa e Lucinda (2026) comparam dispositivos relativos à Libras em Florianópolis, Manaus e Rio de Janeiro. Os pesquisadores identificam diferenças na institucionalização local, apesar da existência de um marco legal nacional comum. Ao examinar seus resultados, importa distinguir o reconhecimento formal, a presença curricular e a infraestrutura continuada. A diversidade desses arranjos demonstra que uma norma federal pode ser traduzida em políticas municipais de alcance e consistência bastante variados.

> Em comum, os três contextos evidenciam políticas linguísticas atravessadas por concepções assimilacionistas e por relações assimétricas de poder, nas quais a Libras é frequentemente reconhecida no plano legal, mas esvaziada em sua dimensão epistemológica e política. A baixa participação efetiva da comunidade Surda nos processos decisórios, seja pela ausência de legislação local, pela flexibilização excessiva da implementação curricular ou pela centralização das decisões institucionais, compromete a consolidação de uma educação bilíngue pautada no protagonismo Surdo. (Barbosa Da Silva; Pedrosa; Lucinda, 2026, p. 145).

A discussão aponta para uma diferença decisiva entre consultar a comunidade após a formulação de uma medida e garantir sua presença nos momentos em que prioridades, recursos e formas de execução são definidos. Se o reconhecimento linguístico é, também, reconhecimento de sujeitos políticos, a participação surda precisa integrar o processo decisório, e não apenas servir como demonstração pública de compromisso institucional. A transparência e a avaliação das políticas devem permitir identificar, entre outros aspectos, continuidade de atendimento, acesso aos documentos e canais de escuta efetivos.

Os estudos de Campello e Rezende (2014), Cabello e Martins (2021) e Barbosa da Silva (2025) convergem ao revelar que o Estado pode ser simultaneamente espaço de conquista e arena de disputa. Essa ambivalência não implica negar a importância das leis: sem instrumentos jurídicos, reivindicações teriam menor capacidade de produzir obrigações públicas. Implica, antes, reconhecer que a existência de uma norma é condição relevante, mas não equivalente à efetividade. Também convém distinguir o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão de uma declaração de cooficialidade linguística generalizada; tratar ambos os conceitos como sinônimos obscureceria diferenças jurídicas importantes.

5 A LIBRAS NOS ESPAÇOS DA VIDA PÚBLICA: ACESSIBILIDADE, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A vida pública inclui situações nas quais indivíduos negociam direitos, apresentam necessidades, acessam informações e intervêm na produção de decisões e conhecimentos. Sob essa perspectiva, o uso da Libras não pode ficar circunscrito ao espaço escolar. Sua presença nos serviços públicos, nas universidades e na cultura envolve a possibilidade de que cidadãos surdos atuem como interlocutores legítimos, capazes de participar sem depender exclusivamente da iniciativa ocasional de pessoas ouvintes. A acessibilidade deixa de ser compreendida como adaptação posterior e passa a integrar a organização ordinária das instituições.

No atendimento público, a disponibilidade de comunicação acessível interfere na compreensão de procedimentos, na manifestação de escolhas e no acompanhamento de decisões administrativas. A análise de Barbosa da Silva, Pedrosa e Lucinda (2026) registra, no caso de Florianópolis, distância entre previsões relacionadas à oferta de interpretação e a estrutura efetivamente existente. Esse exemplo, tal como apresentado pelos autores, permite examinar a diferença entre política documental e serviço disponibilizado, sem pressupor que a situação verificada naquele município represente o funcionamento de todas as repartições do país.

A discussão alcança também a saúde, uma vez que consultas, encaminhamentos e orientações exigem comunicação compreensível e possibilidade de esclarecimento de dúvidas. Contudo, os arquivos utilizados não incluem uma investigação específica sobre experiências de pessoas surdas em serviços de saúde. Assim, em vez de atribuir resultados empíricos inexistentes ao corpus, sustenta-se uma inferência analítica delimitada: os problemas de implementação e de mediação linguística descritos para serviços públicos em geral indicam a pertinência de estudos próprios sobre a efetividade da comunicação em contextos de cuidado. Essa distinção protege a análise de extrapolações indevidas.

Na universidade, a participação surda não se esgota no ingresso nem na presença de intérpretes em aulas e eventos. Também envolve condições de produzir, revisar, publicar e debater conhecimentos. Stumpf e Quadros (2024) analisam demandas de pesquisadores surdos quanto ao trabalho acadêmico em português escrito e discutem o papel da assessoria textual bilíngue. A proposta amplia a concepção de acessibilidade ao reconhecer que a produção científica implica atividades e gêneros discursivos para os quais a tradução simultânea, por si só, nem sempre oferece respostas suficientes.

> As produções acadêmicas de surdos são instrumentos importantes para a construção de um projeto de universidade que assume a responsabilidade de ampliar a função dos profissionais tradutores e intérpretes para

> garantir a acessibilidade aos pesquisadores surdos não só em Libras, mas também no português escrito. As experiências vividas dos pesquisadores surdos se assentam em questões de ordem política que demandam planejamento linguístico. (Stumpf; Quadros, 2024, p. 10428).

A passagem permite questionar uma concepção limitada de inclusão acadêmica que considera a presença física suficiente para assegurar igualdade de participação. Em processos de pesquisa, submissão, avaliação e circulação de artigos, a distribuição desigual de recursos linguísticos pode afetar a autonomia de pesquisadores surdos e a valorização de suas contribuições. O planejamento institucional deve, portanto, criar condições para que a mediação entre Libras e português não apague autoria, argumentação e escolhas expressivas. A assessoria textual constitui uma das medidas discutidas pelas autoras, mas sua necessidade e seu desenho precisam ser considerados com protagonismo dos próprios pesquisadores usuários do serviço.

Outra dimensão da vida pública é a produção artística e cultural. Medeiros, Santos e Santos (2021) analisam a poesia surda periférica e identificam nela um meio de tensionar políticas linguísticas e problematizar o acesso a bens e serviços. O trabalho desloca a cultura de um papel meramente ilustrativo: poemas em Libras podem veicular crítica social, elaborar experiências de desigualdade e ampliar o repertório de formas públicas de

reivindicação. Nesse âmbito, a língua não funciona apenas como veículo de conteúdo previamente concebido em português; sua modalidade visuoespacial participa das escolhas estéticas e políticas da obra.

A poesia surda periférica também explicita a importância de reconhecer diferenças internas às comunidades. Lugar de moradia, acesso a instituições culturais e condições materiais de circulação interferem na visibilidade das produções. A partir da análise de Medeiros, Santos e Santos (2021), é possível argumentar que o debate sobre reconhecimento da Libras necessita incluir políticas de preservação de acervos, valorização de artistas surdos e participação nos circuitos culturais. O reconhecimento linguístico torna-se mais abrangente quando abarca a criação artística, a memória comunitária e os espaços nos quais uma coletividade produz interpretações de si mesma.

As experiências educacionais permanecem relevantes para compreender essas dimensões, mas não devem monopolizar a discussão. Moraes, Klein e Coelho (2024) mostram, em contextos brasileiro e português, como espaços bilíngues podem favorecer encontros, pertencimentos e acesso ao conhecimento. Relacionada à reflexão de Stumpf e Quadros (2024), essa contribuição permite observar uma continuidade entre experiências de formação, ingresso na universidade e inserção como produtor de conhecimento. A questão

que une esses momentos não é simplesmente estar incluído em uma instituição, mas participar de relações nas quais a língua e a experiência surda sejam reconhecidas como constitutivas de conhecimento e de ação pública.

Essa compreensão ajuda a diferenciar três níveis frequentemente confundidos. A visibilidade simbólica ocorre quando a Libras aparece em eventos ou peças institucionais; a acessibilidade funcional exige canais e profissionais que assegurem comunicação adequada em situações concretas; e a participação política envolve capacidade de influenciar objetivos, conteúdos e avaliações das políticas públicas. Os três níveis podem se reforçar, mas não são intercambiáveis. Um vídeo institucional com interpretação, por exemplo, não demonstra por si mesmo que usuários surdos tenham participado das decisões sobre os serviços anunciados.

No conjunto da bibliografia, os efeitos da mobilização comunitária aparecem como uma passagem permanente entre esses níveis. A história recuperada por Monteiro (2006) e Dall'Alba (2022) evidencia condições coletivas de enunciação; André e Mazacotte (2018) e Lobato e Bentes (2020) mostram conflitos locais de implementação; Barbosa da Silva (2025) e Barbosa da Silva, Pedrosa e Lucinda (2026) apresentam entraves estruturais; e Medeiros, Santos e Santos (2021) e Stumpf e Quadros (2024) demonstram que a participação requer também meios culturais e acadêmicos de

expressão. O diálogo entre as fontes permite sustentar que as disputas por reconhecimento são simultaneamente jurídicas, institucionais, territoriais e epistemológicas.

Uma política pública orientada pela justiça linguística exigiria, nessa perspectiva, compromissos que ultrapassam o cumprimento formal de dispositivos legais: planejamento interinstitucional, condições estáveis de atendimento em Libras, formação compatível com necessidades locais, fortalecimento de acervos e espaços culturais e presença das comunidades surdas nos processos de decisão. Essas proposições são desdobramentos interpretativos da bibliografia, não constatações de que tais medidas já foram implantadas em determinado território. A condição para sua pertinência é reconhecer que a cidadania pressupõe mais do que receber informações: requer poder formular demandas, contestar decisões e participar da produção do mundo público.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre mobilização comunitária, reconhecimento linguístico e efetivação da Libras na vida pública brasileira. A leitura articulada de onze publicações permitiu compreender que o reconhecimento não é evento isolado nem concessão espontânea: é resultado de práticas coletivas de organização, produção de documentos, resistência a políticas

consideradas insuficientes e reivindicação de espaços educacionais, culturais e políticos. A memória dessas lutas constitui parte indispensável da explicação sobre a legitimidade pública da Libras.

Os argumentos examinados mostram que a conquista de marcos jurídicos não elimina, automaticamente, barreiras criadas por estruturas institucionais centradas no português. A presença desigual de políticas entre diferentes municípios, a predominância de iniciativas de reconhecimento e aquisição em relação a medidas estruturantes e as demandas por assessoria textual na universidade evidenciam que a efetividade dos direitos linguísticos depende da articulação entre legislação, serviços, planejamento, continuidade administrativa e participação. O protagonismo surdo não pode ser reduzido ao papel de usuário consultado depois que decisões já foram tomadas.

A contribuição central da discussão está em compreender a Libras na vida pública como questão de cidadania e de poder. O problema ultrapassa a possibilidade de traduzir informações: inclui reconhecer a língua como meio de produção de conhecimentos, expressão estética, memória coletiva e intervenção política. Desse modo, a acessibilidade linguística, a participação social e a valorização da diversidade interna das comunidades surdas devem ser pensadas de maneira articulada, sem transformar diferentes experiências regionais em um padrão universal.

O caráter bibliográfico do estudo e a composição das fontes impõem limites. Não foram produzidos dados próprios sobre a atual situação de atendimento em órgãos públicos, unidades de saúde ou outros serviços, tampouco foi realizada revisão sistemática exaustiva. Pesquisas futuras poderão investigar a implementação de políticas em municípios pouco abordados, examinar a participação de usuários surdos na avaliação de serviços de saúde e justiça e analisar a circulação de produções culturais e científicas em Libras. Também se mostra pertinente acompanhar como instituições transformam compromissos públicos em mecanismos permanentes de escuta, decisão e responsabilização. Reafirma-se, por fim, que reconhecer a Libras exige reconhecer a capacidade política de seus usuários de produzir, reivindicar e transformar os espaços públicos que compartilham.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Tamara Cardoso; MAZACOTTE, Andréa Carolina Bernal. A luta do movimento surdo pelo direito à língua. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 32, p. 15-26, 2018. DOI: 10.48075/rt.v14i32.18585. Disponível em: https://doi.org/10.48075/rt.v14i32.18585. Acesso em: 14 out. 2026.

BARBOSA DA SILVA, Diego. Políticas linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a(s) comunidade(s) surda(s) no Brasil. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 22, p. 1-21, 2025. DOI:

10.5007/1984-8412.2025.e104832. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2025.e104832. Acesso em: 14 out. 2026.

BARBOSA DA SILVA, Diego; PEDROSA, Geceilma Oliveira; LUCINDA, Jefferson Osiel. Políticas linguísticas para a Libras nas capitais brasileiras: uma análise comparativa entre Manaus, Rio de Janeiro e Florianópolis. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 135-147, 2026. DOI: 10.20395/revesp.2026.64.1.135-147. Disponível em: https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.135-147. Acesso em: 14 out. 2026.

CABELLO, Janaina; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Marcas históricas do movimento ativista surdo em articulação ao pensamento prático de Paulo Freire e Michel Foucault. **Pro-Posições,** Campinas, v. 32, e20210090, 2021. DOI: 10.1590/1980-6248-2021-0090. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0090. Acesso em: 14 out. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37229. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229. Acesso em: 14 out. 2026.

DALL'ALBA, Carilissa. Movimentos surdos: efeitos da trajetória histórica do documento Educação que nós surdos queremos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 57, p. 193-206, 2022. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/download/1735/1671/5209. Acesso em: 14 out. 2026.

LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES, José Anchieta de Oliveira. Do (re)conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) à luta pela construção de uma política linguística bilíngue

em Breves-Pará. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-17, 2020. DOI: 10.4013/edu.2020.241.31. Disponível em: https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.31. Acesso em: 14 out. 2026.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues; SANTOS, Silvana Aguiar dos; SANTOS, Edvaldo. O que a poesia surda periférica sinaliza para as políticas linguísticas direcionadas às comunidades surdas? **Fórum Linguístic***o*, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 6952-6969, 2021. DOI: 10.5007/1984-8412.2021.e81229. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e81229. Acesso em: 14 out. 2026.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 292-302, 2006. DOI: 10.20396/etd.v7i2.810. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.810. Acesso em: 14 out. 2026.

MORAES, Violeta Porto; KLEIN, Madalena; COELHO, Orquidea. Em defesa de escolas bilíngues de surdos: interlocuções dos movimentos de resistência em Portugal e Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Dourados, v. 30, e0136, p. 1-16, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0136. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0136. Acesso em: 14 out. 2026.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice de Müller. Comunidade Surda Acadêmica: produção escrita por surdos com assessoria textual do tradutor de Libras e Língua Portuguesa. **Fórum Linguístico,** Florianópolis, v. 21, p. 10425-10435, 2024. DOI: 10.5007/1984-8412.2024.e94591. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e94591. Acesso em: 14 out. 2026.

CAPÍTULO 2

UNIDADES E COMBINAÇÕES NA LIBRAS: ARTICULAÇÕES ENTRE FONOLOGIA, MORFOLOGIA E SINTAXE

Arthur Góis do Nascimento [1]
Graduando em Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua (LSB-PSL) - Universidade de Brasília (UnB).

Amarildo João Espíndola [2]
Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), especialista em Libras e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professor de Libras da Universidade de Brasília (UnB).

RESUMO: Este artigo analisa as articulações entre fonologia, morfologia e sintaxe na Língua Brasileira de Sinais (Libras), privilegiando a organização de unidades e processos de combinação na modalidade visuoespacial. Desenvolve-se um estudo qualitativo, teórico-bibliográfico, fundamentado em doze artigos científicos publicados entre 2004 e 2026, selecionados por sua contribuição à descrição de parâmetros fonológicos, formação de sinais, categorização gramatical, organização sentencial e expressões não manuais. A discussão confronta descrições de locações e variação articulatória, modelos de composição e modificação lexical, análises da distinção entre nomes e verbos e abordagens sintáticas de concordância e relativização. Argumenta-se que a simultaneidade e a sequencialidade não representam propriedades excludentes e que determinadas formas só podem ser interpretadas mediante relações entre estrutura, contexto e significado. Consideram-se ainda variações metodológicas e limites de generalização. Conclui-se que as interfaces gramaticais constituem um campo relevante para compreender a sistematicidade e a produtividade da Libras, exigindo investigações interdisciplinares e corpora diversificados.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Fonologia; Morfologia; Sintaxe.

1 INTRODUÇÃO

A investigação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural implica reconhecer que sua organização não se reduz a um repertório de gestos ou à transposição manual de palavras do português. Trata-se de um sistema linguístico constituído por unidades contrastivas, regularidades combinatórias e recursos gramaticais realizados na modalidade visuoespacial. Essa especificidade não impede a aplicação de conceitos gerais da linguística, mas requer o exame de seus limites descritivos: nem toda categoria elaborada a partir de línguas orais corresponde, sem ajustes, ao funcionamento das línguas sinalizadas. A questão central deixa de ser se a Libras possui gramática e passa a ser como seus diferentes níveis de organização se relacionam na produção de sinais e sentenças.

O recorte das unidades e combinações permite considerar, simultaneamente, a constituição fonológica dos sinais, as operações morfológicas que os modificam ou originam novos itens lexicais e as relações sintáticas que estruturam enunciados. Embora a descrição por níveis seja metodologicamente útil, não corresponde necessariamente a fronteiras rígidas na língua em uso. A orientação, a localização e o movimento podem participar de contrastes lexicais e, em determinados contextos, de funções gramaticais; expressões não manuais podem atuar na realização de sinais, na intensificação e na

delimitação de domínios oracionais (Paiva *et al*., 2018; Figueiredo; Lourenço, 2019).

A bibliografia consultada oferece perspectivas parcialmente convergentes, mas não inteiramente homogêneas. Felipe (2006) enfatiza a participação de parâmetros articulatórios em processos morfológicos e a produtividade de estratégias de composição e incorporação. Xavier e Neves (2016) problematizam a extensão do conceito de flexão e propõem observar modificações de sinais que não se comportam de maneira regular como as flexões descritas em línguas orais. Silva e Pizzio (2024), por sua vez, questionam a atribuição automática de distinções entre nomes e verbos a mudanças no movimento. Essas divergências são teoricamente produtivas: demonstram que a forma visível do sinal precisa ser examinada junto à distribuição, à função e ao contexto de ocorrência.

Diante desse quadro, formula-se a seguinte questão: de que modo as unidades fonológicas da Libras participam de processos morfológicos e se articulam à organização sintática, considerando a simultaneidade, a sequencialidade e as expressões não manuais? O objetivo geral consiste em analisar criticamente as interfaces entre fonologia, morfologia e sintaxe na Libras. Especificamente, busca-se discutir a organização interna dos sinais, confrontar interpretações de formação e modificação lexical, examinar o problema da categorização morfossintática e identificar o papel dos recursos

manuais e não manuais na estruturação de sentenças. Não se pretende produzir uma gramática exaustiva, mas construir uma síntese argumentativa sustentada por pesquisas delimitadas.

2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e orientação analítico-interpretativa. O corpus é composto por doze artigos científicos disponibilizados integralmente para esta etapa, publicados entre 2004 e 2026, cujos objetos convergem para a descrição da Libras. A seleção foi previamente delimitada por pertinência temática, contemplando três estudos concentrados em questões fonético-fonológicas, quatro em formação e organização morfológica, um na distinção entre categorias lexicais e quatro em sintaxe ou expressões não manuais. Essas classificações são operacionais, pois alguns trabalhos transitam por mais de um eixo.

A organização das fontes considerou cinco critérios: vinculação explícita aos níveis investigados; publicação identificável em periódico científico; possibilidade de conferir autoria, ano e paginação; diversidade de problemas e procedimentos de investigação; e potencial de interlocução entre resultados. As pesquisas mobilizam corpora e referenciais distintos, como descrições de produções sinalizadas, análise de sinais registrados em bases

lexicais, narrativas, estudos de intensificação e análise formal de orações relativas. A diversidade constitui vantagem para uma discussão de interfaces, mas também impõe cautela: amostras, participantes, tarefas e pressupostos teóricos não são diretamente intercambiáveis.

Procedeu-se à leitura dos objetivos, da fundamentação conceitual, dos procedimentos de análise e das conclusões, seguida da construção de eixos interpretativos: (a) composição e variação das unidades fonológicas; (b) modificação e criação de sinais; (c) relações entre forma articulatória e categoria gramatical; (d) arquitetura da sentença e delimitação prosódico-sintática. As citações diretas foram selecionadas somente quando sua redação e sua localização puderam ser verificadas nos documentos; as citações indiretas sintetizam argumentos efetivamente apresentados pelos autores. No arquivo de Quadros (2004), cuja digitalização é predominantemente imagética, privilegiou-se a exposição indireta de passagens conferidas visualmente.

O percurso adotado não constitui revisão sistemática com pretensão de exaustividade, nem metanálise quantitativa. As doze fontes formam um conjunto intencional, suficiente para discutir problemas selecionados, mas incapaz de representar toda a produção brasileira sobre a gramática da Libras. Os resultados empíricos relatados ao longo do texto pertencem aos estudos examinados e não

a uma coleta original realizada neste artigo. Tal delimitação evita generalizações indevidas e permite distinguir descrição de dados, interpretação dos pesquisadores consultados e síntese crítica aqui proposta.

3 UNIDADES FONOLÓGICAS E ORGANIZAÇÃO INTERNA DOS SINAIS

A compreensão fonológica da Libras parte do reconhecimento de que o sinal pode ser analisado em componentes menores e funcionalmente relevantes. Configuração de mão, localização, movimento, orientação e expressões não manuais participam, sob diferentes condições, da organização das formas sinalizadas. Passos (2026) recupera a tradição de estudos das unidades distintivas e amplia a discussão ao propor o exame da organização prosódica, incluindo constituintes como sílaba e sinal fonológico. Ao comparar as modalidades linguísticas, Passos (2026, p. 23) observa que "A existência de constituintes prosódicos é uma delas", referindo-se às propriedades compartilhadas pelas línguas. Sua análise indica que a simultaneidade de parâmetros não elimina a possibilidade de sequências internas: um sinal pode envolver uma realização silábica, mais de uma sequência ou realizações articuladas simultaneamente.

Essa dupla perspectiva é decisiva para evitar a oposição simplificadora entre uma fonologia oral necessariamente sequencial e

uma fonologia sinalizada exclusivamente simultânea. O fato de configuração, locação e movimento poderem ser percebidos conjuntamente não significa que todos os aspectos se mantenham estáticos ao longo do tempo. Há trajetórias, contatos, mudanças de configuração, repetições e delimitações prosódicas. A unidade fonológica deve, portanto, ser identificada em relação às propriedades distintivas do sistema e aos eventos articulatórios que integram sua realização, sem equiparar automaticamente variação fonética e contraste lexical (Passos, 2026; Xavier; Barbosa, 2014).

Alves e Pizzio (2024) oferecem um exemplo do refinamento necessário à descrição de parâmetros. Ao investigar a locação, as autoras distinguem locações principais, sublocações e pontos de contato e registram sinais com diferentes configurações dessas propriedades. A discussão das restrições de simetria e dominância também revela que a contribuição das duas mãos não pode ser descrita como simples duplicação de gestos independentes. Sobre a organização de sinais bimanuais, assinalam:

> A primeira regra, proposta por Battison (1978), é a condição de simetria. Ela estabelece que, se ambas as mãos forem ativas (ou seja, se movimentam na produção do sinal), a configuração manual (CM) deve ser a mesma para ambas as mãos, a locação deve ser igual ou simétrica, e os movimentos devem ser simultâneos ou alternados. (Alves; Pizzio, 2024, p. 20).

A regra apresentada não esgota a descrição dos sinais com duas mãos, mas explicita que as possibilidades de combinação são condicionadas por restrições estruturais. O estudo de Alves e Pizzio analisou uma seleção do Libras Signbank e identificou configurações de locação mais complexas do que a hipótese de uma única locação principal sugeriria. Para a análise fonológica, isso exige diferenciar a posição de realização de um segmento, as mudanças espaciais implicadas no movimento e os contatos envolvidos. Também desaconselha converter exemplos selecionados em afirmações universais sobre todos os sinais.

Outro problema consiste na distância entre unidade abstrata e realização concreta. Xavier e Barbosa (2014), em estudo com produções de 60 sinais por 12 participantes surdos, documentaram variação entre sinalizadores e no repertório de um mesmo sinalizador. As diferenças abrangeram configuração manual, localização, movimento, orientação, número de mãos, componentes não manuais e aspectos do contato. Sua contribuição não é negar a estabilidade do sistema, mas mostrar que uma descrição da forma lexical não equivale à enumeração de gestos invariáveis. As regularidades devem ser investigadas juntamente com as condições de produção e as possibilidades de variação.

Dessa interlocução decorre um princípio metodológico: uma unidade fonológica não deve ser definida apenas por sua aparência

visual isolada. A verificação de contrastes, a distribuição em sinais e a identificação de restrições combinatórias precisam dialogar com a análise temporal e prosódica. O estudo de Passos (2026) sugere ampliar a investigação para proeminência e organização métrica, enquanto Xavier e Barbosa (2014) exigem atenção à variabilidade articulatória. Assim, a estrutura interna do sinal é simultaneamente segmentável e dinâmica: possui unidades analisáveis, porém se realiza por meio de coordenação temporal, espacial e corporal.

4 MORFOLOGIA DA LIBRAS: FORMAÇÃO, MODIFICAÇÃO E COMBINAÇÃO DE SINAIS

No âmbito morfológico, a pergunta desloca-se da constituição distintiva de uma forma para as relações entre formas, categorias e significados. Felipe (2006) descreve processos de formação de palavras na Libras e argumenta que parâmetros articulatórios podem assumir função morfêmica. A autora discute composição, incorporação, estruturas de concordância e operações pelas quais unidades lexicais se associam à produção de novos significados. Sua abordagem é relevante por demonstrar que os mecanismos morfológicos não se restringem à sucessão linear de afixos, podendo envolver alterações simultâneas em propriedades articulatórias.

Essa descrição, entretanto, exige confrontação com outras propostas. Xavier e Neves (2016) distinguem processos de criação de

novos sinais e processos que modificam a forma de sinais já existentes para expressar conteúdos gramaticais. Ao discutir a proximidade com o conceito de flexão, os autores enfatizam diferenças de regularidade e de distribuição. Na caracterização das modificações, afirmam:

> Os processos que resultam na modificação da forma de alguns sinais da Libras se assemelham ao que se chama de flexão nas línguas orais, justamente por não resultarem na formação de uma nova palavra. Na verdade, geram-se através deles diferentes formas de um mesmo sinal por meio das quais se expressam certos significados gramaticais. (Xavier; Neves, 2016, p. 131).

A comparação com a flexão é esclarecedora, desde que não se pressuponha identidade entre mecanismos de modalidades distintas. Nos exemplos de Xavier e Neves (2016), modificações podem incluir incorporação de numeral, negação, argumentos e intensidade, com graus diversos de regularidade. Felipe (2006), em contrapartida, dá maior ênfase ao caráter flexional de determinados processos e à atuação morfêmica de parâmetros. Não se trata de uma incompatibilidade absoluta: os estudos convergem quanto à existência de operações estruturadas, mas divergem em relação à classificação e ao alcance das categorias descritivas.

A composição exemplifica outro tipo de combinação: formas já disponíveis na língua podem participar de novas unidades lexicais. Felipe (2006) descreve formações por justaposição e incorporação, oferecendo exemplos em que o resultado não corresponde à soma livre

de enunciados independentes. Xavier e Neves (2016) ampliam a discussão para processos de fusão, nos quais partes de sinais são reorganizadas. O ponto crítico é distinguir composição lexical, combinação sintagmática recorrente e modificação contextual. Sem esse cuidado, corre-se o risco de classificar como palavra complexa qualquer sequência de dois sinais semanticamente relacionados.

Takahira e Loures (2024) aprofundam especificamente a distinção entre blends e compostos simultâneos, evidenciando operações de sobreposição e perda de material de bases de origem. Os autores assim sintetizam sua diferença analítica:

> Vimos que, por um lado, os blends, em seu processo de formação, são provenientes de palavras bases que são sobrepostas e sofrem apagamento de parte de seus materiais fônicos durante a derivação sintática, o que pode ser observado no momento do output. Por outro lado, os compostos simultâneos preservam o material fônico de suas palavras base. (Takahira; Loures, 2024, p. 82).

O emprego da noção de material fônico na análise de sinais corresponde à terminologia adotada pelos autores e não implica que a Libras seja produzida por sons. A contribuição do estudo consiste em explicitar que duas formas realizadas simultaneamente podem apresentar histórias de formação distintas: sobreposição com apagamento, preservação de constituintes ou associação mais complexa de elementos manuais e não manuais. O corpus investigado

apresenta diversidade tipológica, mas os próprios pesquisadores reconhecem a necessidade de ampliar critérios e registros para caracterizar a produtividade desses processos.

Nascimento, Freitas Junior e Bernardo (2026) acrescentam uma perspectiva baseada no uso para tratar de compostos associados à denominação de profissões. Em vez de considerar somente a estrutura interna das bases, investigam pareamentos convencionais de forma e significado e padrões que podem se tornar esquemáticos. Sua análise identifica recorrências em construções com um componente categorizador, como MÉDICO, TÉCNICO ou PROFISSIONAL, seguido de especificação variável. A noção de constructicon permite compreender a combinação como parte de uma rede de construções inter-relacionadas, sensíveis a frequência, convencionalização e extensão analógica.

Há, portanto, uma tensão produtiva entre três ênfases: inventariar operações formais, delimitar classes morfológicas e explicar a consolidação de padrões pelo uso. Uma análise abrangente da Libras não precisa escolher apenas uma delas; necessita explicitar o que cada proposta descreve e quais evidências podem confrontá-las. A palavra complexa pode ser observada na coordenação de unidades articulatórias e em sua distribuição e interpretação. Por isso, a morfologia constitui um ponto privilegiado para investigar as

fronteiras entre a estrutura do sinal e as regularidades de combinações maiores.

5 FRONTEIRAS ENTRE FONOLOGIA E MORFOLOGIA

A interface morfofonológica emerge quando uma mesma propriedade articulatória é convocada para explicar contraste fonológico, modificação morfológica ou diferenciação entre categorias lexicais. O movimento constitui um caso emblemático. Em diferentes tradições de análise de línguas de sinais, sua direção, duração e repetição têm sido relacionados à formação de unidades e à distinção entre nomes e verbos. Entretanto, a presença de alternância articulatória não demonstra, por si só, que exista um morfema produtivo ou uma regra categorial obrigatória para todos os itens.

Silva e Pizzio (2024) investigaram dados de produção espontânea provenientes do Corpus da Libras da Grande Florianópolis, tomando o contexto sintático como parte da identificação de nomes e verbos. Além de observar a repetição do movimento, consideraram o *mouthing* como possível pista categorizadora. Os resultados não confirmaram, de maneira consistente, a correspondência esperada entre repetição do movimento e classificação lexical. Os pesquisadores observaram, inclusive, que diferentes funções gramaticais podiam ocorrer sem uma oposição

articulatória previsível. Tal resultado contrasta com uma leitura determinista de descrições de derivação nominal e verbal.

Os autores também fazem uma ressalva sobre o alcance dos achados:

> Apesar de os resultados sugerirem que a Libras não evidência com traço realizado fonologicamente a derivação, em outras palavras, com a articulação repetida do M, o presente estudo permite compreender que outras questões, de caráter sociolinguístico, podem estar atuando para que isso aconteça. (Silva; Pizzio, 2024, p. 47).

A cautela é fundamental. A inexistência de um padrão morfofonológico estável naquela amostra não autoriza concluir que o movimento jamais participe de processos morfológicos, assim como exemplos isolados de repetição não bastam para demonstrar uma regra geral. O que se evidencia é a necessidade de separar pelo menos três perguntas: determinada alternância existe? Ela tem distribuição regular em uma classe? A categoria gramatical pode ser identificada independentemente do contexto sintático? A resposta à primeira não resolve as demais.

Em diálogo com Felipe (2006) e Xavier e Neves (2016), Silva e Pizzio (2024) deslocam parte da análise da forma lexical isolada para a interpretação morfossintática. Essa mudança não elimina a fonologia: indica que pistas articulatórias e funções de categoria podem manter relações não biunívocas. Uma alteração de movimento

pode realizar intensidade ou modificação aspectual em certas condições, sem se converter, necessariamente, em critério suficiente para distinguir todos os substantivos de todos os verbos. A fronteira, assim, não é uma linha fixa, mas um problema de delimitação entre operações formalmente observáveis e interpretações gramaticais contextuais.

O diálogo com Xavier e Barbosa (2014) acrescenta outro elemento: variantes produzidas por sinalizadores diferentes ou pelo mesmo sinalizador podem interferir na identificação de padrões. Estudos de categorização precisam controlar, quando possível, variabilidade individual, contextos discursivos e propriedades lexicais. A comparação de corpora com regiões, faixas etárias e perfis de aquisição diferentes, apontada como possibilidade por Silva e Pizzio (2024), constitui caminho para investigar a estabilidade das hipóteses sem transformar um resultado localizado em universal linguístico.

6 ESTRUTURA SINTÁTICA E ORGANIZAÇÃO DAS SENTENÇAS EM LIBRAS

A descrição sintática da Libras envolve a organização de constituintes e as relações entre predicados, argumentos, referenciação e marcas gramaticais não manuais. Quadros (2004) examina as repercussões de diferentes classes de verbos na estrutura da sentença

a partir de uma abordagem gerativa. A discussão contempla a ordem **sujeito-verbo-objeto** (SVO), as possibilidades de variação de ordem em contextos específicos e o papel de construções como topicalização e foco. A generalização sobre ordem básica precisa ser lida em conjunto com os mecanismos que licenciam ordens derivadas, sem confundir flexibilidade discursiva com ausência de restrições.

As propriedades espaciais e direcionais de certos verbos integram essa arquitetura. A posição de referentes no espaço de sinalização pode participar da interpretação de relações argumentais, mas não deve ser equiparada a um simples sistema de apontamentos extralinguísticos. Xavier e Neves (2016), ao tratar de verbos direcionais, demonstram que mudanças na localização inicial e final do movimento podem relacionar-se aos argumentos e à configuração da cena enunciativa. A interpretação sintática depende, portanto, da articulação entre propriedades da forma verbal, referência e organização do enunciado.

A complexidade sintática é ilustrada pela investigação de Prado, Naves e Medeiros Júnior (2022) sobre orações relativas restritivas e apositivas. Os autores analisam dados em Libras a partir de uma perspectiva gerativa, considerando correferência, propriedades do antecedente e distinções prosódicas. Embora as construções possam compartilhar aspectos da estrutura formal, diferenciam-se em

condições de referência e em marcas suprassegmentais. Quanto às relativas restritivas, os autores registram:

> Conforme vimos, as construções relativas restritivas apresentam as seguintes características: (i) são constituídas por meio da articulação de um sinal contendo uma única unidade MLMov; (ii) são selecionadas por antecedentes com traço de indefinitude; (iii) o antecedente pode ter as construções 'N' ou '(Mod) N + Loc'. (Prado; Naves; Medeiros Júnior, 2022, p. 265).

O excerto é parte de uma enumeração mais ampla e não resume isoladamente todas as propriedades descritas no estudo. Os pesquisadores também discutem correferência e elevação de sobrancelhas no escopo das relativas restritivas, em comparação com pausas que delimitam construções apositivas. O importante, para esta investigação, é que a sintaxe não se manifesta somente na sucessão de itens manuais: a marcação suprassegmental participa da distinção entre organizações oracionais e da interpretação dos referentes.

Figueiredo e Lourenço (2019) investigam especificamente os movimentos de sobrancelhas em narrativas sinalizadas. O estudo descreve ocorrências em tópicos, interrogativas, condicionais e relativas, além de contextos com apontamentos indexicais, enumerações e segmentos assemelhados a apostos. A pesquisa não apresenta, contudo, um marcador com sentido único: levantamento e abaixamento de sobrancelhas devem ser considerados segundo

escopo, estrutura e contexto. O mesmo tipo de manifestação não manual pode contribuir para domínios sintáticos distintos, o que impede associá-lo mecanicamente a uma só classe de oração.

Assim, sintaxe e prosódia não devem ser tratadas como domínios independentes apenas porque podem receber descrições teóricas específicas. A delimitação de um tópico, a identificação de uma oração relativa e a interpretação de um verbo direcional envolvem diferentes camadas de informação visual. A ordem manual permanece analiticamente importante, mas torna-se insuficiente quando abstraída da expressão não manual e da distribuição espacial. Em uma gramática da Libras, a linearidade das unidades lexicais coexiste com informações simultâneas que contribuem para a estrutura argumental, o escopo e a referência.

7 INTERFACES ENTRE FONOLOGIA, MORFOLOGIA E SINTAXE: UMA DISCUSSÃO CRÍTICA

A leitura articulada das doze fontes sugere que a separação entre fonologia, morfologia e sintaxe funciona como recurso analítico, não como descrição de componentes que operam isoladamente. Na fonologia, identificam-se restrições de composição e variação na execução dos sinais; na morfologia, observam-se alterações e combinações que produzem unidades lexicais e significados gramaticais; na sintaxe, relações entre predicados e constituintes se

realizam por meios sequenciais, espaciais e não manuais. A mesma materialidade articulatória pode participar de fenômenos diferentes, dependendo de distribuição, escopo e função.

As expressões não manuais oferecem um teste particularmente claro dessa integração. Paiva *et al*. (2018) investigaram manifestações faciais e corporais em enunciados neutros e intensificados, considerando modalidades assertivas e interrogativas. Em seu corpus, duração e expressões não manuais participam de maneira diferenciada da intensificação e da realização das modalidades sentenciais. Segundo Paiva *et al*. (2018, p. 1136), as ENMs podem "diferenciar itens lexicais, participar da construção sintática e contribuir com processos de intensificação". Isso mostra que a presença de uma ENM não pode ser interpretada apenas como uma emoção do sinalizador ou como adereço expressivo; em contextos analisados, ela integra relações formais e semânticas. Contudo, os achados derivados de uma pessoa participante não autorizam generalizações automáticas a todos os perfis de uso da Libras.

Em pesquisa sobre sobrancelhas e sintaxe, Figueiredo e Lourenço (2019) assinalam:

> Adicionalmente, as análises revelaram outros usos da sobrancelha como ENM sintática, de modo que esse marcador aparece também em pronomes e determinantes indexicais (ix), em contextos de enumeração, em orações adverbiais e em construções que se assemelham a apostos. É importante ressaltar,

> porém, que essas ocorrências precisam ser verificadas em mais dados linguísticos, dada a limitação de nosso estudo. (Figueiredo; Lourenço, 2019, p. 101).

A ressalva evidencia a diferença entre registrar uma ocorrência e comprovar seu estatuto gramatical geral. Na interface com Prado, Naves e Medeiros Júnior (2022), a elevação das sobrancelhas pode ser analisada em relação à estrutura de relativas e à organização da correferência. Com Paiva *et al*. (2018), observa-se que manifestações não manuais também se associam à intensificação e à modalidade interrogativa. Uma agenda de pesquisa precisa, portanto, identificar não apenas qual articulador se move, mas em que intervalo, com que elementos manuais, em qual domínio estrutural e com qual interpretação.

Outra interface relevante surge na formação de sinais complexos. Takahira e Loures (2024) demonstram que processos de fusão envolvem sobreposição de constituintes; Nascimento, Freitas Junior e Bernardo (2026) sugerem que determinados padrões composicionais se tornam construções reconhecíveis e produtivas. As abordagens são complementares, mas situam a explicação em planos diferentes. A primeira descreve mecanismos e tipos de combinação; a segunda investiga relações entre estrutura formal, interpretação e convencionalização no uso. Se o estudo de blends enfatiza a redução ou preservação de material das bases, a abordagem construcional

pergunta como unidades complexas se integram a redes de padrões recorrentes.

Essa comparação também esclarece uma questão de método. A análise de combinações somente pela glosa portuguesa tende a ocultar diferenças de orientação, simultaneidade, transição e expressão não manual. Da mesma forma, a análise exclusiva de fotogramas isolados pode invisibilizar temporalidade e contexto sentencial. O avanço depende de protocolos que articulem vídeos de alta qualidade, anotações em camadas, identificação de participantes, tarefas e situações discursivas, além de descrições transparentes dos critérios de segmentação. Os limites dos estudos consultados não desqualificam seus resultados; indicam as condições necessárias para compará-los com maior rigor.

Também se deve reconhecer o alcance distinto dos quadros teóricos. Quadros (2004) e Prado, Naves e Medeiros Júnior (2022) utilizam instrumentos da análise gerativa para discutir estruturas sintáticas. Nascimento, Freitas Junior e Bernardo (2026) mobilizam a gramática de construções baseada no uso. Felipe (2006), Xavier e Neves (2016) e Silva e Pizzio (2024) focalizam, por caminhos diferentes, classificações morfológicas e suas interfaces. Não é metodologicamente consistente converter divergências de terminologia em supostas contradições empíricas sem avaliar seus objetos e níveis de generalização. Uma síntese crítica necessita

explicitar o que cada modelo efetivamente explica e quais questões permanecem abertas.

A posição defendida neste artigo é que a Libras deve ser compreendida como sistema de unidades combináveis sob restrições, mas que a combinação não constitui operação única. Ela pode produzir contrastes fonológicos, diferentes realizações de um mesmo sinal, novas unidades lexicais, marcas gramaticais ou relações entre sintagmas e orações. A identificação do nível pertinente exige examinar tanto as propriedades formais quanto a distribuição e a interpretação. Em consequência, a simultaneidade não apaga a sequencialidade, a iconicidade não elimina a convencionalização e a existência de variação não invalida a sistematicidade linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar as articulações entre fonologia, morfologia e sintaxe na Libras por meio de discussão teórico-bibliográfica fundamentada em doze estudos científicos. O exame do corpus permitiu organizar três conclusões interpretativas. A primeira é que a constituição interna dos sinais envolve unidades fonológicas analisáveis, sujeitas a restrições de combinação e a variação na realização. A segunda é que os processos morfológicos da Libras incluem modificação, incorporação, composição e fusão, cujas classificações dependem de critérios explicitados e nem sempre

equivalem aos empregados para línguas orais. A terceira é que a interpretação sintática requer considerar simultaneamente relações argumentais, organização dos constituintes, referência espacial e expressões não manuais.

As divergências examinadas, especialmente na distinção entre nomes e verbos, demonstram a relevância de questionar correspondências automáticas entre um traço articulatório e uma categoria gramatical. Também se verificou que estudos sobre prosódia, sobrancelhas, orações relativas e construções morfológicas apontam a necessidade de integrar forma e significado sem desconsiderar as especificidades dos procedimentos empíricos. A contribuição desta revisão está na aproximação crítica de problemas frequentemente estudados de modo compartimentado, e não na proposição de novos resultados experimentais.

Para futuras pesquisas, recomenda-se ampliar a análise comparativa de corpora de diferentes regiões e perfis de aquisição, investigar relações temporais entre unidades manuais e não manuais e explicitar critérios replicáveis para identificar morfemas, compostos e limites de domínios sintáticos. A descrição integrada da Libras poderá avançar à medida que modelos teóricos distintos sejam confrontados com dados contextualizados, preservando o protagonismo das produções linguísticas de pessoas surdas e a complexidade de sua modalidade de realização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Estefani Libano; PIZZIO, Aline Lemos. O parâmetro locação na Língua Brasileira de Sinais. **Working Papers em Linguística,** Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 7-31, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e96475.

FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavra na Libras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, 2006. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.803.

FIGUEIREDO, Lorena Mariano Borges; LOURENÇO, Guilherme. O movimento de sobrancelhas como marcador de domínios sintáticos na Língua Brasileira de Sinais. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 78-102, 2019. DOI: https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1235.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva; FREITAS JUNIOR, Roberto de; BERNARDO, Sandra Pereira. Emergência e produtividade de construções morfológicas no constructicon da Libras. **Gragoatá**, Niterói, v. 31, n. 70, e70598, 2026. DOI: https://doi.org/10.22409/gragoata.v31i70.70598.pt.

PAIVA, Francisco Aulísio dos Santos; BARBOSA, Plínio Almeida; DE MARTINO, José Mario; WILL, Ackley Dias; OLIVEIRA, Márcia Regina Nepomuceno dos Santos; SILVA, Ivani Rodrigues; XAVIER, André Nogueira. Análise do papel das expressões não manuais na intensificação em libras. *DELTA:* **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1135-1158, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-445069907579551549.

PASSOS, Alessandra Figueiredo Kraus. Palavras fonológicas nas línguas de oralidade x sinais fonológicos na língua brasileira de

sinais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 42, n. 2, e202642264070, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-460X202642264070.

PRADO, Lizandra Caires do; NAVES, Rozana Reigota; MEDEIROS JÚNIOR, Paulo. Sentenças relativas restritivas e apositivas em Língua de Sinais Brasileira: uma análise gerativa. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 243-267, 2022. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2022.v18n1a51318.

QUADROS, Ronice Müller de. Gramática da língua de sinais brasileira: os diferentes tipos de verbos e suas repercussões na sintaxe. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 16, p. 289-320, 2004. DOI: https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560.

SILVA, Igor Valdeci Ramos da; PIZZIO, Aline Lemos. A (in)distinção morfofonológica de nomes e verbos na libras. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 32-48, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e94685.

TAKAHIRA, Aline Garcia Rodero; LOURES, Thiago de Abreu. Descrição e categorização de blends em Libras. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 66-105, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e94829.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da libras. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada,** São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-445069770367936329.

XAVIER, André Nogueira; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Descrição de aspectos morfológicos da Libras. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 130-151, 2016. DOI: https://doi.org/10.5216/rs.v1i2.43933.

CAPÍTULO 3

O SENTIDO ALÉM DO SINAL: CONTEXTO, REFERENCIAÇÃO E INFERÊNCIAS NA COMUNICAÇÃO EM LIBRAS

Delcimar Filipin [1]
Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW) e Assistente Técnico-Pedagógico do Secretaria de Estado da Educação Santa Catarina.

Camila Aguilar Busatta [2]
Doutora em Química e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus de Frederico Westphalen.

RESUMO: Este artigo analisa como contexto, referenciação e inferências participam da construção de sentidos na comunicação em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Desenvolve-se estudo qualitativo, teórico-bibliográfico, fundamentado em pesquisas sobre as dimensões pragmática, semântico-discursiva, corporificada e interlinguística da significação. A discussão articula intencionalidade comunicativa, conhecimentos compartilhados, dêixis, anáfora, apontação, ação construída, expressões não manuais e processos inferenciais, considerando narrativas e situações de tradução e interpretação. A análise evidencia que a organização do espaço, as escolhas lexicais e as pistas corporais interagem com os gêneros discursivos e com o percurso dos referentes, não constituindo mecanismos isolados. Argumenta-se que a compreensão depende da articulação entre recursos linguísticos, condições de enunciação e experiências socioculturais compartilhadas pelos interlocutores. Conclui-se que a produção de sentidos em Libras exige atenção às relações entre linguagem, corpo e contexto, de modo a evitar interpretações restritas à equivalência lexical e reconhecer a complexidade da interação discursiva em diferentes práticas sociais.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Pragmática; Referenciação; Inferências.

1 INTRODUÇÃO

A significação na Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um problema que ultrapassa a associação entre uma forma sinalizada e um conteúdo lexical estável. Ao participar de uma interação, os interlocutores precisam reconhecer quem ou o que está sendo referido, compreender relações temporais e espaciais, identificar mudanças de perspectiva e integrar informações que nem sempre aparecem expressamente no enunciado. O sentido não se encontra, portanto, exclusivamente em unidades isoladas: emerge da relação entre organização linguística, práticas sociais, experiências partilhadas e condições concretas de produção discursiva. Essa formulação não diminui a relevância da estrutura gramatical; ao contrário, exige examinar como seus recursos se atualizam no uso.

Lodi (2004, p. 281) examina, nas narrativas de contos de fadas, "como as diferentes vozes presentes nos textos são construídas", evidenciando uma dinâmica enunciativa marcada por posições discursivas. Em outra perspectiva, Bolgueroni e Viotti (2013) mostram, com base em uma narrativa sinalizada, que introduzir e retomar participantes envolve não apenas expressões nominais, mas também a organização de espaços conceituais e corporais. Almeida-Silva (2021) acrescenta que a interpretação categorial de sinais de apontação pode variar com o ambiente sintático e discursivo. Em conjunto, essas contribuições impõem um deslocamento analítico: da

observação exclusiva do sinal individual para o acompanhamento das relações que tornam possível compreendê-lo.

Parte-se da seguinte questão: de que modo o contexto comunicativo, os processos de referenciação e as inferências articulam-se na produção e interpretação dos sentidos em Libras? O objetivo é analisar criticamente, por meio de investigação bibliográfica, como recursos pragmáticos, referenciais, corporais e discursivos se inter-relacionam em situações de interlocução. Especificamente, busca-se distinguir os efeitos do contexto e da intencionalidade, caracterizar a progressão dos referentes no espaço de sinalização, discutir a contribuição do olhar e da ação construída e examinar a negociação de sentidos em narrativas e atividades de mediação interlinguística.

A justificativa está na necessidade de evitar duas reduções frequentes em análises pouco contextualizadas: conceber o ato de sinalizar como simples substituição de palavras por sinais e tratar os recursos visuais e corporais como complementos exteriores à significação. O recorte privilegia pesquisas sobre Libras, com apoio pontual de um estudo geral de semântica e pragmática para a discussão das inferências (Pauliukonis; Alvares, 2021). Não se pretende descrever integralmente a gramática da língua, produzir dados de campo nem estabelecer regularidades universais a partir de um corpus bibliográfico circunscrito.

2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS PESQUISAS SOBRE SIGNIFICAÇÃO EM LIBRAS

A investigação caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com abordagem teórico-bibliográfica e orientação analítico-interpretativa, fundamentado na análise crítica de produções científicas relacionadas à construção de sentidos na Língua Brasileira de Sinais (Libras). A pesquisa busca compreender as relações entre contexto comunicativo, referenciação e processos inferenciais, considerando as particularidades linguísticas, discursivas e sociocognitivas que constituem a comunicação em uma língua de modalidade visuoespacial.

A constituição do corpus bibliográfico orientou-se pela pertinência temática, pela consistência das contribuições científicas e pela complementaridade entre diferentes perspectivas de investigação. Foram priorizados estudos que abordam a pragmática da Libras, os mecanismos de introdução e retomada de referentes, a organização do espaço discursivo, a ação construída, os recursos corporais de significação e os processos de interpretação em situações comunicativas e interlinguísticas. A seleção permitiu estabelecer aproximações entre diferentes abordagens, preservando suas especificidades conceituais e metodológicas.

O percurso analítico desenvolveu-se mediante leitura exploratória, interpretativa e comparativa das publicações selecionadas. Inicialmente, identificaram-se os objetivos, os fundamentos teóricos e as contribuições centrais de cada investigação. Posteriormente, os argumentos foram organizados em eixos temáticos articulados, possibilitando examinar convergências, diferenças e tensões entre as interpretações apresentadas pelos pesquisadores. Esse procedimento favoreceu uma discussão que ultrapassa a descrição individual das obras, privilegiando a problematização dos conceitos e suas relações com o fenômeno investigado.

A análise concentrou-se na compreensão dos sentidos como construções situadas, produzidas na interação entre recursos linguísticos, experiências socioculturais e condições de enunciação. Os resultados apresentados nas pesquisas consultadas foram examinados criticamente, respeitando seus respectivos contextos e limites de investigação, sem atribuir ao presente estudo evidências empíricas que não foram diretamente produzidas. As citações e interpretações foram fundamentadas nas publicações examinadas, observando-se a fidelidade às formulações dos autores e às informações bibliográficas disponíveis.

Desse modo, o percurso metodológico possibilita articular contribuições da linguística, da pragmática e dos estudos discursivos, estabelecendo uma compreensão integrada dos mecanismos de

significação em Libras. A discussão proposta não pretende esgotar a diversidade de fenômenos envolvidos na comunicação sinalizada, mas contribuir para o aprofundamento de reflexões acerca da relação entre linguagem, contexto, referenciação e inferência na produção e interpretação dos sentidos.

3 CONTEXTO E PRAGMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS EM LIBRAS

O contexto não pode ser entendido apenas como cenário físico no qual um enunciado acontece. Integram-no a relação entre participantes, os objetivos da atividade, o gênero em circulação, os conhecimentos pressupostos e a memória do que foi previamente sinalizado. A pragmática permite perguntar não somente o que determinada forma significa em abstrato, mas o que um participante realiza com ela em situação particular e que pressupostos tornam possível interpretar sua intenção. Na Libras, essa investigação exige atenção adicional ao modo como o espaço e o corpo são explorados discursivamente, sem presumir que todo recurso corporal tenha sempre uma única função.

Bolgueroni e Viotti (2013) destacam que a identificação e a acessibilidade de um referente dependem das conceitualizações construídas entre participantes. A distinção é importante: a presença de uma expressão nominal, por si só, não garante que o destinatário

saiba a qual personagem ou evento ela se vincula. O interlocutor acompanha a atividade discursiva, reconhece pontos de referência já instaurados e avalia quais entidades permanecem proeminentes. Desse modo, a interpretação envolve uma coordenação entre pistas linguísticas presentes e informações disponíveis na história da interação.

Em pesquisa sobre textos literários traduzidos para Libras, Albres (2014) identificou que as decisões da tradutora dialogavam com as ilustrações, o público de crianças e jovens surdos e a composição do material audiovisual. Essa observação evidencia que o contexto inclui também as condições materiais da circulação: o mesmo conteúdo verbal pode ser reorganizado conforme a configuração da página, o enquadramento visual e a expectativa de leitura. A interpretação pragmática não se confunde, entretanto, com a liberdade irrestrita de modificar o texto; escolhas expressivas precisam manter relações justificáveis com a atividade comunicativa.

Cabe distinguir três dimensões: o conteúdo lexical convencional, os referentes recuperáveis na sequência discursiva e as inferências produzidas a partir da situação. Uma mensagem pode preservar a forma de determinados sinais e, ainda assim, alterar o que se entende como solicitado, comparado ou avaliado. O fenômeno fica especialmente evidente na interpretação interlinguística: Streiechen, Kendrick e Hilgemberg (2025) analisaram escolhas lexicais e

sintáticas diferentes para uma mesma temática e registraram, em alguns trechos do estudo, deslocamentos de sentido relativamente ao texto de origem. As autoras registram que os candidatos não exploraram determinados recursos da Libras, “recaindo, muitas vezes, no português sinalizado” (Streiechen; Kendrick; Hilgemberg, 2025, p. 73). Isso sugere que a adequação pragmática exige considerar o enunciado como uma ação orientada ao interlocutor.

Entender o contexto como componente da significação exige também reconhecer sua historicidade. Lodi (2004) interpreta o gênero contos de fadas a partir da presença de vozes que se diferenciam, dialogam e se relacionam com o todo textual. Assim, as condições de compreensão não derivam apenas daqui e agora físico, mas dos modos socialmente aprendidos de contar, ouvir visualmente, comentar, reagir e incorporar discursos alheios. A pragmática, nesse recorte, articula-se à dimensão enunciativa: dizer em Libras envolve posicionar-se diante do outro e antecipar interpretações possíveis.

4 REFERENCIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA NO ESPAÇO SINALIZADO

Referenciação designa o trabalho pelo qual os interlocutores introduzem, mantêm, deslocam e retomam objetos de discurso. Não equivale a apontar mecanicamente para entidades dadas: os referentes podem ser selecionados, enriquecidos, recategorizados e tornados

mais ou menos acessíveis à medida que a interação progride. Em Libras, o espaço de sinalização oferece possibilidades particulares para esse trabalho, pois a associação entre uma posição discursiva e determinada entidade pode sustentar novas retomadas, inclusive por orientação do olhar, do corpo ou por formas manuais.

Bolgueroni e Viotti (2013) examinam uma narrativa de um adulto surdo e identificam estratégias distintas para apresentar personagens e recuperá-los em diferentes episódios. A relevância de sua análise está em relacionar formas de referência à proeminência das personagens e à manutenção de espaços conceituais. É insuficiente, por exemplo, interpretar toda apontação como referência direta ao corpo físico da pessoa que sinaliza: em uma narrativa, esse corpo pode representar o narrador ou uma personagem, dependendo do espaço discursivo ativado. A recuperação do referente supõe, portanto, acompanhar transformações de perspectiva.

A variabilidade é discutida por Almeida-Silva (2021), que examina contextos anafóricos, sintagmas nominais e estruturas coordenadas para avaliar a categorização dos sinais de apontação. Sua conclusão reforça a necessidade de combinar pistas estruturais com interpretação discursiva:

> Aqui vimos que a categoria de IX é influenciada não somente pela distinção fonológica e sintática proposta pelo autor, mas pelo contexto em que a apontação ocorre (sentenças-raízes, contextos anafóricos,

> estruturas de coordenação, entre outros) e ainda pode ter a leitura influenciada pelos traços semânticos do sinal apontado. (Almeida-Silva, 2021, p. 213).

Essa passagem não significa que a estrutura gramatical perca relevância, mas que sua descrição deve evitar inferir uma categoria unicamente a partir da aparência de um gesto. A posição do sinal na construção, a condição de novidade ou retomada do referente e as propriedades do item referido alteram as possibilidades de leitura. De maneira complementar, Reis, Cabeza Pereiro e Quadros (2024), ao comparar entrevistas em Libras e na Língua de Sinais Espanhola, identificam relações entre dêixis e anáfora que podem ocorrer simultaneamente. O chamado dêitico-anafórico reúne localização e recuperação discursiva: remete a uma posição e, ao mesmo tempo, à história textual que tornou essa posição significativa.

Reis e Quadros (2024) focalizam a reconstrução semântico-lexical de referentes ao cotejar textos em português e versões em Libras. Seus exemplos de anáfora por hiperonímia evidenciam que escolhas feitas em uma língua não são necessariamente reproduzidas por mecanismos equivalentes na outra. Importa observar como sinais, apontações e outras marcas integram a progressão textual:

> De modo geral, em se tratando especificamente das anáforas diretas por hiperônimos na língua de partida (LP), observamos, com as análises realizadas nas glosas-Libras, como os elementos lexicais não se restringem às suas características dadas a priori, mas

> atualizam-se no discurso, ganhando novos sentidos, revelando, assim, o caráter criativo da tessitura textual, em que os referentes alcançam diferentes potencialidades semântico-lexicais e discursivas, durante o processo referencial [...]. (Reis; Quadros, 2024, p. 64).

O elemento decisivo consiste na relação entre estabilidade e mudança. Para que haja continuidade temática, a interlocução deve possibilitar reconhecer o objeto de discurso; para que haja progressão, novas informações podem transformar sua caracterização. Logo, a referenciação tem dimensão cognitiva e interacional, além de propriedades formais. Tais aspectos ajudam a explicar por que a tradução de uma cadeia referencial exige mais do que repetir sucessivamente o mesmo sinal.

5 CORPO, OLHAR E AÇÃO CONSTRUÍDA COMO RECURSOS DE SIGNIFICAÇÃO

A participação do corpo na Libras não deve ser reduzida à função de sustentar as mãos. Inclinações do tronco, expressões faciais, direção do olhar e alternância de pontos de vista podem integrar a constituição dos enunciados e tornar reconhecíveis personagens ou posições narrativas. Esses recursos, contudo, precisam ser descritos em relação à organização linguística e discursiva concreta: nem toda expressão facial é um marcador gramatical, assim como nem todo movimento corporal constitui ação construída. O desafio analítico

consiste em identificar a função que cada configuração assume em determinado percurso enunciativo.

No estudo de Bolgueroni e Viotti (2013), a noção de espaço sub-rogado descreve integrações conceituais nas quais o corpo do sinalizador passa a representar uma entidade da narrativa. As autoras relacionam posturas, movimentos e olhar à construção da cena, permitindo compreender como uma personagem permanece identificável sem depender de sua nomeação lexical a cada retomada:

> O espaço sub-rogado resulta da integração conceitual de partes do corpo do sinalizador – que pertencem ao espaço real – com entidades pertencentes ao espaço do evento. Por meio desse espaço mental, o |narrador| pode fazer referência às personagens da história e representar suas ações e atitudes valendo-se de diferentes posturas corporais, expressões faciais, movimentos do tronco, da cabeça etc. Os elementos desse espaço sub-rogado podem ser visíveis (quando manifestados pelo corpo do sinalizador), ou invisíveis (quando conceitualizados a partir do direcionamento de sinais ou do olhar do sinalizador). (Bolgueroni; Viotti, 2013, p. 23).

Essa formulação oferece um caminho para distinguir corpo físico e corpo discursivamente investido de papéis. Se o sinalizador encena a reação de uma personagem e modifica a direção do olhar, o sentido depende de saber de qual perspectiva a cena está sendo apresentada. Bernardino *et al*. (2021), ao estudar vídeos espontâneos de pessoas surdas, destacam a ação construída como recurso relevante para reconhecer referentes e representar sua perspectiva. O foco não

recai apenas sobre imitação gestual, mas sobre o modo como ações, atributos e relações entre participantes são conceptualizados no discurso.

A discussão ganha outra camada quando se examina a simultaneidade. Quinto-Pozos, Quadros e Maynard (2020) observam diferenças entre os recursos referenciais de línguas sinalizadas e faladas, inclusive a possibilidade de uma mão sustentar determinada referência enquanto a outra realiza elementos complementares. O trabalho mostra que mudança de papel e ação construída representam desafios específicos para a interpretação do discurso sinalizado em português. Uma linearização excessiva pode apagar a relação simultânea entre entidades, perspectivas e ações, especialmente quando a língua de chegada exige explicitação sucessiva de informações.

Não se deve concluir daí que o sentido visual seja inacessível à língua oral ou que a Libras seja mais expressiva por natureza. A contribuição dessas pesquisas é descrever possibilidades próprias de articulação entre recursos linguísticos, gestuais e corporais, recusando hierarquias entre modalidades. O problema tradutório e analítico é reconstruir, com meios distintos, relações pertinentes para a compreensão. Por isso, o olhar não é um detalhe decorativo: pode participar da localização de referentes, do manejo de turnos e da

atribuição de perspectivas, desde que cada uma dessas funções seja fundamentada no contexto observado.

6 INFERÊNCIAS, IMPLÍCITOS E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS NA COMUNICAÇÃO EM LIBRAS

Inferir significa produzir uma interpretação apoiada em indícios linguísticos e contextuais, sem que todas as premissas estejam explicitadas no enunciado. Pressuposições e subentendidos, embora relacionados, não são equivalentes: as primeiras podem vincular-se às propriedades de construções linguísticas, enquanto os segundos dependem mais diretamente das circunstâncias discursivas e dos conhecimentos ativados pelos interlocutores. A diferença impede tratar qualquer informação não sinalizada como uma mensagem de sentido único e automaticamente compartilhada por todos os participantes.

Pauliukonis e Alvares (2021) discutem a compreensão de textos de diferentes gêneros e defendem o papel de processos inferenciais na articulação entre materialidade linguística, contexto e situação interativa. Seu trabalho não é uma pesquisa de campo com usuários de Libras; sua utilidade aqui é oferecer categorias de análise que podem dialogar, com cautela, com as especificidades da comunicação sinalizada. As autoras sintetizam:

> Um dos objetivos deste artigo foi discorrer sobre a construção dos sentidos, partindo-se do princípio de que toda a materialidade do texto se fundamenta em um contexto linguístico-discursivo e em uma situação compartilhada pelos interagentes. Para que se tenha um leitor mais eficiente, na interpretação dos diversos gêneros e tipos de texto, é preciso sensibilizá-lo para o fato de que todo sentido, mesmo o de base literal, denotativo, inclui informações implícitas em níveis diferentes e que geram complexidades diversas na decodificação dos sentidos. (Pauliukonis; Alvares, 2021, p. 134).

A aplicação conceitual à Libras depende da identificação das pistas efetivamente disponíveis na enunciação. Em uma narrativa sinalizada, por exemplo, a retomada sem repetição lexical pode ser compreendida graças ao locus previamente estabelecido, ao direcionamento do olhar e à saliência da personagem. Nesse caso, a inferência do destinatário não substitui um sinal ausente por adivinhação, mas integra marcas de referenciação à memória do percurso discursivo. Já diante de ironias, avaliações ou intenções indiretas, a interpretação pode requerer conhecimentos sociais que não se esgotam nas relações gramaticais.

Os dados discutidos por Reis, Cabeza Pereiro e Quadros (2024) são relevantes porque associam a seleção de estratégias dêitico-anafóricas ao gênero entrevista e às finalidades comunicativas dos sujeitos sinalizantes. As pesquisadoras sustentam que a escolha referencial pode revelar “opiniões, intenções e atitudes do produtor do texto” (Reis; Cabeza Pereiro; Quadros, 2024, p. 10491). Não se trata

de afirmar que toda retomada codifica intencionalidade consciente, mas de reconhecer que escolhas linguísticas participam da orientação argumentativa e relacional da interação.

As inferências precisam ser avaliadas criticamente, pois interpretações plausíveis nem sempre são interpretações autorizadas. O conhecimento comum pode ser assimétrico; uma configuração referencial reconhecível por participantes habituados a determinado tema pode permanecer ambígua para interlocutores pouco familiarizados com a situação. Daí resulta uma exigência metodológica: distinguir o que o corpus demonstra, o que os pesquisadores propõem como hipótese interpretativa e o que somente uma interação efetiva com os participantes poderia confirmar. A riqueza inferencial da Libras não legitima atribuir sentidos ocultos sem sustentação textual.

7 INTERAÇÃO, NARRATIVAS E MEDIAÇÃO INTERLINGUÍSTICA

As narrativas oferecem um campo privilegiado para observar o cruzamento entre pragmática, referenciação e inferência. Nelas, a circulação de personagens, as mudanças temporais, a diferenciação entre narrador e vozes representadas e a criação de expectativas demandam encadeamento discursivo. Lodi (2004) já demonstrava, em estudo sobre o gênero contos de fadas, a importância da relação entre

as diversas vozes da narrativa sinalizada. Em investigação posterior, Lodi (2025) acompanhou a produção de histórias por duas crianças surdas na relação com professor surdo, ressaltando o papel das interações em Libras e das videogravações na reflexão sobre os próprios textos.

Os resultados relatados por Lodi (2025) não autorizam generalizações sobre todas as crianças surdas; referem-se a trajetórias acompanhadas na pesquisa. Ainda assim, oferecem uma indicação importante para a discussão deste artigo: dominar um inventário de sinais não equivale, por si, a desenvolver estratégias de encadeamento, diferenciação de participantes e posicionamento narrativo. Em suas considerações, a autora registra:

> O refletir sobre o próprio discurso por meio das videogravações, possibilitou transformações discursivas e, gradativamente, processos enunciativos que antes não eram possíveis às alunas, como: a preocupação em enunciar os referentes dos participantes da situação, ao mesmo tempo em que desenvolviam formas de fazê-lo sem a sobreposição das pessoas do discurso no espaço; uso das duas mãos para marcar simultaneidade de ações; uso do corpo para a diferenciação discursiva entre narrador e personagens, assim como as especificidades discursivas existentes entre ambos – discurso indireto e direto; e uma maior atenção às expressões faciais e ao uso do olhar na relação discursiva entre os personagens. (Lodi, 2025, p. 19).

Ao apresentar essas transformações como associadas às práticas de leitura, produção e revisão de narrativas, Lodi (2025) permite compreender a competência discursiva em Libras como desenvolvimento situado socialmente. A dimensão interacional é igualmente central na tradução literária. No estudo de Albres (2014), o material traduzido para crianças e jovens surdos articulava página impressa, ilustração, videogravação e sinalização. A autora registra procedimentos de gestão dos espaços referenciais durante o processo tradutório:

> Quando da indicação de espaços físicos, a tradutora fez uso de movimento do corpo, da produção do sinal no local espaço referencial, da apontação e da direção do olhar. Quando da indicação de espaços de enunciação, para referir-se aos diferentes personagens, a tradutora fez uso de recursos linguísticos, como movimento do corpo, tomando como motivação a localização do personagem na ilustração, da apontação, direção do olhar e da pantomima para introduzir e para retomar os personagens do discurso. (Albres, 2014, p. 1169).

Ao cotejar Albres (2014) com Quinto-Pozos, Quadros e Maynard (2020), evidencia-se que a mediação interlinguística trabalha com diferentes possibilidades de representar agentes e pontos de vista. No primeiro estudo, a imagem orienta escolhas na produção audiovisual de literatura; no segundo, a passagem de textos sinalizados ao português expõe tensões entre modalidades e recursos de referência. Streiechen, Kendrick e Hilgemberg (2025) acrescentam a

dimensão da responsabilidade interpretativa: decisões que parecem lexicalmente próximas podem desalinhar o significado do texto de origem quando não se acompanha sua organização pragmática e sintática.

Em termos formativos, a consequência não é exigir traduções idênticas entre si, mas justificar escolhas pela manutenção das relações discursivas relevantes. A atuação profissional demanda identificar quando uma retomada é anafórica, quando há alternância de papel, quando o contexto produz uma inferência e quando é necessário explicitar um vínculo para o destinatário. Da mesma forma, o ensino de leitura e produção de narrativas em Libras pode favorecer a reflexão sobre interlocutores, gêneros e coerência referencial, sem reduzir a língua a listas de sinais descontextualizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão bibliográfica permitiu sustentar que a construção de sentidos na Libras resulta da articulação entre recursos formais, organização espacial, expectativas pragmáticas, processos de referenciação e inferências mobilizadas pelos interlocutores. O sinal isolado fornece parte das informações relevantes, mas não esgota a interpretação. A recuperação de personagens, os deslocamentos de perspectiva, a atribuição de intenções e a leitura dos implícitos

dependem de relações estabelecidas no percurso do discurso. A questão central do artigo, portanto, não opõe estrutura e contexto: evidencia sua interdependência.

Os estudos examinados também indicam precauções necessárias. Apontação, anáfora e dêixis não designam uma mesma operação; o olhar e o corpo podem desempenhar funções distintas conforme a atividade; e categorias gerais de inferência, formuladas para outros tipos de texto, precisam ser consideradas à luz das condições de enunciação da Libras. As evidências advêm de investigações heterogêneas - narrativas, entrevistas, análises comparativas e estudos de tradução - e não constituem um experimento único. A principal contribuição desta síntese é propor um diálogo conceitual entre esses domínios, preservando suas diferenças.

Como limites, destacam-se a seleção intencional de onze artigos, a ausência de análise original de dados sinalizados e a impossibilidade de validar empiricamente, neste trabalho, interpretações inferenciais específicas. Investigações futuras poderão examinar interações cotidianas em videogravações, investigar divergências de interpretação entre participantes e comparar gêneros discursivos diversos, sempre com procedimentos éticos e com a participação de usuários surdos da língua. Defende-se, por fim, que uma linguística comprometida com a complexidade da Libras

reconheça o sentido como construção social, cognitiva e discursiva, situada além da equivalência mecânica entre sinais e palavras.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1151-1172, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-639820145540. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-639820145540. Acesso em: 14 out. 2026.

ALMEIDA-SILVA, Anderson. Analisando efeitos de diferentes contextos sintáticos e discursivos sobre as funções dos sinais de apontação em libras. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 32, p. 201-221, 2021. DOI: https://doi.org/10.47456/cl.v15i32.35927. Disponível em: https://doi.org/10.47456/cl.v15i32.35927. Acesso em: 14 out. 2026.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; MARTINS, Dinalva Andrade; MOURA, Jéssica Cristina Borba de; BASTOS, Stéfanie Veríssimo. A ação construída na libras conforme a linguística cognitiva. **Signótica**, Goiânia, v. 32 (2020), e62990, publicado em 2021. DOI: https://doi.org/10.5216/sig.v32.62990. Disponível em: https://doi.org/10.5216/sig.v32.62990. Acesso em: 14 out. 2026.

BOLGUERONI, Thais; VIOTTI, Evani. Referência nominal em língua de sinais brasileira (libras). **Todas as Letras**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 15-50, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. **DELTA:**

Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-310, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Contar histórias e o desenvolvimento dos processos discursivos em Libras por crianças surdas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1-22, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-460X202541474058. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-460X202541474058. Acesso em: 14 out. 2026.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; ALVARES, Claudia Assad. Texto e construção de sentidos: propostas para leitura e interpretação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 116-136, 2021. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i1p116-136. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i1p116-136. Acesso em: 14 out. 2026.

QUINTO-POZOS, David; QUADROS, Ronice Müller de; MAYNARD, Blake. Reference switching in sign and speech: grammatical and discourse features across modalities within signed-to-spoken language interpretation. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 274-310, 2020. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a37192. Disponível em: https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a37192. Acesso em: 14 out. 2026.

REIS, Leidiani da Silva; CABEZA PEREIRO, María del Carmen; QUADROS, Ronice Müller de. Dêitico-anafórico na língua brasileira de sinais e na língua de sinais espanhola: um estudo semântico-lexical-discursivo. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. esp., p. 10474-10493, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e100932. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e100932. Acesso em: 14 out. 2026.

REIS, Leidiani; QUADROS, Ronice Müller de. Potencialidades semântico-lexicais na (re)construção do referente em línguas de sinais. **Working Papers em Linguística,** Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 49-65, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e100133. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e100133. Acesso em: 14 out. 2026.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KENDRICK, Denielli; HILGEMBERG, Sarah Tamara Corrêa. As funções semântica e pragmática nas escolhas linguísticas na interpretação em Libras. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 73-92, 2025. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68094. Disponível em: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68094. Acesso em: 14 out. 2026.

CAPÍTULO 4

SINAIS ENTRE GERAÇÕES: MUDANÇAS LEXICAIS E ATITUDES LINGUÍSTICAS EM DIFERENTES COMUNIDADES SURDAS

Fernanda Albuquerque da Silva [1]
Doutoranda em Letras: Linguagem e Identidade e mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Assistente Escolar da Prefeitura Municipal de Rio Branco.

Amarildo João Espíndola [2]
Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) é professor de Libras da Universidade de Brasília (UnB).

RESUMO: A variação lexical da Língua Brasileira de Sinais (Libras) evidencia relações entre memória linguística, trajetórias geracionais, circulação territorial e avaliações sociais dos sinais. Este artigo objetiva analisar como mudanças lexicais e atitudes linguísticas se articulam em comunidades surdas brasileiras. Desenvolve-se um estudo qualitativo, teórico-bibliográfico e interpretativo, fundamentado em doze artigos selecionados por pertinência temática e complementaridade analítica. O exame organiza os trabalhos em cinco eixos: registros históricos, diferenças entre gerações, diversidade regional, atitudes linguísticas e circulação contemporânea de sinais. A literatura documenta permanências e transformações lexicais, alternância de formas, influência de experiências educacionais e coexistência de repertórios locais e institucionais. Argumenta-se que divergências entre sinalizantes não representam deficiência linguística, mas processos associados a relações sociais, identidades e condições de circulação da Libras. Conclui-se que descrever variantes exige diferenciar variação de mudança comprovada e reconhecer a participação das comunidades surdas na documentação e avaliação de patrimônio linguístico.

Palavras-chave: Libras; Variação lexical; Mudança linguística; Atitudes linguísticas.

1 INTRODUÇÃO

O léxico de uma língua não é um inventário imóvel de correspondências entre formas e significados. Ele incorpora a história das relações sociais, os percursos de escolarização, a constituição de redes de convivência e as transformações nas experiências cotidianas de seus usuários. Na Língua Brasileira de Sinais (Libras), as variações na configuração, no movimento, na localização e na escolha de sinais também evidenciam o caráter dinâmico de uma língua de modalidade visuoespacial. Considerar que uma forma é antiga, regional, escolar ou inovadora significa reconhecer condições distintas de produção e circulação linguística, e não estabelecer, antecipadamente, uma hierarquia de legitimidade entre sinalizantes.

A pesquisa sociolinguística dedicada às comunidades surdas oferece elementos para deslocar a pergunta sobre qual sinal seria o único correto para outra, mais produtiva: em quais contextos determinados formas circulam, como passam a ser compartilhadas e por que algumas recebem maior aceitação do que outras? Rodrigues e Almeida da Silva (2017) discutem precisamente a heterogeneidade da Libras, o contato entre línguas e a permanência de julgamentos pautados nas noções de “certo” e “errado”. Já Barbosa da Silva (2025) destaca a pluralidade de variedades da Libras e as relações entre contato linguístico, práticas comunicativas e preconceito contra usos não prestigiados.

O problema se torna especialmente relevante quando sinalizantes de diferentes idades mobilizam formas distintas para conceitos semelhantes. A distribuição das variantes entre jovens e pessoas mais velhas pode constituir indício de mudança em progresso, mas também resultar de trajetórias individuais, redes de sociabilidade, espaços educacionais e contatos regionais. Silva (2015), ao examinar os sinais MÃE e PAI em Florianópolis, demonstra a pertinência de analisar essas variáveis em conjunto. Em complemento, Schmitt et al. (2026) discutem idade, escolarização e identidade como dimensões relacionadas à variação lexical, enquanto Santos e Azevedo (2024) expõem as dificuldades de delimitar precisamente uma variável em dados de diferentes municípios.

Diante desse cenário, pergunta-se: como a literatura científica permite compreender as relações entre mudanças lexicais, diferenças geracionais e atitudes linguísticas em comunidades surdas brasileiras? O objetivo geral consiste em analisar criticamente essas relações, distinguindo evidências efetivamente apresentadas pelos estudos, hipóteses interpretativas e limites de generalização. Especificamente, busca-se examinar registros de transformação histórica; relacionar escolhas lexicais e experiências geracionais; interpretar a diversidade territorial e institucional; discutir a aceitação e o prestígio dos sinais; e avaliar implicações para a educação bilíngue e a documentação linguística.

A investigação justifica-se pela necessidade de articular dimensões frequentemente tratadas de maneira separada. Descrever o aparecimento de uma forma lexical não basta para explicar sua circulação social, assim como registrar a preferência por um sinal não demonstra, por si só, a ocorrência de substituição histórica. O recorte privilegia a Libras em contextos brasileiros e a interpretação comparada de estudos disponíveis, sem pretensão de representar todas as comunidades surdas do país ou de produzir resultados empíricos inéditos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, caráter teórico-bibliográfico e orientação interpretativa. Seu corpus é composto por doze artigos científicos distintos, disponibilizados integralmente para esta etapa, dedicados à variação e à mudança na Libras, a seus condicionamentos sociolinguísticos ou às atitudes relativas aos usos linguísticos. A seleção foi delimitada previamente pela relação direta ou complementar dos trabalhos com a problemática central; não constitui revisão sistemática exaustiva, não decorre de protocolo replicável de busca em múltiplas bases e não autoriza afirmações sobre prevalências nacionais.

Foram considerados como critérios de organização a pertinência temática, a identificação da autoria e dos dados editoriais,

a possibilidade de consultar a íntegra, a diversidade de contextos investigados e a contribuição específica de cada trabalho. O conjunto reúne análises documentais de sinais registrados em períodos diferentes, estudos de produção sinalizada, discussões teóricas sobre contato e heterogeneidade, investigações regionais e pesquisas que examinam avaliações e aceitabilidade de sinais. Incluem-se trabalhos relativos a Santa Catarina, Goiás e Maranhão, além de análises de dados de outras regiões e de contextos institucionais. Essa composição permite interlocução entre resultados, sem pressupor equivalência entre métodos, amostras ou unidades observadas.

A leitura foi conduzida em três movimentos complementares. Primeiramente, identificaram-se os objetos, procedimentos e argumentos de cada publicação. Em seguida, as fontes foram distribuídas em cinco núcleos analíticos: memória lexical e registros históricos; gerações e trajetórias de aquisição; territórios e variedades; atitudes e legitimidade; e inovação tecnológica e ensino. Por fim, realizaram-se aproximações e contraposições entre estudos, observando a diferença entre descrição de variantes, interpretação de mudança histórica e julgamento social dos sinais. As citações textuais transcritas neste artigo foram conferidas nos documentos disponíveis, com indicação de página.

Não foram realizadas entrevistas, observações participantes, coletas de vídeos ou reanálises estatísticas dos corpora originais. Os

números de participantes, os resultados e as categorias citados pertencem às pesquisas consultadas, não à presente investigação. Ademais, trabalhos teóricos e empíricos são mobilizados em funções distintas: os primeiros auxiliam na interpretação conceitual, e os segundos fornecem evidências situadas que não podem ser extrapoladas automaticamente a outras comunidades. A categoria "geração" é empregada de modo analítico para examinar possíveis diferenças entre faixas etárias e histórias de socialização, sem presumir uma transmissão uniforme entre pessoas surdas jovens e idosas.

3 MEMÓRIA LEXICAL E TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS DOS SINAIS NA LIBRAS

A documentação lexical constitui uma das vias para investigar permanências e transformações na Libras. Dicionários, registros imagéticos e materiais didáticos permitem observar formas atestadas em momentos específicos; entretanto, esses acervos não reproduzem integralmente os usos cotidianos nem estabelecem que determinada forma tenha desaparecido de todas as comunidades. Ao comparar registros provenientes da Iconographia dos Signaes e do Dicionário Digital da UDESC, Zancanaro Junior e Bieleski (2011) diferenciam mudanças fonológicas, formas idênticas e mudanças lexicais, oferecendo uma classificação útil à análise diacrônica.

> Pesquisaram-se, neste artigo, documentos originais (Dicionário Digital da UDESC e Iconographia dos Signaes), para assim analisar e descrever o processo de mudança lexical na Língua Brasileira de Sinais. A percepção mais relevante foi a de que os sinais mudam, mas o significado permanece o mesmo. Por isso, faz-se necessária a classificação das mudanças lexicais, lexicais idênticas e mudanças fonológicas, já que são importantes para se verificar como ocorre o processo de mudança ao longo do tempo na Língua de Sinais, assim como em outras línguas humanas. (Zancanaro Junior; Bieleski, 2011, p. 77).

O argumento é relevante por distinguir a estabilidade de uma referência semântica da estabilidade da forma que a expressa. Sinais associados a conceitos cotidianos podem preservar parte de sua composição ou apresentar reconfigurações mais amplas. Isso não permite inferir uma linha evolutiva única: registros coexistentes devem ser interpretados segundo a época de produção do material, as condições de circulação do documento e a comunidade de referência. Os próprios autores reconhecem limitações impostas pela representação estática do movimento no acervo antigo e pela transposição de sinais registrados em vídeo para imagens fixas. Tal diferença entre suportes constitui um problema metodológico, não apenas técnico.

Em Goiás, Silva e Gonçalves (2020) analisam registros de instituições educacionais e comparam formas lexicalizadas de diferentes momentos. Entre os fenômenos descritos estão alterações de sinais compostos, acréscimo ou apagamento de unidades,

duplicação de mãos e variação fonológica. A pesquisa sinaliza a necessidade de separar modificações parciais da estrutura do sinal de substituições lexicais mais extensas. Os autores também recorrem à confirmação de formas utilizadas contemporaneamente por sinalizantes, procedimento que aproxima documentação histórica e uso social sem tornar os dois conjuntos plenamente equivalentes.

A distinção fica ainda mais necessária quando se considera o nível sublexical. Xavier e Barbosa (2014), com produções de diferentes sinalizantes, registram variação em parâmetros articulatórios e em características adicionais. Seus resultados não podem ser reduzidos ao aparecimento de novas palavras, pois diferenças na realização de uma unidade lexical podem permanecer dentro do domínio fonético-fonológico.

> Os resultados do experimento aqui reportado evidenciaram que a maior parte das variações na realização de sinais da libras, observada em sinalizações espontâneas, se manifestaram nas produções dos sujeitos deste estudo. Entretanto, nossos resultados mostraram que essa variação pode envolver não somente os sete parâmetros articulatórios que consideramos aqui, mas também outras características articulatórias como, por exemplo, (1) a realização ou não de contato entre os articuladores, (2) a flexão na junta proximal ou distal do ante-braço, (3) a repetição do movimento, (3) a presença ou não de movimento na mão não-dominante e (4) a oralização total ou parcial da palavra correspondente em português. (Xavier; Barbosa, 2014, p. 407).

A comparação entre esses estudos revela que mudança lexical e variação articulatória se articulam, mas não são categorias intercambiáveis. Um mesmo sinal admite realizações variáveis; por sua vez, duas formas com diferenças extensas podem funcionar como opções lexicais socialmente reconhecidas para o mesmo conceito. Assim, a análise histórica requer pelo menos três cautelas: verificar a comparabilidade dos registros, explicitar o nível linguístico da alteração e evitar transformar a ausência de uma forma em determinado dicionário em prova de seu desaparecimento na comunidade. A memória lexical, nessa perspectiva, resulta de práticas de registro, transmissão e uso, e não de uma sequência uniforme entre passado e presente.

4 ENTRE GERAÇÕES: REPERTÓRIOS LEXICAIS, IDADE E TRANSMISSÃO LINGUÍSTICA

As diferenças entre gerações constituem eixo privilegiado da reflexão, mas sua interpretação depende do modo como os sujeitos foram socializados linguisticamente. Idade cronológica, idade de aquisição da Libras, escolarização, presença de pares surdos e participação em associações não representam a mesma variável. Duas pessoas da mesma faixa etária podem exibir repertórios distintos, enquanto sinalizantes de idades diferentes podem compartilhar variantes devido a vínculos familiares, comunitários ou educacionais.

Por isso, estudos em tempo aparente, baseados em faixas etárias, oferecem hipóteses de mudança que devem ser confrontadas, quando possível, com dados históricos ou observações sucessivas.

A investigação de Silva (2015), centrada nos sinais PAI e MÃE na Grande Florianópolis, é particularmente esclarecedora. A autora realizou entrevistas com vinte participantes surdos e examinou a distribuição de variantes em suas narrativas. Nos resultados, são assinaladas diferenças relacionadas às faixas etárias, com maior uso de determinada variante de PAI entre participantes mais jovens. A autora também observa que o comportamento das variantes de MÃE não reproduz exatamente o de PAI. Isso impede generalizar o padrão de um único item lexical para o conjunto da Libras e demonstra que as escolhas dependem simultaneamente da palavra investigada e das condições sociais de uso.

Schmitt *et al*. (2026) aprofundam a discussão conceitual ao relacionar escolhas lexicais a mudanças educacionais, formas de pertencimento e circulação de novas expressões. A leitura desse trabalho ajuda a formular hipóteses sobre o encontro entre repertórios, embora não substitua pesquisas empíricas que acompanhem diretamente as mesmas formas em diferentes períodos históricos.

> Outro fator determinante é a faixa etária dos sinalizantes. Sinalizantes mais jovens tendem a adotar sinais mais recentes, frequentemente influenciados por escolas bilíngues, redes sociais e circulação ampliada

> de conteúdos em Libras. Em contraste, sinalizantes mais velhos preservam sinais tradicionais, muitos deles associados ao período pré-reconhecimento oficial da Libras, quando práticas oralistas restringiam o uso público da língua. (Schmitt *et al*., 2026, p. 301).

Embora pertinente ao debate, essa formulação não deve ser transformada em regra universal que atribua inovação aos jovens e conservação às pessoas idosas. Mudanças lexicais podem ser introduzidas por lideranças comunitárias mais experientes, professores, tradutores ou usuários que transitam entre diferentes redes; pessoas jovens também podem manter variantes familiares e regionais. O que está em jogo não é uma oposição fixa entre dois grupos, mas uma relação histórica entre oportunidades de contato, reconhecimento social e condições de aprendizagem da língua.

A transmissão intergeracional da Libras apresenta particularidades importantes: nem toda criança surda convive desde cedo com adultos que dominam a língua de sinais; para parte dos sujeitos, a entrada em comunidades sinalizantes ocorre na escola ou em outros espaços de socialização. Giselli Mara da Giselli Mara da Giselli Mara da Silva (2017), ao discutir bilinguismo, acesso às línguas e usos cotidianos, permite compreender que essas trajetórias podem afetar segurança comunicativa, repertório e avaliações sociais das línguas. A transmissão de sinais, portanto, deve ser analisada como processo coletivo que envolve instituições, associações, redes

familiares e circulação audiovisual. Estudos futuros podem combinar narrativas de vida, gravações comparáveis e acompanhamento longitudinal, para distinguir diferença etária, mudança histórica efetiva e circulação simultânea de variantes.

5 COMUNIDADES SURDAS E DIVERSIDADE LEXICAL: TERRITÓRIOS, CONTATOS E PERTENCIMENTOS

A noção de comunidade surda não corresponde a um espaço linguístico territorialmente homogêneo. Comunidades locais podem compartilhar instituições, experiências escolares e formas de sinalização, ao mesmo tempo que seus integrantes mantêm vínculos com redes de outras regiões. A diversidade lexical resulta dessas interações em escalas diferentes: encontros presenciais, deslocamentos educacionais, circulação de intérpretes, publicações institucionais e ambientes digitais. Rodrigues e Almeida da Silva (2017) fundamentam a compreensão de que a heterogeneidade pertence à própria organização social das línguas, e não constitui ameaça à sua legitimidade.

Os contrastes regionais aparecem com clareza em investigações empíricas que delimitam um item e um conjunto de participantes. Santos e Azevedo (2024) analisam a produção de sinais relacionados ao conceito de camaleão em quatro municípios da região metropolitana de São Luís, com oito participantes surdos. A existência

de realizações diferentes nesse recorte não autoriza determinar que todas correspondam necessariamente a variantes da mesma variável sociolinguística. O próprio estudo reconhece a insuficiência da amostra para estabelecer padrões mais amplos e convoca uma descrição mais precisa das relações entre forma e sentido.

> À pesquisa aqui apresentada, as orientações de Xavier e Barbosa (2017) são bastante adequadas, uma vez que, como se observa, o número de participantes revela, por um lado, o alto grau de variabilidade de sinais para o mesmo item lexical, mas, ao mesmo tempo, não permite que sejam estabelecidos maiores padrões de uso dessas formas. (Santos; Azevedo, 2024, p. 144).

Essa ressalva é decisiva para a presente discussão. Localizar pessoas surdas em municípios diferentes não significa, isoladamente, identificar fronteiras dialetais rígidas. É preciso considerar número de participantes, recorrência das formas, trajetórias de circulação e comparabilidade semântica dos contextos de produção. Além disso, deve-se distinguir sinais convencionais, soluções descritivas contextualizadas e processos classificadores, cuja interpretação pode demandar um exame discursivo mais amplo. A variedade regional não é um conjunto estanque de sinais exclusivos, mas uma configuração relacional, continuamente atravessada por contatos.

Outra dimensão da diversidade é a formação dos léxicos especializados. Santana e Santos (2022) comparam sinais-termo da eletrotécnica utilizados em materiais associados ao IFMA e ao SENAI

no Maranhão. A pesquisa evidencia denominações alternativas relacionadas a experiências institucionais, formas de apresentação dos conceitos e influência do português. Nesse caso, a variação não decorre necessariamente de distância entre cidades ou de diferenças entre gerações: duas instituições do mesmo contexto regional podem registrar formas diferentes para um conceito técnico. Esse achado desloca o debate de uma geografia exclusivamente espacial para uma análise das condições de produção e validação do conhecimento.

Barbosa da Silva (2025) acrescenta a essa discussão o contato entre Libras e português e o conceito de continuum de variedades, enfatizando que práticas sinalizadas se organizam com diferentes graus de influência interlinguística. Sua perspectiva permite examinar dimensões do repertório que não se explicam apenas por listas de sinais equivalentes: uso de datilologia, organização discursiva, recursos espaciais e condições sociais de interlocução. Entretanto, contato linguístico não deve ser confundido com inferioridade de uma variedade ou com suposta deficiência de seus usuários. A análise sociolinguística exige reconhecer a diversidade como produto de histórias comunitárias e de relações assimétricas de prestígio.

6 ATITUDES LINGUÍSTICAS EM DISPUTA: ACEITAÇÃO, PRESTÍGIO E LEGITIMIDADE DOS SINAIS

A variação torna-se particularmente sensível quando uma comunidade precisa avaliar formas empregadas em situações públicas, educacionais ou técnicas. Atitudes linguísticas envolvem conhecimentos, crenças, afetos e disposições relacionadas às línguas e às suas variedades. Elas não são propriedades intrínsecas dos sinais, mas avaliações construídas em relações sociais. Um sinal pode ser reconhecido como familiar em uma rede e pouco compreensível em outra; pode receber prestígio por circular em determinado espaço institucional ou ser valorizado por sua ligação com a memória de uma comunidade local. Investigar tais atitudes requer escutar os próprios sinalizantes e explicitar o contexto da avaliação.

Na análise do bilinguismo de pessoas surdas, Silva (2017) ressalta que acesso desigual às línguas, trajetórias de socialização e relações históricas de prestígio podem produzir atitudes ambivalentes frente à língua de sinais e à língua majoritária. A questão não se limita à preferência abstrata por um código: envolve possibilidades de participação, reconhecimento identitário e experiências de discriminação. Rodrigues e Almeida da Silva (2017), por sua vez, problematizam juízos normativos que opõem formas “corretas” a usos considerados desviantes, atitude que pode impedir a compreensão das condições reais de circulação da Libras.

O estudo de Albuquerque (2024) fornece um contraponto empírico ao analisar opiniões de participantes surdos sobre sinais-termo utilizados em uma videoprova do Enem em Libras. A pesquisa distingue aspectos fonológicos, morfológicos, semânticos e sociolinguísticos e indica que a aceitabilidade está ligada à interpretação dos conceitos, às experiências prévias e ao contexto comunicativo. A observação de dificuldades de inteligibilidade em enunciados específicos também adverte contra a ideia de que apenas a substituição de um sinal por outro resolveria todas as questões de acessibilidade.

> O desenvolvimento desse tipo de estudo exige levantar e analisar dados, partindo do pressuposto que a língua está relacionada à experiência dos sujeitos que a usam, e dela não podem estar dissociadas. Nesse sentido, constatamos que os participantes, ao serem postos em cotejo com este objeto (a língua de sinais), manifestaram seus entendimentos individuais que nos remeteram a diferentes percepções. (Albuquerque, 2024, p. 10522).

A contribuição desse resultado não reside em indicar um sinal universalmente superior, mas em demonstrar por que a compreensão de formas novas ou especializadas depende da negociação de significados. Quando Albuquerque (2024, p. 10522) registra a avaliação de que “o sinal deveria ser mais visual”, torna visível uma expectativa de iconicidade presente em parte dos depoimentos. Esse juízo integra os dados sobre atitude linguística, mas não se converte

automaticamente em critério técnico suficiente para decidir qual variante deve prevalecer. A iconicidade percebida é socialmente mediada e pode variar segundo repertório, experiência e familiaridade conceitual.

É nesse ponto que a distinção discutida por Santana e Santos (2022) entre normalização de repertórios e normatização prescritiva se torna produtiva. Documentar diferentes sinais-termo, comparar seus contextos e construir consensos com participação de usuários e especialistas pode favorecer a circulação do conhecimento; impor uma forma sem considerar os usos existentes tende a invisibilizar a diversidade. Em diálogo com Barbosa da Silva (2025), entende-se que políticas linguísticas não deveriam converter a valorização pública da Libras em exigência de homogeneização. O problema central é construir critérios de inteligibilidade, transparência e participação comunitária sem transformar preferências situadas em julgamentos sobre a legitimidade dos sinalizantes.

7 CIRCULAÇÃO CONTEMPORÂNEA DOS SINAIS: TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E PRESERVAÇÃO LINGUÍSTICA

As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de contato entre comunidades e tornam mais visível a circulação de formas lexicais. Plataformas de vídeo, redes sociais, aulas remotas e materiais

de acessibilidade favorecem o encontro de sinalizantes que antes interagiam com menor frequência. Esse processo pode acelerar o conhecimento de variantes, mas não determina que uma forma se torne imediatamente compartilhada por todos. Difusão, reconhecimento, compreensão e incorporação estável ao repertório são momentos analiticamente distintos, condicionados pela participação em redes, pelo alcance dos conteúdos e pelas práticas locais.

Arzua e Xavier (2024) oferecem evidências relevantes ao examinar sinais para os conceitos YouTube e WhatsApp em dados fornecidos por quarenta e oito participantes surdos de seis estados brasileiros. A pesquisa documenta diversidade lexical para os dois conceitos e diferenças fonológicas na realização das formas. Sua contribuição reside em mostrar que itens associados ao cotidiano digital não apresentam uma única correspondência estável, mesmo em contextos de ampla circulação de plataformas comuns.

> O presente estudo documenta cinco variantes lexicais para a expressão do conceito ‘YouTube’ e três variantes lexicais para a expressão do conceito ‘WhatsApp’. Além disso, esta pesquisa descreveu algumas das diferentes realizações – variação fonológica – que cada uma dessas variantes lexicais pode apresentar, revelando também os aspectos estáveis em todas elas. Essa estabilidade fonológica é aqui tomada como uma pista para determinar que uma determinada forma é uma pronúncia distinta de um dado sinal ou um sinal diferente. (Arzua; Xavier, 2024, p. 22).

É necessário, contudo, delimitar o alcance desse estudo: os participantes estavam concentrados em determinadas regiões e faixas etárias, de modo que seus resultados não demonstram, isoladamente, um padrão nacional de mudança geracional. A investigação dialoga de maneira fértil com Xavier e Barbosa (2014), porque ambas exigem atenção à diferença entre realização fonológica e opção lexical. Também pode ser aproximada dos estudos históricos de Goiás e Santa Catarina: enquanto esses últimos comparam formas registradas em diferentes momentos, a investigação de sinais ligados a aplicativos mostra diversidade observável em um recorte sincrônico.

No âmbito da educação bilíngue, a multiplicidade lexical sugere uma orientação pedagógica descritiva. Professores, materiais didáticos e intérpretes podem apresentar variantes contextualizadas, explicar áreas e situações em que são utilizadas e estimular a comparação de formas sem estigmatizá-las. A documentação em vídeo, acompanhada de informações sobre localidade, interlocutores, contexto e momento de registro, oferece possibilidades que registros exclusivamente estáticos nem sempre asseguram. Isso não elimina a necessidade de decisões terminológicas em avaliações ou conteúdos técnicos: exige que essas decisões sejam transparentes, revisáveis e discutidas com pessoas surdas que efetivamente utilizam os repertórios.

Schmitt et al. (2026) enfatizam o valor da documentação para o fortalecimento da Libras, e Santana e Santos (2022) mostram que a organização de sinais-termo requer atenção aos modos como comunidades especializadas constroem significados. A articulação dessas contribuições permite defender um princípio: preservar a memória lexical não implica congelar a língua, assim como reconhecer inovações não exige apagar sinais associados a experiências de gerações anteriores. A educação pode funcionar como espaço de encontro entre repertórios, desde que não transforme a diferença linguística em deficiência a corrigir. Registros colaborativos, atividades de comparação histórica e participação de sinalizantes de diferentes idades constituem caminhos de pesquisa e formação a serem avaliados empiricamente, não resultados já demonstrados por este artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórico-bibliográfica permitiu compreender que a variação lexical da Libras é inseparável das condições históricas e sociais em que os sinais são registrados, ensinados, utilizados e avaliados. Estudos documentais evidenciam modificações nas formas, enquanto investigações com participantes oferecem indícios situados sobre escolhas lexicais, distribuição social e aceitabilidade. O diálogo

entre essas abordagens revela que idade, região e escolarização não atuam como explicações isoladas: interagem com experiências de aquisição, redes de sociabilidade, contato linguístico e pertencimento comunitário.

A questão proposta encontra, portanto, uma resposta necessariamente qualificada. Há evidências de permanências e mudanças em acervos históricos, assim como diferenças lexicais entre faixas etárias e comunidades investigadas. Contudo, nem toda diferença observada entre pessoas jovens e idosas comprova mudança em curso, nem todas as produções para um mesmo conceito podem ser tratadas automaticamente como variantes equivalentes. As atitudes linguísticas acrescentam outra dimensão ao fenômeno: a circulação e a legitimidade dos sinais também dependem de interpretações, valores e relações de prestígio, sobretudo em espaços institucionais.

Como contribuição, sustenta-se que a documentação linguística deve combinar descrição cuidadosa das formas, contextualização dos usos e participação efetiva das comunidades surdas. As limitações do corpus — métodos heterogêneos, amostras locais, recortes lexicais específicos e ausência de acompanhamento longitudinal conjunto — impedem generalizações sobre toda a população sinalizante. Recomenda-se ampliar pesquisas intergeracionais, registrar repertórios com autorização dos participantes e investigar a recepção social das variantes ao longo do

tempo. A valorização da Libras exige reconhecer sua história e sua diversidade, sem impor à língua a imobilidade que nenhuma comunidade linguística vivência.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Thiago Ramos de. Atitude linguística: aceitabilidade de sinais no Enem em Libras. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. especial, p. 10510-10523, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e94601. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/94601. Acesso em: 14 out. 2026.

ARZUA, Gabriel Henrique; XAVIER, André Nogueira. Variação lexical e fonológica na expressão dos conceitos 'YouTube' e 'WhatsApp' na Libras. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 9, e0918, 2024. DOI: https://doi.org/10.14393/Lex-v9a2023/24-18. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/73244. Acesso em: 14 out. 2026.

BARBOSA DA SILVA, Diego. Uma Libras ou muitas Libras? Apontamentos sociolinguísticos sobre línguas de sinais no Brasil. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 19, e019009, 2025. DOI: https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-9. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/72504. Acesso em: 14 out. 2026.

RODRIGUES, Angelica; ALMEIDA DA SILVA, Anderson. Reflexões sociolinguísticas sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 686-698, 2017. DOI: https://doi.org/10.21165/el.v46i2.1673. Disponível em:

https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/1673. Acesso em: 14 out. 2026.

SANTANA, Brandon Jhonata Cardoso; SANTOS, Georgiana Marcia Oliveira. A variação denominativa em Libras no Maranhão: uma análise de sinais-termo da eletrotécnica usados no IFMA/Monte Castelo e no SENAI-MA. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 1, p. 5-17, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/01031813v61n120228667728. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8667728. Acesso em: 14 out. 2026.

SANTOS, Wendel Silva dos; AZEVEDO, Renan Pires. Um estudo de variação lexical em Libras entre surdos residentes da região metropolitana de São Luís, Maranhão. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 121-148, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e94730. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/94730. Acesso em: 14 out. 2026.

SCHMITT, Deonisio; KLEIN, Carla Beatriz Medeiros; GIANOTTO, Adriano de Oliveira; MARTINS, Francielle Cantarelli; SANTOS, Cleyton Costa dos. Variação lexical na Libras e seus fatores sociolinguísticos. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 4, p. 299-312, 2026. DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i4.612. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/612. Acesso em: 14 out. 2026.

SILVA, Giselli Mara da. O bilinguismo dos surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 58, p. 124-144, 2017. DOI: https://doi.org/10.28998/2317-9945.201758.124-144. Disponível em:

https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/2466. Acesso em: 14 out. 2026.

SILVA, Leandro Viana; GONÇALVES, Sheila de Carvalho Pereira. A mudança lexical em Libras: um estudo preliminar em Goiás. **Signótica,** Goiânia, v. 32, e63237, 2020. DOI: https://doi.org/10.5216/sig.v32.63237. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sig/article/view/63237. Acesso em: 14 out. 2026.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Variação sociolinguística na língua brasileira de sinais: o caso dos sinais mãe e pai em Florianópolis. **Linguasagem,** São Carlos, v. 22, n. 1, 2015. Disponível em: https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/26. Acesso em: 14 out. 2026.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-445069770367936329. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/cYCvmbdCbxMqXCRMK9yDjWP/. Acesso em: 14 out. 2026.

ZANCANARO JUNIOR, Luiz Antonio; BIELESKI, Daniela. O processo de mudanças na língua brasileira de sinais em Santa Catarina: uma análise comparativa. **Encontros de Vista**, Recife, v. 8, n. 2, p. 65-78, 2011.
Disponível em: https://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/download/4469/482484191. Acesso em: 14 out. 2026.

CAPÍTULO 5

PRIMEIROS DIÁLOGOS EM LIBRAS: ATENÇÃO COMPARTILHADA, BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO INFANTIL

Delcimar Filipin [1]
Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW) e Assistente Técnico-Pedagógico do Secretaria de Estado da Educação Santa Catarina.

Camila Aguilar Busatta [2]
Doutora em Química e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus de Frederico Westphalen.

RESUMO: Este estudo analisa as relações entre atenção compartilhada, brincadeira e desenvolvimento linguístico de crianças surdas nos primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Desenvolve-se uma investigação qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, mediante leitura comparativa de doze artigos científicos sobre aquisição da linguagem, atenção conjunta, interações familiares, brincadeira simbólica e educação infantil bilíngue. O exame interpretativo cuidadoso do corpus considera aproximações teóricas, especificidades metodológicas e limites de generalização dos resultados. A discussão evidencia que a constituição dos primeiros diálogos depende de oportunidades efetivas de participação em práticas visuais compartilhadas, da responsividade dos interlocutores e da circulação social da Libras em contextos significativos. O brincar aparece como espaço de negociação de sentidos, papéis e referências, enquanto a atenção conjunta organiza condições para a percepção dos sinais e a construção da interlocução. Argumenta-se que o acesso precoce à língua requer compromissos familiares, educacionais e institucionais articulados, respeitando a diversidade das trajetórias infantis.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Atenção compartilhada; Brincadeira; Desenvolvimento linguístico infantil.

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros diálogos de uma criança não se reduzem à emissão de palavras ou sinais isolados. Constituem-se na reciprocidade dos olhares, na interpretação dos gestos, na alternância entre iniciativas e respostas e na possibilidade de construir significados com outras pessoas. Quando se trata de crianças surdas, a modalidade visual-espacial da Libras torna particularmente relevante a organização dos encontros comunicativos. A criança precisa encontrar interlocutores capazes de tornar perceptível a língua, acompanhar seus interesses e acolher suas manifestações como contribuições legítimas para a interação. Tal perspectiva desloca a análise de uma suposta insuficiência individual para as condições sociais em que o diálogo pode emergir.

Esse deslocamento é decisivo porque muitas crianças surdas crescem em famílias nas quais a Libras ainda não integra o repertório cotidiano. Santos e Gil (2012) examinam a passagem de gestos a sinais em uma situação educacional, enquanto Cruz e Quadros (2025) discutem os efeitos do acesso tardio sobre a aquisição e sobre a necessidade de acompanhamento linguístico adequado. Ambas as contribuições impedem compreender a criança como mera receptora de um sistema previamente organizado: aprender uma língua envolve participar de atividades em que os sinais tenham destinatário, intenção e consequência nas relações sociais.

A investigação orienta-se pela seguinte questão: de que modo a atenção compartilhada, as brincadeiras e as mediações estabelecidas em Libras participam da constituição dos primeiros diálogos e do desenvolvimento linguístico infantil? Seu objetivo é analisar criticamente, em estudos científicos selecionados, a articulação entre coordenação da atenção visual, produção simbólica no brincar e oportunidades de interlocução com familiares, colegas e docentes. A justificativa reside na necessidade de aproximar pesquisas frequentemente abordadas em campos distintos - aquisição linguística, psicologia do desenvolvimento e educação bilíngue - sem dissolver suas especificidades conceituais.

A delimitação compreende os primeiros processos de participação linguística na infância e suas condições relacionais, não a descrição de etapas universais nem a mensuração original de competências infantis. As fontes abrangem estudos com Libras e um estudo com língua de sinais americana, utilizado apenas como interlocução comparativa sobre atenção visual. Não se pretende equiparar línguas distintas, nem afirmar que todas as crianças surdas percorrem a mesma trajetória. Defende-se, antes, que as diferenças nos percursos exigem ambientes com oportunidades consistentes de interação, de brincadeira e de acesso a interlocutores fluentes.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, natureza teórico-bibliográfica e orientação interpretativa, fundamentado na análise crítica de produções científicas relacionadas à aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), à atenção compartilhada, às experiências lúdicas e ao desenvolvimento linguístico de crianças surdas. A constituição do corpus bibliográfico considerou a pertinência das publicações ao objeto investigado, a consistência de suas contribuições teóricas e a possibilidade de estabelecer relações entre diferentes perspectivas sobre a constituição da linguagem na infância. A pesquisa não se configura como revisão sistemática, uma vez que seu propósito consiste na interpretação aprofundada de estudos selecionados, sem pretensão de esgotar a produção científica existente sobre a temática.

O percurso investigativo compreendeu procedimentos de leitura exploratória, analítica e interpretativa, direcionados à identificação dos principais fundamentos conceituais, argumentos e contribuições apresentados nas publicações. Foram considerados os objetivos das investigações, os referenciais teóricos mobilizados, as abordagens metodológicas adotadas e as discussões relacionadas às experiências linguísticas infantis. Esse procedimento possibilitou reconhecer aproximações e diferenças entre os estudos, favorecendo a

construção de uma análise articulada sobre as condições sociais, culturais e educacionais que participam do desenvolvimento da linguagem de crianças surdas.

Para aprofundar a discussão, o material bibliográfico foi organizado em eixos temáticos interdependentes: manifestações gestuais e emergência dos primeiros sinais; atenção compartilhada e organização visual da comunicação; brincadeira simbólica e produção de significados; interações familiares e educacionais; e condições de acesso à Libras durante a primeira infância. Essa organização permitiu examinar como diferentes experiências comunicativas participam da constituição dos primeiros diálogos, considerando tanto os processos de desenvolvimento linguístico quanto as possibilidades de interação social mediadas por uma língua de modalidade visuoespacial.

A análise comparativa privilegiou o diálogo entre as contribuições científicas, evitando a apresentação fragmentada dos estudos ou a reprodução meramente descritiva de seus resultados. As interpretações foram construídas a partir das evidências e dos argumentos efetivamente apresentados pelos pesquisadores, respeitando as particularidades dos contextos investigados e os limites de suas conclusões. Desse modo, buscou-se compreender as relações entre gestualidade, atenção compartilhada, brincadeira e desenvolvimento linguístico, reconhecendo a centralidade das

interações sociais e das experiências visuais na constituição da linguagem infantil.

Por fim, a sistematização das discussões foi orientada pela articulação crítica entre os diferentes enfoques teóricos, procurando evidenciar convergências, tensões e questões ainda abertas à investigação científica. Não foram realizadas observações de campo, entrevistas ou intervenções com participantes, tampouco produzidos dados empíricos originais. A contribuição do estudo situa-se na elaboração de uma síntese interpretativa capaz de ampliar a compreensão dos primeiros processos comunicativos em Libras e de suas implicações para as práticas familiares, educacionais e sociolinguísticas desenvolvidas na infância surda.

3 DO GESTO AO SINAL: A EMERGÊNCIA DAS PRIMEIRAS INTERAÇÕES EM LIBRAS

A oposição simples entre gesto e língua pouco contribui para compreender como se constituem os primeiros diálogos. Antes de dominar sinais convencionais, a criança pode apontar, movimentar objetos, dirigir o olhar, repetir ações e criar estratégias de comunicação reconhecidas por parceiros próximos. Tais manifestações não equivalem automaticamente ao funcionamento linguístico convencional, mas possuem valor interacional: podem indicar desejos, estabelecer referências e convocar a atenção do outro. O desafio

analítico consiste em explicar como essas iniciativas passam a integrar trocas socialmente compartilhadas, nas quais formas e sentidos em Libras se tornam progressivamente reconhecíveis.

Santos e Gil (2012) investigam esse processo em episódios de uma criança surda na Educação Infantil. O estudo destaca, desde sua apresentação, a importância de compreender a transformação das formas de comunicação a partir de condições concretas de convívio:

> A investigação da aquisição da Libras por crianças surdas tem um desafio adicional, pois a maioria delas convive com pais ouvintes e tem acesso limitado à língua. Comumente essas crianças usam gestos caseiros para se comunicar, mas durante a escolaridade podem adquirir a Libras. Neste estudo visou-se identificar aspectos do processo de aprendizado de uma criança surda, na Educação Infantil, focalizando como ela passa do uso de gestos ao uso de sinais. (Santos; Gil, 2012, p. 58).

A formulação delimita um problema que não é apenas lexical. A passagem dos gestos caseiros aos sinais envolve oportunidades para perceber regularidades, retomar enunciados e verificar se o interlocutor compreendeu a intenção comunicativa. Nos episódios analisados por Santos e Gil (2012), a participação de pessoas fluentes e a ampliação da atenção visual são componentes importantes para o desenvolvimento linguístico. Isso não autoriza classificar toda gestualidade familiar como inadequada: ela pode funcionar como

recurso inicial de vínculo, mas não substitui o direito ao acesso a uma língua plenamente compartilhável em diferentes espaços sociais.

A distinção entre forma visível e função dialógica é central. Uma criança pode reproduzir um sinal sem integrar a produção à situação de interação; inversamente, pode ainda não executar com precisão determinada forma e, mesmo assim, demonstrar intenção de comunicar, retomar uma referência ou responder ao outro. Com base na perspectiva discutida por Garrutti e Moreira (2022), a construção da linguagem depende das trocas em atividades rotineiras. O processo envolve aprender quando participar, como acompanhar uma iniciativa, de que maneira reparar incompreensões e como relacionar um sinal a acontecimentos que interessam aos participantes.

Cruz e Quadros (2025) acrescentam que a aquisição da língua de sinais demanda observação de capacidades compreensivas e expressivas, diferenciando situações de acesso insuficiente daquelas em que outros fatores também podem interferir no desenvolvimento. Esse cuidado impede leituras precipitadas dos gestos como sinais inequívocos de atraso ou como demonstração suficiente de domínio linguístico. A análise deve considerar a história de exposição à Libras, a qualidade e a continuidade das interações e os recursos efetivamente disponíveis às crianças. Assim, os primeiros diálogos emergem de uma relação dinâmica entre ação corporal, organização visual e inserção em práticas de linguagem.

O ponto de chegada não é a supressão do corpo em favor de formas supostamente puras da língua. A Libras é articulada corporal e espacialmente; expressões faciais, orientação, movimento e configurações manuais participam da produção de significados. Por isso, gestualidade cotidiana e organização linguística exigem diferenciação sem separação artificial. Quando a criança nomeia, pergunta, contesta ou narra por meio de sinais, amplia a possibilidade de deslocar o diálogo daqui e agora para objetos ausentes, acontecimentos lembrados e situações imaginadas. Esse movimento prepara a articulação entre linguagem e brincadeira, sem estabelecer uma sequência rígida aplicável a todos os percursos infantis.

4 OLHARES QUE DIALOGAM: ATENÇÃO COMPARTILHADA E ORGANIZAÇÃO VISUAL DA COMUNICAÇÃO

A atenção compartilhada, também denominada atenção conjunta, permite que duas pessoas coordenem seu interesse em relação a um objeto, uma ação ou um acontecimento. Não se confunde com o simples ato de olhar na mesma direção: envolve reconhecer que um foco é comum e participar de uma atividade na qual o outro também atribui significado ao que se observa. Vaz da Silva (2012) discute sua importância para o desenvolvimento sociocognitivo e linguístico, mostrando que a comunicação visual requer aprendizagem

de padrões específicos de coordenação atencional. Ao sintetizar a formulação de Tomasello, o autor apresenta a atenção conjunta como coordenação entre parceiro social e referente (Tomasello, 1995 *apud* Vaz da Silva, 2012, p. 53).

A especificidade da interação em língua de sinais não reside em uma incapacidade de compartilhar atenção, mas na necessidade de articular, pelo canal visual, o acesso ao referente e ao enunciado sinalizado. O problema é formulado por Vaz da Silva nos seguintes termos:

> Crianças surdas têm de usar a visão para comunicar e também para explorar o ambiente (Lederberg, 1993; Spencer *et al*., 2004) e, por isso, não podem atender simultaneamente a objectos ou eventos no seu ambiente e a um interlocutor, ao contrário de crianças ouvintes que podem estar a olhar ou a manipular um objecto e receber informação ou comentários de parceiros na interacção. (Vaz da Silva, 2012, p. 54).

Essa descrição precisa ser interpretada sem converter diferenças de modalidade em hierarquia entre línguas. O fato de a criança alternar o olhar entre interlocutor e objeto não traduz, por si só, uma desvantagem inerente à surdez. Indica uma condição de organização temporal e espacial da comunicação que pode ser favorecida ou dificultada pelas respostas do parceiro. Quando a sinalização acontece fora do campo visual da criança, a informação pode não ser percebida; quando o adulto acompanha seus interesses e

ajusta o momento de sinalizar, a atenção conjunta se transforma em oportunidade de vincular ação, referente e enunciado.

A discussão ganha concretude com Soares, Teixeira e Bento (2024), que realizam pesquisa bibliográfica sobre estratégias de mães surdas nas interações com filhos surdos. Diferentemente de um estudo de observação conduzido pelas próprias autoras, o trabalho sintetiza contribuições de pesquisas já publicadas, destacando deslocamento dos sinais, repetição de movimentos, prolongamento de sua duração e incorporação do campo visual e tátil da criança. As autoras explicam:

> Quando a mãe inclina seu corpo e sinaliza no espaço neutro, no campo visual da criança, às vezes, sobre o próprio referente, torna desnecessária a mudança do olhar da criança, possibilitando que ambos, sinal e referente, estejam no mesmo campo visual, gerando proximidade entre eles ou, até mesmo, simultaneidade na percepção. Em outro contexto, quando a sinalização é feita no corpo da própria criança, ela passa a usar dois canais diferentes de percepção: o visual, para olhar para o referente e para o próprio sinal, uma vez que estão no mesmo campo visual, e o tátil, para sentir o sinal, possibilitando a percepção simultânea do sinal e do referente. (Soares; Teixeira; Bento, 2024, p. 106).

A análise dessas estratégias permite conceber a responsividade como trabalho comunicativo partilhado, e não como execução mecânica de técnicas. O adulto identifica para onde a criança olha, avalia a oportunidade de aproximação e adapta sua produção para não interromper necessariamente o interesse infantil. Ao mesmo tempo, a

criança aprende progressivamente que voltar o olhar para o interlocutor pode trazer novas informações relevantes para a atividade. Essa relação recíproca evita interpretar a atenção apenas como disciplina do olhar, pois importa compreender sua função na produção de sentidos.

Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014), em pesquisa com quatro crianças surdas usuárias de ASL, examinam como se estabelece a atenção conjunta quando tanto os referentes quanto a comunicação linguística dependem da visão. Os achados contribuem para problematizar pressupostos construídos principalmente a partir de interações oral-auditivas. Contudo, a amostra reduzida e a língua estudada impedem transportar diretamente as observações para a totalidade das crianças surdas brasileiras. A contribuição mais produtiva é comparativa: compreender que alternância do olhar, coordenação com o parceiro e organização de enunciados visíveis compõem dimensões do próprio processo de aquisição.

A atenção compartilhada, portanto, não pode ser tomada como uma habilidade isolada que a criança deve adquirir antes de ter acesso à Libras. Ela se constrói também no exercício de interações linguísticas significativas. O adulto, o colega ou o docente contribui ao criar condições para olhar, sinalizar, responder e retomar o tema; a criança, por sua vez, participa reorganizando sua atenção segundo os sentidos da atividade. A reciprocidade constitui o núcleo do diálogo e

ajuda a compreender por que brincadeiras e relações sociais oferecem contextos férteis para o desenvolvimento da linguagem.

5 BRINCADEIRA, IMAGINAÇÃO E CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA NA INFÂNCIA SURDA

Brincar é uma atividade socialmente organizada na qual objetos, personagens e gestos podem assumir sentidos diferentes daqueles de seu uso cotidiano. Uma caixa pode transformar-se em veículo, um boneco pode ser cuidado como bebê e um sinal pode instituir determinado papel na cena. Nessas condições, a linguagem não aparece apenas para nomear elementos previamente dados; ela participa da definição do que está acontecendo, de quem realiza cada ação e de quais regras serão reconhecidas por aqueles que brincam. O faz de conta constitui, assim, um espaço privilegiado para observar a negociação de sentidos em Libras.

Souza e Silva (2010) analisam dois episódios de brincadeira registrados em vídeo com crianças surdas em idade pré-escolar. Sua discussão, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, examina a articulação entre sinais, gestos e organização simbólica dos papéis:

> Com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial nas contribuições de Lev Seminovich Vigotski, o presente estudo coloca em discussão os modos pelos quais crianças surdas em idade pré-escolar utilizam recursos

> linguísticos na configuração de papéis simbólicos negociados no faz-de-conta. O trabalho tem como material empírico dois episódios investigativos coletados em videogravações realizadas em uma brinquedoteca com crianças na idade pré-escolar. Na transcrição, a análise dos dados destaca a apropriação de papéis simbólicos, em que palavras (Libras) e corpo (gestos) se articulam para atribuir sentido à atividade lúdica. (Souza; Silva, 2010, p. 705).

O valor dessa contribuição está em recusar uma oposição entre corpo e linguagem. Nos episódios apresentados pelas autoras, a expressão corporal não atua como mero acompanhamento ornamental: os gestos, as posições e os movimentos entram na composição do enredo e permitem aos participantes compreender o papel representado. Ao interpretar uma criança que embala um boneco e recorre a sinais relacionados ao bebê e ao sono, é necessário observar simultaneamente a cena, a relação entre parceiros e a significação instituída pela atuação corporal (Souza; Silva, 2010). A análise mostra possibilidades expressivas em uma situação particular, não uma regularidade empírica universal.

Martins, Albres e Sousa (2015) discutem a importância da brincadeira e da educação infantil bilíngue a partir de uma cena escolar. As autoras concebem a língua de sinais como "potencializadora das relações de aprendizagens dos alunos surdos" (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 105). O argumento das autoras ultrapassa a defesa de atividades recreativas como intervalo do ensino:

o brincar torna-se prática de participação cultural e discursiva quando a criança encontra parceiros com quem pode elaborar enunciados em língua de sinais. Essa perspectiva aproxima as autoras de Souza e Silva (2010), mas também evidencia uma diferença: enquanto estas se concentram na constituição simbólica dos papéis, aquelas explicitam a dimensão institucional e política das condições de brincar em Libras.

A articulação entre atenção compartilhada e brincadeira merece destaque. Uma criança pode inicialmente focalizar um objeto e convocar o outro por gestos, toques ou apontamentos; durante a brincadeira, tal referente passa a sustentar negociações mais complexas, como distribuir personagens, combinar regras ou contrariar uma decisão. Nessa passagem, o olhar não tem somente a função de permitir que o sinal seja visto: torna-se parte da circulação de iniciativas, expectativas e respostas. A linguagem produz efeitos na continuidade da atividade, pois um enunciado pode interromper, redirecionar, ampliar ou transformar o enredo lúdico.

Figueiredo e Guarinello (2013) propõem explorar a multimodalidade e narrativas da literatura infantil como recursos de atuação com crianças surdas em processo de apropriação da escrita. O foco de seu trabalho não é a aquisição inicial da Libras; ainda assim, a valorização de imagens, textos e interações significativas ajuda a pensar a continuidade entre brincadeiras narrativas e experiências de letramento. Essa aproximação exige cuidado para não transformar a

linguagem escrita em finalidade exclusiva do brincar infantil. Antes de constituir instrumento pedagógico planejado, a brincadeira é atividade da criança, marcada por iniciativa, imaginação e negociação coletiva.

Ao considerar essas contribuições, argumenta-se que a qualidade das experiências lúdicas depende menos da quantidade de brinquedos e mais das condições de participação. Espaços visualmente acessíveis, tempo para responder, liberdade para inventar e presença de interlocutores que compartilhem a Libras podem ampliar a elaboração simbólica. Isso não significa prescrever um único modo de brincar, tampouco exigir que toda atividade tenha sinais explícitos em cada momento. Os silêncios, os olhares e as ações corporais também compõem o desenrolar da interação; o que importa é que possam integrar uma rede de sentidos reconhecida e negociada pelos participantes.

6 FAMÍLIA, PARES SURDOS E PROFESSORES: MEDIAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DOS PRIMEIROS DIÁLOGOS

O desenvolvimento linguístico infantil ocorre em relações que ultrapassam a díade adulto-criança. Família, colegas, professores e comunidade participam de circuitos de interação com diferentes graus de familiaridade, continuidade e assimetria. No âmbito doméstico, a

sensibilidade às iniciativas da criança pode favorecer a construção dos primeiros turnos comunicativos. Entretanto, a disponibilidade afetiva, embora indispensável à qualidade das relações, não assegura isoladamente acesso suficiente à Libras quando falta uma rede de interlocutores. A responsabilidade pelo desenvolvimento linguístico não pode, portanto, ser atribuída exclusivamente às famílias.

Soares, Teixeira e Bento (2024) destacam que práticas de sinalização dirigidas à criança se organizam em atenção a suas possibilidades perceptivas. Vaz da Silva (2012), por sua vez, examina como estratégias utilizadas por cuidadores podem favorecer episódios de atenção conjunta e dialoga com a intervenção precoce. As duas leituras convergem na importância da responsividade, mas é necessário distinguir seu alcance: descrevem e discutem estratégias situadas, não estabelecem uma lista infalível de procedimentos nem substituem a aprendizagem efetiva da língua pelos adultos responsáveis. Famílias ouvintes necessitam, além de orientações, de políticas de acesso à Libras e de oportunidades de convivência com pessoas surdas.

No contexto escolar, a interação entre pares amplia possibilidades que não se esgotam no direcionamento individual realizado pelo professor. Silvestre e Lourenço (2013), ao investigarem uma turma em escola de Educação Infantil voltada à educação de surdos, identificam a importância da língua compartilhada para as

interações infantis. Garrutti e Moreira (2022) acompanham situações dirigidas e livres e ressaltam que a participação das crianças na rotina oferece condições para a apropriação de enunciados em Libras. Essas pesquisas valorizam a relação entre crianças, na qual disputas, alianças, brincadeiras e interpretações recíprocas podem produzir exigências comunicativas distintas das encontradas em interações centradas no adulto.

A dimensão social da aquisição linguística é explicitada por Garrutti e Moreira ao discutirem os resultados de suas observações na Educação Infantil bilíngue:

> Os resultados indicaram a importância da organização de ambientes educativos linguísticos de educação infantil, culturalmente preparados para o desenvolvimento de crianças surdas. As situações de interações revelaram que o aprendizado da língua de sinais acontece de modo rápido e em trocas rotineiras no contexto da turma. As interlocuções nessa língua, por sua vez, paulatinamente permitem que as crianças compartilhem conceitos e práticas comuns no cotidiano da turma. (Garrutti; Moreira, 2022, p. 1).

A passagem permite compreender que o aprendizado de sinais não representa acúmulo individual de vocabulário desconectado das atividades. Conceitos e práticas são compartilhados no interior de relações concretas, nas quais o enunciado de uma criança pode modificar a ação de outra. Não se pode, todavia, deduzir que qualquer agrupamento de crianças surdas garanta automaticamente interações

linguísticas potentes: o acesso desigual à Libras, a forma de organização das atividades e a participação dos docentes também condicionam a experiência. O potencial da convivência pressupõe condições institucionais e linguísticas que a sustentem.

Lodi, Rosa e Almeida (2012) enfatizam o papel do professor surdo na apropriação da Libras e na constituição de relações de pertencimento e produção discursiva. A tensão entre garantir circulação da língua e fazer dela uma língua efetiva de instrução aparece na seguinte passagem:

> Observa-se que o ponto de maior tensão (porém não o único) entre as duas propostas encontra-se, justamente, na maneira como a Libras é compreendida e, portanto, na importância que ela adquire em cada uma delas. Na educação inclusiva, a presença da Libras é garantida por profissionais tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa, cuja função é mediar a relação professores ouvintes/alunos surdos e a aprendizagem dos estudantes surdos, por meio da versão dos conteúdos expressos em português pelos docentes para a Libras. (Lodi; Rosa; Almeida, 2012, p. 4).

A crítica não elimina a relevância de intérpretes em contextos nos quais sua atuação é necessária; evidência, contudo, que tradução de conteúdo não se confunde com organização de uma comunidade de aprendizagem em Libras. Para crianças nos primeiros processos de aquisição, a interlocução direta com adultos sinalizantes e pares é especialmente importante, porque as próprias condições de participação estão em construção. Martins, Albres e Sousa (2015)

também defendem propostas educacionais capazes de assegurar língua de instrução e presença de professores e colegas surdos. A mediação ganha densidade quando deixa de ser recurso acessório e se torna princípio organizador das práticas escolares.

Em síntese, a família inicia e sustenta vínculos comunicativos, os pares oferecem oportunidades de reciprocidade e os docentes organizam contextos de participação e aprendizagem. Nenhum desses atores substitui os demais. Os primeiros diálogos em Libras dependem de uma ecologia relacional que articule acolhimento, competência linguística e direitos educacionais, sem reduzir a criança surda a destinatária de atendimento individualizado ou a objeto de estratégias compensatórias.

7 ACESSO PRECOCE À LIBRAS E DESIGUALDADES NAS EXPERIÊNCIAS LINGUÍSTICAS INFANTIS

As experiências de aquisição da Libras não começam nas mesmas condições para todas as crianças surdas. Algumas convivem desde muito cedo com familiares sinalizantes; outras encontram a língua somente quando chegam a serviços especializados ou a instituições educacionais. Essa desigualdade temporal e relacional repercute no conjunto das oportunidades de participar de conversas, jogos e narrativas compartilhadas. Considerar tais trajetórias é necessário para evitar a naturalização das dificuldades que aparecem

quando o acesso a uma língua plena é restrito durante os primeiros anos de vida.

Roldão, Santos e Cavalcanti (2023), a partir de levantamento bibliográfico, discutem resultados associados à aquisição tardia de línguas de sinais. O trabalho recupera investigações que indicam possíveis efeitos sobre processamento sintático, referências espaciais, compreensão e outras dimensões linguísticas e sociocognitivas. Esses achados não devem ser convertidos em prognóstico inevitável para cada criança, pois derivam de desenhos, populações e tarefas heterogêneos. Sua contribuição consiste em chamar a atenção para a exposição linguística como condição relevante de desenvolvimento, e não em atribuir limites cognitivos intrínsecos à surdez.

Cruz e Quadros (2025) distinguem dificuldades relacionadas à "privação linguística" (Cruz; Quadros, 2025, p. 1) de situações em que fatores adicionais podem interferir na aquisição. Essa distinção é decisiva para a avaliação e para a atuação educacional: uma criança com história de pouca interação em Libras necessita de oportunidades reais de uso da língua, não apenas de classificações centradas naquilo que ainda não realiza. De modo complementar, Santos e Gil (2012) mostram a relevância das condições de convivência e participação para a passagem da comunicação gestual a enunciados convencionais. Quando essas condições não são oferecidas, o problema assume dimensão institucional e de garantia de direitos.

A atenção compartilhada integra esse debate porque a falta de acesso ao enunciado visual pode reduzir as oportunidades de perceber a relação entre sinal e referente. Entretanto, não se deve responsabilizar a criança por um suposto déficit atencional sem examinar o ambiente. É necessário perguntar se o interlocutor está visível, se conhece Libras, se dispõe de tempo para a alternância do olhar e se acompanha aquilo que mobiliza o interesse infantil. Em igual medida, oportunidades de brincadeira com outras crianças sinalizantes não constituem atividade secundária: abrem espaços de iniciativa e de negociação que não podem ser integralmente reproduzidos por exercícios individuais.

A discussão sobre acesso precoce também exige evitar uma compreensão estreita de inclusão. Estar matriculada em determinada instituição não assegura, por si só, participação em uma comunidade linguística. Lodi, Rosa e Almeida (2012) ressaltam a centralidade da Libras como língua de interação e de ensino, enquanto Martins, Albres e Sousa (2015) problematizam a organização da Educação Infantil bilíngue. A pergunta fundamental passa a ser se as crianças conseguem iniciar conversas, compreender o que se negocia, acompanhar as brincadeiras e construir vínculos pela língua que lhes deve estar efetivamente disponível.

O enfrentamento dessas desigualdades envolve orientação acessível às famílias, oportunidades formativas para adultos ouvintes,

participação de profissionais surdos e organização de ambientes bilíngues desde a primeira infância. Essas condições constituem implicações interpretativas extraídas das fontes analisadas, não resultados de intervenção produzida neste artigo. A defesa do acesso precoce não exige apagar as singularidades familiares, mas reconhecer que a diversidade das trajetórias só pode ser respeitada quando há efetivas oportunidades de desenvolvimento linguístico.

8 CONVERGÊNCIAS E TENSÕES ENTRE OS ESTUDOS: UMA SÍNTESE INTERPRETATIVA

A comparação das doze publicações permite identificar uma convergência importante: os primeiros diálogos não podem ser explicados apenas como aquisição interna de unidades linguísticas. Santos e Gil (2012) evidenciam a passagem situada de gestos para sinais; Vaz da Silva (2012) e Soares, Teixeira e Bento (2024) analisam as condições da atenção conjunta; Souza e Silva (2010) e Martins, Albres e Sousa (2015) mostram a função do brincar na elaboração simbólica; Garrutti e Moreira (2022), Silvestre e Lourenço (2013) e Lodi, Rosa e Almeida (2012) focalizam o valor das relações educativas. O elo entre esses eixos está na possibilidade de participação significativa em práticas de interlocução.

A primeira tensão refere-se à própria noção de atenção. Estudos sobre o olhar podem enfatizar alternância e acesso perceptivo

aos sinais; análises histórico-culturais consideram que o sentido do olhar se constitui em atividades partilhadas. São planos complementares, mas não equivalentes. A eficiência em acompanhar o movimento do interlocutor não descreve, sozinha, o que a criança entende, deseja ou negocia. É preciso interpretar a coordenação visual em relação às intenções discursivas e às regras sociais da situação, sem converter uma condição de acesso perceptivo em explicação totalizante da linguagem.

Outra tensão envolve a fronteira entre comunicação gestual e apropriação da Libras. Gestos familiares podem inaugurar relações comunicativas e expressar intencionalidade, mas sua circulação restrita não corresponde necessariamente à participação em uma língua compartilhada por uma coletividade mais ampla. O estudo de Santos e Gil (2012) ajuda a compreender essa passagem, enquanto Lodi, Rosa e Almeida (2012) ressaltam a dimensão sociocultural da apropriação. A questão central não é desvalorizar gestos, e sim assegurar que a criança possa ampliar suas possibilidades expressivas e estabelecer relações que ultrapassem o círculo inicial de comunicação.

A terceira tensão situa-se entre práticas pontuais e políticas institucionais. A habilidade de uma mãe em adequar suas sinalização, discutida por Soares, Teixeira e Bento (2024), é relevante, mas não substitui condições coletivas de acesso linguístico. De maneira

semelhante, a disponibilidade de brinquedos ou narrativas ilustradas não garante, isoladamente, interlocução em Libras. A literatura sobre Educação Infantil bilíngue permite afirmar que mediações produtivas precisam de continuidade, participantes competentes e organização curricular coerente. Figueiredo e Guarinello (2013), voltadas à multimodalidade e escrita, ampliam as possibilidades educativas, mas seu foco não deve ser confundido com aquisição inicial da L1.

Há também limites epistemológicos que exigem prudência. Os estudos empíricos trabalham com contextos e números de participantes específicos, inclusive a pesquisa de Lieberman, Hatrak e Mayberry (2014), realizada em ASL. Já os levantamentos bibliográficos dependem das escolhas e recortes efetuados pelos autores. Diferentes faixas etárias, objetivos e instituições tornam inadequada a combinação indiferenciada dos achados como se fossem dados homogêneos. O presente corpus é tematicamente complementar, mas não constitui amostra representativa das crianças surdas brasileiras; tampouco permite estabelecer relações causais universalizáveis.

A síntese interpretativa conduz, portanto, a uma proposição: a construção dos primeiros diálogos em Libras depende da articulação entre disponibilidade linguística, responsividade dos parceiros e atividades socialmente significativas. A atenção conjunta oferece condições para construir referências; a brincadeira amplia a

negociação simbólica; e a convivência com familiares, pares e professores sustenta a continuidade das interlocuções. Essa articulação não se apresenta como sequência linear, mas como dinâmica de influências recíprocas, modulada pela história e pelos contextos de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou as relações entre atenção compartilhada, brincadeira e desenvolvimento linguístico nos primeiros diálogos em Libras, considerando doze artigos científicos complementares. A leitura comparativa mostrou que os processos iniciais de comunicação precisam ser compreendidos como experiências sociais e visuais em que gestos, sinais, olhares e ações simbólicas adquirem sentido na relação entre interlocutores. A atenção conjunta favorece a construção de referências compartilhadas, enquanto o brincar possibilita a negociação de papéis, enredos e modos de participação.

As fontes também indicam que o acesso oportuno à Libras depende da organização de ambientes familiares e educacionais capazes de assegurar interações frequentes e significativas. A presença de pares e adultos sinalizantes, particularmente em contextos bilíngues, amplia oportunidades de participação discursiva. Ao mesmo tempo, as diferenças entre investigações empíricas, reflexões teóricas

e pesquisas realizadas com outra língua de sinais recomendam cautela quanto à generalização de seus resultados. Não foram produzidos dados empíricos originais nesta investigação.

Conclui-se que garantir os primeiros diálogos em Libras envolve mais que introduzir sinais isolados ou adaptar materiais. Implica reconhecer a criança surda como sujeito que inicia, responde, imagina e constrói significados, em relações sustentadas por uma língua socialmente acessível. Pesquisas futuras poderão examinar, em diferentes territórios e configurações familiares, como práticas de brincadeira e estratégias de atenção visual se articulam ao longo do tempo, respeitando a heterogeneidade das experiências infantis.

REFERÊNCIAS

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: https://doi.org/10.23925/2176-2724.2025v37i2e70389.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 175-192, 2013. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X4404.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024.

LIEBERMAN, Amy M.; HATRAK, Marla; MAYBERRY, Rachel I. Learning to look for language: development of joint attention in young deaf children. **Language Learning and Development**, v. 10, n. 1, p. 19-35, 2014. DOI: https://doi.org/10.1080/15475441.2012.760381.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luis Matiolli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue**. ReVEL**, v. 10, n. 19, p. 1-20, 2012. Disponível em: https://www.revel.inf.br/downloadFile.php?id=344&lang=pt&local=artigos.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805.

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. DOI: https://doi.org/10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32204.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. Do gesto ao sinal na Educação Infantil: o aprendizado de Libras por crianças surdas. **ReVEL**, v. 10, n. 19, p. 58-73, 2012. Disponível em:

https://www.revel.inf.br/files/d37fe6d3e32ded9a36638089b986740b.pdf.

SILVESTRE, Carolina Oliveira Jimenez; LOURENÇO, Erica Aparecida Garrutti de. A interação entre crianças surdas no contexto de uma escola de Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 161-174, 2013. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X6160.

SOARES, Claudiane Silva; TEIXEIRA, Elizabeth Reis; BENTO, Nanci Araújo. Estratégias maternas durante a atividade de atenção conjunta em díades surdas. **Revista Leitura**, n. 81, p. 100-113, 2024. DOI: https://doi.org/10.28998/2317-9945.202481.100-113.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000400006.

VAZ DA SILVA, Francisco. Atenção conjunta em crianças surdas: especificidades do desenvolvimento e implicações para as práticas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 2, n. 1, p. 51-67, 2012. DOI: https://doi.org/10.25757/invep.v2i1.42.

CAPÍTULO 6

DO VOCABULÁRIO À INTERAÇÃO: TAREFAS COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LIBRAS PARA APRENDIZES OUVINTES

Márcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

Amarildo João Espíndola [2]
Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), especialista em Libras e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professor de Libras da Universidade de Brasília (UnB).

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições das tarefas comunicativas para o ensino de Libras como segunda língua a aprendizes ouvintes, problematizando a insuficiência de práticas restritas à memorização de sinais. Trata-se de estudo qualitativo, teórico-bibliográfico, sustentado na leitura interpretativa de doze artigos científicos selecionados por pertinência temática e complementaridade de perspectivas. A discussão articula especificidades visuoespaciais da Libras, ensino baseado em tarefas, aprendizagem colaborativa, narrativas audiovisuais, mediação docente e avaliação da competência comunicativa. Argumenta-se que o desenvolvimento lexical constitui dimensão necessária, mas não suficiente, da aprendizagem, pois a construção de sentidos exige organização discursiva, referenciação espacial, negociação entre interlocutores e participação em práticas socioculturais. Os estudos examinados apontam possibilidades pedagógicas relevantes e, simultaneamente, restrições de tempo, acesso a interlocutores, materiais e formação. Conclui-se que tarefas contextualizadas requerem planejamento, acompanhamento formativo e interlocução com a comunidade surda, sem oferecer garantias automáticas de fluência. Reafirma-se a centralidade da interlocução com usuários surdos proficientes.

Palavras-chave: Libras como segunda língua; Ensino baseado em tarefas; Abordagem comunicativa; Interação linguística.

1 INTRODUÇÃO

O crescimento da presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em cursos de formação docente, atividades extensionistas e outros espaços educacionais intensificou uma questão metodológica decisiva: que tipo de conhecimento um ouvinte precisa desenvolver para interagir por meio de uma língua de modalidade visuoespacial? A capacidade de reconhecer ou reproduzir sinais frequentemente constitui uma porta de entrada, mas não basta para compreender narrativas, acompanhar interlocutores, estabelecer referentes ou participar de situações comunicativas imprevistas. A distinção entre conhecer itens lexicais e mobilizar recursos linguísticos na interação delimita o problema deste artigo.

A literatura analisada registra tanto a persistência de práticas lexicalistas quanto propostas voltadas à produção de sentidos. Sousa *et al*. (2020) historicizam a passagem de orientações centradas em sinais correspondentes a palavras do português para materiais mais contextualizados; Bernardino, Pereira e Passos (2018) problematizam a adoção de métodos como receitas; e Silva (2020b) discute explicitamente o ensino baseado em tarefas para o mapeamento espacial. Esses trabalhos permitem afastar uma alternativa simplificadora: não se trata de excluir vocabulário e gramática em nome de uma comunicação espontânea, mas de investigar como esses conhecimentos se tornam recursos para agir linguisticamente.

Pergunta-se, portanto, de que maneira tarefas comunicativas contribuem para ultrapassar a apresentação descontextualizada de sinais e criar condições de interação em Libras entre aprendizes ouvintes. O objetivo consiste em analisar os fundamentos, as possibilidades e os limites pedagógicos dessa orientação, relacionando modalidade visuoespacial, organização das tarefas, colaboração, mediação cultural e avaliação. O estudo é qualitativo, de natureza teórico-bibliográfica e orientação interpretativa. Seu corpus reúne doze artigos científicos distintos, selecionados intencionalmente pela relação com o problema e pela complementaridade de contribuições, sem reivindicar exaustividade de busca nem se caracterizar como revisão sistemática. Foram cotejados objeto, orientação teórica, procedimentos declarados e alcance das conclusões; trabalhos conceituais, relatos de experiência e pesquisas de intervenção foram tratados segundo seus respectivos delineamentos. Não houve produção original de dados com estudantes, tampouco cálculo de efeitos comparativos entre estratégias. A análise desenvolve argumentos próprios a partir dos resultados e proposições efetivamente encontrados nas publicações.

2 A LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES: MODALIDADE VISUOESPACIAL, REPERTÓRIO E SENTIDO

Considerar a Libras uma segunda língua para aprendizes ouvintes significa reconhecer não somente o ingresso em outro sistema linguístico, mas uma reorganização das condições perceptivas e expressivas habitualmente mobilizadas na língua portuguesa oral. Enquanto está se estrutura predominantemente na modalidade oral-auditiva, a Libras articula configurações e movimentos das mãos, locações, orientações, expressões não manuais e relações espaciais. Silva e Moreno (2021) destacam a especificidade da aprendizagem de uma L2 em outra modalidade (L2M2), na qual reconhecer padrões visuais e produzir enunciados com o corpo constitui parte do próprio desempenho linguístico. O ensino que transforma sinais em equivalências estáticas com palavras escritas tende a ocultar esses mecanismos.

A historicidade dessa redução é explicitada por Sousa *et al*. (2020, p. 5501):

> O ensino de Libras como segunda língua no Brasil durante muito tempo priorizou uma perspectiva lexicalista (ensino de palavras do português relacionadas a sinais da Libras) e, posteriormente, uma perspectiva estruturalista (ensino da estrutura da Libras) - cf. Bernardino, Pereira e Passos (2018). Muitos cursos criavam suas próprias apostilas e seus próprios

> currículos, sem diretrizes oficiais para o ensino da Libras como L2 [...] (Sousa *et al*., 2020, p. 5501).

A observação não autoriza desqualificar a apropriação do léxico. Nomear pessoas, reconhecer ações e localizar objetos integra o desenvolvimento inicial de uma língua; a limitação emerge quando a forma lexical permanece desarticulada de um interlocutor, de uma finalidade comunicativa e de regras de organização do discurso. Um mesmo sinal pode participar de interações distintas conforme referenciação, espaço, expressão facial e relações entre participantes. A transição requerida, assim, não é temporalmente rígida - primeiro decorar e somente depois comunicar -, mas de integração progressiva entre elementos linguísticos, percepção e práticas sociais.

A pesquisa de Puhl e Borges (2016) desloca o foco para as affordances, [1]isto é, as possibilidades de ação percebidas pelo aprendiz no ambiente. Em uma investigação narrativa e interpretativa com uma ouvinte em processo inicial de aprendizagem, as autoras identificam a relevância de recursos icônicos e da permanência em contextos nos quais a Libras circula. O alcance do estudo, entretanto, precisa ser respeitado: não se trata de prova de que a iconicidade facilite

[1] O termo *affordances* refere-se às possibilidades de ação que emergem da relação entre o indivíduo e o ambiente. Na aprendizagem da Libras como segunda língua, compreende as oportunidades oferecidas pelos recursos visuais, espaciais e interacionais que podem favorecer a percepção, a construção de sentidos e o desenvolvimento linguístico dos aprendizes (Puhl; Borges, 2016).

igualmente todos os conteúdos, nem de uma generalização estatística para todos os aprendizes. Sua contribuição é indicar que estímulos visuais, experiências de uso e oportunidade de participação podem mediar o reconhecimento de regularidades na língua.

A articulação entre dimensões linguísticas e progressão didática torna-se mais nítida no quadro de referência de Sousa et al. (2020), elaborado em diálogo com referenciais de ensino de línguas e de línguas de sinais. O trabalho distingue atividades de compreensão, produção e interação e descreve patamares de desempenho que podem orientar expectativas em contextos de ensino. Utilizar esses parâmetros requer atenção à finalidade do curso: uma tarefa de apresentação pessoal não demanda as mesmas relações discursivas de uma narrativa ou debate. Tampouco a classificação por níveis se confunde com garantia de que determinado número de aulas produzirá automaticamente certo desempenho.

As dimensões descritas sugerem uma síntese analítica dos deslocamentos necessários ao ensino de Libras como L2. O **Quadro 1** reúne categorias interpretativas construídas a partir das fontes, sem atribuir aos autores um modelo único ou pretender converter diferenças de orientação em oposições absolutas.

Quadro 1 - Deslocamentos conceituais do repertório lexical à comunicação situada em Libras como L2

DIMENSÃO	RISCO DO TRATAMENTO ISOLADO	REORIENTAÇÃO COMUNICATIVA	DIÁLOGO BIBLIOGRÁFICO
Léxico	Correspondência fixa entre palavra e sinal.	Repertório mobilizado para objetivos e sentidos em situações concretas.	Sousa *et al*. (2020); Bernardino *et al*. (2018).
Modalidade	Sinal reproduzido sem atenção ao corpo e à percepção.	Atenção a locação, movimentos, elementos não manuais e affordances.	Puhl e Borges (2016); Silva e Moreno (2021).
Organização espacial	Conhecimento de sinais sem manutenção de referentes.	Localização, retomada e contraste em interações e narrativas.	Silva (2020b).
Discurso	Repetição de diálogos pré-fixados.	Ação linguística com destinatários, finalidades e escolhas próprias.	Nogueira e Cabello (2016); Rezende (2020).
Desempenho	Avaliação restrita ao inventário memorizado.	Compreensão, produção e interação consideradas conjuntamente.	Sousa *et al*. (2020); Silva e Porto (2024).

Fonte: elaboração própria com base nas publicações indicadas nas respectivas categorias.

O quadro evidencia que léxico, forma, espaço e interlocução não são etapas estanques. Uma atividade comunicativa pode tornar visível a necessidade de um sinal ou de uma construção gramatical precisamente quando o aprendiz tenta realizar algo com a língua. Por isso, o planejamento deve prever apoio linguístico sem antecipar integralmente as escolhas do participante; caso contrário, o exercício corre o risco de produzir apenas a repetição de enunciados previamente determinados.

3 DO VOCABULÁRIO À COMUNICAÇÃO: AÇÃO LINGUÍSTICA E CRÍTICA À DESCONTEXTUALIZAÇÃO

Bernardino, Pereira e Passos (2018) examinam diferentes tendências no ensino de línguas de sinais e situam a pedagogia pós-método como resposta à insuficiência de prescrições abstratas para a diversidade das salas de aula. Ao revisitar métodos centrados na forma, no aprendiz ou na aprendizagem, as autoras mostram que a adesão nominal a uma abordagem comunicativa não é suficiente para transformar a experiência de ensino. Há uma diferença substantiva entre repetir um diálogo memorizado, obedecendo a um roteiro fechado, e precisar solicitar informações, responder a dúvidas ou ajustar uma explicação diante do outro. A segunda situação demanda decisões discursivas e interpretação de necessidades efetivas.

Nogueira e Cabello (2016, p. 327) formulam uma consequência dessa perspectiva:

> Dessa forma, a Libras, numa abordagem comunicativa, já não pode ser mais vista apenas como um conjunto de estruturas e regras linguísticas a serem aprendidas, pois importa considerar que ela é um meio de agir, inclusive culturalmente, sobre a realidade. (Nogueira; Cabello, 2016, p. 327).

A afirmação desloca o ensino do inventário de sinais para a atividade social de linguagem, mas não implica ausência de

planejamento formal. A questão central passa a ser o estatuto da tarefa: uma proposta terá densidade comunicativa quando houver objetivo reconhecível, possibilidade de escolhas, informações que precisem circular, destinatário e resultado que não se reduza à repetição da forma ensinada. Comparar percursos, descobrir diferenças entre experiências, reconstruir uma narrativa e orientar alguém em um espaço oferecem propósitos comunicativos variados, desde que as condições de execução sejam compatíveis com o repertório disponível.

Essa discussão aproxima-se da contribuição de Silva (2020b), cuja abordagem do ensino baseado em tarefas é construída em torno do mapeamento espacial. A autora sustenta que não é possível compreender a construção de sentidos na Libras sem considerar formas de organizar referentes e relações no espaço. A apresentação de um sinal isolado de pessoa, por exemplo, não equivale a saber introduzir essa pessoa no discurso e retomá-la coerentemente. O foco pedagógico deve incluir usos significativos de apontação, localização, contraste e referenciação corporal. O argumento delimita o alcance da crítica ao lexicalismo: não se recusa o estudo de unidades, mas sua apresentação como se elas, acumuladas, bastassem para constituir discurso.

A experiência relatada por Lemos e Chaguri (2023), com a elaboração de placas informativas em contexto escolar, amplia o

debate ao articular sequência didática, gênero discursivo e participação de estudantes ouvintes. O produto construído em situação educativa pode dar finalidade social à aprendizagem, mas a produção de uma placa não deve ser automaticamente tomada como evidência de interação sinalizada contínua. Há que distinguir engajamento em um projeto, conhecimento de sinais e competência para sustentar trocas em Libras. Essa diferenciação fortalece a análise acadêmica justamente porque resiste à conversão de qualquer atividade motivadora em prova geral de aprendizagem comunicativa.

Resulta daí uma proposição interpretativa: uma tarefa comunicativa em Libras não se define pelo caráter lúdico, pelo uso de vídeo ou pela presença física de dois alunos, mas pela necessidade de produzir e compreender sentidos em situação. Recursos e formatos podem variar; permanece a exigência de uma finalidade linguística inteligível. Tal proposição serve de ponte para examinar como planejar um ciclo de tarefas que una conhecimento lexical, modalidade visuoespacial e interlocução.

4 A ORGANIZAÇÃO DAS TAREFAS COMUNICATIVAS: PREPARAÇÃO, EXECUÇÃO E RETOMADA

A organização das tarefas exige mais do que selecionar um tema cotidiano. Ela implica identificar qual ação comunicativa o aprendiz deverá realizar, que recursos linguísticos provavelmente

precisarão mobilizar, que modalidade de apoio será oferecida e como o professor reconhecerá avanços e dificuldades. Silva (2020b) propõe uma reflexão sobre pré-tarefa, desenvolvimento de tarefas e pós-tarefa voltada a componentes do mapeamento espacial. O trabalho, de natureza bibliográfica, oferece subsídios de planejamento, e não um experimento que demonstre a superioridade de uma sequência específica. Essa distinção orienta o uso de suas recomendações sem transformá-las em receitas.

No tratamento do material de entrada, Silva (2020b, p. 261) estabelece:

> O primeiro elemento a ser pensado na prática pedagógica baseada no EBT é o material linguístico a ser apresentado aos aprendizes, ou seja, o insumo autêntico (Ellis, 2006; Rosen, 2010; Thoryk, 2010). Entendo insumo autêntico como aquele material que têm circulação social e que apresenta a língua como ela é usada no mundo real. Diferem, portanto, de produções elaboradas superficialmente, para fins exclusivos de uso didático. (Silva, 2020b, p. 261).

Vídeos de circulação social e narrativas sinalizadas oferecem, assim, contato com ritmos, estilos e estratégias discursivas que materiais artificiais tendem a reduzir. Contudo, a autenticidade do material, isoladamente, não assegura acessibilidade nem aprendizagem: diferentes sinalizantes, extensão do vídeo, complexidade das referências e conhecimentos prévios do grupo interferem nas condições de compreensão. A preparação deve

delimitar o objetivo da observação, ativar repertórios pertinentes e fornecer apoio visual ou lexical quando necessário. O desafio é evitar tanto a exposição opaca, que paralisa o aprendiz, quanto a antecipação integral do enunciado, que elimina a necessidade de negociar sentidos.

Durante a tarefa, é relevante criar uma lacuna de informação ou uma decisão compartilhada. Em um exercício de orientação espacial, por exemplo, cada participante pode receber parte de um percurso e precisar descrevê-lo para que o colega reconstrua o caminho. Em outra possibilidade, duplas podem comparar narrativas de um mesmo acontecimento e explicar divergências, utilizando localização e retomada de personagens. Esses exemplos são inferências didáticas formuladas neste artigo a partir dos princípios discutidos nas fontes; não constituem intervenções realizadas pelos pesquisadores do presente texto. Em todos os casos, o professor precisa observar o equilíbrio entre atenção ao significado e intervenção sobre formas pouco compreensíveis.

Conforme Ellis (2006 *apud* Silva, 2020b, p. 269), o trabalho prévio pode incluir observação de modelos, planejamento e atividades que despertem interesse pelo desempenho esperado. A fase posterior não deve reduzir-se à correção pública de erros. A análise de gravações, o retorno sobre escolhas de referenciação e a nova realização de uma tarefa podem permitir que aprendizes identifiquem quais recursos favoreceram ou dificultaram o entendimento. Silva

(2020a) articula instrução baseada em input, atenção à forma, produção e feedback, destacando uma dimensão cognitiva frequentemente secundarizada na discussão metodológica. Isso justifica intervenções pedagógicas pontuais, planejadas em função de dificuldades observáveis, sem neutralizar a iniciativa comunicativa. A mediação é formativa quando devolve ao aprendiz possibilidades de reconstruir o enunciado e não apenas reproduzir o modelo docente.

O **Quadro 2** apresenta comparação crítica entre decisões possíveis em um ciclo comunicativo, explicitando benefícios pretendidos, riscos de implementação e cuidados de acompanhamento. Trata-se de síntese autoral das discussões examinadas, não de protocolo validado experimentalmente.

Quadro 2 - Decisões didáticas, potencialidades e limites no ciclo de tarefas de Libras para ouvintes

MOMENTO	POTENCIALIDADE FORMATIVA	RISCO OU LIMITE	CUIDADO DE PLANEJAMENTO
Pré-tarefa	Aproxima o aprendiz de situações e usos visuais da língua.	Insumo inacessível ou explicação que antecipa toda a resposta.	Selecionar materiais contextualizados; explicitar finalidade e apoios.
Execução em duplas/grupos	Gera lacunas de informação, perguntas e decisões compartilhadas.	Participação desigual; tarefa apenas repetitiva.	Distribuir papéis significativos e acompanhar a produção sinalizada.

MOMENTO	POTENCIALIDADE FORMATIVA	RISCO OU LIMITE	CUIDADO DE PLANEJAMENTO
Narrativa audiovisual	Integra discurso, referenciação e escolhas culturais.	Edição/ensaio podem ocultar dificuldade na interlocução espontânea.	Combinar produção planejada e interação não ensaiada.
Retomada e feedback	Favorece identificação de ambiguidades e reelaboração.	Correção que inibe a iniciativa ou expõe indevidamente participantes.	Realizar devolutivas específicas, com consentimento para registros.
Avaliação	Observa compreensão, produção e interação em contexto.	Conclusões generalizadas a partir de um produto pontual.	Usar critérios proporcionais ao nível e tarefas distintas.

Fonte: elaboração própria, a partir de Silva (2020a, 2020b), Nogueira e Cabello (2016), Rezende (2020), Silva e Souza (2024) e Silva e Porto (2024).

O principal resultado interpretativo do quadro é que o valor da tarefa depende das relações entre suas fases. Uma pré-tarefa excessivamente prescritiva elimina a descoberta; a execução sem apoio pode impedir a participação; a correção sem retomada não assegura reelaboração. Em sentido inverso, planejar oportunidades de observar, experimentar, receber retorno e tentar novamente poder aproximar atividade e aprendizagem, sem que o ciclo produza idêntico desempenho em todos os sujeitos.

5 INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SENTIDOS: NARRATIVAS E REFERENCIAÇÃO

A interação introduz dimensões que não se deixam reduzir à produção individual de sinais corretos. Negociar o que se pretende dizer, verificar a compreensão do outro e modificar o próprio enunciado exige atenção simultânea à forma, ao sentido e à situação. Rezende (2020) investiga aprendizagem colaborativa de Libras em um curso para ouvintes, combinando observação das atividades e respostas dos participantes. O estudo indica uma avaliação favorável das atividades coletivas, mas também registra preferências e estilos de aprendizagem distintos; por isso, a colaboração não pode ser convertida em técnica universal, nem confundida com a simples disposição de alunos em grupos.

A própria autora ressalta, ao considerar os resultados e suas restrições:

> Por meio da análise dos dados, pode-se verificar que a aprendizagem colaborativa, estudada por autores na perspectiva das línguas orais, pode ser adotada, com resultados muito satisfatórios, também, no ensino de Libras, às vezes, até superando as estratégias centradas em atividades individuais. Por outro lado, há, ainda que se levar em conta que os alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem, o que enseja o uso de variadas abordagens metodológicas por parte dos docentes (Rezende, 2020, p. 46).

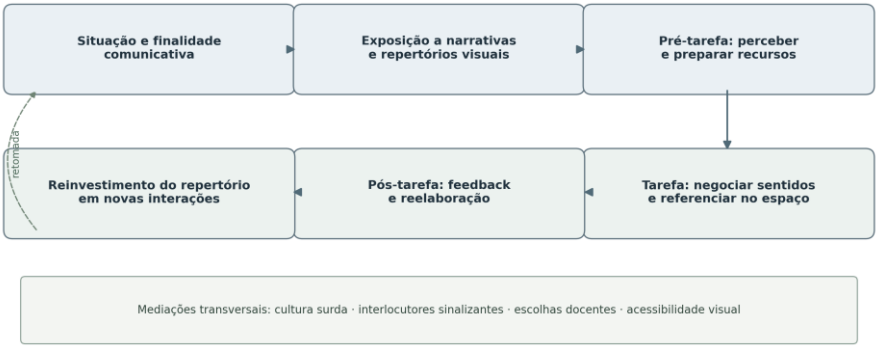
Essa ressalva convida a distinguir interação de sociabilidade genérica. Uma tarefa cooperativa possui consistência linguística quando os participantes precisam compartilhar informação, construir conjuntamente uma sequência discursiva ou solucionar uma divergência. Nessa perspectiva, os problemas que surgem durante a execução podem criar ocasiões de atenção à língua: como indicar uma pessoa já mencionada, como distinguir personagens situados no espaço, como sinalizar mudanças temporais ou como perguntar ao colega se ele compreendeu. A resolução não decorre necessariamente de uma explicação formal prévia; também pode ocorrer no próprio confronto entre enunciados e interpretações.

Nogueira e Cabello (2016) relatam uma proposta de elaboração de narrativas audiovisuais por aprendizes ouvintes. O trabalho amplia a noção de tarefa ao articular produção em Libras, organização de cenas, decisões de linguagem e efeitos culturais da representação. Entretanto, a autoria de um vídeo não é sinônima automática de espontaneidade interacional: roteirização, edição e ensaio favorecem determinadas aprendizagens, ao mesmo tempo que podem reduzir a imprevisibilidade de uma conversa presencial. Uma sequência pedagógica mais ampla pode combinar narrativas planejadas com momentos de perguntas, reconstrução oral em Libras por outros interlocutores e interpretação de versões diferentes da história.

As relações espaciais assumem papel decisivo nessa proposta. Silva (2020b) descreve o mapeamento espacial em componentes de pequena e larga escala, contemplando referenciação nominal e verbal e emprego do corpo para representar ações ou personagens. Isso permite compreender por que um aprendiz pode conhecer os sinais associados a três personagens e, ainda assim, produzir uma narrativa ambígua ao localizá-los no mesmo ponto ou perder as retomadas. O objeto da aprendizagem torna-se, portanto, a coerência das relações construídas no espaço discursivo. A mesma preocupação reaparece em Silva e Moreno (2021), quando associam fluência à dimensão perceptiva, ao processamento e à organização da enunciação.

A Figura 1 sintetiza, com base na articulação dessas fontes, um percurso possível entre repertório inicial e participação interacional. As setas representam relações de planejamento e retorno, não uma sequência de aquisição psicologicamente obrigatória ou empiricamente testada por este estudo.

Figura 1 - Percurso situado e recursivo das tarefas comunicativas no ensino de Libras como L2



Fonte: elaboração própria, em diálogo com Silva (2020b), Nogueira e Cabello (2016), Rezende (2020) e Silva e Moreno (2021).

O esquema explicita que a retomada não constitui mero encerramento técnico. A observação de uma sinalização, a construção coletiva de sentidos e o feedback reorganizam o repertório disponível e podem redefinir tarefas posteriores. Também evidencia que cultura surda e mediação docente não cabem em um único ponto final do processo: atravessam escolhas de temas, legitimidade das formas de sinalizar, presença de interlocutores e avaliação das produções.

6 MEDIAÇÃO DOCENTE, CULTURA SURDA E RECURSOS VISUAIS: CONDIÇÕES DA EXPERIÊNCIA COMUNICATIVA

Uma abordagem comunicativa em Libras precisa considerar quem ensina, quais repertórios são legitimados e que imagens de

sujeito surdo circulam na sala de aula. O ensino de uma língua de sinais não é uma atividade culturalmente neutra, como demonstram as discussões de Nogueira e Cabello (2016) e a experiência situada descrita por Silva e Calixto (2026). Nesta última, uma sequência didática desenvolvida em um curso de Pedagogia da Amazônia paraense associa elementos regionais, narrativas e atuação de professora surda. Os autores relatam possibilidades de produção narrativa inicial, ao mesmo tempo que apontam limites da carga horária e do contato extraclasse com a comunidade surda. A contextualização territorial aparece, portanto, como condição de sentido, e não como ilustração folclórica acrescentada ao vocabulário.

A docência surda possui relevância linguística, cultural e política nessa discussão, inclusive por favorecer o encontro com experiências e modos de produzir sentidos vinculados à comunidade surda. Isso não dispensa formação didática nem autoriza supor que a identidade de qualquer docente, isoladamente, assegure qualidade pedagógica. Sousa *et al*. (2020) destacam a disponibilização de videoaulas planejadas e ministradas por professores surdos, ao passo que Silva (2020a) problematiza práticas de aula que substituem continuamente a experiência visual pela voz, discutindo condições de imersão e o emprego ponderado do português escrito. O ponto comum é tratar a configuração da aula como uma decisão linguística e cultural, não apenas operacional.

A dimensão cognitiva dessa mediação é sintetizada por Silva (2020a, p. 204):

> Um importante aspecto que abarca o viés pedagógico do paradigma é o input. O input, nesse contexto, é entendido como sinônimo de experiência empírica com a língua, estimulando uma variação enorme de processos cognitivos no cérebro do aprendiz e, se apresentar frequência e regularidade, favorece a memória de determinada sinapse. (Silva, 2020a, p. 204).

Na mesma análise, a autora relaciona input, atenção e possibilidade de intervenção explícita. Para o ensino de Libras, a implicação não é saturar os aprendizes com vídeos, mas selecionar experiências perceptivamente acessíveis, variadas e relevantes. Materiais devem permitir observar expressões não manuais, distribuição espacial e ações sinalizadas de maneira adequada. A mediação de docentes e de interlocutores proficientes pode explicitar elementos não percebidos inicialmente e ampliar oportunidades de compreensão. O contato mediado por vídeos não substitui integralmente a convivência com pessoas que usam a Libras, mas pode constituir apoio importante quando esse contato é restrito.

Silva e Souza (2024) introduzem uma advertência fundamental sobre recursos digitais. Ao examinarem interações online em aulas de Libras no ensino fundamental durante a pandemia, relatam dificuldades relacionadas à gestão de câmeras, telas, intérpretes e

participação de estudantes. A presença de uma plataforma de videoconferência não equivale, portanto, à existência de condições satisfatórias para uma língua visual. Enquadramento insuficiente, atenção dividida, conexões instáveis e concorrência entre suportes podem prejudicar o acompanhamento dos enunciados. Essa análise ajuda a discutir a infraestrutura do ensino como componente das possibilidades reais de interação, em vez de apresentar a tecnologia como solução intrinsecamente inclusiva.

Em sentido complementar, Silva e Porto (2024) examinam objetos de aprendizagem utilizados em uma intervenção com licenciandos e relatam avanços em atividades de compreensão, produção e interação de nível inicial. Os próprios autores ressaltam o papel do acompanhamento dos instrutores e a conveniência de estudos longitudinais. A comparação entre pesquisas aponta uma conclusão prudente: a pertinência de um recurso depende da tarefa, da qualidade da mediação e das condições visuais de acesso. Nenhum vídeo, aplicativo ou objeto de aprendizagem contém, por si só, a competência comunicativa que se pretende desenvolver.

7 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E FLUÊNCIA EM LIBRAS: O QUE OBSERVAR E COMO INTERPRETAR

O acompanhamento da aprendizagem exige distinguir acerto lexical, adequação gramatical e participação comunicativa. Uma

avaliação que contabilize apenas quantos sinais foram reconhecidos pode não perceber avanços na organização discursiva, e uma avaliação baseada somente em desenvoltura corporal pode mascarar ambiguidades de sentido. O quadro de referência de Sousa *et al*. (2020) oferece descritores para compreensão, produção e interação, possibilitando construir critérios graduados e coerentes com objetivos de aprendizagem. Não seria adequado, entretanto, converter tais descritores em instrumentos automaticamente validados para todo público, nem ignorar diferenças entre tarefas ensaiadas e interações inesperadas.

A proposta conceitual de Silva e Moreno (2021) aprofunda essa cautela ao compreender a fluência como fenômeno complexo, multidimensional e situado. Os autores não apresentam uma escala experimental definitiva; oferecem um modo de conceber o fenômeno e os elementos que deveriam receber atenção nas pesquisas e nas práticas pedagógicas. A definição formulada no artigo explicita essa perspectiva:

> A fluência em Libras é um sistema complexo, e não uma entidade fixa e estática. Abarca os vários fatores que afetam a sua aquisição e é estritamente modal. Portanto, trata-se de fluência em L2M2. É uma manifestação situacional e atende à especificidade de dada tarefa comunicativa. Pode ser desenvolvida em diferentes níveis que se relacionam ao conhecimento espacial do ouvinte e estão dispostos em um contínuo linguístico (Silva; Moreno, 2021, p. 181).

A consequência para o ensino é relevante: hesitações, pausas, reparações e ajustes ao interlocutor precisam ser interpretados no contexto em que ocorrem. A rapidez, isoladamente, não define fluência, assim como a ausência de erro formal não garante entendimento. Uma avaliação formativa poderia examinar se o aprendiz compreende a informação necessária, introduz referentes distinguíveis, recupera personagens sem ambiguidades relevantes, participa de perguntas e respostas e reorganiza o enunciado após receber retorno. Trata-se aqui de possibilidades analíticas derivadas das fontes, não de rubrica já testada neste estudo.

A intervenção descrita por Silva e Porto (2024) oferece exemplo delimitado de acompanhamento das atividades de compreensão, produção e interação, associado a objetos de aprendizagem e ao nível A1 do quadro de referência. Ao discutir seus resultados, é necessário conservar a escala do que foi observado: o desempenho identificado no curso não permite afirmar ganhos equivalentes em proficiência avançada, permanência a longo prazo ou transferência automática a situações não investigadas. O estudo de Silva e Souza (2024), por sua vez, lembra que barreiras tecnológicas e formas de participação podem afetar o próprio desempenho observável e não devem ser confundidas sem análise com desconhecimento linguístico.

Também importa confrontar produtos e processos de aprendizagem. A construção de placas em Lemos e Chaguri (2023), as narrativas de Nogueira e Cabello (2016) e a sequência culturalmente situada de Silva e Calixto (2026) apresentam formas distintas de materializar a atividade linguística. Cada resultado evidencia aspectos diferentes: vínculo com a escola, planejamento narrativo ou articulação com repertórios regionais. Compará-los exige respeitar os objetivos e instrumentos de cada investigação. A inferência comum, prudente, é que a produção de artefatos pode criar motivos para sinalizar, mas o desempenho comunicativo precisa ser observado em situações nas quais o aprendiz efetivamente compreende e se faz compreender.

A avaliação coerente com as tarefas deve ocorrer em diversos momentos. Na preparação, observa-se a compreensão das informações de entrada; durante a execução, a gestão de turnos, a referenciação e a capacidade de solicitar esclarecimentos; na retomada, a reflexão sobre escolhas e a possibilidade de aprimorá-las. A combinação de autoavaliação, observação docente e registro em vídeo pode ser pedagogicamente pertinente, desde que se respeitem condições de consentimento, privacidade e finalidade formativa. A fluência, desse modo, deixa de ser um rótulo atribuído ao aprendiz para tornar-se problema de interpretação situado nas relações entre competência, interlocução e oportunidade de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame das doze publicações permite sustentar que a passagem do vocabulário à interação não corresponde ao abandono das unidades lexicais, mas à sua reinserção em ações comunicativas com propósitos, interlocutores e contextos definidos. O ensino baseado em tarefas oferece uma orientação relevante para essa articulação ao criar oportunidades de percepção, produção, negociação de sentidos e retorno formativo. Sua pertinência, entretanto, depende de trabalhar explicitamente as particularidades da Libras: uso do espaço, expressões não manuais, construção de referentes e organização de narrativas.

O diálogo entre abordagens conceituais, pesquisas de intervenção e relatos pedagógicos evidencia potencialidades das narrativas audiovisuais, da colaboração, dos objetos de aprendizagem e das sequências didáticas contextualizadas. Também revela limites: diferenças entre públicos e ambientes de ensino, curta duração de intervenções, restrição de contato com usuários da língua, desafios de mediação e dificuldades tecnológicas. Não é possível inferir, a partir desse conjunto intencional de artigos, a superioridade universal de determinado método ou efeitos estáveis sobre a fluência de todos os aprendizes.

Como contribuição teórica, propõe-se compreender a tarefa comunicativa como unidade de planejamento situada, na qual vocabulário e gramática são recursos para construção compartilhada de sentidos, e não metas isoladas. Os quadros e a figura desenvolvidos constituem sínteses interpretativas do corpus, não dados empíricos adicionais. Para o trabalho docente, a discussão aponta a necessidade de diversificar experiências de sinalização, promover contato com a comunidade surda e acompanhar a compreensão e a produção em condições efetivas de interação. Investigações futuras poderão examinar longitudinalmente como aprendizes usam recursos espaciais e discursivos em diferentes tarefas e com interlocutores variados.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; PASSOS, Rosana. Estratégias de ensino da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua. **Trama**, v. 14, n. 32, p. 27-39, 2018. DOI: https://doi.org/10.48075/rt.v14i32.19354. Disponível em: https://doi.org/10.48075/rt.v14i32.19354. Acesso em: 16 out. 2026.

LEMOS, Elsa Ferreira Silva Coelho de; CHAGURI, Jonathas de Paula. Como os(as) alunos(as) ouvintes do ensino médio integral podem vivenciar a Língua Brasileira de Sinas (Libras)? **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 54, p. 199-223, 2023. DOI: https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.3926. Disponível em: https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.3926. Acesso em: 16 out. 2026.

NOGUEIRA, Aryane; CABELLO, Janaina. O trabalho com narrativas audiovisuais no ensino de Libras como L2 para ouvintes. **Leitura**, v. 1, n. 57, p. 320-347, 2016. DOI: https://doi.org/10.28998/2317-9945.201657.320-347. Disponível em: https://doi.org/10.28998/2317-9945.201657.320-347. Acesso em: 16 out. 2026.

PUHL, Jéssica; BORGES, Elaine Ferreira do Vale. O papel das affordances na aquisição da Libras como segunda língua. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 2, p. 434-448, 2016. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0007. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0007. Acesso em: 16 out. 2026.

REZENDE, Joseane Rosa Santos. Aprendizagem colaborativa no ensino de Libras como segunda língua para alunos ouvintes. **Caletroscópio**, v. 8, n. especial II, p. 34-49, 2020. DOI: https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v8.nesp.II.2020.3880. Disponível em: https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v8.nesp.II.2020.3880. Acesso em: 16 out. 2026.

SILVA, Cleonice Rodrigues da; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. Estratégias no ensino de Libras como L2 para ouvintes: experiência no ensino superior na Amazônia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 4, 2026. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v12i4.25778. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v12i4.25778. Acesso em: 16 out. 2026.

SILVA, Lídia da. A cognição e os princípios teóricos e metodológicos ao ensino de Libras para ouvintes: orientações a professores iniciantes. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 3, p. 197-218, 2020a. DOI: https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-2630. Disponível em: https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-2630. Acesso em: 16 out. 2026.

SILVA, Lídia da. O mapeamento espacial e o ensino baseado em tarefas no contexto de Libras como L2 para ouvintes. **Porto das Letras**, v. 6, n. 6, p. 249-274, 2020b. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9797. Acesso em: 16 out. 2026.

SILVA, Lídia da; MORENO, Daniel. Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva. *Revista da Anpoll*, v. 52, n. 1, p. 162-187, 2021. DOI: https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i1.1501. Disponível em: https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i1.1501. Acesso em: 16 out. 2026.

SILVA, Lídia da; PORTO, Marcelo. O impacto do uso de Objetos de Aprendizagem no ensino de Libras para o desenvolvimento da competência comunicativa de licenciandos. **Revista Linguagem em Foco**, v. 16, n. 3, p. 130-150, 2024. DOI: https://doi.org/10.46230/lef.v16i3.13795. Disponível em: https://doi.org/10.46230/lef.v16i3.13795. Acesso em: 16 out. 2026.

SILVA, Lídia da; SOUZA, Clóvis Batista de. Experiência de interações online em aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 50, e268371, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268371. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268371. Acesso em: 16 out. 2026.

SOUSA, Aline Nunes de; LOHN, Juliana Tasca; QUADROS, Ronice Müller de; DIAS, Larissa; NEVES, Nicolly; GUSMÃO, Gustavo. Quadro de referência da Libras como L2. **Fórum Linguístico**, v. 17, n. 4, p. 5488-5504, 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77339. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77339. Acesso em: 16 out. 2026.

CAPÍTULO 7

ENTRE LÍNGUAS E MODALIDADES: REPERTÓRIOS BILÍNGUES E PRÁTICAS DE CONTATO LIBRAS - PORTUGUÊS

Rivaldo Pereira da Costa [1]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Amarildo João Espíndola [2]
Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), especialista em Libras e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professor de Libras da Universidade de Brasília (UnB).

RESUMO: Este artigo analisa criticamente repertórios bilíngues e práticas de contato entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa, considerando suas modalidades, trajetórias de aquisição e condições sociais de uso. Desenvolve-se um estudo teórico-bibliográfico fundamentado em doze publicações disponibilizadas para análise, sem delimitação temporal prévia. A discussão articula bilinguismo bimodal, empréstimos, alternância, sobreposição de línguas, translinguagem, português escrito como segunda língua e variação diaglóssica. Os trabalhos examinados indicam que a diversidade de proficiências, interlocutores e as relações de poder condicionam escolhas comunicativas, enquanto os fenômenos de contato possuem propriedades analíticas distintas. Argumenta-se que reconhecer a produtividade desses repertórios não implica apagar a autonomia gramatical da Libras nem desconsiderar assimetrias institucionais. Na educação, propõe-se diferenciar recursos comunicativos de objetivos específicos de ensino e assegurar acesso à Libras e ao português escrito. Conclui-se que o contato constitui prática linguística historicamente situada, exigindo análises integradas e sensíveis à heterogeneidade dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo bimodal; Contato linguístico; Libras; Língua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

As relações entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português integram uma situação de contato especialmente complexa: além de se constituírem como línguas distintas, organizam-se em modalidades diferentes, com implicações para a aquisição, os modos de produção e percepção, a circulação de textos e a negociação cotidiana de sentidos. Trata-se, portanto, de examinar práticas situadas, e não de imaginar dois sistemas invariáveis que se encontram ocasionalmente. Nas trajetórias de pessoas surdas e de ouvintes bilíngues, sobretudo filhos ouvintes de pais surdos (Codas), a interlocução pode envolver alternância sequencial, produção simultânea, incorporação lexical e atividades mediadas pela escrita, com funções que variam conforme contextos e participantes (Sousa; Quadros, 2012; Quadros; Lillo-Martin; Emmorey, 2016; Costa; Quadros, 2025).

O problema que orienta esta discussão pode ser formulado nos seguintes termos: como compreender os repertórios bilíngues e as práticas de contato Libras–português sem reduzir os fenômenos de interação a uma categoria única, sem pressupor proficiência simétrica

entre as línguas e sem converter diferenças sociolinguísticas em déficits? A questão emerge tanto de análises estruturais da sobreposição quanto de investigações sobre identidades, ideologias e acesso linguístico. Em pesquisas com surdos, o reconhecimento formal da Libras não elimina desigualdades de oportunidades de uso; com Codas, a língua de sinais pode ocupar a esfera familiar e de herança, enquanto o português se estende por instituições e espaços públicos (Duarte; Aires; Lebedeff, 2021; Costa; Quadros, 2025).

A relevância do tema decorre de uma tensão recorrente. De um lado, os estudos descrevem formas produtivas de contato e questionam a associação entre práticas híbridas e insuficiência linguística. De outro, a presença socialmente dominante do português pode pressionar a Libras e influenciar concepções do que é falar, sinalizar ou escrever legitimamente. A autonomia da língua de sinais, nesse quadro, precisa ser defendida sem desconsiderar a heterogeneidade interna das comunidades e das interações (Rodrigues; Baalbaki, 2014; Barbosa da Silva, 2025).

O objetivo geral consiste em analisar criticamente como repertórios bilíngues são constituídos e mobilizados nas relações Libras–português. Especificamente, busca-se: discutir trajetórias de acesso e proficiências; distinguir empréstimos, alternância, sobreposição e translinguagem; examinar implicações para o português escrito como L2; e interpretar escolhas, atitudes e

variedades de contato à luz das assimetrias sociais. Realizou-se leitura analítica e cotejamento de doze textos científicos fornecidos, reunindo artigos de revisão, estudos qualitativos, análises de corpus e discussões sociolinguísticas e educacionais. A seleção foi definida pela pertinência temática dos documentos recebidos, não por um intervalo cronológico fixo, e os achados empíricos são atribuídos exclusivamente aos respectivos estudos originais. O procedimento é bibliográfico e interpretativo: não foram produzidos novos dados de participantes nem executadas reanálises dos corpora citados.

2 REPERTÓRIOS BILÍNGUES E TRAJETÓRIAS DE ACESSO LINGUÍSTICO

O bilinguismo de pessoas surdas não se explica por um modelo restrito de equivalência entre desempenhos de duas línguas. Silva (2017) enfatiza a necessidade de compreender conjuntamente história de aquisição, oportunidades de interação e domínios de uso, pois as competências se desenvolvem de maneira desigual conforme experiências concretas. A designação bilinguismo bimodal caracteriza a coexistência de uma língua visuoespacial e uma língua de modalidade oral-auditiva, sem implicar que todas as pessoas surdas utilizem a oralidade da mesma forma. Para muitas, o português escrito assume papel central como segunda língua, enquanto a Libras sustenta práticas de socialização, elaboração do conhecimento e pertencimento.

A perspectiva holística, apresentada por Silva (2017), desloca a pergunta sobre a suposta soma de duas competências monolíngues para os usos efetivos do repertório. A autora explicita:

> Opondo-se a essa visão monolíngue, dever-se-ia considerar uma visão holística do bilíngue, na qual esse é visto como um todo integrado, em que a coexistência de duas línguas produz um sistema linguístico completo, mas diferente (Grosjean, 2008, p. 13-14). Nessa perspectiva, não se espera que um bilíngue domine igualmente as duas línguas em todas as modalidades (oral ou sinalizada e escrita) e em todas as quatro habilidades (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita). (Silva, 2017, p. 127).

Essa formulação não significa indiferenciação das línguas: a integração diz respeito ao repertório do sujeito, e não ao desaparecimento de propriedades gramaticais próprias. A distinção torna-se necessária quando o percurso envolve aquisição tardia da Libras, oportunidades restritas de participação em comunidades sinalizantes ou práticas institucionais predominantemente em português. Na revisão de Silva (2017), o acesso precoce à língua de sinais é abordado como condição relevante para o desenvolvimento e a aprendizagem subsequente; por isso, comparações de rendimento que ignoram a idade de acesso à primeira língua produzem interpretações insuficientes.

Duarte, Aires e Lebedeff (2021), em investigação sobre percepções de surdos usuários de Libras e português, destacam

diferenças entre uso efetivo das línguas e autodeclaração do status bilíngue. Conforme seus resultados, parte dos participantes não se reconhecia como bilíngue, embora mobilizasse as duas línguas em situações de vida. A discrepância evidencia o peso de ideologias que equiparam bilinguismo à proficiência elevada e homogênea. As autoras não apresentam esse achado como característica universal da população surda; sua contribuição está em evidenciar que autopercepções merecem análise articulada às práticas sociais.

Costa e Quadros (2025) acrescentam uma configuração distinta ao examinar Codas bilíngues do par Libras–português. Para esses sujeitos, a Libras pode constituir uma língua de herança familiar e o português uma língua de ampla circulação social; relações de dominância, atitudes e escolhas comunicativas não são idênticas às de surdos cuja experiência de aquisição é marcada por barreiras de acesso. A comparação entre os grupos permite questionar categorizações simplistas, mas exige cautela: nem ser Coda garante proficiência equivalente, nem o uso de português escrito permite presumir a mesma trajetória da língua portuguesa oral.

O **Quadro 1** sistematiza distinções conceituais derivadas das publicações selecionadas. Seu propósito é delimitar o nível de observação de cada categoria, para evitar que fenômenos de aquisição, organização gramatical e ideologia sejam reunidos indistintamente sob o rótulo de mistura de línguas.

Quadro 1 - Categorias e escalas de análise do repertório Libras–português

Categoria	Foco de observação	Delimitação no estudo	Fontes principais
Bilinguismo bimodal	Repertório do sujeito	Línguas em modalidades visuoespacial e oral-auditiva; proficiências não necessariamente equivalentes.	Silva (2017); Duarte, Aires e Lebedeff (2021)
Acesso e dominância	Trajetória e domínios	Condições de exposição, circulação da Libras e do português; diferenças entre surdos e Codas.	Costa e Quadros (2025); Silva (2017)
Empréstimo lexical	Item ou construção lexical	Incorporação e eventual adaptação de material linguístico à Libras.	Rodrigues e Baalbaki (2014); Barbosa da Silva (2023)
Alternância	Sequência enunciativa	Mudança de uma língua para outra ao longo da interação.	Sousa e Quadros (2012)
Sobreposição	Coordenação simultânea	Produção sinalizada e falada concomitante, analisável gramaticalmente.	Quadros, Lillo-Martin e Emmorey (2016); Quadros, Lillo-Martin e Klamt (2020)
Ideologias e variação	Avaliação e organização social	Prestígio, posições identitárias e variedades de contato.	Rubio e Souza (2021); Barbosa da Silva (2025)

Fonte: elaboração própria, com base nas publicações examinadas.

A leitura transversal do quadro evidencia que uma análise consistente demanda perguntas distintas: quais línguas integram o repertório; quando e em que condições foram acessadas; em quais situações são utilizadas; e quais elementos de contato podem ser identificados nas produções. O reconhecimento dessa multiplicidade permite compreender uma mesma interação como linguisticamente organizada e socialmente situada, sem presumir que uma categoria explique sozinha a totalidade da experiência bilíngue.

3 PROCESSOS LINGUÍSTICOS DE CONTATO: EMPRÉSTIMOS, ALTERNÂNCIA E SOBREPOSIÇÃO

Empréstimo, alternância e sobreposição não constituem sinônimos. Rodrigues e Baalbaki (2014) examinam empréstimos do português à Libras como recursos de renovação e ampliação lexical, considerando práticas sociais e processos de integração. Barbosa da Silva (2023), em análise de 4.607 entradas de um volume de dicionário de Libras, diferencia origens lexicais e identifica, no corpus estudado, aproximadamente 13% de sinais com influência do português, em contraste com 61% classificados como de base icônica. Esses percentuais pertencem à amostra lexical e ao procedimento classificatório daquele artigo: não estimam a proporção de empréstimos em todas as variedades da Libras nem frequência de uso em conversações.

No plano lexical, empréstimos podem envolver datilologia lexicalizada, inicialização e transferências semânticas, com adaptação às condições articulatórias e morfológicas da língua receptora (Barbosa da Silva, 2023). Não se deve, porém, inferir origem estrangeira exclusivamente da presença de letras manuais: reconhecer um empréstimo requer examinar convenções, estabilização e relações históricas. Rodrigues e Baalbaki (2014) ajudam a situar o fenômeno como parte de processos ordinários de transformação lexical, sem tratá-lo como prova de dependência estrutural da Libras em relação ao português.

A alternância de línguas, por sua vez, envolve mudança de uma língua para outra na cadeia enunciativa. Sousa e Quadros (2012) investigam interações de um adulto e uma criança Codas e assinalam que os interlocutores desempenham papel importante na organização das escolhas, sobretudo no caso adulto. Como sintetizam as autoras, "O papel dos interlocutores parece ter sido decisivo nas interações aqui investigadas" (Sousa; Quadros, 2012, p. 327). O estudo possui escopo qualitativo delimitado e não autoriza generalizações estatísticas sobre todos os Codas. A alternância pode responder a objetivos interacionais, mas também às possibilidades articulatórias e perceptivas abertas pelas modalidades distintas. As autoras explicam:

> Segundo esses autores, para os bilíngues intermodais, o uso de alternância de línguas pode também ser

> motivado por restrições de modalidade (físicas, articulatórias) que envolvem as línguas em questão. No momento das refeições, por exemplo, quando se está de boca cheia, ou em lugares muito ruidosos, foi observado que bilíngues intermodais alternam da língua oral para a língua de sinais. Essa motivação para o uso de alternância de línguas não ocorre, portanto, em casos de bilinguismo unimodal - seja com duas línguas orais ou duas línguas de sinais. (Sousa; Quadros, 2012, p. 332).

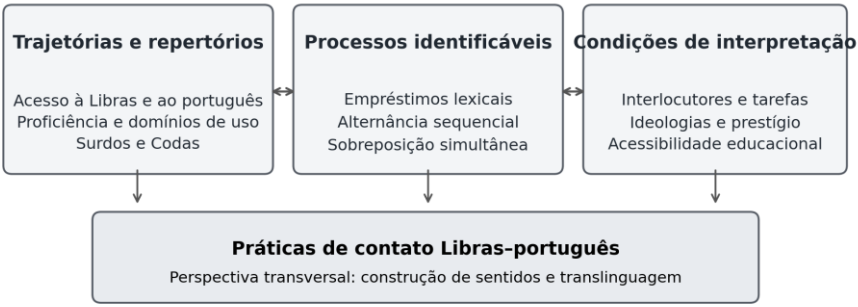
Ao contrário da alternância sequencial, a sobreposição de línguas ou code-blending designa produção simultânea de material sinalizado e falado. Quadros, Lillo-Martin e Emmorey (2016) focalizam produções de quatro Codas brasileiros e norte-americanos e descrevem coordenação de duas línguas com uma proposição e uma derivação sintática em seu conjunto de dados. Posteriormente, Quadros, Lillo-Martin e Klamt (2020) aprofundam a descrição de propriedades gramaticais da sobreposição em construções passivas e causativas, mobilizando a proposta do modelo de síntese. A simultaneidade física não implica mera soma de duas sentenças independentes; as possibilidades de convergência e as relações entre estruturas requerem exame sintático específico.

A diferença entre os fenômenos é analítica e metodológica. Um empréstimo lexical pode persistir para além de um evento interacional; a alternância se identifica pela sucessão de trechos entre línguas; a sobreposição requer observar a coocorrência temporal e sua organização gramatical. Além disso, produções oralizadas e

sinalizadas não devem ser classificadas automaticamente como sobreposição apenas porque incluem movimentos da boca: movimentos não manuais podem ter funções próprias na Libras. É necessário distinguir componentes da língua sinalizada, articulações lexicais relacionadas ao português e produção efetivamente simultânea de unidades linguísticas identificáveis nos dois sistemas.

A **Figura 1** propõe uma organização em três planos, articulando repertório, mecanismos de contato e condições de interpretação. O esquema não reproduz um modelo causal testado, nem representa uma tipologia exaustiva; explicita relações de leitura construídas a partir dos estudos analisados.

Figura 1 - Planos articulados para a análise do contato Libras - português



Fonte: elaboração própria, com base no cotejamento das publicações selecionadas.

O diagrama destaca que empréstimo, alternância e sobreposição são processos identificáveis nas produções, mas sua interpretação depende de trajetórias de acesso, interlocutores, atividades e assimetrias sociais. A articulação evita dois reducionismos: explicar todo contato apenas pela estrutura gramatical ou atribuir qualquer escolha linguística exclusivamente a relações de poder. As duas dimensões operam em escalas diferentes e se esclarecem mutuamente.

4 TRANSLINGUAGEM, PORTUGUÊS ESCRITO E MEDIAÇÕES EDUCACIONAIS

A translinguagem amplia o foco da descrição formal de unidades linguísticas para o trabalho de construção de sentidos em atividades comunicativas. Oliveira-Silva e Chaveiro (2017) discutem a influência do português na produção de Libras mediante a análise interpretativista de uma tarefa colaborativa de escrita realizada por duas alunas surdas. Na situação observada, práticas sinalizadas, escrita e negociações conjuntas compunham um processo de elaboração textual. Esse estudo não demonstra que todas as práticas escolares bilíngues se desenvolvem da mesma forma; seu interesse está em mostrar como participantes concretas mobilizam recursos de seu repertório em uma atividade específica.

As autoras distinguem a translinguagem de fenômenos descritos apenas como mudança de código ou empréstimo, enfatizando a construção social do sentido:

> A translinguagem, como abordagem, pode ser vista como um constructo teórico, pois parece fornecer uma maneira de conceituar as práticas bilíngues dinâmicas que ultrapassam o âmbito da análise linguística, ou mesmo sociolinguística, da mudança de código. Apesar da mudança de código, do empréstimo e da translinguagem terem como característica comum o movimento linguístico de uma língua para outra, de acordo com Sayer (2013), é essa última, a translinguagem, que enfatiza o potencial das zonas liminares linguísticas dos bilíngues como um instrumento mediador de sentido. (Oliveira-Silva; Chaveiro, 2017, p. 126).

O alcance dessa formulação não dispensa a descrição formal das línguas: ela altera a escala analítica. Em uma aula, identificar um empréstimo ou uma alternância permite caracterizar segmentos da produção; investigar translinguagem permite interpretar como esses recursos participam de uma tarefa discursiva, quais posições assumem os interlocutores e de que modo se constrói conhecimento. Não se trata, portanto, de escolher obrigatoriamente entre um vocabulário estrutural e uma perspectiva sociocultural, mas de evitar que o primeiro esgote o segundo.

O português escrito, para estudantes surdos que o aprendem como L2, exige ainda uma abordagem pedagógica específica. Salles e

Naves (2021) tratam dos efeitos das diferenças de modalidade e da relação entre propriedades da Libras e etapas de desenvolvimento da interlíngua, com atenção a pronomes e tipos verbais. A interpretação de produções escritas como formas de interlíngua afasta a leitura deficitária baseada na simples contagem de desvios em relação à norma do português. As autoras insistem na relevância das condições de imersão e da organização do ensino:

> Nesse sentido, argumentamos que as condições que propiciam a imersão são determinantes para o desenvolvimento da segunda língua, sendo a educação linguística um meio de promover a experiência linguística de forma controlada, pela adoção de uma metodologia baseada no acesso aos padrões de estruturação linguística e na concepção de língua como prática social. (Salles; Naves, 2021, p. 398).

A consequência educacional é dupla. A Libras precisa operar como língua efetiva de mediação, debate e elaboração conceitual, e o português escrito deve ser objeto explícito de ensino, com atenção a gêneros textuais, recursos lexicais, organização sintática, leitura e revisão. A utilização de estratégias translinguísticas não substitui o trabalho sistemático com as propriedades próprias da escrita em português; inversamente, o ensino de formas convencionais não exige proibir a discussão de conceitos em Libras. A questão central reside na intencionalidade pedagógica e na adequação dos recursos ao perfil de acesso linguístico de cada estudante.

O **Quadro 2** compara o alcance e os limites dos estudos de contato e de educação, discriminando evidências e possíveis implicações, sem transformar inferências bibliográficas em resultados experimentais.

Quadro 2 - Alcances e limites das abordagens do contato e da educação bilíngue

ESTUDO / RECORTE	*CONTRIBUIÇÃO PARA A DISCUSSÃO*	*LIMITE DE EXTRAPOLAÇÃO*	*LEITURA CRÍTICA DERIVADA*
Oliveira-Silva e Chaveiro (2017): tarefa colaborativa	Mostra mobilização de recursos sinalizados e escritos na construção conjunta de sentidos.	Estudo de caso com duas alunas; não testa eficácia universal de método.	Planejar mediações em Libras para atividades de escrita, com objetivos textuais explícitos.
Salles e Naves (2021): português L2	Discute interlíngua e diferenças gramaticais ligadas à modalidade.	Análises circunscritas a propriedades gramaticais e pesquisas discutidas.	Acompanhar desenvolvimento do português escrito sem leitura exclusivamente deficitária.
Sousa e Quadros (2012): interações Codas	Evidencia pertinência do interlocutor para escolhas de alternância.	Corpus qualitativo inicial de criança e adulto; não caracteriza todos os Codas.	Descrever situações de uso antes de atribuir propósitos fixos à alternância.
Rubio e Souza	Distingue práticas comunicativas	Inquéritos em São Carlos; sem	Verificar necessidades e atitudes em

(2021): perfil local	de status social do português escrito.	representatividade nacional.	cada comunidade e instituição.
Barbosa da Silva (2025): variação diaglóssica	Problematiza hierarquias de legitimidade entre variedades sinalizadas.	Modelo interpretativo de continuum, sem equivalência entre todas as produções.	Combater estigmas e avaliar adequação comunicativa sem subordinar a Libras.

Fonte: elaboração própria, com base nas publicações examinadas.

A análise comparativa sugere que o ensino bilíngue deve articular observação dos processos de aprendizagem e planejamento de acessibilidade, mantendo separadas evidências descritivas e prescrições pedagógicas. O fato de uma prática ter sido observada em um estudo de caso não a converte, por si, em método validado para outras turmas; igualmente, a identificação de estruturas de interlíngua não autoriza que o português escrito seja ensinado pela simples tradução linear de sinais. Uma pedagogia responsiva requer acompanhamento do desenvolvimento, produção de materiais apropriados e participação linguística efetiva dos estudantes.

5 PERFIS SOCIOLINGUÍSTICOS, ATITUDES E ESCOLHAS COMUNICATIVAS

O repertório de um sujeito é distribuído entre domínios sociais, e essa distribuição frequentemente reflete oportunidades desiguais. Rubio e Souza (2021), ao examinarem trinta inquéritos com

participantes surdos de São Carlos, registram o papel importante do português escrito e seu status elevado no universo pesquisado. O resultado não significa que a língua majoritária suplante a Libras em todas as interações: evidencia que uso, prestígio e circulação social podem divergir e precisam ser investigados separadamente. A análise também não é representativa de todas as comunidades surdas brasileiras, pois se refere a um grupo local.

Duarte, Aires e Lebedeff (2021) aproximam as ideologias linguísticas da experiência subjetiva de bilinguismo. Os relatos examinados mostram que formas de valorização das línguas convivem com experiências de preconceito, dificuldades de comunicação e isolamento linguístico. Ao tratar da relação entre crenças e práticas, as autoras observam:

> Os fatores ideológicos perpassam os usos que todos os falantes fazem das línguas e, ao mesmo tempo, vão moldando suas práticas. Ao mesmo tempo que são um sistema subjetivo, as ideologias se materializam nas ações sociais, além de normalizar e naturalizar uma determinada interpretação da realidade. (Duarte; Aires; Lebedeff, 2021, p. 55).

Essa interpretação permite compreender por que o reconhecimento jurídico ou institucional de uma língua não assegura, isoladamente, sua circulação em todas as situações. Acesso a interlocutores, atitudes de familiares, práticas escolares e disponibilidade de mediações interferem nas condições concretas de

uso. A autoidentificação como bilíngue constitui, assim, um dado de natureza distinta de medidas de proficiência ou da observação de interações: cada indicador responde a uma pergunta específica e não deve ser empregado como substituto dos demais.

Costa e Quadros (2025) evidenciam que, entre Codas, a escolha de usar Libras ou português se relaciona à presença de interlocutores surdos e ouvintes, às atitudes linguísticas e à organização dos ambientes em que esses sujeitos participam. O pertencimento simultâneo a espaços culturais distintos não deve ser traduzido em identidade homogênea. Comparados às trajetórias descritas por Silva (2017) e Duarte, Aires e Lebedeff (2021), esses perfis demonstram que a expressão bilinguismo bimodal cobre condições de acesso e legitimidade profundamente variadas.

Em consequência, a avaliação sociolinguística requer distinguir pelo menos quatro dimensões: presença de práticas efetivas; autopercepção de pertencimento; distribuição funcional nos ambientes; e regimes de valorização e desvalorização. A língua utilizada diante de determinada pessoa não é necessariamente aquela de maior competência abstrata, pois escolhas podem responder a acessibilidade, expectativas ou acomodação comunicativa. Tratar essa escolha como indicador automático de preferência identitária ou de fluência seria reduzir a complexidade observada nos estudos.

6 VARIAÇÃO, ASSIMETRIAS E TENSÕES NAS RELAÇÕES LIBRAS - PORTUGUÊS

A compreensão do contato demanda reconhecer que línguas e comunidades são internamente heterogêneas: “A heterogeneidade é uma característica intrínseca às línguas, e a Libras não é exceção” (Barbosa da Silva, 2025, p. 1). O autor propõe a noção de variação diaglóssica para interpretar um continuum de produções sinalizadas com maior ou menor influência do português, considerando traços lexicais, lineares, espaciais e não manuais. Nesse modelo, um polo se aproxima de formas designadas como português sinalizado, ao passo que outro privilegia propriedades estruturais da Libras, descritas pelo autor na discussão da chamada Libras emancipada. A representação de um continuum não deve ser convertida em escala moral de pureza ou legitimidade.

Tal perspectiva dialoga com Rodrigues e Baalbaki (2014), para quem os empréstimos ocorrem em práticas sociais e participam da renovação linguística. Há, entretanto, diferença entre observar elementos do português incorporados à Libras, reconhecer variedades de contato e defender práticas pedagógicas que subordinem sistematicamente a estrutura sinalizada à sintaxe do português. O primeiro ponto descreve o uso; o segundo propõe uma análise sociolinguística; o terceiro envolve uma decisão institucional e suas

consequências para a autonomia da Libras. Confundir essas escalas pode tornar o debate improdutivo.

O enfrentamento do preconceito contra variedades sinalizadas é formulado expressamente por Barbosa da Silva (2025):

> De imediato, cabe mencionar que não se trata aqui de desvalorizar ou diminuir uma língua ou variedade perante a outra. Como vimos, a heterogeneidade é a regra da língua e como afirma Rodrigues e Silva (2017, p. 690-691) "se toda língua é constituída de variedades, então entre seus falantes circulam várias gramáticas sendo todas igualmente complexas e completas". Não há, assim, nada de errado, em Surdos se comunicarem entre si com um português sinalizado e muito menos em ouvintes se comunicarem com Surdos utilizando o Português Sinalizado. (Barbosa da Silva, 2025, p. 16).

A passagem recoloca o debate no plano dos direitos linguísticos, ao mesmo tempo que exige precisão conceitual. Reconhecer a legitimidade social de uma variedade não equivale a afirmar que português sinalizado e Libras sejam sistemas plenamente intercambiáveis, nem que a comunicação simultânea funcione de modo idêntico para todos os participantes. O planejamento de práticas acessíveis precisa verificar compreensão e adequação do recurso, evitando transformar preferências institucionais ou expectativas majoritárias em regras universais para a pessoa surda.

Os estudos de sobreposição acrescentam uma cautela: uma produção simultânea organizada, descrita por Quadros, Lillo-Martin e

Klamt (2020), não deve ser equiparada automaticamente à sinalização que segue a linearidade do português. Já a variação diaglóssica, em Barbosa da Silva (2025), situa práticas de contato em um espaço social e histórico de diferenciação. A contribuição integradora consiste em reconhecer que as mesmas modalidades oferecem possibilidades materiais de contato, mas os mecanismos linguísticos e as avaliações sociais se distribuem de maneiras diversas.

7 DISCUSSÃO INTEGRADORA - O CONTATO COMO PRÁTICA LINGUÍSTICA E SOCIAL

A articulação das fontes permite organizar três níveis complementares de análise. O primeiro é biográfico: idade e condições de acesso à Libras, exposição ao português oral e/ou escrito e participação em redes de interação configuram repertórios heterogêneos (Silva, 2017; Duarte; Aires; Lebedeff, 2021; Costa; Quadros, 2025). O segundo é linguístico: empréstimos, alternância e sobreposição exigem unidades de observação diferentes - item lexical, sequência discursiva e coordenação simultânea -, de modo que sua associação indiscriminada empobrece a descrição (Rodrigues; Baalbaki, 2014; Sousa; Quadros, 2012; Quadros; Lillo-Martin; Emmorey, 2016). O terceiro é político-pedagógico: prestígio, acessibilidade e direitos de participação condicionam quem pode usar

qual língua, em que circunstâncias e com quais consequências (Rubio; Souza, 2021; Oliveira-Silva; Chaveiro, 2017; Salles; Naves, 2021).

Esses níveis esclarecem uma divergência conceitual relevante. A perspectiva de síntese empregada nos estudos de sobreposição focaliza a arquitetura de produções bimodais e as relações sintáticas; a abordagem de translinguagem investiga práticas discursivas que ultrapassam fronteiras formalmente delimitadas; a análise diaglóssica coloca em primeiro plano a variação produzida no contato histórico. Nenhuma dessas proposições invalida automaticamente as demais, porque seus objetos imediatos, perguntas e procedimentos não coincidem. Conflitos surgem quando uma perspectiva é transferida para outro nível sem mediação teórica: por exemplo, quando uma descrição gramatical da fala simultânea é usada para concluir sobre o prestígio de uma comunidade, ou quando uma atividade translinguística é tomada como evidência da inexistência de estruturas distintas.

Também é necessário delimitar a força das evidências. Os dados de Rubio e Souza (2021) dizem respeito a trinta inquéritos de um município; os de Oliveira-Silva e Chaveiro (2017), a duas alunas em uma tarefa; os de Quadros, Lillo-Martin e Emmorey (2016), a quatro Codas; e os percentuais de Barbosa da Silva (2023), a entradas de uma obra lexicográfica. São contribuições de natureza diferente, que não devem ser somadas como se formassem amostra comum. A

função do levantamento bibliográfico é interpretar convergências e tensões, e não produzir um resultado numérico generalizável que os estudos não sustentam.

A aproximação desses trabalhos sustenta duas proposições interpretativas. Primeira: o contato Libras–português constitui um conjunto de práticas constitutivas da experiência bilíngue, não um desvio presumido em relação a um ideal monolíngue. Segunda: a produtividade dos repertórios convive com desigualdades de acesso e poder, de modo que valorizar recursos de contato não elimina o dever de garantir a presença institucional autônoma da Libras e condições efetivas de aprendizagem do português escrito. O enquadramento de Grosjean (2008 *apud* Silva, 2017, p. 127), retomado pela revisão consultada, é útil para afastar a exigência de equivalência monolíngue; sua formulação, entretanto, não deve ser estendida à conclusão de que todas as línguas sejam aprendidas ou empregadas em condições sociais equivalentes.

Essa leitura orienta uma agenda de investigação que combine documentação de produções sinalizadas e escritas, histórias de acesso linguístico, análise de interação e exame de atitudes. Também recomenda participação ativa de pesquisadores surdos na definição das categorias e na interpretação das avaliações atribuídas às variedades. Trata-se de decorrência crítica deste cotejamento, e não de evidência empírica obtida por pesquisa de campo própria. A atenção

às dimensões sociais da linguagem pode contribuir para formular estudos nos quais os repertórios dos participantes sejam descritos sem apagamento das diferenças entre suas línguas e trajetórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórico-bibliográfica evidenciou que o contato entre Libras e português não se resume à coexistência abstrata de dois códigos, mas se constitui por repertórios heterogêneos, escolhas situadas e processos linguísticos específicos. O reconhecimento do bilinguismo bimodal exige considerar histórias de acesso, práticas cotidianas e proficiências desiguais. No plano da produção, empréstimos lexicais, alternância de línguas e sobreposição simultânea demandam descrições diferentes; a translinguagem, por seu turno, amplia o olhar para a construção discursiva de sentidos, sem tornar dispensável a investigação das propriedades estruturais de cada língua.

A síntese também mostrou que escolhas comunicativas e avaliações de legitimidade não se explicam separadamente das assimetrias sociais entre a Libras e o português. O enfrentamento do preconceito contra variedades sinalizadas deve caminhar com o reconhecimento da autonomia da Libras, de sua centralidade no acesso linguístico e da especificidade pedagógica do português escrito como

segunda língua. Não se conclui, portanto, que toda prática híbrida seja educacionalmente suficiente; sua pertinência depende da atividade, das condições de compreensão e dos objetivos de aprendizagem.

Como contribuição, o artigo propõe uma leitura articulada entre três planos - trajetórias, processos de contato e condições sociopolíticas -, distinguindo descrições de fenômenos, interpretações de estudos e implicações educacionais. As limitações decorrem do corpus bibliográfico fechado de doze publicações disponibilizadas, da diversidade dos métodos originais e da ausência de coleta empírica própria. Estudos posteriores poderão ampliar fontes, comparar contextos regionais e acompanhar longitudinalmente repertórios de estudantes surdos e Codas, em parceria com as comunidades envolvidas. Em conjunto, as reflexões reforçam a necessidade de uma abordagem crítica do bilinguismo que reconheça simultaneamente a diversidade das práticas e os direitos de seus usuários.

REFERÊNCIAS

BARBOSA DA SILVA, Diego. Contato linguístico e influências de línguas orais na Libras: uma análise a partir do léxico da Língua Brasileira de Sinais. **Revista do GELNE**, Natal, v. 25, n. 1, e31279, 2023. DOI: https://doi.org/10.21680/1517-7874.2023v25n1ID31279.

BARBOSA DA SILVA, Diego. Uma Libras ou muitas Libras? Apontamentos sociolinguísticos sobre línguas de sinais no Brasil.

Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 19, e1909, 2025. DOI: https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-9.

COSTA, Gilmara Jales da; QUADROS, Ronice Müller de. Perfis linguísticos do par Libras–língua portuguesa. **Porto das Letras**, v. 11, n. 2, art. 3, 2025.

DUARTE, Aline Behling; AIRES, Débora Medeiros da Rosa; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O que significa ser bilíngue para surdos usuários de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: uma investigação sobre bilinguismo bimodal e ideologias linguísticas. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 32, p. 49-68, 2021.

OLIVEIRA-SILVA, Claudney Maria de; CHAVEIRO, Neuma. A influência da língua portuguesa na produção da Libras na perspectiva de translinguagem. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 120-138, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; LILLO-MARTIN, Diane; EMMOREY, Karen. As línguas de bilíngues bimodais. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto,** Porto, v. 11, p. 139-160, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de; LILLO-MARTIN, Diane; KLAMT, Marilyn Mafra. Sobreposição de línguas: descrições linguísticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5543-5560, 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77231.

RODRIGUES, Isabel Cristina; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do português à Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1095-1120, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000021.

RUBIO, Cássio Florêncio; SOUZA, Joyce Cristina. Perfil sociolinguístico dos surdos de São Carlos: o bilinguismo bimodal Libras/língua portuguesa. **Signótica**, Goiânia, v. 33, e68412, 2021. DOI: https://doi.org/10.5216/sig.v33.68412.

SALLES, Heloisa Maria M. Lima; NAVES, Rozana Reigota. Bilinguismo dos surdos: Libras e português L2 (escrito) no contexto educacional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 393-412, 2021. DOI: https://doi.org/10.26512/les.v22i2.40924.

SILVA, Giselli Mara da. O bilinguismo dos surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 58, p. 124-144, 2017.

SOUSA, Aline Nunes de; QUADROS, Ronice Müller de. Uma análise do fenômeno "alternância de línguas" na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). **ReVEL**, v. 10, n. 19, p. 327-346, 2012.

CAPÍTULO 8

LITERATURA SURDA EM CIRCULAÇÃO: AUTORIA, PUBLICAÇÃO E RECONHECIMENTO DE PRODUÇÕES EM LIBRAS

Fabiano Souto Rosa [1]

Pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professor e pesquisador da UFPel, com atuação em Literatura Surda, Estudos Surdos, Linguística das Línguas de Sinais e Cultura Surda.

RESUMO: Este artigo analisa as relações entre autoria, publicação, circulação e reconhecimento de produções literárias em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Desenvolve-se estudo qualitativo, teórico-bibliográfico, apoiado em onze artigos científicos selecionados por pertinência temática e complementaridade argumentativa. Discute-se a distinção entre literatura surda e literatura em Libras, considerando experiências culturais, língua de criação, tradução e visualidade. Examinam-se a autoria surda, os procedimentos de registro e curadoria, as mediações editoriais e os espaços de circulação constituídos por festivais, saraus, slams e plataformas digitais. A interpretação comparativa evidencia que ampliar a disponibilidade das obras não assegura, isoladamente, reconhecimento estético ou acesso qualificado. Esses processos dependem também da participação dos artistas, da contextualização das produções, da preservação dos registros e da formação de públicos leitores. Conclui-se que a circulação deve ser compreendida como prática cultural disputada, na qual criação, mediação e legitimação se constituem reciprocamente. Defende-se ainda a valorização de acervos acessíveis e plurais.

Palavras-chave: Literatura surda; Autoria surda; Circulação literária; Libras.

1 INTRODUÇÃO

A presença de narrativas, poemas, performances e adaptações em Libras no espaço editorial e nas plataformas digitais impõe uma questão que ultrapassa a mera existência de obras: em quais condições elas se tornam acessíveis, reconhecidas e preservadas como literatura? O deslocamento da apresentação presencial para registros audiovisuais, coleções e acervos amplia possibilidades de encontro com diferentes públicos, mas introduz escolhas de seleção, edição, tradução e atribuição autoral. Investigar a literatura em circulação exige, portanto, considerar simultaneamente o processo criador e as mediações que autorizam determinadas produções a ocupar um lugar de referência cultural.

O problema orientador é compreender como autoria, suportes de publicação e circuitos de circulação participam dos processos de reconhecimento da literatura surda em Libras. O objetivo consiste em analisar criticamente essas relações, diferenciando literatura surda, literatura em Libras e tradução literária, e discutindo seus desdobramentos estéticos, editoriais e socioculturais. Justifica-se o estudo pela necessidade de superar a ideia de que a visibilidade de um vídeo ou a publicação de um livro, por si só, demonstraria reconhecimento literário. Acesso, valorização e permanência cultural envolvem agentes, instituições, critérios e práticas de leitura distintos.

Adota-se abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e orientação interpretativa. O conjunto documental compreende onze artigos científicos distintos efetivamente disponibilizados para leitura, selecionados em razão da relação com o objeto e de sua complementaridade entre fundamentação conceitual, análise de obras editoriais, relato de experiências e investigação de práticas de leitura. A leitura comparativa foi organizada em cinco eixos: delimitações conceituais; autoria e visualidade; registro, tradução e curadoria; circulação performática e digital; e reconhecimento cultural. Não se trata de revisão sistemática nem de levantamento exaustivo da produção científica; tampouco foram produzidos dados empíricos originais.

2 LITERATURA SURDA E LITERATURA EM LIBRAS: FRONTEIRAS CONCEITUAIS E PERTENCIMENTO CULTURAL

A literatura surda não pode ser identificada exclusivamente pelo suporte ou pela língua em que uma obra é apresentada. Müller e Karnopp (2017), ao analisarem produções editoriais autobiográficas escritas em português por autores surdos, demonstram que experiências e representações de sujeitos surdos podem integrar o campo literário mesmo quando a materialidade verbal não é sinalizada. Já Sutton-Spence *et al*. (2020) distinguem o recorte centrado na

experiência surda daquele que reconhece, na Libras e em seus recursos estéticos, o princípio organizador da produção. A distinção evita dois equívocos: excluir da literatura surda a autoria escrita e supor que toda tradução para Libras constitui automaticamente uma obra originalmente criada nessa língua.

O pertencimento cultural também não autoriza conceber a comunidade surda como grupo homogêneo. Karnopp (2013) observa variações regionais e trajetórias sociais que atravessam a circulação de narrativas, enquanto Gomides, Carvalho e Rocha (2021) salientam a pluralidade das experiências de socialização e leitura. Assim, o atributo "surda" não designa uma estética única nem exige que todas as produções tratem explicitamente da surdez. Opera antes como categoria situada, construída no diálogo entre autoria, memória, experiências compartilhadas e regimes históricos de representação.

> Pesquisas que objetivam registrar, escrever, filmar e divulgar a produção literária de surdos encontram, em geral, os seguintes dilemas: as dificuldades da tradução ou talvez o desconhecimento da língua de sinais e das situações cotidianas dos narradores, do significado de suas lutas, de sua língua, dos costumes, da experiência visual e das situações bilíngües. (Karnopp, 2006, p. 102).

A advertência de Karnopp desloca a discussão da oposição simplificadora entre oralidade e escrita para o problema das decisões de mediação. Transformar uma obra em registro escrito ou audiovisual

requer identificar o que se perde, se reconstrói ou se realça durante a passagem de modalidades. A tradução deve ser analisada como prática cultural, e não como operação neutra de substituição lexical. Em termos próximos, Silva e Carvalho (2025) examinam os textos-vídeos a partir da composição multimodal, indicando que organização espacial, enquadramento e saliência fazem parte da construção de sentidos.

Ao problematizar visões patologizantes da surdez, Karnopp (2006) recupera a recusa de Skliar à ideia de cultura surda como espelho deficitário da cultura ouvinte; nessa passagem, a cultura surda "não é uma cultura patológica" (Skliar, 1998, p. 28 *apud* Karnopp, 2006, p. 99). A mediação da fonte é aqui assinalada para não atribuir leitura direta à obra de Skliar. A consequência analítica é reconhecer a literatura como produção simbólica, cuja diferença não deve ser dissolvida em categorias exclusivamente terapêuticas ou instrumentalizada como ilustração da deficiência.

Para explicitar os critérios usados na leitura das fontes, o **Quadro 1** sintetiza dimensões conceituais que se intersectam, mas não se confundem. Trata-se de sistematização interpretativa deste estudo, sem pretensão de impor classificação definitiva às produções literárias.

Quadro 1 - Dimensões conceituais da literatura surda e da criação em Libras

DIMENSÃO	CRITÉRIO ANALÍTICO	FUNDAMENTAÇÃO MOBILIZADA
Literatura surda	Experiência, representação, identidade e vínculos com comunidades surdas.	Karnopp (2006, 2013); Müller e Karnopp (2017).
Literatura em Libras	Centralidade da língua sinalizada e do trabalho estético visual-espacial.	Sutton-Spence *et al*. (2020).
Autoria e adaptação	Distinguir criação original, recontação, tradução e autoria colaborativa.	Rosa (2006); Damasceno e Damasceno (2017).
Mediação multimodal	Analisar enquadramento, edição, registro e transformação de materialidade.	Silva e Carvalho (2025).

Fonte: elaboração própria, fundamentada nos estudos indicados no quadro (2026).

O quadro evidencia que a atribuição de estatuto literário envolve, simultaneamente, um objeto estético e uma comunidade de interpretação. Classificar pela língua, isoladamente, invisibiliza produções escritas de surdos; classificar apenas pela identidade de quem produz, por sua vez, pouco revela sobre os procedimentos poéticos em Libras. Por isso, o exame das obras requer cruzar as categorias, e não as converter em compartimentos estanques.

3 AUTORIA SURDA E CRIAÇÃO LITERÁRIA: REPRESENTAÇÃO, EXPRESSÃO ESTÉTICA E PROTAGONISMO

A autoria surda envolve a possibilidade de construir narrativas sobre si e sobre o mundo sem que os sujeitos sejam reduzidos à

condição de personagens descritos por terceiros. Ao examinar Cinderela Surda e Rapunzel Surda, Karnopp (2006) mostra que a adaptação de narrativas conhecidas introduz representações culturais e linguísticas específicas. Esse movimento não deve ser entendido como uma reprodução menor de obras consagradas: o deslocamento de perspectivas reorganiza personagens, relações e valores, abrindo outras possibilidades de identificação. Entretanto, adaptar não equivale a criar uma narrativa original, distinção que se torna importante em catálogos, resenhas e atribuições autorais.

Rosa (2006), ao refletir sobre livros, imagens e narrativas a partir de sua experiência de produção cultural, associa a formação do leitor à possibilidade de acesso a materiais significativos. Seu argumento destaca que a literatura não se limita a disponibilizar conteúdos informativos: ela mobiliza imaginação, afetividade e modos visuais de interpretar o mundo. O gesto criador inclui escolhas de imagens, articulação de repertórios culturais e endereçamento a públicos concretos.

> Como o surdo utiliza a visão para obter informações, a união da mídia e da literatura cria condições para que haja um fortalecimento da identidade, cultura e de conhecimento da surdez. Pesquisar como se desenvolvem estes aspectos conjuntamente fará com que a expressão da arte e da literatura surda seja registrada em livros e em materiais midiáticos, capazes de manifestar a diferença lingüística e cultural de

> surdos, através do caminho da auto-representação. (Rosa, 2006, p. 59).

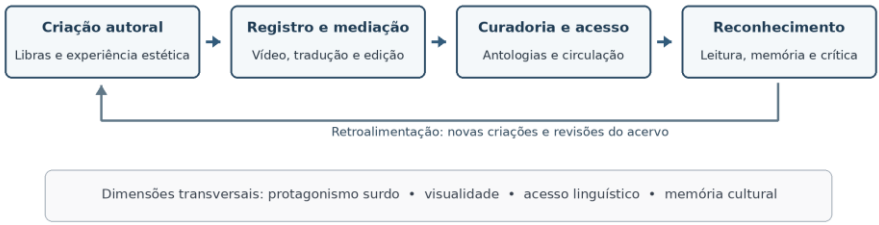
A passagem evidencia uma ligação entre linguagem, mediação tecnológica e autorrepresentação. Contudo, tomar a visualidade como fundamento não significa atribuir a todas as pessoas surdas um mesmo modo de ler, nem afirmar que a presença de imagens assegura qualidade estética. Interessa investigar como o artista explora, seleciona e articula recursos expressivos. Na literatura sinalizada, ritmo, espacialidade, incorporação de personagens, expressões não manuais e relações entre forma e sentido integram decisões composicionais que não se deixam avaliar apenas pelos parâmetros da escrita alfabética (Sutton-Spence *et al*., 2020; Mourão; Branco, 2020).

A agência do autor deve permanecer reconhecível também depois da performance. Quando uma narrativa circula em vídeo, a atuação pode tornar-se inseparável de cortes, créditos, legendas, roteiros e escolhas de plataforma. Essa mediação pode ampliar o alcance da obra, mas pode igualmente obscurecer quem a criou, quem a traduziu ou quem a registrou. A análise, portanto, distingue protagonismo na concepção artística, participação em processos colaborativos e responsabilidade pela edição e disponibilização do material.

A **Figura 1** propõe visualizar, como síntese analítica própria, relações entre as etapas de criação e os mecanismos de

reconhecimento. Não se trata de sequência obrigatória: obras podem nascer em ambientes digitais, circular antes de receber curadoria institucional ou ganhar novos registros após apresentações presenciais.

Figura 1 - Relações entre criação, mediação, circulação e reconhecimento da literatura em Libras



Fonte: elaboração própria, com base em Karnopp (2013), Müller e Karnopp (2017), Sutton-Spence *et al*. (2020) e Gomides, Carvalho e Rocha (2021).

O retorno representado no esquema impede compreender o reconhecimento como ponto final. Reações de leitores, circulação entre gerações, reapresentações e críticas podem alimentar novas criações e alterar o valor atribuído a obras anteriores. Ao mesmo tempo, a figura torna visíveis mediações frequentemente apagadas por discursos que celebram apenas a tecnologia ou a autoria individual.

4 DA PERFORMANCE À PUBLICAÇÃO: SUPORTES, REGISTROS E MEDIAÇÕES EDITORIAIS

A passagem da performance ao arquivo modifica as condições de existência pública da obra. Nas comunidades surdas, a apresentação presencial reúne corpo, espaço, público e possibilidades de resposta imediata; o vídeo conserva aspectos fundamentais da performance, mas seleciona enquadramentos, duração, montagem e condições de reprodução. Sutton-Spence *et al*. (2016), ao discutirem festivais de folclore sinalizado, relacionam o registro filmado à transmissão intergeracional de produções antes dependentes da memória dos participantes. Essa mudança favorece a preservação, sem tornar o registro equivalente à experiência social do encontro.

> No passado, antes do advento de novas tecnologias de registro filmado e dos meios de comunicação da internet, como Youtube, Facebook, por exemplo, era nos encontros face-a-face das comunidades surdas que aconteciam os momentos de contação de histórias e outras performances artísticas em língua de sinais, que não eram registrados. Obviamente ficaram os registros na memória pessoal dos que tiveram a oportunidade de participar desses acontecimentos. (Sutton-Spence *et al*., 2016, p. 81).

No campo editorial, a publicação em livro também é operação socialmente marcada. Müller e Karnopp (2017), em análise de onze obras de caráter autobiográfico, destacam o papel dos paratextos — capas, prefácios, depoimentos e apresentações - na orientação da leitura e na produção de legitimidade. Esse resultado permite questionar formas de consagração baseadas exclusivamente na

narrativa de superação individual, que podem ampliar a visibilidade de determinados autores, mas deixar em segundo plano a qualidade literária, as diferenças internas e a complexidade da criação.

> Paralelamente à tentativa de desconstruir estereótipos surdos, outras representações são constituídas nos domínios discursivos das produções editoriais surdas, inclusive através da inserção de depoimentos de outras pessoas nas obras, que legitimam a produção surda. Nesse sentido, os paratextos das obras publicadas não apenas apresentam e comentam a obra como, principalmente, transmitem a ideia de que esta lição de vida deve ser seguida por outros, como um modelo, um exemplo para outros sujeitos, principalmente surdos. (Müller; Karnopp, 2017, p. 134).

O levantamento bibliométrico de Damasceno e Damasceno (2017) reúne obras traduzidas, adaptadas e de autoria surda em um período histórico determinado. Seus registros contribuem para reconhecer a diversidade dos caminhos editoriais, mas não autorizam transferir tendências daquele recorte para todo o cenário atual. Já o trabalho de Silva e Carvalho (2025) revela que a conversão de textos literários em textos-vídeos requer decisões tradutórias e composicionais específicas; o acesso em Libras não é mero acréscimo mecânico de um canal visual a uma obra escrita.

A organização de antologias torna a mediação especialmente perceptível. Sutton-Spence *et al*. (2020) descrevem a seleção e contextualização de cinquenta obras de literatura em Libras, articulando informações sobre artistas, gêneros, contextos de produção

e critérios de escolha. Desse modo, publicar significa também construir possibilidades de localização, comparação e interpretação. Entretanto, os próprios critérios curatoriais implicam escolhas e exclusões, exigindo transparência para que o acervo não seja confundido com a totalidade da produção existente.

> As antologias on-line são selecionadas de uma ampla variedade de outros materiais disponíveis. A publicação anárquica de material literário em Libras na internet não possui regras que restrinjam sua publicação e nenhuma organização por hierarquia ou autoridade. A seleção de material com base no que a maioria da comunidade considera "bom" reflete as normas da comunidade e tenta apresentar o material de maneira gerenciável. A questão de quem afirma representar a comunidade na aplicação das normas torna a posição dos organizadores sempre discutível e desafiadora. (Sutton-Spence *et al*., 2020, p. 5507).

O **Quadro 2** reúne tensões distintas das categorias conceituais anteriores: agora se observam consequências dos suportes e das práticas de seleção para o trabalho artístico e para a vida social das obras.

Quadro 2 - Potencialidades e tensões dos circuitos de publicação e mediação literária

CIRCUITO OU MEDIAÇÃO	**POTENCIALIDADE IDENTIFICADA**	**LIMITE OU QUESTÃO CRÍTICA**

Livro e paratextos	Atribuição de autoria e circulação de narrativas em português.	Enquadramento biográfico pode privilegiar discursos exemplares em detrimento do exame estético.
Vídeo e tradução	Registro de recursos linguísticos e ampliação do acesso em Libras.	Enquadramento e edição podem alterar a experiência da performance; tradução exige escolhas culturais.
Antologia e repositório	Organização, documentação e acesso a obras dispersas.	Quem seleciona? Quais critérios, metadados, permissões e vozes permanecem de fora?
Evento presencial e digital	Encontro comunitário, apresentação artística e compartilhamento em redes.	Alcance e repercussão não asseguram conservação, contexto ou reconhecimento crítico.

Fonte: elaboração própria, a partir de Müller e Karnopp (2017), Sutton-Spence *et al*. (2016, 2020), Mourão e Branco (2020) e Silva e Carvalho (2025).

A comparação mostra que não existe suporte editorial neutro ou universalmente superior. A escolha depende da obra, do público e do tipo de experiência que se deseja conservar ou promover. Políticas de arquivo, créditos de autoria, descrição contextual e participação dos artistas devem ser consideradas dimensões da publicação, e não tarefas administrativas externas à literatura.

5 CIRCUITOS DE CIRCULAÇÃO DA LITERATURA EM LIBRAS: FESTIVAIS, SARAUS, SLAMS E AMBIENTES DIGITAIS

Os festivais, saraus e slams não são simples vitrines de obras previamente prontas: configuram situações de criação e negociação de sentidos. O relato de Sutton-Spence *et al*. (2016) sobre Os Craques da Libras demonstra o papel de encontros artísticos na apresentação de histórias, piadas e poesias, bem como na transmissão de repertórios entre integrantes da comunidade surda. A presença do público e a dimensão coletiva da performance atribuem ao acontecimento uma função cultural que não se reduz ao número de participantes ou à posterior reprodução dos vídeos.

Mourão e Branco (2020) examinam o I Sarau Arte de Sinalizar, realizado em Porto Alegre, articulando narrativas, humor e poesia em produções registradas audiovisualmente. A experiência permite perceber o sarau como dispositivo de encontro e, simultaneamente, como origem de um acervo. O registro não apenas guarda o que aconteceu: ao possibilitar análise e revisitação, desloca a obra para novos contextos de leitura. É necessário, contudo, distinguir os resultados dessa experiência localizada de afirmações abrangentes sobre todos os saraus ou sobre a totalidade das práticas artísticas surdas.

No campo do slam, Abrahão (2020) discute a dimensão poética e social de performances sinalizadas, incluindo uma investigação com dez ouvintes acerca da recepção dessa manifestação. O estudo oferece elementos para pensar circulação para além dos públicos fluentes em Libras, mas sua amostra não permite inferências generalizantes sobre os efeitos sociais do slam. Convém ainda distinguir acolhimento estético, mudança de estereótipos e aprendizagem linguística: esses efeitos podem se relacionar, sem serem equivalentes ou automaticamente comprovados pela exposição a uma apresentação.

Karnopp (2013) descreve múltiplos espaços nos quais obras circulam: mercado editorial, registros em DVD, internet e encontros presenciais em comunidades e instituições. Sua abordagem evidencia que a distribuição é socialmente desigual e condicionada por trajetórias de participação. Uma obra amplamente divulgada em plataforma comercial pode ter pouca contextualização ou circulação no cotidiano escolar; inversamente, uma narrativa produzida em associação local pode exercer intenso valor comunitário, embora não alcance maior difusão pública. Por isso, medir circulação apenas por visibilidade digital faria desaparecer diferenças de função e pertencimento.

Nesse cenário, as plataformas digitais ampliam oportunidades de encontro entre artistas e leitores, mas reorganizam a leitura por interfaces, algoritmos, formas de busca e condições de permanência

do conteúdo. Sutton-Spence *et al*. (2020) mostram a importância dos metadados para localizar obras em antologias; Gomides, Carvalho e Rocha (2021) apontam a participação de redes sociais na trajetória de leitores e produtores surdos. A articulação desses resultados sugere que acessibilidade envolve não apenas disponibilizar um arquivo, mas permitir encontrá-lo, interpretá-lo, atribuir sua autoria e retomá-lo em outros momentos.

6 RECONHECIMENTO CULTURAL E LEGITIMIDADE LITERÁRIA: LEITORES, COMUNIDADES E DISPUTAS DE VISIBILIDADE

O reconhecimento literário não coincide necessariamente com a publicação nem com a popularidade. Ele se constitui em práticas de avaliação, ensino, crítica, memória e circulação de obras que são legitimadas por públicos e instituições. Na pesquisa de Sutton-Spence *et al*. (2020), a antologia aparece como instrumento de promoção cultural e como espaço que pode interferir na formação de um cânone. Essa dupla função é produtiva, mas também problemática: organizar um acervo torna obras visíveis e estudáveis, ao mesmo tempo que estabelece hierarquias e decide o que deverá representar determinado repertório.

A dimensão política das categorias literárias também exige vigilância crítica. Gomides, Carvalho e Rocha (2021) não tratam a

formação de leitores surdos como mera aquisição individual de habilidades, mas como trajetória social atravessada por experiências familiares, escolares e profissionais. Desse ponto de vista, a forma de nomear um conjunto de produções interfere nas expectativas sobre seus leitores e na possibilidade de reconhecer, em Libras, formas legítimas de fruição e criação literárias.

> A tarefa de caracterizar um fenômeno social e de produzir categorias de análise é sempre reveladora de uma ação política que, ao enquadrar um determinado objeto, acrescenta uma agenda de defesa de um ponto de vista e de instauração de um posicionamento que certamente produzirá certas atitudes de adesão ou de refutação. (Gomides; Carvalho; Rocha, 2021, p. 736).

A advertência incide diretamente sobre distinções como literatura “surda”, “em Libras”, “traduzida” ou “adaptada”. Tais designações são úteis para situar a produção, mas podem reduzir sua complexidade quando tomadas como rótulos estáveis. A análise crítica precisa perguntar quem tem condições de definir o que será considerado obra representativa, quais parâmetros de avaliação são mobilizados e que experiências deixam de entrar nos circuitos de valorização. Dessa forma, o protagonismo surdo exige participação efetiva nas decisões de seleção, edição, interpretação e conservação, e não somente presença simbólica nos materiais divulgados.

As narrativas autobiográficas examinadas por Müller e Karnopp (2017) oferecem outro alerta: o reconhecimento de escritores

surdos pode passar pela valorização de trajetórias apresentadas como modelos de perseverança. Embora esse enquadramento tenha potencial de confronto com imagens depreciativas, a legitimação baseada quase exclusivamente no êxito pessoal tende a estreitar os modos possíveis de expressão da experiência surda. É necessário sustentar o direito à experimentação estética, ao humor, ao conflito, à crítica e à pluralidade de formas, sem exigir que toda obra cumpra a função pedagógica de representar exemplarmente uma comunidade.

A análise dos estudos consultados permite formular três exigências para uma circulação culturalmente qualificada: atribuição clara de autoria e das diferentes funções colaborativas; preservação da materialidade linguística e do contexto de criação; e constituição de práticas críticas de leitura capazes de discutir a obra para além de sua disponibilidade técnica. Não se trata de recomendações empiricamente testadas neste artigo, mas de uma síntese interpretativa decorrente das tensões entre os autores examinados. O reconhecimento, por essa perspectiva, é processo aberto e disputado, reconstruído sempre que obras são apresentadas, arquivadas, ensinadas e relidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão evidencia que autoria, publicação, circulação e reconhecimento não formam etapas independentes. A criação literária em Libras mobiliza recursos visuais e espaciais específicos; sua publicação depende de registros, traduções, edições e decisões curatoriais; sua circulação acontece por encontros comunitários, projetos culturais, instituições educacionais e ambientes digitais. Em cada uma dessas dimensões, as condições de acesso e de atribuição de valor interferem na possibilidade de uma obra permanecer socialmente significativa.

A diferenciação entre literatura surda e literatura em Libras mostrou-se necessária para reconhecer tanto as produções associadas à experiência surda em língua portuguesa quanto as obras que exploram esteticamente a Libras. As pesquisas sobre antologias, produções editoriais, festivais, saraus e slams indicam que ampliar a visibilidade não substitui a necessidade de documentação contextualizada, participação autoral, formação de leitores e crítica literária. O reconhecimento deve ser compreendido, assim, como relação cultural, e não como consequência automática da circulação técnica.

Como limitação, o estudo utiliza um conjunto bibliográfico delimitado, sem pretensão de cobrir a produção nacional ou de mensurar recepção, impacto e alcance de plataformas. Pesquisas futuras podem investigar políticas de preservação audiovisual,

critérios participativos de curadoria e experiências de leitura em diferentes regiões, combinando exame das obras e escuta dos artistas e públicos. O desafio é ampliar os circuitos de circulação sem apagar a diversidade de vozes, linguagens e estéticas que torna a literatura surda uma prática cultural viva.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Ferreira. Slam: poesia contemporânea em línguas de sinais e sua influência na sociedade. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 53, p. 37-50, 2020. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/download/1579/1570/4647. Acesso em: 16 out. 2026.

DAMASCENO, Tatiane Valau Pereira; DAMASCENO, Eduardo Filgueiras. Bibliometria da produção editorial de literatura surda no período de 2005 a 2015. **REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino**, Cornélio Procópio, v. 1, n. 2, p. 116-131, 2017. Disponível em: https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/download/913/879/893. Acesso em: 16 out. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Literatura surda e percursos sócio-históricos de formação de dois professores surdos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 735-747, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/01031813110710115202110 25. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/MTZccxwhFXzyLWPzGSbF8FC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2006. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.795. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/download/795/810/850. Acesso em: 16 out. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais em língua brasileira de sinais (Libras). **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 407-413, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/download/12616/9921/57418. Acesso em: 16 out. 2026.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes; BRANCO, Bruna da Silva. Literatura surda: analisando as mãos literárias do I Sarau Arte de Sinalizar. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 53, p. 51-69, 2020. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/download/1580/1571/4650. Acesso em: 16 out. 2026.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda: representações em produções editoriais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 44, p. 121-143, 2017. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n44ID12196. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/12196/8461/36033. Acesso em: 16 out. 2026.

ROSA, Fabiano Souto. Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 58-64, 2006. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.791. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/download/791/806/846. Acesso em: 16 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/download/109119/61255/438408. Acesso em: 16 out. 2026.

SUTTON-SPENCE, Rachel; CARVALHO JUNIOR, Daltro; FELICIO, Márcia; MACHADO, Fernanda de Araújo; LEITE, Tarcisio de Arantes; ANDRADE, Betty Lopes L'Astorina de; BOLDO, Jaqueline. Os craques da Libras: a importância de um festival de folclore sinalizado. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 78-92, 2016. DOI: https://doi.org/10.5216/rs.v1i1.35847. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/35847/20227. Acesso em: 16 out. 2026.

SUTTON-SPENCE, Rachel; MACHADO, Fernanda de Araújo; MACIEL, Anna Luiza; QUADROS, Ronice Müller de. Antologias literárias em Libras. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5505-5525, 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77279. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/77279/45488/289130. Acesso em: 16 out. 2026.

CAPÍTULO 9

PERSPECTIVAS NARRATIVAS EM LIBRAS: CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS E RELATOS DA EXPERIÊNCIA SURDA

Diego Leonardo Pereira Vaz [1]
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Anápolis. Professor efetivo do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Julyanne Grazielle Rocha Lima [2]
Graduada em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Aparecida de Goiânia.

RESUMO: A pesquisa discute a construção de personagens e a representação de experiências surdas em narrativas produzidas ou mediadas em Língua Brasileira de Sinais. Objetiva compreender como recursos visuoespaciais, discursivos e performativos organizam perspectivas narrativas e tornam visíveis memórias, identidades e relações sociais. Trata-se de investigação qualitativa, teórico-bibliográfica e interpretativa, apoiada em doze artigos científicos publicados entre 2004 e 2025. A análise articula quatro núcleos: enunciação e organização narrativa; incorporação, classificadores e antropomorfismo; corpo e performance; experiências autobiográficas e memória cultural. Os estudos indicam que a alternância de vozes, a referenciação espacial, os movimentos corporais e as expressões não manuais integram a produção de sentidos. Também evidenciam que relatos de vida mobilizam perspectivas sociais distintas das narrativas ficcionais, embora possam compartilhar estratégias expressivas. Conclui-se que narrar em Libras constitui prática linguística, estética e cultural, atravessada por disputas de representação e pela agência de sujeitos surdos, em distintos contextos de produção cultural.

Palavras-chave: Libras; Narrativas sinalizadas; Construção de personagens; Experiência surda.

1 INTRODUÇÃO

A narrativa em Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um campo de produção de sentidos em que enunciação, corpo e espaço operam de modo integrado. Ao contar uma história, o sinalizante não apenas apresenta acontecimentos sucessivos: estabelece referentes no espaço, distingue vozes, modifica o ponto de vista e torna perceptíveis ações e relações entre personagens. Essa materialidade visuoespacial exige que a análise ultrapasse equivalências imediatas com modalidades escritas ou orais de narrar. Os trabalhos de Lodi (2004; 2025) demonstram que a organização discursiva em Libras depende de escolhas enunciativas situadas, construídas em interações e em práticas socioculturais concretas.

Ao lado dessas estratégias, a narrativa também constitui espaço de circulação das experiências surdas. Relatos familiares, trajetórias de escolarização e produções literárias podem disputar interpretações sobre a surdez, comunicar formas de pertencimento e questionar representações deficitárias. Lemos e Romão (2023) identificam relações entre narrativas sinalizadas, memória e autoria; Schlemper e Albres (2023) examinam marcas culturais em obras literárias registradas em português. Embora dialoguem, essas produções não são intercambiáveis: o testemunho de vida, o texto literário originalmente sinalizado e a tradução performativa possuem condições específicas de produção, circulação e interpretação.

Diante disso, pergunta-se: de que maneira os recursos linguísticos, corporais e visuoespaciais da Libras participam da construção de personagens e da representação das experiências de sujeitos surdos? O objetivo geral é analisar criticamente, a partir de estudos científicos, as relações entre construção narrativa, performance, memória e experiência surda. Justifica-se o estudo pela necessidade de articular a descrição de procedimentos expressivos à discussão de seus efeitos culturais, sem reduzir a língua de sinais a uma sequência de gestos ou as experiências surdas a uma identidade homogênea.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

A investigação apresenta abordagem qualitativa, natureza teórico-bibliográfica e orientação interpretativa. O corpus reúne doze artigos científicos distintos, publicados entre 2004 e 2025, selecionados pela pertinência ao problema, pela complementaridade entre abordagens e pela disponibilidade de conteúdo integral. Foram examinados dez estudos disponibilizados para esta investigação e dois artigos complementares consultados em periódicos científicos de acesso aberto. A delimitação não corresponde a revisão sistemática:

não houve protocolo de busca exaustiva, metanálise ou pretensão de representar quantitativamente toda a produção científica da área.

A leitura analítica foi organizada em quatro núcleos articulados: processos enunciativos e progressão narrativa; classificação e incorporação de referentes, antropomorfismo e alternância de perspectivas; corpo, estética e performance; e memória, identidade e relatos de experiências surdas. Em cada publicação, consideraram-se objeto, procedimentos, resultados e limites de inferência, distinguindo dados sobre práticas literárias, contação pedagógica e entrevistas narrativas. A síntese procede por comparação conceitual e problematização crítica, sem tratar conclusões específicas de estudos de caso como propriedades universais de todas as comunidades surdas.

3 NARRATIVIDADE EM LIBRAS: ENUNCIAÇÃO, VISUALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O estudo da narratividade em Libras pressupõe considerar a linguagem como atividade discursiva, e não apenas como inventário lexical ou estrutura gramatical isolada. Ao analisar contos de fadas, Lodi (2004) identifica relações entre as vozes do narrador, das personagens e dos outros discursos convocados no texto. A referência narrativa depende, assim, de uma arquitetura enunciativa na qual o

interlocutor reconhece quem fala, de que posição fala e como determinada ação se relaciona com o conjunto da história.

> Este artigo refere-se a um estudo inicial dos processos discursivos da língua brasileira de sinais (LIBRAS), no gênero contos de fadas, à luz da teoria enunciativa de Bakhtin. As análises realizadas, embora iniciais, apontaram alguns aspectos discursivos relevantes sobre a LIBRAS, principalmente no que se refere à dinâmica interdiscursiva que a constitui, ou seja, à compreensão de como as diferentes vozes presentes nos textos são construídas, como elas se diferenciam quanto aos aspectos composicionais, como assimilam o discurso do outro e como se inter-relacionam entre si e com o todo textual para o tratamento do tema. (Lodi, 2004, p. 281).

A passagem destaca a dinâmica interdiscursiva do texto sinalizado: as vozes não se reduzem à sucessão de sinais, mas são diferenciadas pela composição global da enunciação. Do ponto de vista analítico, é preciso observar direção do olhar, orientação do tronco, localização de referentes e momentos de transição entre narrar acontecimentos e representar ações. Essa articulação também permite distinguir mudança de personagem de simples deslocamento físico no espaço da sinalização.

Em pesquisa longitudinal com duas crianças surdas e um professor surdo, Lodi (2025) mostra que o desenvolvimento do contar histórias se relaciona à interação continuada em Libras. O avanço na organização do discurso envolve diferenciação das pessoas, marcação da temporalidade e seleção de recursos não manuais apropriados à

situação. A temporalidade, nesse sentido, não deve ser entendida apenas como indicação de passado, presente e futuro: ela participa do encadeamento dos eventos e da inteligibilidade das relações entre as cenas.

> Observou-se que, gradativamente, as crianças passaram a construir enunciados preocupando-se com as pessoas do discurso e com sua diferenciação na produção textual; a fazer uso de marcadores discursivos de temporalidade para o encadeamento da história; e a realizar expressões faciais e corporais condizentes com o contexto de produção de seus enunciados. (Lodi, 2025, p. 1).

A leitura conjunta dos dois estudos permite compreender que a narratividade combina aprendizagem social e decisões discursivas. Os procedimentos que tornam uma história coerente podem ampliar-se com a participação em práticas sinalizadas significativas. Esse resultado não autoriza a formulação de uma sequência única de desenvolvimento, mas indica que o acesso efetivo à língua e a interlocutores competentes importa para a construção de enunciados narrativos complexos.

4 CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS NAS NARRATIVAS SINALIZADAS

Na construção de personagens, o espaço de sinalização não funciona apenas como cenário neutro: ele permite estabelecer

posições, trajetórias, relações de proximidade e mudanças de perspectiva. Barbosa e Feitosa (2021) evidenciam, em estudo de produção narrativa, como classificadores e descrições imagéticas são mobilizados para representar cenas, ações e figuras em movimento. Trata-se, porém, de um estudo situado, cujo valor reside sobretudo em demonstrar possibilidades de análise de escolhas visuoespaciais; seus resultados não podem ser generalizados para todos os gêneros ou sinalizantes.

A incorporação constitui outro recurso relevante. Ao representar corporalmente o modo de agir de uma personagem, o narrador pode assumir temporariamente sua perspectiva e retornar à posição de quem conta. A construção pode envolver modificação da postura, expressões faciais, orientação do olhar e ritmo de movimentos. Em estudo de tradução literária para Libras, Ambrozio *et al*. (2018) indicam que a escolha de recursos visuais decorre também do diálogo com a obra de partida, especialmente suas ilustrações, e não somente de correspondências vocabulares.

> Para a construção da narrativa em Libras, os tradutores foram motivados pelo todo semiótico do material da obra analisada, ou seja, pelo texto em português escrito e pelo texto sugerido pelas imagens da ilustração. A sinalização foi reorganizada, descrevendo, narrando e incorporando elementos da história. (Ambrozio *et al.,* 2018, p. 15).

A experiência analisada pelas autoras reforça que a tradução é um processo de reconfiguração semiótica. Um avião de papel, por exemplo, pode deixar de ser representado somente por configuração de mãos e passar a organizar movimentos do corpo como objeto incorporado. Isso permite produzir efeitos narrativos que não estavam codificados como uma descrição verbal explícita. Também recomenda cautela: as soluções de uma tradução não devem ser apresentadas como característica obrigatória de narrativas criadas originalmente em Libras.

Anjos-Coimbra (2018), ao examinar narrativas em línguas de sinais brasileira e britânica, discute antropomorfismo e espaço metafórico como processos estético-linguísticos. Na antropomorfização, referentes não humanos podem adquirir expressões, emoções e atitudes corporais reconhecíveis, possibilitando alternância entre observar uma personagem e representá-la. A autora vincula tais recursos às formas de produção literária e transmissão cultural das comunidades surdas.

> A Literatura é uma forma de expressão linguística e performática, privilegiada para a transmissão da história e da cultura de um povo, por deter reflexões sobre o comportamento humano. Em todos os países, comunidades surdas encontram na produção de literatura surda uma forma de explicitar e perpetuar seus valores históricos e culturais, compartilhando sua perspectiva de mundo através da sua língua, a língua de sinais. (Anjos-Coimbra, 2018, p. 114).

Essas observações sugerem uma distinção necessária entre a localização espacial de um referente, sua caracterização corporal e sua perspectiva narrativa. A primeira estabelece relações na cena; a segunda destaca traços expressivos; a terceira altera a posição a partir da qual acontecimentos são apresentados. Muitas narrativas articulam esses planos simultaneamente, mas não é adequado presumir que todo classificador implique incorporação ou que toda incorporação de personagem corresponda a antropomorfismo.

5 CORPO, PERFORMANCE E EXPRESSIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO NARRATIVA

A performance de uma narrativa sinalizada envolve condições materiais e expressivas da apresentação. A configuração do ambiente, o enquadramento do corpo, a distribuição da atenção visual e o domínio linguístico interferem na recepção. Brito e Ribeiro (2025) analisam a contação de histórias por professores e reconhecem a importância da fluência e da organização ambiental, sem propor uma única forma legítima de narrar. A performance é, assim, situada: uma leitura em vídeo, uma contação presencial e uma atividade didática podem demandar recursos e ritmos distintos.

> Consideramos que esse desenvolvimento, entre outras questões, pode ser favorecido, também, na e pela performance do contador da história, uma vez que a

> experiência preceptiva pode ser bastante diferente para os expectadores, a depender da apresentação do contador. Há um conjunto de elementos linguísticos e extralinguísticos da contação de histórias que compõe o que chamamos de performance e que tem efeitos no espectador antes, durante e depois da história. (Brito; Ribeiro, 2025, p. 3).

A constatação de que a performance produz efeitos no espectador desloca a interpretação da oposição simples entre conteúdo e forma. Expressões faciais, alterações no movimento, distribuição espacial de personagens e pausas podem tornar um acontecimento mais dramático, íntimo ou humorístico, conforme as escolhas do contador. Ao mesmo tempo, esses elementos não devem ser avaliados somente pela intensidade expressiva: sua funcionalidade depende da adequação ao gênero, ao interlocutor e ao projeto comunicativo.

A reflexão de Silva (2017), desenvolvida em contexto educacional com estudantes surdos adultos, amplia o debate ao relacionar corpo, literatura e circulação de narrativas entre línguas. A contação em Libras pode criar vias de apropriação de textos ficcionais sem que se dissolvam suas especificidades literárias. Na interpretação desse processo, convém preservar a diferença entre aprender por meio da literatura e reconhecer a literatura como campo de fruição estética, criação e memória.

> Nesse contexto, sabemos que ouvir e narrar histórias são costumes transmitidos por várias gerações e ter contato com essa possibilidade em sinais insere o surdo

> nesse modo de transmitir a experiência por meio da narrativa. No contexto dos alunos surdos, a contação de histórias pode mobilizar aqueles que dela participam a se engajarem na leitura dos textos, veiculados em uma segunda língua. (Silva, 2017, p. 798).

Como formulação sintética, o corpo não é suporte externo de uma história previamente pronta: ele participa da própria tessitura discursiva. Entretanto, a valorização da expressividade corporal deve vir acompanhada do reconhecimento da diversidade de estilos sinalizantes e das condições de acesso à linguagem. Uma concepção excessivamente normativa de performance pode transformar possibilidades criativas em expectativas padronizadas, reduzindo a pluralidade das produções em Libras.

6 RELATOS DA EXPERIÊNCIA SURDA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

Os relatos autobiográficos em Libras introduzem problemas distintos daqueles observados em narrativas ficcionais. Nos testemunhos, o narrador se vincula a acontecimentos vividos ou percebidos como parte de sua trajetória, selecionando experiências consideradas significativas para interlocutores específicos. Gomes, Costa e Costa (2022) analisam relatos de quatro mulheres surdas relativos à educação bilíngue e às práticas linguísticas, evidenciando percursos de escolarização marcados por escolhas pedagógicas, convivência comunitária e experiências plurais de acesso às línguas.

> Constata-se caminhos distintos para aquisição de linguagem e/ou aprendizagem de língua(s) e variadas ações pedagógicas por parte dos professores no ensino de surdos. Os discursos evidenciam a importância da convivência em comunidade linguística (em língua de sinais) como fator que favorece a construção da identidade e da cultura surdas, aspectos recorrentemente narrados pelas entrevistadas. (Gomes; Costa; Costa, 2022, p. 45).

A presença da escola nos relatos não deve ser tomada como simples pano de fundo. As experiências narradas permitem examinar quais formas de participação linguística foram favorecidas ou restringidas, quais relações sustentaram o sentimento de pertencimento e como as próprias mulheres interpretam seu percurso. A categoria experiência surda, portanto, não descreve uma biografia única: remete a formas de viver, narrar e atribuir sentidos produzidas em condições históricas e sociais diferentes.

No contexto familiar, Santos Filho (2021) investiga memórias de pais surdos sobre duas filhas ouvintes. As narrativas expõem relações em que Libras e português circulam de maneiras variáveis ao longo da vida, e nas quais membros da família podem assumir funções de mediação comunicativa. É necessário evitar generalizações sobre famílias com filhos ouvintes de adultos surdos: as experiências descritas decorrem de uma configuração familiar específica e das interpretações oferecidas pelos participantes.

> A narrativa da mãe apresenta a mediação em Libras que ressalta a transformação do gesto no significado linguístico do sinal. Essa dimensão da mediação é citada na perspectiva vygotskyana acerca da apropriação das línguas orais no contato das crianças e pais ouvintes. Na sua concepção de uma família com Coda, evidencia suas especificidades como mãe surda em um relacionamento com outro surdo e as interações com a primeira filha, que nasce ouvinte. (Santos Filho, 2021, p. 52).

O exame dessas memórias contribui para compreender como um acontecimento cotidiano adquire importância narrativa: aprender um sinal, mediar uma interação ou lidar com uma diferença de acesso à informação transforma-se em elemento organizador do relato. A perspectiva enunciativa também evidencia que o depoimento não recupera o passado de maneira neutra; sua configuração resulta de escolhas sobre quem ganha centralidade e quais tensões são explicitadas ou silenciadas.

Gomides, Carvalho e Rocha (2021) reconstruíram percursos de formação de dois professores surdos de gerações distintas, mostrando que práticas de letramento literário se constituem historicamente. Retomando a formulação apresentada por Karnopp (2010 *apud* Gomides; Carvalho; Rocha, 2021, p. 736), a literatura surda não se limita a textos ficcionais, pois pode incluir histórias de vida e formas narrativas produzidas em língua de sinais. Esse enquadramento destaca a pluralidade dos gêneros, das práticas culturais e das

experiências que encontram expressão nas produções literárias da comunidade surda.

> A síntese de Cinderela Surda, realizada pelos autores, nos fornece pistas sobre as especificidades desta literatura, como a valorização do uso da língua de sinais, a presença de protagonistas surdos e a exploração de temáticas comuns na comunidade surda. Karnopp (2010) enfatiza que essas abordagens, muitas vezes, recontam experiências de pessoas surdas, contribuindo para possibilitar o contato com visões diferentes sobre suas vivências e para se pensar possíveis desfechos de relações conflituosas ou desafiadoras enfrentadas por eles. (Gomides; Carvalho; Rocha, 2021, p. 739).

As diferenças entre gerações e trajetórias docentes desafiam perspectivas que tomam a comunidade surda como conjunto uniforme. Experiências de escolarização, redes de convivência, acesso à literatura e possibilidades de autoria interferem nas maneiras de contar a própria história. A centralidade da Libras, nesse cenário, convive com condições desiguais de circulação de bens culturais e de reconhecimento de produções surdas.

7 ENTRE PERSONAGENS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: ARTICULAÇÕES CRÍTICAS DAS NARRATIVAS EM LIBRAS

A aproximação entre narrativas ficcionais e relatos de vida pode ser feita por suas operações discursivas, não pela suposição de identidade entre seus compromissos de verdade. Ambos podem empregar localização de referentes, mudanças de perspectiva e recursos expressivos; contudo, os relatos autobiográficos convocam uma relação com acontecimentos e posições sociais de sujeitos concretos, enquanto as narrativas literárias admitem modos particulares de criação, fabulação e transformação estética. O reconhecimento dessa diferença é decisivo para evitar que experiências históricas sejam tratadas apenas como recursos dramáticos.

Lemos e Romão (2023) examinam uma produção poética sinalizada e indicam vínculos entre literatura surda, memórias culturais e representação. A circulação da produção em Libras permite que narrativas da comunidade disputem imagens historicamente construídas a partir de posições externas ao grupo. Ao mesmo tempo, a autoria surda não assegura, por si só, uma única perspectiva de pertencimento: experiências e projetos artísticos podem divergir, formular críticas internas e mobilizar memórias em conflito.

O diálogo com Schlemper e Albres (2023) acrescenta uma tensão produtiva: obras de literatura surda escritas em português podem preservar marcas culturais relevantes, mas não reproduzem integralmente as condições linguísticas de uma performance em Libras. As autoras identificam marcas ideológico-discursivas em relações familiares, experiências escolares, processos de descoberta da língua de sinais e formas de sociabilidade. Dessa forma, a análise comparativa precisa observar quem enuncia, em que língua, para qual público e por quais dispositivos editoriais e audiovisuais a narrativa circula.

> Entendemos que as MCID se apresentam como rompantes de uma determinada cultura presentes em obras de arte ou literárias. Aquilo que, muitas vezes, pode ser considerado exótico. Estas podem aparecer expressas nos textos (escritos, ilustrados, sinalizados, midiáticos, entre outros) produzidos pela comunidade linguística a qual pertencem. (Schlemper; Albres, 2023, p. 28).

A formulação de Schlemper e Albres (2023, p. 42) de que a literatura surda está sendo "difundida para além de suas fronteiras culturais" ajuda a situar o papel da circulação editorial e da tradução. A presença dessas obras em suportes escritos, sinalizados e digitais amplia públicos e condições de recepção, mas também modifica a materialidade da narrativa. Uma transcrição verbal, por exemplo, pode preservar o encadeamento de ações e apagar parte do olhar, dos

deslocamentos e das expressões não manuais que orientam a compreensão da versão sinalizada. Por isso, atribuir equivalência automática entre suportes seria apagar procedimentos que integram a construção de sentidos.

Essa perspectiva conduz à tese interpretativa central do artigo: a construção de personagens e a elaboração de relatos da experiência surda podem compartilhar procedimentos visuoespaciais, mas produzem efeitos distintos de memória e representação conforme os gêneros, os suportes e os lugares sociais de enunciação. Investigar essas relações exige reconhecer simultaneamente a densidade linguística da Libras, a agência dos sinalizantes e as condições concretas de acesso à produção e à circulação cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórico-bibliográfica mostra que as narrativas em Libras envolvem uma forma de organização linguística que inclui como o narrador se posiciona, como se faz referência ao espaço, como muda de perspectiva e como usa o corpo e práticas culturais específicas. A criação de personagens depende de escolhas que podem incluir classificadores, incorporação, antropomorfismo e mudanças na voz que conta a história. Essas estratégias não são feitas de forma automática ou igual para todos. Elas são escolhidas de acordo com o

gênero, com o público-alvo, com a experiência da pessoa e com o que se quer transmitir.

Ao discutir os relatos autobiográficos, percebe-se que memórias familiares, o caminho escolar e as práticas literárias ajudam a entender a experiência surda de formas diferentes. Ficção e testemunho podem se comunicar sem perder o que é próprio de cada um. Por outro lado, esta pesquisa considera apenas doze estudos, sem analisar vídeos ou abranger todas as publicações científicas. Pesquisas futuras podem comparar narrativas feitas originalmente em Libras, traduções e relatos de vida, examinando como a perspectiva, a autoria e a forma como as narrativas se espalham estão relacionadas, com base em registros audiovisuais.

REFERÊNCIAS

AMBROZIO, Aline Nascimento; ALENCAR, Simone Caldeira; NASCIMENTO, Valdinéia Aparecida; ALBRES, Neiva de Aquino. Quando o corpo dá vida aos objetos: antropomorfismo na tradução para língua brasileira de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 5-19, 2018. DOI: https://doi.org/10.5216/rs.v3i1.52049. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/52049/25682. Acesso em: 16 out. 2026.

ANJOS-COIMBRA, Sofia Oliveira Pereira. Antropomorfismo e o espaço metafórico nas narrativas literárias em língua de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 114-135, 2018. DOI: https://doi.org/10.5216/rs.v3i1.37158. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/37158/25826/224839. Acesso em: 16 out. 2026.

BARBOSA, Gabriela Otaviani; FEITOSA, Jefferson Brandão. O uso de classificadores: análise de imagem visual em narrativas. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 37, p. 280-292, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3084/2674. Acesso em: 16 out. 2026.

BRITO, Lidiane Rodrigues; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Aspectos linguísticos e extralinguísticos da performance de professores contadores de histórias em Libras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 36, e2025c0703BR, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2024-0063BR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/tBsh5v6JYFQLfCVyL4rmXxF/?format=pdf&ilang=en&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2026.

GOMES, Bianca Sena; COSTA, Mairla Pereira Pires; COSTA, Gilmara Jales da. Ideologias sobre educação bilíngue em narrativas de mulheres surdas e possíveis aproximações com a abordagem translíngue. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 44-68, 2022. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e83310. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/download/83310/52309/347038. Acesso em: 16 out. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Literatura surda e percursos sócio-históricos de formação de dois professores surdos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 735-747, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/010318131107101152021102 5. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/MTZccxwhFXzyLWPzGSbF8FC/?format=pdf&ilang=pt_BR&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2026.

LEMOS, Andrea Michiles; ROMÃO, Tito Lívio Cruz. Narrativas surdas a partir da literatura surda produzida em Libras. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, v. 23, n. 2, p. 47-62, 2023. DOI: https://doi.org/10.47677/gluks.v23i2.381. Disponível em: https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/download/381/275. Acesso em: 16 out. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-310, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-44502004000200005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/XWkTstrFfzKpHdJvxGMStpL/?format=pdf&ilang=pt_BR&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Contar histórias e o desenvolvimento dos processos discursivos em Libras por crianças surdas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1-22, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-460X202541474058. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/kgpgQGPv7r6bB8SDHRzsnpQ/?format=pdf&ilang=pt_BR&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2026.

SANTOS FILHO, Pedro Luiz dos. Narrativas de pais surdos acerca de filhas ouvintes: memórias sinalizadas. **Acta Semiótica et Lingvistica**, v. 26, n. 4, p. 44-60, 2021. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.2446-7006.45v26n4.61332. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/61332/34889. Acesso em: 16 out. 2026.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva; ALBRES, Neiva de Aquino. Marcas culturais ideológico-discursivas em obras da literatura surda escritas: experiências de vidas surdas. Gláuks: **Revista de Letras e Artes**, v. 23, n. 2, p. 23-46, 2023. DOI: https://doi.org/10.47677/gluks.v23i2.390. Disponível em: https://revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/download/390/261/2296. Acesso em: 16 out. 2026.

SILVA, Alessandra Gomes. Corpo-texto, texto-corpo: apontamentos sobre literatura e performance na contação de história em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 793-812, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6398201711324. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/JXVNQPHHPPnsJwW9kD4x7YD/?format=pdf&ilang=pt_BR&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2026.

CAPÍTULO 10

POESIA SINALIZADA EM FOCO: ENQUADRAMENTO, RITMO E PRESENÇA CORPORAL NAS CRIAÇÕES EM LIBRAS

Mauricio Damasceno Souza [1]
Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia e professor efetivo do Instituto de Letras da UFBA.

RESUMO: Este artigo discute a constituição estética da poesia sinalizada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerando as relações entre enquadramento audiovisual, ritmo visual e presença corporal. Objetiva compreender como essas dimensões participam da organização formal, da expressividade e da circulação de criações poéticas. Adota-se abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, mediante leitura analítica de doze publicações científicas brasileiras selecionadas por pertinência temática. A discussão diferencia recursos linguísticos da sinalização e procedimentos técnicos de registro e edição, além de examinar repetição, pausas, rimas sublexicais, expressões não manuais e espacialidade. Evidencia-se, na literatura consultada, que o corpo sinalizante participa da composição do texto artístico, enquanto o vídeo pode favorecer sua documentação, circulação e recriação multimodal. Argumenta-se que a análise de poemas em Libras requer atenção integrada às escolhas formais, às condições de produção e à autoria surda, sem reduzir a experiência poética a traduções para a língua portuguesa. Essa perspectiva valoriza sua autonomia.

Palavras-chave: Poesia sinalizada; Ritmo visual; Enquadramento audiovisual; Corporeidade.

1 INTRODUÇÃO

A poesia em Língua Brasileira de Sinais (Libras) desafia parâmetros de apreciação literária formulados exclusivamente a partir da palavra escrita ou da sonoridade. Seu acontecimento estético envolve a articulação simultânea de movimentos, configurações de mãos, orientações, expressões não manuais e organização do espaço. A materialidade visual e corporal não funciona como mera tradução gestual de um conteúdo anterior: integra as possibilidades de composição do próprio texto poético. Essa constatação exige tratar a língua de sinais como meio legítimo de criação literária e reconhecer que diferentes modalidades linguísticas instituem recursos expressivos próprios (Miglioli, 2018; Araújo, 2016).

Quando poemas sinalizados circulam em plataformas digitais, sua materialidade também passa pelo registro audiovisual. A câmera delimita o espaço visível, aproxima ou distancia o corpo, altera possibilidades de focalização e condiciona o acesso do público às marcas de expressividade. Não se deve, porém, confundir o gesto produzido pelo poeta com a decisão técnica de filmá-lo: ambos integram a experiência do vídeo, mas pertencem a níveis analíticos distintos. Rosado e Taveira (2019) oferecem categorias para descrever composições audiovisuais em línguas de sinais; Albres (2026) evidência como camadas linguísticas e sonoras podem ser articuladas em um vídeo-poema traduzido.

A questão que orienta este estudo é: de que maneira o enquadramento audiovisual, os recursos rítmicos e a presença corporal se relacionam na construção estética e na produção de sentidos das criações poéticas em Libras? Seu objetivo geral é discutir criticamente essas três dimensões à luz de estudos sobre literatura surda, semiótica, linguística e audiovisualidade. Especificamente, busca-se caracterizar a poesia sinalizada como texto estético; delimitar o papel do enquadramento; compreender a produção de ritmo e rima visuais; e discutir corporeidade, autoria e circulação como dimensões indissociáveis, embora não equivalentes.

A relevância da discussão decorre de uma dupla necessidade. A primeira é evitar que categorias da poesia oral-auditiva sejam transferidas mecanicamente para textos visuoespaciais, apagando sua singularidade linguística (Ribeiro; Pereira; Souza Júnior, 2016). A segunda é reconhecer que o registro digital amplia possibilidades de documentação e compartilhamento de produções surdas, sem substituir a experiência específica da performance nem assegurar, por si só, condições equitativas de circulação cultural (Martins; Galasso, 2026). O trabalho se organiza como reflexão bibliográfica, sem alegação de observação inédita de poemas ou de coleta empírica própria.

2 PERCURSO METODOLÓGICO - Revisão bibliográfica e eixos de análise

A investigação caracteriza-se como estudo qualitativo teórico-bibliográfico, orientado à análise interpretativa de pesquisas sobre poesia em Libras e temas associados. Seu corpus documental reúne doze artigos acadêmicos disponibilizados para esta elaboração, publicados em periódicos brasileiros de educação, linguística, literatura e tradução. A delimitação decorre da pertinência para o problema, não de um recorte cronológico previamente fixado nem de uma pretensão de levantamento exaustivo de toda a produção científica. Foram lidos objetivos, fundamentos, procedimentos, discussões e conclusões, distinguindo-se resultados de cada pesquisa das inferências integradoras aqui propostas.

O percurso compreendeu quatro movimentos: identificação da natureza e do objeto de cada publicação; agrupamento das contribuições em eixos conceituais; comparação das aproximações e dos limites das abordagens; e construção de síntese argumentativa voltada ao problema. Os eixos resultantes foram: (a) poética e estrutura linguístico-estética; (b) composição audiovisual e enquadramento; (c) temporalidade, ritmo e rimas visuais; (d) corpo, performance e produção de sentidos; e (e) autoria, tradução, circulação e direitos culturais. Esses eixos constituem ferramenta de leitura do

conjunto bibliográfico, não categorias confirmadas em um experimento.

O corpus contempla estudos de poemas específicos, reflexões semióticas e linguísticas, relatos de práticas artístico-culturais e análises de produções em vídeo. As diferenças de desenho metodológico foram preservadas. Assim, resultados de observação de poemas em Ribeiro, Pereira e Souza Júnior (2016) e Araújo (2016) não são generalizados para toda poesia em Libras; igualmente, os achados de Rosado e Taveira (2019), construídos em vídeos de finalidades diversas, são mobilizados como instrumentos descritivos, e não como prova de uma gramática particular do videopoema.

No tratamento das fontes, as citações textuais foram extraídas dos arquivos fornecidos e vinculadas às páginas impressas nas publicações. As citações indiretas sintetizam o conteúdo dos estudos sem apresentar interpretações deste artigo como se fossem conclusões originais de seus autores. Trabalhos mencionados no interior dos doze textos, mas não consultados diretamente, não são adicionados às referências; a modalidade apud seria utilizada apenas caso uma proposição secundária exigisse transcrição específica e verificável. Para a análise aqui desenvolvida, privilegiaram-se as obras efetivamente consultadas, tornando desnecessário reproduzir uma citação de citação.

3 POÉTICAS EM LIBRAS - Visualidade, linguagem e criação estética

Compreender um poema sinalizado requer deslocar a atenção da equivalência lexical para os procedimentos de elaboração de uma experiência estética visual. A escolha de sinais, sua modificação expressiva, a composição de imagens e o encadeamento corporal oferecem possibilidades de construir ambiguidades, expectativas e contrastes. Em análise formal de Bandeira brasileira, Araújo (2016) mostra que a espacialidade e os parâmetros da sinalização participam da organização dos versos e de seus vínculos com temas histórico-culturais. Não se trata de afirmar que todo uso da Libras seja poesia, mas de reconhecer processos de elaboração estética que transformam recursos linguísticos ordinários em escolhas marcadas.

A reflexão semiótica de Miglioli (2018) amplia esse entendimento ao relacionar iconicidade, arbitrariedade, cinestesia e identidade. Para Miglioli (2018, p. 45), "A estética da poesia em língua de sinais é uma forma de gerar identidade dentro da comunidade surda", o que relaciona elaboração poética e recepção coletiva sem fazer da identidade critério único de apreciação. A iconicidade não elimina a convencionalidade da língua, tampouco explica sozinha o valor literário: o efeito poético depende das relações estabelecidas na composição. Da mesma maneira, a análise de Karnopp e Bosse (2018) evidencia a importância da produção e da circulação de poemas em

língua de sinais para o reconhecimento de práticas culturais historicamente marginalizadas.

> Conforme as autoras citadas anteriormente (Bosse, 2014; Sutton-Spence, 2006; Karnopp, 2006), produzir e fazer circular poemas em língua de sinais, marcadamente em um gênero poético, é um ato de empoderamento em si para as pessoas surdas, enquanto membros de uma minoria linguística. Deve-se considerar que, por longos anos, os surdos foram levados a acreditar que o português era a única língua a ser estudada na escola, a única língua que carregava literatura, poemas, narrativas..., e que a língua de sinais poderia ser usada, apenas, em conversas informais, em momentos sociais. (Karnopp; Bosse, 2018, p. 126).

A passagem localiza a criação poética em uma disputa de legitimidade cultural, e não somente em uma técnica de construção de versos. O gesto de publicar e compartilhar poemas em Libras tensiona hierarquias entre línguas, ampliando as possibilidades de memória coletiva e de educação estética. Entretanto, uma discussão rigorosa precisa evitar reduzir o poema a documento identitário: suas escolhas formais merecem análise autônoma, articulada às condições sociais de produção. A dimensão cultural e a dimensão linguístico-estética se reforçam, mas uma não pode substituir a outra.

O **Quadro 1** organiza as contribuições conceituais presentes nos documentos consultados e explicita sua função na construção do argumento. Não se propõe classificar rigidamente a produção literária

em Libras, e sim tornar observáveis categorias que a bibliografia utiliza sob perspectivas distintas.

Quadro 1 - Matriz conceitual da criação poética sinalizada em Libras

Dimensão	**Fundamento teórico identificado**	**Aplicação na discussão**
Organização formal	Parâmetros de sinalização, espaço, estrutura poética (**Araújo**, 2016).	Analisar escolhas linguísticas e espaciais sem equipará-las a metros escritos.
Semiose estética	Iconicidade, cinestesia, metáfora e matrizes da linguagem **(Miglioli**, 2018).	Explicar a relação entre forma visual, interpretação e efeitos sensíveis.
Ritmicidade	Pausa, repetição, trajetória e duração (**Ribeiro; Pereira; Souza Júnior**, 2016).	Distinguir temporalidade da sinalização de sonoridade.
Corporificação	Construções visuo-corporificadas, rima, repetição (R**ibeiro**, 2025).	Tratar o corpo como materialidade linguística e estética.
Composição do vídeo	Elementos no quadro, tamanho, corte e posição (R**osado; Taveira,** 2019).	Descrever efeitos do registro sem atribuí-los automaticamente ao poeta.

Fonte: elaboração própria, com base nas publicações indicadas no quadro.

A comparação evidencia níveis de análise complementares. Araújo (2016) e Ribeiro (2025) permitem identificar procedimentos internos ao texto sinalizado, enquanto Rosado e Taveira (2019) descrevem as condições de apresentação visual no vídeo. Miglioli (2018) e Ribeiro, Pereira e Souza Júnior (2016) situam,

respectivamente, os processos de significação e a organização temporal. É pela articulação dessas camadas, e não pela sua fusão indiscriminada, que se pode examinar a singularidade estética de uma criação sinalizada.

4 ENQUADRAMENTO AUDIOVISUAL - Câmera, composição e espaço de sinalização

O enquadramento estabelece o campo visual no qual os movimentos podem ser percebidos. Em vídeos em língua de sinais, essa delimitação é especialmente relevante porque a unidade expressiva não se restringe às mãos: olhar, rosto, tronco e relações espaciais também colaboram para a inteligibilidade e para efeitos poéticos. O corte excessivamente fechado pode ampliar a percepção de uma expressão facial e, simultaneamente, retirar do campo elementos necessários à leitura de uma trajetória manual. O plano mais aberto, em sentido inverso, pode preservar deslocamentos corporais, mas reduzir a visibilidade de detalhes. Essas possibilidades são hipóteses analíticas de composição, a serem avaliadas no exame de obras específicas.

O estudo de Rosado e Taveira (2019) propõe uma gramática visual descritiva construída a partir de 24 produções audiovisuais em línguas de sinais, incluindo elementos como sinalizante, textos, imagens, legendas e cenário. Seu aporte mais produtivo para a presente

discussão não é transpor automaticamente as combinações catalogadas para a poesia, mas adotar uma terminologia que permita descrever o lugar do corpo na imagem e a coexistência de camadas gráficas. Os autores detalham cinco tipos de variação dos elementos em tela:

> À medida que fomos observando e analisando os vídeos componentes de nossa empiria (total de 24 até a presente data), detectamos e catalogamos alguns tipos de variações dos elementos básicos nas composições, chegando a cinco grandes tipologias: (1) tamanho (em algumas ocasiões os elementos estão maiores e, em outras, menores); (2) corte: um ou mais elementos estarem inteiros ou parcialmente exibidos; (3) posição na tela: se destacarem em diferentes áreas da composição (centro, bordas superiores e inferiores, laterais esquerda e direita); (4) grupos: quando se repetem sequencialmente e estão próximos uns dos outros, formando agrupamentos; (5) formato e espaçamento: quando variam em sua forma em frames diferentes ou na distância entre os elementos. (Rosado; Taveira, 2019, p. 364).

Aplicadas criticamente à poesia sinalizada, essas cinco tipologias permitem perguntar o que a câmera conserva, destaca ou deixa de mostrar. Não oferecem, contudo, critérios suficientes para julgar o valor estético de um poema: as decisões técnicas adquirem sentido em relação à construção linguística e à intenção expressiva da obra. Uma sequência de planos pode produzir contraste audiovisual mesmo quando o ritmo dos sinais permanece estável; inversamente, a variação rítmica pode ocorrer em plano fixo, por decisões corporais do sinalizante.

O diálogo com Albres (2026) torna visível outra complexidade. A autora afirma que “A criação poética em língua de sinais consiste na produção de uma linguagem estética visual” (Albres, 2026, p. 71), reafirmando a especificidade da criação em Libras. Na investigação do vídeo-poema Até quando, a autora distingue a camada da Libras e encenação, o português falado, a música e a sonoplastia. O caso revela que uma versão multimodal traduzida acrescenta operações que não se confundem com o poema sinalizado de partida. Música e edição podem ampliar a circulação e orientar leituras afetivas, mas não substituem a análise do enunciado visual original. Já Martins e Galasso (2026) mostram a importância de práticas de criação e circulação digital para a afirmação de direitos culturais de jovens surdos.

O **Quadro 2** apresenta uma comparação crítica, evitando repetir as definições do **Quadro 1**. O objetivo é identificar o que cada abordagem torna possível e quais limites permanecem no momento de analisar uma obra poética registrada em vídeo.

Quadro 2 - Potencialidades e limites de abordagens para examinar o videopoema em Libras

Perspectiva	Potencialidade para análise	Limite ou cautela metodológica
Gramática visual do vídeo **(Rosado; Taveira**, 2019)	Permite observar plano, corte, posição, fundo e elementos gráficos.	O corpus de origem não se restringe a videopoemas; categorias descrevem composição, não valor poético.
Crítica da tradução multimodal (**Albres**, 2026)	Distingue o texto de partida das camadas orais, musicais e de sonoplastia.	Efeitos da tradução não devem ser imputados à criação original em Libras.

Análise do poema sinalizado (**Araújo**, 2016; **Ribeiro** *et al*., 2016)	Examina movimento, repetição, parâmetros e efeitos formais.	Observações de obras específicas não permitem generalização automática.
Práticas culturais e circulação (**Martins; Galasso**, 2026)	Relaciona produção artística, visibilidade e direitos linguísticos.	Condições sociais de circulação não explicam sozinhas escolhas formais de cada poema.

Fonte: elaboração própria, a partir da análise comparativa das fontes citadas.

O confronto das abordagens esclarece que a qualidade de um enquadramento não pode ser avaliada por uma regra uniforme sobre "mostrar sempre o corpo inteiro" ou "privilegiar sempre o rosto". A pertinência de cada solução depende das unidades expressivas mobilizadas no momento do poema e do modo como elas precisam tornar-se perceptíveis. A análise do enquadramento, portanto, é relacional: descreve as condições de visibilidade antes de inferir consequências estéticas. Essa cautela protege a especificidade da Libras e evita transformar o vídeo em simples ilustração de um texto português.

5 RITMO VISUAL - Repetição, pausas, simetria e rimas sinalizadas

O ritmo visual constitui uma via central para discutir a poesia sinalizada sem recorrer à ideia de falta de sonoridade. Ribeiro, Pereira e Souza Júnior (2016), ao estudarem o poema Cinco sentidos, adaptado por Nelson Pimenta a partir de criação de Paul Scott, investigam alternâncias de movimento, duração, trajetórias e pausas na construção de padrões temporais. Sua reflexão mostra que a busca

por correspondentes de rima e ritmo não depende da reprodução literal dos elementos da poesia oral: exige compreender unidades e parâmetros adequados à modalidade visuoespacial. Os autores sintetizam a organização rítmica nos seguintes termos:

> Podemos concluir, então, que o ritmo em poemas em línguas de sinais vai depender das escolhas de como serão empregados e construídos os movimentos dos sinais do poema, bem como a alternância dos mesmos, sua duração, trajetória, ênfase e pausas. Essas escolhas darão ao poema sua entonação, bem como sua definição rítmica. (Ribeiro; Pereira; Souza Júnior, 2016, p. 101).

Essa formulação evidencia que pausas não constituem vazios expressivos. Sua posição e duração podem produzir espera, contrastes ou delimitação de unidades na sequência sinalizada. Também o tamanho do movimento, sua aceleração ou desaceleração e o retorno a configurações semelhantes participam da organização temporal do poema. Esses recursos não são intercambiáveis: repetir a mesma configuração de mão não equivale a reiterar uma trajetória, e nenhuma dessas operações é necessariamente uma rima; seu efeito depende de relações percebidas ao longo do texto. A simetria pode emergir de correspondências entre mãos, trajetórias ou posições sem pressupor unidades idênticas; sua pertinência estética depende da organização do poema.

Em uma abordagem cognitiva, Ribeiro (2025) articula a Gramática de Construções Visuo-Corporificadas à análise de textos

poéticos sinalizados. Em lugar de conceber ritmo como moldura externa, trata-o como fenômeno que emerge da combinação entre experiência corporificada, continuidade e variações de movimento. A autora registra:

> Percebemos o ritmo no poema sinalizada pelos padrões de repetição, pela forma como o autor organiza a construção do texto visuo-corpóreo-espacial. Ao sinalizar poemas, o autor define um fluxo visual para a repetição que gera um ritmo no poema. O autor também define o momento, envolvendo a organização temporal do poema, o que faz gerar um ritmo. O movimento é outro aspecto do ritmo que também chama a atenção do espectador por se diferenciar das expressões sinalizadas formais e cotidianas. No movimento temos a possibilidade de atribuir ênfase a um determinado trecho ou suavizá-lo conforme a intenção comunicativa, criativa e artística do autor. Se o movimento é mais rápido ou mais lento, também interfere no significado e no ritmo. (Ribeiro, 2025, p. 22).

Há convergência entre as duas análises quanto ao reconhecimento de que o tempo do sinal integra a arquitetura poética. A diferença de ênfase se encontra no ponto de entrada: Ribeiro, Pereira e Souza Júnior (2016) descrevem procedimentos de ritmo e rima em um poema estudado, enquanto Ribeiro (2025) os aproxima de uma modelagem cognitivo-corporificada, a partir de textos sinalizados derivados de outras produções. Essa distinção impede considerar "original em Libras", "tradução para Libras" e "adaptação poética"

como situações idênticas, embora compartilhem possibilidades expressivas.

O esquema da **Figura 1** sintetiza a hipótese organizadora desta revisão: enquadramento, ritmo e presença corporal são dimensões correlacionadas, mas possuem operações próprias. As setas indicam articulação analítica e não relações causais empiricamente comprovadas.

Figura 1 - Articulação analítica entre enquadramento, ritmo visual e corporeidade



Fonte: elaboração própria, como síntese interpretativa das contribuições de Rosado e Taveira (2019), Ribeiro, Pereira e Souza Júnior (2016), Ribeiro (2025) e Miglioli (2018).

A figura também permite explicitar uma implicação metodológica: para estudar um vídeo-poema específico, seria necessário descrever primeiro as relações entre sinais e movimentos, depois a composição audiovisual, e finalmente perguntar como ambas incidem na experiência de leitura. Uma mudança de câmera não é, por definição, rima visual; do mesmo modo, uma repetição sinalizada não deriva necessariamente da montagem. Reconhecer a independência relativa desses níveis torna a interpretação mais verificável, evitando que escolhas técnicas recebam atributos próprios da gramática da Libras.

6 PRESENÇA CORPORAL - Expressões não manuais, movimentos e construção de sentidos

Na poesia sinalizada, o corpo não aparece somente como superfície na qual signos seriam inscritos. Ele participa da enunciação mediante ações simultâneas que articulam mãos, rosto, cabeça, tronco e orientação espacial. Miglioli (2018) relaciona a performance a processos cinestésicos e semióticos, defendendo uma abordagem capaz de compreender efeitos de iconicidade e construções estéticas. A presença corporal envolve, portanto, tanto a materialidade gramatical das expressões não manuais quanto as escolhas expressivas que fazem o poema diferir de uma enunciação cotidiana.

A distinção é relevante porque os componentes faciais não podem ser tratados, indistintamente, como ornamentos emocionais acrescentados à língua. Em determinadas construções sinalizadas, têm funções linguísticas; no texto poético, podem também ser explorados por contraste, intensidade e ambiguidade. A análise de Barbosa (2026) do videopoema V&V, orientada pela semiótica tensiva, investiga variações prosódicas e sua participação em estratégias de persuasão afetiva. O estudo oferece uma contribuição para perceber como o rompimento de expectativas de realização sinalizada pode mobilizar efeitos estéticos, sem pressupor que qualquer alteração expressiva produza necessariamente o mesmo resultado.

O estudo de Oliveira (2026) sobre Negro Surdo, de Edinho Santos, permite aprofundar a dimensão situada da presença corporal. Ao abordar a literatura negra surda, o autor considera experiências socioculturais e recorre à observação da sinalização, do olhar e do ritmo. O procedimento descrito em seu texto distingue a produção original da mediação por tradução oral:

> Para a organização dos dados, a poesia sinalizada foi observada de forma sistemática, considerando-se elementos constitutivos da literatura em Libras, tais como configuração e movimento das mãos, uso do espaço, expressões faciais, ritmo corporal e direcionalidade do olhar. Esses aspectos foram descritos de maneira analítica, buscando-se compreender como a corporeidade e a visualidade operam na produção de sentidos literários. Paralelamente, a transcrição da

> tradução oral em língua portuguesa foi segmentada em blocos temáticos, possibilitando a identificação de recorrências discursivas relacionadas à identidade negro-surda, à experiência urbana, à violência institucional e à resistência cultural. (Oliveira, 2026, p. 36).

A especificidade do procedimento consiste em reconhecer a performance em Libras como objeto literário e a transcrição da tradução oral como apoio de interpretação, não como substituição equivalente. Tal distinção se torna decisiva quando os sentidos derivam de articulações corporais que não encontram correspondência simples no português. Também exige cautela ao afirmar a identidade do sujeito da enunciação: sua relação com experiências de surdez e negritude deve ser examinada em cada obra, e não inferida automaticamente pela aparência do corpo em cena.

De modo convergente, Araújo (2016) e Ribeiro (2025) mostram que os parâmetros formais e o movimento integram a construção poética, enquanto Oliveira (2026) explicita que essa materialidade se vincula a disputas de representação. São dimensões inseparáveis na experiência artística, porém diferentes na explicação teórica. Uma leitura exclusivamente formal poderia desconsiderar relações históricas e culturais; uma leitura exclusivamente identitária poderia deixar de compreender como o sentido é realizado por recursos específicos da Libras.

7 AUTORIA SURDA, PERFORMANCE E CIRCULAÇÃO DOS VIDEOPOEMAS

A autoria em poesia sinalizada envolve decisões de composição, modos de apresentação e trajetórias de circulação. Os vídeos podem tornar uma obra revisável, compartilhável e preservável, mas também condicionam sua recepção por enquadramentos e plataformas específicas. Para Karnopp e Bosse (2018), poemas em língua de sinais contribuem para a circulação de representações da cultura surda; Martins e Galasso (2026) ressaltam as práticas artístico-culturais como espaços de reivindicação de direitos linguísticos. A relação entre autoria e direito à circulação amplia a questão estética, pois envolve quem pode criar, registrar, divulgar e interpretar os textos.

As performances de slam tensionam particularmente as fronteiras entre poema e acontecimento coletivo. Santos, Grigolom e Medeiros (2020), ao relatarem a trajetória do Slam Resistência Surda em Curitiba, situam o evento em práticas de mobilização, protesto e expressão de experiências surdas. A dimensão política não reduz o trabalho artístico a um manifesto; pelo contrário, mostra que o corpo performático pode sustentar modos singulares de enunciar e ocupar publicamente espaços de arte. Patrocínio (2022), ao analisar interações poéticas entre artistas surdos e ouvintes, problematiza o caráter político dessa presença:

> O primeiro aspecto a ser discutido repousa na localização de um certo ato de resistência por parte destes poetas surdos ao utilizarem o corpo enquanto experimentação de uma performance poética. Um corpo que foi objeto de violências e de silenciamento; um corpo que foi subjugado por relações de saber-poder baseadas em postulados fixados em discursos normativos. A historiografia nos revela as muitas interdições sofridas pelo corpo surdo, seja pelas inúmeras tentativas de cerceamento e proibição do uso de uma língua visual-motora ou pelo seu completo isolamento. (Patrocínio, 2022, p. 138).

A citação contribui para compreender o corpo como território de criação e de disputa de visibilidade. Nas performances em interação entre línguas, entretanto, torna-se indispensável identificar a autoria de cada intervenção e as mediações que estruturam a apresentação. O encontro entre poetas não apaga assimetrias entre modalidades nem assegura, automaticamente, igualdade de participação. Essa observação dialoga com o relato de Santos, Grigolom e Medeiros (2020), em que a criação de um espaço específico de slam surdo surge vinculada à necessidade de produzir condições concretas de expressão e reconhecimento.

A análise da tradução multimodal de até quando por Albres (2026) torna a questão ainda mais complexa. Quando a Libras, a voz em português, a música e efeitos sonoros compõem um mesmo produto audiovisual, uma camada adicional de autoria e de escolhas tradutórias passa a participar da recepção. Isso não significa que a versão de chegada seja ilegítima, mas que sua análise deve explicitar

as mediações e separar efeitos originalmente sinalizados daqueles introduzidos na tradução. A produção de sentidos pode ser ampliada por novas camadas, assim como podem ocorrer deslocamentos de ênfase e perdas de particularidades da experiência visual.

Nesse cenário, os resultados discutidos por Martins e Galasso (2026) fornecem um contraponto necessário às leituras centradas apenas em técnicas. A possibilidade de criar poemas e de registrá-los em vídeo não elimina desigualdades de acesso à formação, à produção audiovisual e à distribuição cultural. A circulação da literatura em Libras demanda condições materiais e institucionais de reconhecimento das obras e de seus autores. Uma política de divulgação que trate o vídeo somente como recurso de acessibilidade pode ignorar a obra como criação estética originalmente constituída em língua de sinais. O reconhecimento da autoria surda implica resguardar também o modo linguístico e cultural de sua produção.

As doze publicações, consideradas em conjunto, permitem sustentar uma proposição interpretativa: a análise crítica do videopoema deve começar pelo reconhecimento da autonomia linguística da Libras, considerar os recursos formais e corporais efetivamente descritos e apenas então examinar o papel da câmera, das mediações tradutórias e da circulação social. Não se trata de uma hierarquia rígida entre aspectos estéticos e políticos, e sim de uma sequência metodológica capaz de evitar que a obra seja reduzida a

discurso verbal transcrito, a efeito de edição ou a testemunho cultural isolado de sua elaboração poética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão bibliográfica desenvolvida permite compreender a poesia sinalizada em Libras como prática de elaboração estética cuja materialidade envolve linguagem visuoespacial, temporização e participação expressiva do corpo. O enquadramento audiovisual define condições de visibilidade; o ritmo resulta de escolhas de repetição, pausa, duração e movimento; e a presença corporal integra formas de significação que não podem ser convertidas integralmente em descrições verbais. A articulação entre essas dimensões constitui um princípio útil para interpretar os videopoemas sem confundir parâmetros da língua com técnicas de captação e edição.

A análise das fontes evidencia convergências sobre a centralidade da visualidade e do corpo, mas também diferenças entre estudos linguísticos, semióticos, tradutórios e socioculturais. Por isso, o artigo não propõe um modelo universal nem afirma ter identificado características presentes em toda poesia sinalizada. Sua contribuição é organizar critérios conceituais que poderão orientar futuras análises de obras originais em Libras, respeitando autoria, mediações audiovisuais e contextos de circulação. Estudos posteriores poderão confrontar esses critérios com corpus videográfico delimitado, descrição de

sequências e participação dos próprios artistas surdos na interpretação das escolhas poéticas.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução fundida no vídeo-poema feminista "Até quando", de Renata Freitas, por Graziele Gomes: uma crítica da tradução. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 11, n. 1, p. 69-93, 2026.

ARAÚJO, Márcia Maria de Melo. O poema em Libras Bandeira brasileira de Nelson Pimenta a partir de um ponto de vista formal. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 179-189, 2016. DOI: https://doi.org/10.5216/rs.v1i2.44684.

BARBOSA, Suelismar Mariano Florêncio. A dimensão retórica da língua de sinais brasileira: análise tensiva de videopoema sinalizado. **Acta Semiótica et Lingvistica,** v. 34, n. 1, p. 205-226, 2026. DOI: https://doi.org/10.20873/asel.v34i1.22606.

KARNOPP, Lodenir Becker; BOSSE, Renata Heinzelmann. Mãos que dançam e traduzem: poemas em língua brasileira de sinais. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea,** Brasília, n. 54, p. 123-141, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-4018547.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; GALASSO, Bruno Jose Betti. Poéticas visuais em Libras e direitos linguísticos: cartografia de práticas artístico-culturais com jovens surdos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 37, e2026c1202pt, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2026-0019PT.

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

OLIVEIRA, Nielson Firmino de. Interculturalidade e literatura surda negra na poesia sinalizada Negro Surdo, de Edinho Santos. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 11, n. 1, p. 25-44, 2026.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. Dois corpos, duas línguas e uma representação: notas sobre performances de Slam Poetry em línguas de sinais. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 49, p. 137-153, 2022. DOI: https://doi.org/10.55702/3m.v26i49.53356.

RIBEIRO, Nayara Piovesan; PEREIRA, Vinícius Carvalho; SOUZA JÚNIOR, Fábio Vieira de. A ausência do som e a performance do corpo: criação de ritmo nos poemas em língua brasileira de sinais. **Texto Poético**, n. 21, p. 93-123, 2016. DOI: https://doi.org/10.25094/rtp.2016n21a364.

RIBEIRO, Veridiane P. A gramática de construções visuo-corporificadas aplicada aos estudos metalinguísticos de poemas sinalizados. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 14-34, 2025. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a67456.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TAVEIRA, Cristiane Correia. Proposta de uma gramática visual para descrição e análise composicional de vídeos digitais em línguas de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 355-372, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300001.

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, 2020.

CAPÍTULO 11

ACERVOS LITERÁRIOS PARA INFÂNCIAS SURDAS: SELEÇÃO DE OBRAS EM LIBRAS E PERCURSOS DE LEITURA

Flavia Luiza Fernandes Caldas [1]
Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos pela Universidade Católica Portuguesa (UCP) e Tradutora/Intérprete de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

RESUMO: Esta investigação discute a constituição de acervos literários destinados às infâncias surdas, considerando critérios de seleção de obras em Libras e percursos de leitura linguisticamente acessíveis e culturalmente significativos. Adota-se abordagem qualitativa e teórico-bibliográfica, mediante análise interpretativa de doze artigos científicos sobre Literatura Surda Infantil, livros de imagem, escrita de sinais, narrativas multimodais, bibliotecas e mediação leitora. A discussão articula dimensões linguísticas, estéticas, culturais, materiais e pedagógicas, distinguindo a presença de recursos visuais da efetiva participação infantil em práticas literárias na educação bilíngue contemporânea. Argumenta-se que acervos relevantes demandam pluralidade de gêneros, autoria e protagonismo surdos, qualidade narrativa, acessibilidade das diferentes versões e condições de circulação e mediação em Libras. Propõe-se um esquema conceitual de curadoria e percursos leitores que relaciona escolha, encontro com a obra, interlocução e reinterpretação. Conclui-se que a experiência literária constitui prática de fruição, pertencimento e produção de sentidos, não reduzível à aprendizagem instrumental da escrita.

Palavras-chave: Literatura Surda Infantil; Acervos literários; Libras; Mediação de leitura.

1 INTRODUÇÃO

O acesso à literatura na infância envolve mais que a disponibilidade física de livros. Constitui uma possibilidade de conhecer mundos narrativos, reconhecer experiências sociais, experimentar formas de linguagem e participar de comunidades de interpretação. Quando o foco recai sobre as infâncias surdas, esse direito exige considerar as condições efetivas de participação de crianças com percursos linguísticos heterogêneos, especialmente no contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), com a língua portuguesa escrita e com repertórios visuais. Uma coleção numerosa não constitui, necessariamente, um acervo acessível: também importam os modos de produção das obras, seus suportes, a circulação e as relações entre crianças e mediadores.

A literatura de autoria surda e as produções literárias em Libras desafiam práticas que tratam a leitura apenas como decodificação da escrita alfabética. Gomides, Carvalho e Rocha (2021) demonstram, a partir de trajetórias de dois professores surdos, que a formação leitora depende de práticas sociais e vínculos identitários historicamente situados. Em outra direção complementar, Pereira *et al*. (2021) discutem os livros de imagem e as mediações desenvolvidas em bibliotecas escolares, deslocando a atenção do objeto-livro isolado para as relações que tornam sua leitura possível. Esses estudos ajudam

a compreender o acervo como sistema cultural de disponibilização, escolha, encontro e apropriação de narrativas.

A expressão “infâncias surdas”, no plural, é aqui uma opção analítica: não pressupõe desenvolvimento, fluência linguística, arranjos familiares ou experiências escolares homogêneas. Crianças surdas podem entrar em contato com a Libras em momentos distintos e ter acesso desigual a pares e adultos sinalizantes. Portanto, a existência de uma versão sinalizada deve ser considerada condição relevante, mas insuficiente, se o material não for inteligível, se a mediação estiver ausente ou se as obras não comportarem diversidade de interesses. As experiências de leitura de bebês e crianças relatadas por Rosa, Martins e Martins (2024) reforçam o papel de vínculos afetivos e escolhas familiares, sem autorizar um percurso único para todos os leitores.

A questão que orienta o artigo é: quais fundamentos linguísticos, culturais, estéticos e pedagógicos podem orientar a seleção de obras literárias acessíveis em Libras e a organização de percursos de leitura para crianças surdas? O objetivo geral consiste em analisar criticamente critérios de constituição de acervos literários e possibilidades de mediação, com base em pesquisas sobre Literatura Surda Infantil, narrativa sinalizada, materialidade dos suportes e práticas leitoras. A justificativa repousa na necessidade de não

confundir inclusão nominal de obras com acesso efetivo à experiência estética e ao protagonismo da criança leitora.

A tese desenvolvida é que a qualidade de um acervo deve ser avaliada conjuntamente por sua composição e pelo uso: a seleção bibliográfica abre possibilidades, mas a apropriação literária se realiza em práticas de leitura nas quais Libras, imagens, corpo, espaço e interlocução produzem sentidos. Assim, o artigo não oferece um catálogo definitivo nem propõe resultados empíricos novos. Busca construir uma matriz interpretativa para pesquisadores, professores, bibliotecários e mediadores, apoiada na comparação de contribuições e limites das fontes consultadas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa é qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e orientação interpretativa. O corpus analítico reúne doze artigos científicos sobre produção e leitura literária em contextos surdos. A seleção foi orientada pela relação direta com o problema, pela identificação da autoria e do veículo científico, pela disponibilidade de conteúdo integral passível de leitura e pela complementaridade das contribuições. Não houve delimitação temporal prévia que excluísse estudos relevantes, nem protocolo de busca exaustiva ou cálculo de representatividade. Por essas razões, a investigação não é apresentada

como revisão sistemática e suas inferências não se estendem estatisticamente a todas as escolas, bibliotecas ou crianças surdas.

Os estudos foram organizados em cinco núcleos interpretativos: (a) literatura, cultura e representação surda; (b) constituição de repertórios e seleção de obras; (c) livros de imagem, escrita de sinais e formatos multimodais; (d) contação de histórias, interlocução e desenvolvimento discursivo; e (e) mediação familiar, escolar e bibliotecária. As categorias não são compartimentos estanques: uma narrativa em Libras, por exemplo, interessa simultaneamente à acessibilidade linguística, à estética da performance e às possibilidades de leitura compartilhada. Essa organização permite colocar pesquisas com objetivos e métodos distintos em diálogo sem apagar as especificidades de cada investigação.

No exame das fontes, foram diferenciados argumentos conceituais, análises de obras, propostas pedagógicas, pesquisas com participantes e relatos de experiências. A investigação longitudinal de Lodi (2025), com duas crianças surdas e um professor surdo, não pode ser equiparada metodologicamente ao estudo teórico sobre bibliotecas de Pereira *et al*. (2021) ou à comparação literária de Sampaio e Pissinatti (2016). De modo semelhante, as oficinas de Nascimento e Kessler (2015), realizadas em contexto fonoaudiológico com três díades, oferecem observações sobre interação, mas não constituem

evidência geral de eficácia de uma política de acervos bilíngues. O diálogo entre resultados preserva, portanto, seus contextos de produção.

Adotou-se leitura analítica dos problemas investigados, dos objetos literários, das mediações descritas e das relações entre língua, cultura e suporte. As citações diretas utilizadas foram cotejadas com as páginas identificadas nas publicações; ideias de autores mencionados pelas pesquisas, mas não examinados diretamente, não são tratadas como fontes primárias desta análise. O quadro conceitual apresentado a seguir sintetiza categorias construídas para o presente artigo, e não uma taxonomia universal previamente validada.

O **Quadro 1** explicita as dimensões teóricas mobilizadas e seus desdobramentos na análise dos acervos, permitindo situar o alcance de cada contribuição sem transformar toda publicação em confirmação de uma mesma hipótese.

Quadro 1 - Dimensões conceituais para analisar acervos literários destinados às infâncias surdas

Dimensão	Fundamento	Autores do corpus	Pergunta orientadora
Língua e participação	Libras como língua de interação e produção literária	Lodi (2025); Eler, Carvalho e Santos (2024)	Perguntar se a obra e a mediação são inteligíveis em Libras.
Identidade e representação	Personagens, autoria, pluralidade e disputas culturais	Ramos dos Santos (2024); Sampaio e Pissinatti (2016)	Analisar protagonismo, diversidade e possíveis estereótipos.
Visualidade e estética	Livros de imagem, expressão corporal e organização narrativa	Pereira et al. (2021); Oliveira (2024)	Avaliar forma artística sem supor leitura automática de imagens.

Dimensão	Fundamento	Autores do corpus	Pergunta orientadora
Materialidade e modalidades	Livro físico, vídeo, mídias digitais e escrita de sinais	Silva, Bezerra e Azevedo (2025); Negrisoli et al. (2024)	Diferenciar suporte, língua, legibilidade e estabilidade do acesso.
Mediação e historicidade	Interações familiares, escolares, bibliotecárias e trajetórias	Nascimento e Kessler (2015); Gomides et al. (2021)	Observar contextos de leitura e evitar generalizações entre públicos.

Fonte: Elaboração própria, com base nos estudos indicados no quadro.

A leitura do **Quadro 1** evidencia que visualidade, presença da Libras e representatividade são dimensões relacionadas, mas não intercambiáveis. Um livro sem palavras pode oferecer abertura à leitura visual sem constituir, por isso, uma narrativa originalmente produzida em Libras; reciprocamente, uma história sinalizada pode estar disponível em vídeo e apresentar dificuldades de legibilidade, contextualização e mediação. Essa distinção informa os critérios examinados nas seções seguintes.

3 LITERATURA SURDA INFANTIL: VISUALIDADE, IDENTIDADE E DIREITO À LEITURA

A literatura infantil integra práticas sociais por meio das quais as crianças produzem vínculos com narrativas, personagens, conflitos e formas estéticas. No campo surdo, sua compreensão demanda distinguir pelo menos três planos: produções vinculadas à experiência histórico-cultural das comunidades surdas; obras realizadas esteticamente em línguas de sinais; e textos impressos ou multimodais

que tematizam a surdez, com ou sem autoria surda. Os planos podem coexistir, mas sua equivalência automática apagaria questões de autoria, pertencimento, tradução e recepção. Carvalho Sales (2024) discute formas de tradução, adaptação e criação; Sampaio e Pissinatti (2016) mostram que escolhas narrativas também expressam disputas por valores linguísticos e culturais.

A representatividade, nesse debate, não se resume à inserção episódica de um personagem surdo. Importa observar se esse personagem atua, interpreta, escolhe, estabelece relações e participa da resolução do conflito; se a língua de sinais integra organicamente a narrativa; e se a diferença surda é tratada como experiência social, não apenas como falta a ser corrigida. A comparação proposta por Sampaio e Pissinatti (2016), ao examinar representações de resistência em obras literárias distintas, subsidia a leitura crítica dos valores construídos por personagens e ambientes. A curadoria deve, por isso, incluir perguntas sobre quem narra, para quem se narra e quais mundos a obra torna imagináveis.

A centralidade da experiência visual não elimina outras dimensões semióticas nem autoriza presumir que todas as crianças surdas interpretem imagens do mesmo modo. O argumento relevante é que enquadramentos, expressões faciais, espacialização dos acontecimentos e organização do olhar podem adquirir papel constitutivo na narrativa. Em histórias sinalizadas, os recursos

corporais não funcionam somente como ilustração de um conteúdo verbal prévio: integram formas próprias de enunciação. Oliveira (2024) relaciona marcadores culturais, estética da Libras e personagens, demonstrando a necessidade de observar tanto a forma artística quanto os sentidos culturais produzidos pela obra.

> Apontar os marcadores culturais presentes nas produções surdas requer uma abordagem que reconheça o surdo como um sujeito multifacetado e plural, que está imerso em práticas sociais. Isso envolve o uso da Língua de Sinais, as questões de identidade, a maneira como o surdo narra sua diferença cultural e linguística. Nesse contexto, demanda entender a produção de seus artefatos culturais e investigar como ocorre a transmissão cultural do povo surdo. (Oliveira, 2024, p. 12).

A passagem permite afastar duas simplificações: a noção de cultura surda como conjunto fixo de características e a expectativa de que qualquer obra visual, independentemente de sua elaboração cultural, produza os mesmos efeitos identitários. O reconhecimento literário depende da pluralidade de narrativas e da possibilidade de problematizar suas representações. O direito à leitura compreende, assim, tanto encontrar histórias que dialoguem com experiências surdas quanto entrar em contato com outras realidades, gêneros e imaginários, sem ser permanentemente restringido à temática da surdez.

Eler, Carvalho e Santos (2024) atribuem importância às histórias contadas por adultos surdos no projeto de extensão que analisam. Embora os resultados sejam situados, apontam para uma dimensão relacional frequentemente negligenciada no planejamento de coleções: a presença de interlocutores sinalizantes, capazes de compartilhar repertórios, modos de narrar e referências culturais. Essa dimensão não exclui familiares e profissionais ouvintes, mas questiona uma mediação em que a língua da criança seja tratada como acessório dispensável.

> Manifestar sua cultura e identidade é uma necessidade no desenvolvimento da criança surda. As histórias, portanto, ganham significado e importância dentro do sistema cultural comum dos surdos. O contato com membros da comunidade surda pode proporcionar à criança uma sensação de pertencimento, uma vez que fazem parte do mesmo universo. A literatura surda proporciona uma compreensão abrangente dos fenômenos, permitindo que as crianças firmem seus valores na língua, cultura e costumes do povo surdo adulto, em vez de se verem através de uma perspectiva estereotipada da surdez como deficiência ou falha. (Eler; Carvalho; Santos, 2024, p. 55).

O alcance da experiência literária, portanto, não se reduz à identificação imediata. Também inclui o estranhamento, a imaginação e a liberdade de formular leituras divergentes. A Figura 1 organiza, como elaboração conceitual própria, as relações entre constituição do acervo e experiência de leitura; não representa etapas mensuradas em

uma intervenção, mas dimensões recorrentes na bibliografia examinada.

Figura 1 - Ecologia da curadoria e dos percursos de leitura para infâncias surdas



Fonte: Elaboração própria, fundamentada na síntese dos estudos de Pereira et al. (2021), Lodi (2025), Oliveira (2024) e Eler, Carvalho e Santos (2024).

A figura indica relações de reciprocidade, e não uma sequência obrigatória ou linear. A participação da criança pode modificar as escolhas do acervo, sugerindo novas obras e formatos; a mediação pode revelar barreiras não previstas na curadoria; e a disponibilidade de recursos em Libras pode ampliar, mas também exigir, diferentes estratégias de encontro com a narrativa. Dessa maneira, o objeto da pesquisa é uma ecologia de práticas, não apenas uma coleção estática de títulos.

4 CONSTITUIÇÃO DE ACERVOS LITERÁRIOS: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E DIVERSIDADE DAS OBRAS

Constituir acervos para infâncias surdas exige passar de um critério de acumulação para uma curadoria explicitamente justificada.

O primeiro eixo é a pertinência linguística: verificar se a Libras está efetivamente presente quando anunciada, se a sinalização é legível, se o enquadramento permite acompanhar expressões corporais e se a relação com o português escrito favorece interlocução, sem subordinar a narrativa sinalizada a uma legenda insuficiente. Silva, Bezerra e Azevedo (2025) discutem o potencial das narrativas multimodais para articular vídeo, imagens e texto; isso torna necessário avaliar o desenho da obra, e não apenas a existência de recursos técnicos isolados.

O segundo eixo diz respeito à qualidade literária e estética. Selecionar obras por uma finalidade pedagógica legítima não dispensa observar consistência narrativa, elaboração de personagens, inventividade, ritmo, composição visual e possibilidades interpretativas. Ramos dos Santos (2024) analisa as obras *Patinho Surdo* e *Tibi e Joca* no contexto do letramento literário escolar. A contribuição dessa abordagem é mostrar que representatividade e trabalho estético podem ser analisados conjuntamente, sem converter a história em pretexto para uma lição moral ou para treinamento vocabular.

> Nesse cenário, o processo de letramento literário dos alunos, ouvintes ou surdos, passa a abarcar a inclusão e representatividade de minorias em narrativas infantojuvenis, a discussão sobre diferenças identitárias, culturais e linguísticas, compondo, assim, o que entendemos ser um letramento literário inclusivo.

> Permite ao aluno-leitor colocar-se na condição de "se eu fosse você", ou seja, vivenciar imaginariamente o outro e seu mundo, dando espaço dentro de si para abrigar o outro e agir no espaço "fora de si" para buscar meios de efetiva inclusão social. (Ramos Dos Santos, 2024, p. 430).

A ideia de letramento literário inclusivo sugere uma seleção que acolha tanto livros ligados à vida cotidiana surda quanto narrativas fantásticas, humorísticas, poéticas e de aventura. Entretanto, é preciso diferenciar o que os artigos efetivamente analisam do que se propõe como orientação curatorial. A presença de repertórios variados é aqui um princípio interpretativo, não um resultado de levantamento quantitativo de coleções. O acervo deve permitir escolhas e releituras, contemplar interesses diferenciados e abrir espaço para autoria e expressividade infantis.

O terceiro eixo considera a diversidade de processos criativos: obras originais em Libras, traduções literárias, adaptações culturais, livros ilustrados, narrativas em escrita de sinais e produções digitais não devem ser reunidos sob rótulo indiferenciado. A investigação de Carvalho Sales (2024) sobre a adaptação de lendas amazônicas em *Onze histórias e um segredo* evidencia relações entre território, memória e criação literária. Ela amplia o repertório potencial da curadoria ao apresentar obras e processos vinculados a experiências regionais, lembrando que a diversidade cultural também existe entre comunidades surdas.

O quarto eixo é a acessibilidade material e social. Para uma biblioteca, não basta adquirir um título impresso sem assegurar que as versões em Libras permaneçam acessíveis, ou oferecer um endereço digital que dependa de conectividade e dispositivos indisponíveis. Pereira *et al*. (2021) chamam atenção para o papel do mediador e das condições de acolhimento na biblioteca escolar. O critério institucional deve contemplar descrição adequada das obras, sinalização do conteúdo disponível, organização do espaço, dispositivos de acesso e política de conservação dos arquivos digitais, sempre distinguindo exigências concretas das recomendações derivadas da literatura.

O **Quadro 2** compara convergências, diferenças de objeto e limites de extrapolação encontrados em grupos de estudos. Trata-se de síntese crítica elaborada para este artigo, sem atribuir resultados não demonstrados pelos respectivos autores.

Quadro 2 - Aproximações e limites das abordagens sobre acervos e experiências de leitura

Abordagem	Convergência	Distinção ou limite	Implicação crítica	Estudos
Obras e representações	Cultura, personagens e estética.	Não examinam todas a recepção infantil.	Articular obra e leitor.	Ramos dos Santos (2024); Carvalho Sales (2024); Sampaio e Pissinatti (2016)
Biblioteca e suportes	Imagens e formatos ampliam opções.	Material disponível não basta.	Avaliar serviços e acesso real.	Pereira *et al*. (2021); Oliveira (2024); Negrisoli *et al*. (2024)

Abordagem	Convergência	Distinção ou limite	Implicação crítica	Estudos
Contação e interação	Olhar, Libras e diálogo são centrais.	Amostras e cenários situados.	Manter interlocução continuada.	Lodi (2025); Eler *et al.* (2024); Nascimento e Kessler (2015)
Trajetórias e mídias	Repertórios e suportes se relacionam.	Públicos e métodos distintos.	Respeitar a história de cada leitor.	Gomides *et al*. (2021); Silva *et al*. (2025); Rosa *et al*. (2024)

Fonte: Elaboração própria, a partir da comparação dos doze artigos examinados.

Os contrastes apresentados no Quadro 2 impedem que se adote um único indicador de qualidade do acervo. Enquanto pesquisas centradas nos suportes favorecem a análise do objeto disponibilizado, estudos sobre interlocução e desenvolvimento discursivo enfatizam o que acontece quando crianças encontram obras em ambientes linguisticamente acessíveis. Em vez de escolher uma perspectiva contra a outra, a curadoria precisa articular propriedades dos materiais, condições de circulação e modos de uso.

Por fim, uma política de seleção coerente deve admitir avaliação contínua. Preferências infantis, devolutivas de professores e bibliotecários, participação de pessoas surdas na decisão e observação das condições reais de leitura podem orientar ajustes no conjunto de obras. Essa proposição é uma decorrência crítica da literatura, não uma ação investigada diretamente no presente estudo. Seu fundamento é reconhecer as crianças como leitoras com interesses próprios e não apenas destinatárias passivas de materiais decididos por adultos.

5 LIVROS DE IMAGEM, NARRATIVAS EM LIBRAS E SUPORTES DIGITAIS

Os livros de imagem ocupam lugar estratégico em acervos literários acessíveis, pois a sequência das ilustrações pode sustentar a organização de acontecimentos sem depender continuamente do texto verbal impresso. Pereira *et al*. (2021) relacionam esses livros à biblioteca escolar, à interpretação de detalhes e à possibilidade de o leitor produzir narrativas em língua de sinais. A contribuição é relevante, desde que se evite a equivalência simplista entre ausência de palavras e acesso automático: a leitura visual também mobiliza conhecimentos sobre convenções gráficas, sequenciação e repertórios culturais.

> O livro de imagem tem se mostrado eficaz ao favorecer o imaginário da criança surda, possibilitando que ela sinalize um texto literário em Língua de Sinais, desenvolvendo assim o letramento visual ao observar os detalhes da ilustração e interpretar a história, além de contemplar a imagem, os traços, conhecer os ilustradores, aprender novos sinais e novas palavras. (Pereira *et al*., 2021, p. 119).

Esse argumento permite conceber o livro de imagem não como solução de menor complexidade, mas como obra que oferece experiências próprias de sequenciação e imaginação. As ilustrações podem ser exploradas mediante antecipações, comparações entre páginas, narrativas alternativas e recontagens em Libras; entretanto, a

decisão sobre o modo de ler deve respeitar ritmos e iniciativas da criança. A mediação pode propor questões sem fechar previamente o sentido da imagem, preservando a dimensão estética e lúdica da leitura.

Outra possibilidade é a escrita de sinais. Negrisoli, Kottwitz Junior e Quatrin (2024) defendem a ampliação de materiais que contemplem sistemas de representação escrita das línguas de sinais e discutem a escassez de publicações disponíveis. É importante distinguir a língua sinalizada de suas possíveis representações gráficas: a Libras não depende de uma única escrita para existir, assim como o reconhecimento do SignWriting não implica que todas as crianças tenham familiaridade com esse sistema. A presença dessa modalidade no acervo deve ser acompanhada de mediações adequadas, e não apresentada como condição universal de acesso ao conhecimento.

> Percebemos que há poucos materiais de literatura com a escrita de sinais para crianças surdas. Precisamos nos empenhar em produzir novos materiais com a língua própria dos surdos, incluindo materiais físicos, e-books ou sites. O objetivo deste trabalho é demonstrar a importância da literatura surda com a escrita de sinais para crianças surdas, visando o reconhecimento da primeira língua como Língua de Sinais e Escrita de Sinais. Além disso, busca-se identificar os materiais disponíveis que contêm escrita de sinais para crianças surdas e analisar a adequação desses materiais para a realidade dos surdos. (Negrisoli; Kottwitz Junior; Quatrin, 2024, p. 3).

A associação entre material físico, publicações digitais e escrita de sinais mostra que suporte e representação linguística precisam ser avaliados separadamente. Um vídeo em Libras pode valorizar performance, marcação espacial e expressividade; uma edição impressa favorece manuseio, comparação de páginas e circulação física; uma versão digital pode integrar distintas mídias e permitir revisitas a uma narrativa. Cada possibilidade cria também exigências: qualidade de gravação, preservação de enquadramentos, compatibilidade dos recursos, tempo de leitura e acesso efetivo ao dispositivo.

Na discussão de uma obra infantil em suportes impresso e digital, Oliveira (2024, p. 12) destaca “o uso estético da Libras e a visualidade” como marcas relevantes da produção literária, ao lado de elementos culturais que integram a recepção da narrativa *A sereia surda e a Libras no fundo do mar*. Silva, Bezerra e Azevedo (2025), por sua vez, enfatizam o potencial das narrativas multimodais na formação leitora. A aproximação entre esses estudos indica que acessibilidade não deve ser examinada por uma simples lista de funcionalidades. Uma versão tecnicamente sinalizada pode apresentar ritmo inadequado ou sinalização pouco visível, enquanto a sobreposição de animações e textos pode dispersar o olhar. Esses são critérios analíticos sugeridos pela leitura comparada, não falhas empiricamente aferidas nas obras mencionadas.

A ampliação dos formatos também demanda atenção à circulação e à preservação. O acesso a links instáveis, equipamentos compartilhados ou plataformas com barreiras de navegação pode interromper a continuidade de um percurso leitor. Bibliotecas e escolas necessitam planejar modos de apresentação de cada obra, registrar a existência de versões sinalizadas e conservar informações sobre autoria, tradutores, formatos e condições de acesso. Nessa perspectiva, a curadoria digital é uma atividade intelectual e institucional, não simples armazenamento de vídeos ou arquivos.

6 PERCURSOS DE LEITURA PARA CRIANÇAS SURDAS: MEDIAÇÃO, FRUIÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A expressão “percursos de leitura” designa aqui experiências sucessivas e abertas de encontro com obras, interlocutores e sentidos, sem pressupor sequência didática rígida. Um percurso pode começar pela escolha de um livro, pela curiosidade despertada por imagens, pelo convite para assistir a uma narrativa em Libras ou pela memória de uma história familiar. Prossegue quando a criança comenta, reconta, sinaliza personagens, compara versões, discorda das interpretações ou escolhe outra obra. A continuidade depende tanto do repertório disponível quanto do espaço social concedido à leitura.

Rosa, Martins e Martins (2024) partem de experiências familiares com bebês e crianças surdas para discutir a importância de

práticas de leitura desde cedo. O estudo sugere observar o vínculo afetivo e a construção compartilhada de interesse, sem transformar a experiência relatada em regra de desenvolvimento. Ao discutir oficinas com familiares, Nascimento e Kessler (2015) identificaram mudanças nas estratégias de interação das três díades participantes, sobretudo na atenção às ilustrações e na direção dos olhares. Como o estudo adota enquadramento fonoaudiológico e grupo reduzido, ele contribui para pensar interação visual, mas não estabelece superioridade de práticas centradas na oralidade sobre a mediação bilíngue em Libras.

A contação por adultos surdos acrescenta outra dimensão: a criança encontra interlocutores para quem a Libras não é mera ponte entre conteúdos, mas língua viva de narrar e produzir sentidos. Eler, Carvalho e Santos (2024) descrevem essa experiência em projeto de extensão, articulando contação de histórias, identificação cultural e participação infantil. A presença de adultos surdos pode enriquecer repertórios e práticas, embora a análise não permita generalizar resultados a qualquer escola ou criança. O ponto teórico decisivo é que a mediação precisa ser linguisticamente significativa e abrir espaço para a iniciativa da criança.

Lodi (2025, p. 20) conclui sua análise valorizando uma língua que permite “ser e pertencer!”, formulação breve que reforça o vínculo entre experiência literária e participação social. A pesquisa

longitudinal da autora apresenta contribuição singular porque examina o desenvolvimento dos processos discursivos de duas crianças surdas em atividades de leitura e produção de histórias com um professor surdo. O acompanhamento por quatro anos permite analisar transformações na diferenciação de narrador e personagens, na organização temporal e no uso da espacialidade linguística. Não se trata de demonstrar um efeito universal para qualquer obra literária, mas de mostrar processos produzidos em condições específicas de interlocução e uso continuado da Libras.

> Entende-se que a construção desses processos discursivos foi possível pela presença, pelo reconhecimento e pela valorização da língua nos espaços escolares que frequentavam, mas, em especial, pelo trabalho realizado pelo professor surdo por meio da leitura e produção de textos em Libras de gêneros envolvendo histórias. É possível dizer que, após quatro anos de trabalho, as alunas passaram a enunciar em Libras considerando sua dinâmica viva, por meio da qual puderam construir sentidos coerentes aos seus projetos discursivos. (Lodi, 2025, p. 19).

A citação permite defender que o percurso literário não se completa com a exibição da narrativa. A discussão posterior, a retomada de episódios e a possibilidade de narrar novamente em Libras podem transformar a relação da criança com a obra e com os recursos linguísticos de que dispõe. Lodi (2025, p. 20) ainda adverte que materiais visuais concebidos para ouvintes nem sempre permitem compreensão integral às crianças surdas. Desse modo, a circulação de

imagens requer atenção às condições de leitura e não autoriza o pressuposto de que qualquer audiovisual seja acessível.

Uma questão importante é a diversidade de tempos de aquisição linguística. Ao discutir interações iniciais, Lodi e Peluso (2018 *apud* Lodi, 2025, p. 2) são mobilizados pela autora para destacar as consequências de relações comunicativas parcialmente inacessíveis na infância. A citação de citação é utilizada aqui porque a obra de 2018 não integra o conjunto consultado diretamente. No planejamento leitor, isso implica reconhecer que a compreensão de uma história depende de oportunidades anteriores e atuais de acesso à língua e ao diálogo, não apenas da idade cronológica ou do ano escolar.

Gomides, Carvalho e Rocha (2021) reforçam essa compreensão ao discutir trajetórias leitoras marcadas por contextos sociais distintos. Seus participantes são professores adultos, razão pela qual o estudo não descreve diretamente um percurso de leitura infantil; sua relevância reside em evidenciar a continuidade histórica da formação leitora e a importância de repertórios culturais em Libras. Assim, a seleção de obras pode organizar encontros sucessivos entre leitura compartilhada, fruição individual e produção de novas narrativas, respeitando mudanças de interesse e formas de participação ao longo do tempo.

Percursos de leitura merecem, por fim, avaliação qualitativa e dialogada: que obras as crianças procuram novamente, quais

personagens retomam, que perguntas elaboram e que narrativas passam a criar? Essas perguntas funcionam como propostas de acompanhamento pedagógico, não como indicadores já testados nesta investigação. Sua utilidade está em orientar o olhar dos mediadores para a experiência da criança, evitando que a quantidade de títulos lidos substitua a escuta de sua interpretação e de suas escolhas.

7 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS ACERVOS LITERÁRIOS

O primeiro desafio é superar a concepção de acessibilidade como atributo exclusivamente técnico do material. Bibliotecas podem possuir livros de imagem e vídeos sinalizados e, ainda assim, oferecer atendimento incapaz de sustentar conversação em Libras, apoiar a localização das obras ou acolher as iniciativas da criança. Pereira et al. (2021) discutem justamente a responsabilidade de bibliotecários e outros mediadores na construção de espaços de pertencimento. A questão ultrapassa a aquisição: inclui formação, catalogação, organização do ambiente e reconhecimento da língua de sinais no cotidiano institucional. Como sintetizam Pereira *et al*. (2021, p. 115), "A mediação é um dos meios de permitir a acessibilidade", o que amplia a responsabilidade institucional para além do objeto físico.

O segundo desafio refere-se à produção e à circulação. Carvalho Sales (2024) documenta um processo coletivo de adaptação

de lendas amazônicas, útil para pensar a diversidade regional e o trabalho envolvido na publicação e difusão das obras. Negrisoli, Kottwitz Junior e Quatrin (2024) chamam atenção para a oferta restrita de materiais em escrita de sinais. As duas perspectivas convergem na necessidade de ampliar repertórios, mas partem de objetos diferentes. Não se deve deduzir delas um diagnóstico quantitativo nacional sobre disponibilidade de acervos, pois o presente estudo não realizou inventário abrangente de catálogos.

O terceiro desafio consiste em articular recursos materiais e formação de mediadores. A prática literária acessível requer tempo institucional para conhecer títulos, planejar situações de leitura e desenvolver fluência comunicativa pertinente ao contexto, inclusive mediante participação de profissionais surdos. A formação não se resume a repertórios de sinais isolados; envolve compreender convenções da narrativa em Libras, características da literatura infantil, leitura de imagens, recursos digitais e estratégias de pergunta e devolutiva que respeitem a autoria interpretativa da criança. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer limitações de infraestrutura e diferentes formas de organização das redes de ensino.

Outro ponto sensível é evitar tanto o apagamento quanto a essencialização das experiências surdas. O apagamento aparece quando as obras em Libras são tratadas como opcionais ou substituíveis por material audiovisual não adaptado; a essencialização

ocorre quando se presume um único gosto literário, um único padrão linguístico ou uma identidade cultural invariável. Sampaio e Pissinatti (2016) contribuem para considerar tensões de representação; Oliveira (2024) destaca a pluralidade dos sujeitos e dos marcadores culturais; e Ramos dos Santos (2024) recoloca o protagonismo surdo na leitura literária escolar. O desafio é assegurar condições de escolha, não prescrever como a criança deve se reconhecer em cada narrativa.

Finalmente, a continuidade dos acervos exige decisões institucionais sobre atualização, preservação e participação. Seleções episódicas, dependentes de iniciativas individuais, tendem a dificultar a ampliação planejada do repertório. Como proposta teórica derivada da análise, defende-se que o acervo seja revisto periodicamente com atenção às características das obras, à permanência do acesso digital e às práticas efetivas de mediação. O princípio orientador é deslocar a pergunta “quantos materiais acessíveis estão disponíveis?” para “que experiências literárias esses materiais tornam possíveis, para quais crianças e sob quais condições?”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos doze estudos indica que a seleção de obras literárias destinadas às infâncias surdas não pode ser resolvida por um critério único, como a presença de ilustrações, a tradução em Libras

ou o protagonismo de personagens surdos. Tais elementos podem ser relevantes, mas sua contribuição depende de relações com autoria, qualidade estética, adequação linguística, diversidade cultural, materialidade dos suportes e condições de mediação. A resposta ao problema de pesquisa reside, portanto, na articulação entre curadoria do acervo e construção social de percursos de leitura.

No plano teórico, o artigo propôs dimensões de análise que aproximam Literatura Surda Infantil, livros de imagem, escrita de sinais, performances narrativas, bibliotecas e formação leitora. A comparação entre abordagens mostrou que estudos centrados em obras, pesquisas sobre interações infantis e investigações de trajetórias adultas oferecem conhecimentos complementares, mas não intercambiáveis. O acervo deve ser entendido como repertório em circulação, cuja relevância se realiza no encontro entre crianças, narrativas e interlocutores, e não como inventário neutro de objetos disponíveis.

Como limite, registra-se o caráter seletivo e não sistemático do corpus, bem como a ausência de levantamento original de catálogos e observações em bibliotecas. Pesquisas futuras podem examinar critérios de curadoria adotados por instituições, comparar versões de uma mesma obra em diferentes suportes e ouvir crianças surdas a respeito de suas preferências e interpretações. Sustenta-se, por fim, que uma política literária comprometida com infâncias surdas precisa

combinar acesso linguístico, pluralidade estética e reconhecimento de sua participação como leitoras e produtoras de sentidos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO SALES, Taísa Aparecida. Literatura Surda em sala de aula: adaptações literárias. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 25, n. 58, 2024. DOI: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230035. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34478. Acesso em: 17 out. 2026.

ELER, Rosiane Ribas de Souza; CARVALHO, Juliana Isabel Ribas Fagundes de; SANTOS, Maisa Mathilde dos. Contação de histórias para as crianças surdas em Libras. **Primeira Escrita**, v. 11, n. 2, p. 49-61, 2024. DOI: https://doi.org/10.55028/rpe.v11i2.21951. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/21951. Acesso em: 17 out. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Literatura surda e percursos sócio-históricos de formação de dois professores surdos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 735-747, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/01031813110710115202110025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/MTZccxwhFXzyLWPzGSbF8FC/. Acesso em: 17 out. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Contar histórias e o desenvolvimento dos processos discursivos em Libras por crianças surdas. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 41, n. 4, p. 1-22, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-460x202541474058. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/kgpgQGPv7r6bB8SDHRzsnpQ/. Acesso em: 17 out. 2026.

NASCIMENTO, Gicélia Barreto; KESSLER, Themis Maria. Efeitos de oficinas de contar histórias com livros infantis realizadas com familiares de crianças surdas. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 4, p. 1103-1114, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-0216201517422214. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/rvMd4m7X4qksC47xFhpq6mg/. Acesso em: 17 out. 2026.

NEGRISOLI, Fabielly Kolisnek; KOTTWITZ JUNIOR, Flávio; QUATRIN, Solange. Literatura em escrita de sinais para as crianças surdas: uma oportunidade de acesso ao conhecimento. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 25, n. 58, 2024. DOI: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230036. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34477. Acesso em: 17 out. 2026.

OLIVEIRA, Carmen Elisabete de. A sereia surda e a Libras no fundo do mar: contação de histórias para crianças surdas. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 25, n. 58, 2024. DOI: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230037. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34470. Acesso em: 17 out. 2026.

PEREIRA, Ana Paula; CONEGLIAN, André Luís Onório; BORTOLIN, Sueli; ALCARÁ, Adriana Rosecler. O livro de imagem e a inclusão da criança surda na biblioteca escolar. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 104-123, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-5344/4179. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/BjhmQ3vsYYyZr4N3pr74CfM/. Acesso em: 17 out. 2026.

RAMOS DOS SANTOS, Miriam. A Literatura Surda no processo de Letramento Literário: leitura e interpretação das obras Patinho Surdo e Tibi e Joca na sala de aula. **SOLETRAS**, n. 49, p. 407-437, 2024. DOI: https://doi.org/10.12957/soletras.2024.85073. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/85073. Acesso em: 17 out. 2026.

ROSA, Fabiano Souto; MARTINS, Francielle Cantarelli; MARTINS, Antonielle Cantarelli. Importância da leitura no desenvolvimento infantil de crianças surdas. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 25, n. 58, 2024. DOI: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230033. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/34472. Acesso em: 17 out. 2026.

SAMPAIO, Sonia Maria Gomes; PISSINATTI, Larissa Gotti. Evidências linguístico-culturais de resistência na literatura infantil pós-colonial: literatura surda e Ondjaki. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 162-177, 2016. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7917.2016v21n2p162. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2016v21n2p162. Acesso em: 17 out. 2026.

SILVA, Taynan Alécio da; BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; AZEVEDO, João Paulo Francisco. Narrativas multimodais em Libras: literatura infantil e o desenvolvimento de leitura entre surdos. **Darandina**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 404-419, 2025. DOI: https://doi.org/10.34019/1983-8379.2025.v18.49583. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/article/view/49583. Acesso em: 17 out. 2026.

CAPÍTULO 12

LER IMAGENS, RELACIONAR LINGUAGENS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO MULTIMODAL NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS POR ESTUDANTES SURDOS

Simone Peixoto Gonçalves [1]
Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do Ensino Superior no INES.

Amarildo João Espíndola [2]
Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), especialista em Libras e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professor de Libras da Universidade de Brasília (UnB).

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das práticas de letramento multimodal para a produção de conhecimentos por estudantes surdos, considerando a leitura de imagens, a articulação entre diferentes linguagens e a valorização das experiências visuais no contexto da educação bilíngue. A investigação fundamenta-se na compreensão de que os processos de leitura, interpretação e produção de sentidos não se restringem à linguagem verbal escrita, mas envolvem diferentes recursos semióticos e práticas socioculturais. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, fundamentada na análise de dez artigos científicos publicados entre 2006 e 2024, que discutem o letramento visual, a multimodalidade, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a língua portuguesa escrita e as práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos. A análise organiza-se em dois eixos temáticos: os fundamentos do letramento visual e da multimodalidade na educação bilíngue de surdos; e as possibilidades pedagógicas relacionadas à leitura de imagens, à articulação entre linguagens e à produção de conhecimentos. A discussão evidencia que os recursos imagéticos e multimodais podem favorecer a interpretação, a interação, a construção de conceitos e a produção textual, desde que integrados a práticas pedagógicas contextualizadas, mediadas linguisticamente e

orientadas para a participação dos estudantes. Destaca-se que a utilização isolada de imagens não assegura a aprendizagem, sendo necessária a valorização dos conhecimentos prévios, das experiências socioculturais e das especificidades linguísticas dos sujeitos surdos. Conclui-se que o letramento multimodal constitui uma perspectiva pedagógica relevante para ampliar as possibilidades de autoria, participação e construção de conhecimentos, reconhecendo os estudantes surdos como sujeitos ativos nos processos educacionais.

Palavras-chave: Educação de surdos; Letramento visual; Multimodalidade; Educação bilíngue; Produção de conhecimentos.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais, linguísticas e tecnológicas que caracterizam a contemporaneidade têm produzido mudanças significativas nas formas de comunicação, interação e construção de conhecimentos, ampliando as possibilidades de produção, circulação e interpretação de informações por meio de diferentes linguagens. Nesse cenário, as práticas de leitura e escrita deixam de se restringir à organização convencional dos textos verbais e passam a incorporar recursos imagéticos, gestuais, espaciais e digitais, constituindo experiências comunicativas nas quais diferentes modos de representação participam da produção de sentidos. Fotografias, ilustrações, vídeos, narrativas visuais, infográficos, plataformas digitais e outras manifestações semióticas integram práticas sociais e educacionais que demandam capacidades interpretativas diversificadas. No âmbito da Educação, essas

mudanças exigem uma compreensão ampliada dos processos de letramento, especialmente diante da necessidade de reconhecer diferentes experiências linguísticas e culturais e de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a participação dos estudantes na construção de conhecimentos.

A compreensão do letramento como prática social permite reconhecer que os processos de leitura e produção textual envolvem dimensões que ultrapassam o domínio técnico da escrita alfabética. Nesse sentido, o contato com diferentes textos e linguagens está relacionado à participação dos sujeitos nas práticas comunicativas presentes em seus contextos de convivência, formação e atuação social. Rojo (2009, p. 107 *apud* Antonio; Prado, 2024, p. 125) destaca a importância de a escola possibilitar aos estudantes a participação nas práticas sociais de leitura e escrita de maneira ética, crítica e democrática, considerando a diversidade das linguagens que constituem a comunicação contemporânea. Essa perspectiva contribui para compreender que a aprendizagem não se limita à identificação de palavras ou à reprodução de informações, mas pressupõe a capacidade de interpretar, estabelecer relações, construir posicionamentos e produzir sentidos em diferentes situações comunicativas.

No contexto da educação de estudantes surdos, a discussão sobre os letramentos adquire particular relevância em razão das relações entre as experiências visuais, as especificidades linguísticas e

as condições de participação nos processos escolares. A educação de surdos envolve questões que não podem ser reduzidas à dimensão sensorial da surdez, uma vez que compreende aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos relacionados às diferentes formas de interação e produção de significados. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua de modalidade visual-espacial, constitui uma importante possibilidade de comunicação, organização do pensamento, expressão de experiências e construção de conhecimentos para estudantes surdos sinalizantes. Entretanto, o reconhecimento dessa dimensão linguística exige que as práticas escolares sejam planejadas considerando as trajetórias de acesso à língua, as experiências dos estudantes e as condições efetivas de desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Gesueli e Moura (2006, p. 110-111) problematizam concepções de letramento que estabelecem uma relação direta e obrigatória entre oralidade e escrita, ressaltando a importância das experiências visuais e da língua de sinais nos processos de apropriação da língua portuguesa escrita por estudantes surdos. As autoras defendem uma compreensão de leitura e escrita vinculada às práticas discursivas e aos processos sociais de significação, distanciando-se de abordagens centradas exclusivamente na decodificação de palavras. Sob essa perspectiva, a escrita não pode ser compreendida somente como representação gráfica da língua oral, mas como uma modalidade

de linguagem que participa de práticas sociais e exige processos específicos de interpretação e produção textual. Tal compreensão contribui para reconhecer a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem a participação das imagens, das narrativas sinalizadas e dos conhecimentos prévios na elaboração de significados.

A centralidade das experiências visuais na educação de surdos, contudo, não deve conduzir à compreensão de que todos os estudantes surdos apresentam formas homogêneas de aprendizagem ou de que a utilização de imagens assegura, isoladamente, a apropriação dos conteúdos escolares. As experiências de leitura são construídas em contextos sociais e culturais específicos, sendo atravessadas pelo acesso às línguas, pelas interações estabelecidas e pelas oportunidades de participação em práticas significativas de linguagem. Nessa direção, Gesueli e Moura (2006, p. 120) esclarecem que a valorização do aspecto visual não corresponde à adoção de uma metodologia exclusivamente imagética, mas ao reconhecimento da imagem como elemento constitutivo dos processos de letramento. Assim, a leitura de imagens precisa ser compreendida como atividade interpretativa que envolve conhecimentos linguísticos, culturais e sociais, possibilitando a construção de relações entre representações visuais e experiências vivenciadas pelos estudantes.

O reconhecimento da imagem como linguagem amplia as possibilidades de compreender as práticas de letramento visual na

educação bilíngue de surdos. Nesse campo, ler uma imagem não significa apenas identificar objetos, personagens, cores ou acontecimentos representados, mas compreender as relações estabelecidas entre seus elementos, analisar seus contextos de produção e circulação e interpretar os significados que podem ser construídos a partir dela. A leitura visual pressupõe processos de observação, comparação, inferência, contextualização e elaboração de sentidos, os quais podem ser mediados pela Libras e articulados à língua portuguesa escrita. Desse modo, a interpretação de imagens constitui uma atividade discursiva que pode favorecer a expressão de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses e a construção de novas compreensões sobre os conteúdos estudados.

A relevância dessas discussões é aprofundada por Taveira e Rosado (2016, p. 174-175), que compreendem o letramento visual como uma perspectiva de análise das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. Ao investigarem experiências de professores e instrutores surdos, os autores destacam a importância de reconhecer as produções visuais elaboradas nesses contextos, considerando as relações estabelecidas entre diferentes matrizes de linguagem e suas possibilidades de utilização nas práticas educacionais. O estudo evidencia a necessidade de ampliar a fundamentação teórica sobre as linguagens visuais e suas articulações com outras formas de representação, contribuindo para superar

abordagens pedagógicas que atribuem às imagens uma função exclusivamente ilustrativa ou complementar ao texto escrito.

Essa discussão permite considerar que as produções visuais presentes na educação de surdos não constituem apenas materiais de apoio destinados a facilitar a apresentação de conteúdo. Elas podem representar formas de organização, circulação e compartilhamento de conhecimentos, nas quais os sujeitos mobilizam recursos linguísticos e semióticos para expressar experiências e elaborar significados. Taveira e Rosado (2016, p. 190) apresentam práticas relacionadas à produção de narrativas em língua de sinais e sua articulação com a escrita em língua portuguesa, demonstrando possibilidades de aproximação entre diferentes linguagens no desenvolvimento de atividades educacionais. Nesse contexto, a visualidade assume uma dimensão que ultrapassa a apresentação de figuras, envolvendo escolhas discursivas, processos de criação e formas de interação estabelecidas entre os participantes das práticas pedagógicas.

A ampliação do conceito de letramento também se relaciona às discussões sobre multimodalidade, compreendida, neste estudo, como a articulação entre diferentes modos semióticos na produção e interpretação de sentidos. A multimodalidade permite reconhecer que os textos podem ser constituídos pela combinação de elementos escritos, visuais, espaciais, gestuais e audiovisuais, cujas relações interferem na organização das informações e na construção de

significados. No campo educacional, essa perspectiva favorece a análise de materiais e atividades que integram diferentes linguagens, exigindo dos estudantes não apenas o reconhecimento isolado dos elementos que compõem os textos, mas a interpretação das relações estabelecidas entre eles.

Macedo (2020, p. 357-358) apresenta uma proposta pedagógica fundamentada nos multiletramentos para o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos, contemplando a elaboração de um vídeo multimodal a partir de composições de Dorival Caymmi. A experiência articula diferentes dimensões da linguagem e valoriza situações comunicativas relacionadas às experiências culturais dos participantes. A proposta desenvolvida demonstra a importância de envolver os estudantes em atividades nas quais a leitura, a interpretação e a produção textual estejam relacionadas a práticas sociais significativas, permitindo que a aprendizagem seja compreendida como processo de interação e construção compartilhada de conhecimentos.

A experiência analisada por Macedo (2020, p. 367) também evidencia a participação dos estudantes na elaboração de textos em Libras e em língua portuguesa escrita, bem como na construção de produções multimodais. O autor relata que as atividades favoreceram a problematização de conteúdos, a elaboração de novas produções textuais e a construção de conceitos nas duas línguas. Esses resultados

reforçam a pertinência de compreender os estudantes surdos como participantes ativos dos processos educacionais, capazes de interpretar informações, estabelecer relações entre diferentes linguagens e produzir conhecimentos a partir das interações desenvolvidas. Nessa perspectiva, o letramento multimodal não se restringe ao acesso a materiais diversificados, mas envolve a possibilidade de os sujeitos atuarem como leitores, intérpretes e produtores de discursos.

A articulação entre leitura de imagens, produção textual e construção de conhecimentos também constitui uma questão relevante nas discussões sobre a aprendizagem da língua portuguesa escrita por estudantes surdos. Historicamente, diferentes abordagens educacionais atribuíram centralidade à oralidade, estabelecendo práticas pedagógicas que nem sempre consideraram as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes. A superação dessas perspectivas exige reconhecer que o desenvolvimento da escrita pode ocorrer por meio de percursos linguísticos distintos, especialmente quando a língua portuguesa é aprendida como segunda língua por sujeitos que utilizam a Libras como língua de comunicação e interação. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175-176) ressaltam a importância de práticas educacionais fundamentadas em interações significativas em língua de sinais, defendendo a incorporação da multimodalidade como possibilidade de ampliar as experiências de

letramento de crianças surdas em processo de apropriação da linguagem escrita.

A literatura infantil, os textos narrativos e outros gêneros discursivos podem constituir espaços relevantes para o desenvolvimento dessas práticas, sobretudo quando articulados a imagens, narrativas sinalizadas e produções escritas. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175) propõem a utilização de textos literários em atividades multimodais, considerando a importância de oferecer aos estudantes surdos condições de participação linguística e de acesso aos conteúdos apresentados. A proposta permite compreender que a articulação entre linguagens pode favorecer a aproximação dos estudantes com práticas de leitura e escrita socialmente significativas, desde que as atividades ultrapassem a reprodução mecânica de informações e contemplem situações comunicativas contextualizadas.

No campo da produção textual, Santos e Oliveira (2020, p. 123) investigaram os efeitos da utilização de recursos visuais nas produções em Libras de dez estudantes surdos atendidos em uma instituição educacional de Maceió, Alagoas. A pesquisa foi desenvolvida considerando os processos de letramento visual e as relações estabelecidas entre os recursos imagéticos e a organização dos textos sinalizados. Os resultados apresentados indicaram melhorias na compreensão das temáticas abordadas, na ampliação do repertório linguístico e na elaboração de produções em Libras mais

extensas e coerentes. Essas constatações evidenciam a contribuição potencial de atividades que articulem imagens e práticas discursivas, especialmente quando relacionadas às experiências e aos conhecimentos dos estudantes.

Ao analisarem os resultados de sua investigação, Santos e Oliveira (2020, p. 134-135) observaram diferenças entre as produções realizadas em momentos distintos da pesquisa, identificando avanços na organização dos enunciados sinalizados e na compreensão dos textos apresentados em língua portuguesa escrita. A experiência permite considerar que os recursos visuais podem participar de processos de desenvolvimento linguístico e interpretação textual quando inseridos em propostas pedagógicas planejadas. Entretanto, a relevância desses resultados não autoriza generalizações automáticas para todos os estudantes surdos, uma vez que as condições de aprendizagem são atravessadas por diferentes trajetórias de acesso à linguagem, experiências sociais e oportunidades educacionais.

A importância dos conhecimentos prévios e da interpretação visual também é discutida por Paula e Miranda (2024, p. 76), que investigaram a utilização de recursos imagéticos no ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para crianças surdas. O estudo apresenta reflexões sobre uma experiência de produção textual desenvolvida com a mediação da Libras, considerando as possibilidades de leitura de imagens com múltiplas informações. As

autoras demonstram que a interpretação visual pode mobilizar experiências anteriores, favorecer inferências e contribuir para a elaboração de narrativas que integram diferentes recursos de expressão. Essa abordagem permite reconhecer a produção multimodal como uma manifestação significativa do processo de aprendizagem, particularmente nas etapas iniciais de aproximação com a escrita.

A análise desenvolvida por Paula e Miranda (2024, p. 88-89) destaca que a utilização de imagens, isoladamente, não determina o desenvolvimento da aprendizagem, sendo fundamental considerar o acesso à linguagem e a valorização das experiências anteriores dos estudantes. As autoras evidenciam que a construção de narrativas multimodais pode envolver diferentes formas de registro e representação, contribuindo para a elaboração de sentidos na relação entre Libras, recursos imagéticos e língua portuguesa escrita. Sob essa perspectiva, a produção de conhecimentos envolve processos interpretativos nos quais o estudante estabelece relações entre informações, experiências e formas de representação, mobilizando diferentes recursos linguísticos e semióticos para expressar suas compreensões.

A valorização dos recursos visuais, entretanto, exige uma análise crítica das concepções pedagógicas que orientam sua utilização. Nogueira (2016, p. 1224 *apud* Francisco, 2024, p. 45)

problematiza interpretações simplificadoras que associam diretamente a aprendizagem de estudantes surdos à apresentação de imagens, demonstrando os limites de práticas que reduzem as estratégias visuais ao emprego de figuras descontextualizadas. Essa reflexão evidencia a necessidade de distinguir a utilização superficial de recursos imagéticos da construção de propostas pedagógicas fundamentadas no letramento visual. A simples presença de imagens em materiais didáticos não assegura a compreensão dos conteúdos, especialmente quando não são consideradas as relações entre linguagem, contexto, objetivos educacionais e experiências dos estudantes.

Francisco (2024, p. 45-46) reforça que os recursos visuais destinados ao ensino da língua portuguesa escrita precisam integrar estratégias pedagógicas contextualizadas e articuladas às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. A autora destaca a importância de materiais como imagens, vídeos, infográficos e mapas mentais, desde que sua utilização esteja vinculada a objetivos educacionais definidos e a condições adequadas de mediação. Nessa compreensão, os elementos visuais não devem ser tratados como substitutos da linguagem, mas como recursos que podem participar da construção de relações conceituais, da interpretação de conteúdos e da ampliação das possibilidades de interação no ambiente escolar.

A organização dos materiais didáticos também constitui uma dimensão relevante para a efetivação das práticas de letramento

multimodal. Antonio e Prado (2024, p. 124) discutem a necessidade de desenvolver materiais destinados à educação de surdos considerando suas características linguísticas, culturais e visuais. Os autores ressaltam que a elaboração de propostas pedagógicas visualmente orientadas demanda atenção às condições de utilização, aos objetivos de aprendizagem e às especificidades dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva contribui para compreender que a produção de materiais didáticos não se limita à adaptação de recursos originalmente destinados a estudantes ouvintes, sendo necessário considerar as formas pelas quais as informações são organizadas e interpretadas em práticas educacionais bilíngues.

Nessa direção, a construção de atividades multimodais pressupõe escolhas pedagógicas que envolvem a seleção dos conteúdos, a organização dos elementos visuais e a definição das possibilidades de interação e produção textual. A articulação entre imagens, sinais, textos escritos e recursos digitais precisa considerar as relações que podem ser estabelecidas entre as informações e os conhecimentos já construídos pelos estudantes. Antonio e Prado (2024, p. 135-136) ressaltam a importância de planejar materiais visuais considerando aspectos físicos, conceituais e pedagógicos, evidenciando que os recursos devem ser compreendidos a partir de sua capacidade de favorecer experiências significativas de aprendizagem. Dessa maneira, a elaboração de materiais constitui uma atividade que

exige intencionalidade, fundamentação e conhecimento das características dos estudantes.

As transformações tecnológicas também ampliaram as possibilidades de produção e circulação de narrativas em línguas de sinais, especialmente por meio de vídeos digitais. Esses recursos permitem registrar produções sinalizadas, organizar informações visuais e estabelecer relações entre diferentes modos de apresentação de conteúdo. Rosado e Taveira (2019, p. 355) investigaram a composição visual de vídeos produzidos em línguas de sinais, propondo uma gramática visual fundamentada na análise de 24 produções audiovisuais. O estudo demonstra que a organização dos elementos presentes nos vídeos constitui uma dimensão relevante para a compreensão de suas possibilidades comunicativas, evidenciando que a disposição espacial, a composição das imagens e as relações entre os componentes visuais participam da produção de sentidos.

A contribuição desses recursos para a educação de surdos não se restringe à ampliação das possibilidades de acesso às informações. A produção audiovisual também pode favorecer práticas de autoria, expressão cultural, registro de experiências e compartilhamento de conhecimentos em língua de sinais. Rosado e Taveira (2019, p. 369) destacam a importância da sistematização das soluções visuais utilizadas em vídeos digitais, considerando suas possibilidades de aplicação na elaboração de novos materiais. Essa discussão permite

reconhecer que os recursos tecnológicos não apresentam apenas uma dimensão instrumental, mas integram práticas sociais e culturais nas quais os sujeitos participam da organização, circulação e preservação de produções linguísticas.

Além das possibilidades comunicativas e expressivas, o letramento multimodal apresenta relações importantes com o desenvolvimento de práticas de leitura crítica. A interpretação das imagens não pode ser desvinculada das condições sociais e culturais de sua produção, uma vez que os textos visuais podem mobilizar valores, representações, posicionamentos e diferentes perspectivas sobre a realidade. Nesse sentido, a leitura crítica exige considerar não apenas os elementos que aparecem nas imagens, mas também as escolhas que orientam sua composição, seus objetivos comunicativos e os possíveis efeitos de sentido construídos pelos leitores. A incorporação dessa perspectiva às práticas escolares pode favorecer situações nas quais os estudantes surdos sejam convidados a formular perguntas, comparar interpretações e problematizar as mensagens presentes nos materiais utilizados.

Coelho e Jesus (2024, p. 19-20) analisam práticas de letramentos crítico e visual desenvolvidas com estudantes surdos no ensino de língua portuguesa e língua inglesa, considerando a importância da interpretação textual e da participação dos alunos nas discussões sobre temas relacionados às experiências sociais. Os

autores demonstram que a leitura e a escrita podem constituir espaços de reflexão e produção de posicionamentos, ultrapassando atividades fundamentadas exclusivamente na memorização de palavras e estruturas linguísticas. A pesquisa contribui para compreender que as práticas de letramento visual podem favorecer o desenvolvimento de interpretações críticas, especialmente quando os estudantes são estimulados a relacionar os conteúdos escolares com questões presentes em seus contextos de vida.

A produção de conhecimentos, nessa perspectiva, não pode ser concebida como simples resultado da transmissão de informações do professor para o estudante. Trata-se de um processo que envolve a interpretação de experiências, a construção de relações conceituais e a participação em práticas sociais de linguagem. Na educação de surdos, essa compreensão exige reconhecer as possibilidades de produção discursiva em Libras, a diversidade das práticas de leitura e escrita e as formas pelas quais os estudantes mobilizam diferentes recursos semióticos para organizar suas interpretações. A leitura de imagens pode contribuir para esse processo quando integrada a atividades que favoreçam a formulação de hipóteses, a comparação de informações, a elaboração de narrativas e o compartilhamento de conhecimentos.

A relação entre visualidade e produção de conhecimentos também requer atenção à diversidade das experiências dos estudantes surdos. O reconhecimento da Libras como língua de instrução e

interação em propostas educacionais bilíngues não significa desconsiderar que os sujeitos podem apresentar diferentes trajetórias linguísticas, familiares, sociais e escolares. O acesso à língua de sinais, as oportunidades de interação com outros usuários da língua, a familiaridade com textos escritos e o contato com recursos multimodais podem variar significativamente entre os estudantes. Assim, práticas pedagógicas fundamentadas no letramento visual precisam considerar essas diferenças, evitando propostas uniformizadoras que atribuam a todos os sujeitos as mesmas experiências e necessidades educacionais.

A compreensão dessas particularidades reforça a necessidade de práticas educacionais que articulem acessibilidade linguística, planejamento pedagógico e participação dos estudantes. A presença da Libras no ambiente escolar precisa estar associada a situações efetivas de comunicação, elaboração de conceitos e circulação de conhecimentos, de modo que a língua não seja reduzida a instrumento de tradução pontual de conteúdos previamente organizados em português. Nesse contexto, o trabalho com imagens, textos escritos e recursos audiovisuais pode contribuir para a construção de experiências bilíngues nas quais diferentes linguagens sejam mobilizadas de maneira articulada, considerando as possibilidades de interpretação e expressão dos estudantes.

As pesquisas analisadas permitem identificar aproximações importantes entre o letramento visual, a multimodalidade e as práticas pedagógicas bilíngues, especialmente no que se refere à necessidade de considerar a linguagem como dimensão constitutiva dos processos educacionais. Gesueli e Moura (2006, p. 120) ressaltam a importância das imagens e das práticas discursivas na escolarização de estudantes surdos; Taveira e Rosado (2016, p. 174-175) destacam as produções visuais e os artefatos pedagógicos desenvolvidos no campo da surdez; e Macedo (2020, p. 367) apresenta possibilidades de articulação entre Libras, português escrito e produções multimodais. Em conjunto, essas contribuições permitem compreender a aprendizagem como processo relacionado à interação, à produção de sentidos e à participação dos sujeitos em práticas de linguagem socialmente situadas.

Entretanto, apesar das contribuições dos estudos mencionados, permanece relevante aprofundar a discussão sobre as relações estabelecidas entre a leitura de imagens, a articulação entre linguagens e a produção de conhecimentos por estudantes surdos. A presença de recursos visuais em atividades escolares não significa necessariamente a realização de práticas de letramento multimodal, da mesma forma que a utilização de diferentes modalidades de linguagem não assegura, isoladamente, a participação crítica dos estudantes. Torna-se necessário compreender quais concepções de leitura, linguagem e

aprendizagem fundamentam essas práticas e de que maneira os recursos mobilizados podem favorecer processos interpretativos que ultrapassem a identificação de informações explícitas.

A problemática central deste estudo decorre, portanto, da necessidade de compreender as possibilidades educativas que emergem quando a leitura de imagens é articulada à Libras, à língua portuguesa escrita e a diferentes recursos de produção textual. Considera-se que essa articulação pode constituir um caminho para ampliar as experiências de aprendizagem, desde que as propostas pedagógicas reconheçam os estudantes surdos como sujeitos capazes de interpretar, questionar, estabelecer relações e produzir conhecimentos. A questão não se limita à identificação de recursos visuais considerados adequados, mas envolve a compreensão das condições pedagógicas e linguísticas necessárias para que esses recursos participem efetivamente dos processos de construção de sentidos.

Diante dessas considerações, formula-se a seguinte questão norteadora: **de que maneira as práticas de letramento multimodal, fundamentadas na leitura de imagens e na articulação entre diferentes linguagens, podem contribuir para a produção de conhecimentos por estudantes surdos no contexto da educação bilíngue?** Essa indagação orienta a reflexão sobre as possibilidades de integrar recursos imagéticos, experiências linguísticas e práticas

pedagógicas, buscando compreender as relações entre visualidade, interpretação, autoria e aprendizagem.

O objetivo geral deste artigo consiste em **analisar as contribuições das práticas de letramento multimodal para a produção de conhecimentos por estudantes surdos, considerando a leitura de imagens e a articulação entre Libras, língua portuguesa escrita e diferentes linguagens visuais**. De maneira específica, pretende-se discutir os fundamentos do letramento visual e da multimodalidade na educação bilíngue de surdos; compreender as relações entre leitura de imagens, práticas sociais de linguagem e construção de sentidos; e identificar, na literatura científica selecionada, possibilidades pedagógicas que favoreçam a interpretação, a participação e a produção de conhecimentos pelos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, a investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, fundamentada na análise de dez artigos científicos publicados entre 2006 e 2024. O conjunto de publicações contempla discussões teóricas e experiências de pesquisa relacionadas ao letramento visual, à multimodalidade, à educação bilíngue de surdos, à produção textual em Libras, ao ensino da língua portuguesa escrita e à elaboração de materiais didáticos visuais. A análise bibliográfica busca identificar aproximações conceituais, contribuições e questões

relevantes para compreender as relações entre diferentes linguagens e os processos de construção de conhecimentos. Não se trata de uma revisão sistemática da literatura nem de uma investigação empírica própria, mas de uma discussão interpretativa fundamentada no corpus documental selecionado.

A organização da análise considera dois eixos temáticos articulados. O primeiro concentra-se nos fundamentos do letramento visual e da multimodalidade na educação bilíngue de surdos, contemplando as discussões sobre experiências visuais, práticas discursivas, línguas de sinais e recursos semióticos. O segundo aborda a leitura de imagens, a articulação entre linguagens e as possibilidades de produção de conhecimentos, considerando as contribuições das pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas, à produção textual, aos materiais didáticos e à participação dos estudantes. Essa organização permite desenvolver uma reflexão que aproxima fundamentos conceituais e implicações educacionais, preservando as especificidades dos estudos analisados.

A relevância científica da investigação encontra-se na possibilidade de ampliar as discussões sobre o letramento multimodal na educação de surdos, especialmente ao relacionar a leitura de imagens à produção de conhecimentos e não apenas à aprendizagem instrumental da língua portuguesa escrita. Embora a apropriação da escrita constitua uma dimensão importante da escolarização, as

práticas multimodais podem integrar experiências de aprendizagem em diferentes áreas curriculares, favorecendo a interpretação de informações, a construção de conceitos e a expressão de conhecimentos por meio de múltiplas linguagens. Essa compreensão contribui para deslocar o debate de uma perspectiva centrada exclusivamente nos recursos utilizados para uma reflexão sobre os processos de significação e participação que se desenvolvem nas atividades escolares.

No âmbito pedagógico, o estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre propostas educacionais que valorizem as experiências linguísticas e culturais dos estudantes surdos, reconhecendo a importância de práticas que articulem Libras, textos escritos e recursos visuais. A utilização de imagens, vídeos e outros materiais multimodais exige intencionalidade didática, planejamento e acompanhamento dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a contribuição desses recursos depende das oportunidades oferecidas aos estudantes para observar, comparar, interpretar, questionar, produzir narrativas e compartilhar conhecimentos, ultrapassando atividades centradas exclusivamente na identificação ou reprodução de conteúdo.

A dimensão social da investigação relaciona-se ao reconhecimento do direito dos estudantes surdos de participar de práticas educacionais que considerem suas especificidades linguísticas

e culturais. A construção de experiências de aprendizagem fundamentadas na articulação entre linguagens pode contribuir para ampliar as possibilidades de expressão e participação, desde que acompanhada de condições adequadas de acesso à Libras, mediação pedagógica e disponibilização de materiais pertinentes. Dessa maneira, o debate sobre letramento multimodal insere-se em uma discussão mais ampla acerca da qualidade das práticas educacionais, do reconhecimento das diferenças linguísticas e da valorização dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos surdos.

A contribuição teórica pretendida consiste em compreender a leitura de imagens como prática de linguagem e a multimodalidade como perspectiva capaz de orientar a articulação entre diferentes formas de produção de sentidos. Ao considerar que os estudantes surdos podem mobilizar recursos visuais, linguísticos e discursivos para interpretar informações e elaborar conhecimentos, reconhece-se a importância de práticas educacionais que valorizem suas possibilidades de autoria e participação. Essa compreensão não atribui às imagens uma função autônoma ou suficiente para a aprendizagem, mas destaca sua relevância quando integradas a processos comunicativos e pedagógicos contextualizados.

Desse modo, parte-se do pressuposto teórico de que as práticas de letramento multimodal podem contribuir para a produção de conhecimentos por estudantes surdos quando fundamentadas na

articulação entre diferentes linguagens, na mediação em Libras e no reconhecimento das experiências socioculturais dos sujeitos envolvidos. Tal pressuposto não é tomado como resultado previamente demonstrado pela presente investigação, mas como orientação analítica a ser discutida à luz das publicações selecionadas. Busca-se, portanto, examinar as condições e possibilidades dessa contribuição, considerando tanto as potencialidades quanto os limites apontados pela literatura.

Por fim, compreende-se que a discussão sobre ler imagens e relacionar linguagens envolve uma reflexão mais abrangente acerca dos sentidos atribuídos ao ensinar e ao aprender na educação de surdos. Ao ultrapassar concepções que restringem a aprendizagem à recepção de informações ou à reprodução de estruturas linguísticas, o letramento multimodal possibilita reconhecer a importância da interpretação, do diálogo, da autoria e da participação na construção de conhecimentos. Nessa perspectiva, investigar as relações entre leitura de imagens, diferentes linguagens e experiências educacionais de estudantes surdos constitui uma contribuição para o desenvolvimento de reflexões teóricas e pedagógicas comprometidas com uma educação bilíngue que reconheça a diversidade linguística e valorize os processos de produção de sentidos no ambiente escolar.

Para desenvolver essa discussão, o artigo encontra-se organizado, além desta introdução, em duas seções de fundamentação

e análise, seguidas das considerações finais. A segunda seção, intitulada **“Letramento visual e multimodalidade na educação bilíngue de surdos”**, apresenta os fundamentos conceituais que orientam a investigação. A terceira seção, denominada **“Leitura de imagens, articulação de linguagens e produção de conhecimentos: possibilidades pedagógicas”**, discute as contribuições e implicações educacionais identificadas nos estudos analisados. Finalmente, as considerações finais retomam a questão norteadora e os objetivos propostos, sintetizando as contribuições da discussão bibliográfica, suas limitações e as possibilidades de aprofundamento em futuras investigações.

2 LETRAMENTO VISUAL E MULTIMODALIDADE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

O letramento visual constitui um campo de discussões teóricas e pedagógicas que amplia a compreensão dos processos de leitura, interpretação e produção de conhecimentos para além da centralidade da linguagem verbal escrita. Sua abordagem pressupõe o reconhecimento das imagens e de outras representações visuais como elementos que participam da construção de sentidos, da organização de informações e das práticas comunicativas desenvolvidas em diferentes contextos socioculturais. No âmbito da educação de estudantes surdos, essa perspectiva assume particular relevância,

considerando as relações estabelecidas entre as experiências visuais, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a língua portuguesa escrita e as formas de participação dos sujeitos nas práticas sociais de linguagem. A compreensão dessas relações exige superar concepções que reduzem a aprendizagem à identificação de palavras ou à reprodução de conteúdo, reconhecendo a dimensão discursiva, cultural e interativa dos processos educacionais.

A discussão sobre o letramento visual na educação de surdos encontra-se diretamente relacionada à necessidade de reconhecer as singularidades linguísticas e culturais desses sujeitos, sem desconsiderar a diversidade de experiências existentes entre estudantes surdos. A Libras, enquanto língua de modalidade visual-espacial, possibilita a construção de enunciados por meio de recursos linguísticos que envolvem movimentos, configurações de mãos, expressões não manuais e organização espacial. Sua utilização nas práticas educacionais pode favorecer a interação, a elaboração de conceitos e o compartilhamento de conhecimentos, especialmente quando integrada a propostas pedagógicas que respeitem os processos de aquisição e desenvolvimento linguístico dos estudantes. Nessa perspectiva, a educação bilíngue não pode ser compreendida apenas como a presença simultânea de duas línguas no ambiente escolar, mas como uma organização educacional que reconheça suas funções,

modalidades e condições de utilização nos processos de aprendizagem.

Gesueli e Moura (2006, p. 110-111) destacam que a compreensão dos processos de letramento de estudantes surdos exige o afastamento de concepções que estabelecem uma dependência obrigatória entre oralidade e escrita. As autoras discutem a necessidade de reconhecer a língua de sinais como dimensão constitutiva das experiências linguísticas e identitárias dos sujeitos, bem como de compreender a linguagem escrita a partir de suas funções sociais e discursivas. Essa perspectiva contribui para reconhecer que a aprendizagem da língua portuguesa escrita por estudantes surdos sinalizantes envolve experiências diferentes daquelas geralmente pressupostas em propostas de alfabetização centradas na correspondência entre sons e letras.

Ao abordarem as relações entre letramento, linguagem e experiência visual, Gesueli e Moura (2006, p. 120) afirmam:

> Não há possibilidade de nos esquivarmos dos aspectos socioculturais do indivíduo surdo, da especificidade da língua de sinais e da função da escrita como decorrente de práticas discursivas. Daí a relevância de se conceber o letramento na surdez como um processo multimodal caracterizado pelo uso de mais de um código semiótico (Souza, 2001), atravessado por códigos múltiplos de significação.

A passagem evidencia que o letramento na educação de surdos necessita ser compreendido a partir das relações estabelecidas entre diferentes sistemas de significação, experiências culturais e práticas sociais. Nessa compreensão, a imagem não representa simplesmente um recurso auxiliar utilizado para facilitar a identificação de palavras, mas participa das condições de produção e interpretação dos enunciados. Sua contribuição encontra-se relacionada à possibilidade de estabelecer conexões entre informações, experiências anteriores e conceitos desenvolvidos nas interações sociais. Dessa maneira, o letramento visual não constitui uma metodologia isolada, mas uma perspectiva que permite analisar as formas pelas quais diferentes recursos semióticos participam dos processos educacionais.

O reconhecimento da dimensão social do letramento também possibilita compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita não se restringe ao domínio de procedimentos técnicos. Soares (2009, p. 68 *apud* Antonio; Prado, 2024, p. 125) compreende a leitura como um conjunto de habilidades que se estende da decodificação à compreensão dos textos escritos. Embora essa definição tenha sido originalmente formulada em uma discussão mais ampla sobre alfabetização e letramento, sua retomada no campo da educação de surdos contribui para problematizar propostas educacionais que priorizam exclusivamente o reconhecimento de unidades linguísticas. A compreensão do texto envolve sua inserção nas práticas

comunicativas e a possibilidade de atribuir significados às informações, considerando os conhecimentos e as experiências dos leitores.

Nessa direção, a articulação entre letramento visual e letramento linguístico permite reconhecer a existência de diferentes percursos de construção de sentidos. A interpretação de uma fotografia, por exemplo, pode envolver a identificação de acontecimentos, a percepção de relações espaciais, o reconhecimento de elementos culturais e a elaboração de hipóteses sobre as situações representadas. Quando essas interpretações são discutidas em Libras e relacionadas a textos escritos, ampliam-se as possibilidades de contextualização das informações e de produção de conhecimentos. Entretanto, essa articulação não deve ser compreendida como um procedimento automático, uma vez que depende das condições de acesso à linguagem, da mediação pedagógica e das experiências anteriores dos estudantes.

A visualidade, nesse contexto, precisa ser abordada como dimensão cultural, linguística e pedagógica. Taveira e Rosado (2016, p. 174) discutem a importância de compreender as matrizes de linguagem e suas articulações na produção de artefatos pedagógicos no campo da surdez. Os autores ressaltam que as produções elaboradas por professores e instrutores surdos apresentam características que exigem uma abordagem capaz de reconhecer as relações entre

visualidade, comunicação e práticas de letramento. Essa reflexão possibilita compreender que diferentes recursos visuais participam da organização de conhecimentos e da elaboração de estratégias pedagógicas, ultrapassando a utilização de imagens com finalidade exclusivamente ilustrativa.

Sobre a necessidade de aprofundamento teórico das linguagens visuais, Taveira e Rosado (2016, p. 174) esclarecem:

> A insuficiência de base teórica em matrizes de linguagem (sonora, visual e verbal), principalmente no que se refere à visualidade e às mesclas entre as matrizes, evidencia aspectos que incidem no distanciamento da forma de abordar a característica principal da coleção de artefatos produzidos pelos professores surdos durante a prática pedagógica: o apelo imagético que acrescenta outros olhares ao letramento, à leitura, à escrita e à produção literária.

A análise proposta pelos autores evidencia a necessidade de investigar não apenas a presença de elementos visuais nas atividades educacionais, mas também os modos pelos quais esses elementos são organizados, interpretados e relacionados a diferentes linguagens. Essa perspectiva permite compreender que as produções pedagógicas visuais envolvem decisões comunicativas e culturais que interferem nas possibilidades de participação dos estudantes. A escolha de imagens, a elaboração de narrativas sinalizadas e a organização de textos escritos constituem práticas que podem mobilizar conhecimentos e experiências de diferentes naturezas.

As contribuições de Taveira e Rosado (2016) também permitem problematizar concepções pedagógicas que atribuem à visualidade uma função meramente compensatória. A utilização de recursos visuais na educação de surdos não deve ser compreendida somente como estratégia destinada a substituir informações sonoras. Trata-se de reconhecer práticas linguísticas e culturais que apresentam características próprias e que podem participar da organização de experiências educacionais significativas. Sob essa perspectiva, a produção de materiais visuais por professores e estudantes surdos constitui uma possibilidade de valorização de saberes e de ampliação das formas de circulação de conhecimentos.

A educação bilíngue de surdos também exige considerar que a Libras e a língua portuguesa escrita apresentam diferentes modalidades de realização. A Libras, por meio de sua organização visual-espacial, pode constituir a primeira língua de estudantes surdos sinalizantes, enquanto a língua portuguesa escrita participa de processos de aprendizagem como segunda língua. Essa relação demanda propostas pedagógicas que respeitem as especificidades das duas línguas, evitando a redução da Libras a um sistema de correspondência direta entre sinais e palavras. A compreensão dos textos escritos necessita envolver a contextualização das informações, a discussão de seus sentidos e a participação dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse sentido, a utilização de recursos visuais pode favorecer a aproximação entre diferentes formas de representação, desde que as atividades contemplem situações efetivas de comunicação e aprendizagem. A interpretação de imagens pode contribuir para o desenvolvimento de conceitos, a ampliação do repertório linguístico e a elaboração de narrativas, sobretudo quando as discussões são mediadas em uma língua acessível aos estudantes. No entanto, não se deve pressupor que todos os alunos surdos apresentam o mesmo nível de domínio da Libras ou experiências equivalentes de acesso à língua portuguesa escrita. A diversidade das trajetórias linguísticas exige propostas educacionais flexíveis, planejadas a partir das necessidades e possibilidades de participação dos sujeitos envolvidos.

A multimodalidade amplia essas reflexões ao considerar a participação de diferentes modos semióticos na composição dos textos e na produção dos significados. Textos multimodais podem articular imagens, escrita, gestos, movimentos, recursos gráficos, elementos espaciais e produções audiovisuais. Sua interpretação exige compreender tanto as características específicas de cada recurso quanto as relações estabelecidas entre eles. A produção de significados, portanto, não decorre necessariamente de um único elemento, mas das articulações construídas entre as diferentes informações presentes na situação comunicativa.

Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175-176) defendem a incorporação da multimodalidade às práticas educacionais com estudantes surdos, destacando a necessidade de desenvolver atividades fundamentadas em interações significativas e de superar propostas centradas exclusivamente na oralidade. As autoras apresentam uma discussão sobre as possibilidades de utilização da literatura infantil e de diferentes recursos de linguagem, considerando as particularidades dos processos de aprendizagem da escrita. A proposta contribui para compreender que o trabalho com textos literários pode envolver experiências de leitura que articulem narrativas, imagens, Libras e registros escritos.

Ao discutirem a contribuição de investigações anteriores para a compreensão dessas práticas, Figueiredo e Guarinello (2013, p. 180) observam:

> Pensando nesses aspectos, têm surgido estudos que abordam a importância do aspecto visual na educação dos surdos. Pesquisas como as de Bortolozzi (2004) e Gesueli e Moura (2006), apesar de não focarem na multimodalidade, podem ser consideradas exemplos de como os textos multimodais auxiliam na educação desses alunos. Os dois estudos fazem a utilização de textos multimodais pertencentes a certos gêneros discursivos para o trabalho com a educação de surdos.

A reflexão apresentada evidencia que a utilização de diferentes linguagens não constitui apenas uma resposta às transformações tecnológicas contemporâneas, mas integra discussões relacionadas às

práticas educacionais e aos modos de construção de significados. O trabalho com textos multimodais pode ampliar as possibilidades de interpretação e produção textual quando considera as condições linguísticas e culturais dos estudantes. A literatura infantil, nesse cenário, representa uma possibilidade de articulação entre diferentes modos de expressão, permitindo explorar relações entre personagens, acontecimentos, sequências narrativas e representações visuais.

A interpretação de narrativas ilustradas, por exemplo, pode favorecer a elaboração de hipóteses sobre os acontecimentos representados, a identificação de relações temporais e a construção de sentidos a partir das experiências anteriores dos estudantes. Quando essas interpretações são discutidas em Libras, torna-se possível ampliar as oportunidades de participação e de compartilhamento de conhecimentos. Posteriormente, as atividades podem envolver a produção de registros escritos, narrativas sinalizadas ou outras manifestações multimodais que permitam aos estudantes expressar suas compreensões sobre os textos analisados.

Contudo, a multimodalidade não deve ser confundida com a simples reunião de recursos visuais em uma mesma atividade. A presença de imagens, vídeos ou elementos gráficos não caracteriza, isoladamente, uma proposta de letramento multimodal. É necessário compreender como esses recursos participam da construção de significados e quais possibilidades de interpretação, interação e autoria

são oferecidas aos estudantes. A seleção dos materiais deve considerar os objetivos pedagógicos, a pertinência das informações apresentadas e as condições de acesso às diferentes linguagens mobilizadas.

As tecnologias digitais também ampliaram as possibilidades de produção e circulação de textos em línguas de sinais. Os recursos audiovisuais permitem registrar narrativas sinalizadas, preservar produções culturais, organizar informações e compartilhar conhecimentos em diferentes contextos sociais. Na educação de surdos, essas possibilidades assumem relevância tanto para o desenvolvimento de materiais pedagógicos quanto para a valorização de práticas de autoria e expressão em Libras. A produção de vídeos, por exemplo, pode envolver escolhas relacionadas à organização espacial, ao enquadramento, à apresentação dos participantes e à articulação entre sinalização, imagens e textos escritos.

Rosado e Taveira (2019, p. 355) discutem essas questões ao apresentarem uma proposta de gramática visual para a descrição e análise composicional de vídeos digitais em línguas de sinais. O estudo foi desenvolvido a partir da análise de 24 produções audiovisuais, buscando identificar elementos e relações que possibilitassem compreender os modos de organização dessas produções. A investigação demonstra que a estrutura composicional dos vídeos constitui uma dimensão importante da comunicação visual,

exigindo atenção às escolhas que interferem nas condições de leitura e interpretação das informações.

Os autores situam a investigação no contexto da circulação contemporânea de produções audiovisuais em línguas de sinais:

> Com o advento da produção e ampla circulação de vídeos por meio da internet, os surdos ganharam um espaço novo e independente para expressão cultural, formando, nos últimos 20 anos, acervos digitais que configuram materialmente uma surdo-memória em línguas de sinais. Assim sendo, este artigo apresenta o mapeamento e a proposta de uma gramática visual para os vídeos didáticos e acadêmicos-culturais em línguas de sinais que circulam hoje em repositórios digitais, em especial o YouTube. (Rosado; Taveira, 2019, p. 355).

Essa discussão permite compreender que os vídeos em línguas de sinais constituem espaços de produção cultural e de circulação de conhecimentos, não devendo ser considerados exclusivamente instrumentos destinados à transmissão de informações previamente elaboradas em outras línguas. A organização das produções audiovisuais envolve escolhas que podem favorecer ou dificultar a leitura dos textos sinalizados, especialmente quando diferentes informações são apresentadas simultaneamente. A disposição dos elementos na tela, o tamanho das imagens, a distribuição espacial das informações e as relações entre sinalização e escrita são aspectos que precisam ser considerados durante o planejamento de materiais educacionais.

A análise da composição visual dos vídeos também contribui para reconhecer a existência de práticas de autoria e produção discursiva vinculadas às comunidades surdas. Ao elaborar uma narrativa audiovisual, os sujeitos mobilizam conhecimentos linguísticos, culturais e tecnológicos, selecionando recursos que possibilitam expressar informações e compartilhar experiências. Nesse sentido, o letramento multimodal envolve não apenas a interpretação de materiais produzidos por outros sujeitos, mas também a possibilidade de participar da criação, organização e circulação de produções que integrem diferentes linguagens.

A elaboração de materiais didáticos visualmente orientados constitui outra questão fundamental para a educação bilíngue de surdos. Antonio e Prado (2024, p. 124-125) discutem a necessidade de reconhecer as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes durante o planejamento de recursos educacionais, considerando que os materiais precisam favorecer a construção de experiências de aprendizagem significativas. Os autores ressaltam a importância de compreender o letramento visual para além da apresentação de imagens, reconhecendo suas relações com os processos de interpretação, organização do pensamento e produção de conhecimentos.

A qualidade de um recurso pedagógico visual não depende exclusivamente de sua aparência ou da quantidade de elementos

gráficos utilizados. A organização das informações, a pertinência das imagens, os objetivos de aprendizagem e as condições de utilização constituem aspectos relevantes para a efetividade das propostas educacionais. Materiais que apresentam imagens descontextualizadas ou informações visualmente excessivas podem dificultar a compreensão dos conteúdos quando não são acompanhados de mediações adequadas. Por essa razão, o planejamento precisa considerar tanto as características comunicativas dos recursos quanto os conhecimentos e as experiências dos estudantes.

Francisco (2024, p. 44-45) também problematiza o emprego de elementos visuais no ensino da língua portuguesa escrita para estudantes surdos, destacando a importância de estratégias pedagógicas que articulem imagens, textos multimodais e processos de mediação linguística. A autora ressalta que a utilização de recursos visuais precisa estar vinculada a objetivos educacionais definidos, evitando práticas fundamentadas em concepções simplificadoras sobre a relação entre surdez e imagem.

Nesse sentido, Francisco (2024, p. 45) adverte:

> No entanto, o uso de imagens não deve ser realizado de forma isolada, mas sim fazer parte de uma estratégia mais ampla e integrada que leve em conta as necessidades de formação dos alunos. É de suma importância que os professores estejam capacitados para desenvolver e implementar metodologias visuais

> de maneira contextualizada, indo além do uso superficial de imagens.

A reflexão evidencia a necessidade de distinguir o uso ilustrativo de imagens das práticas efetivas de letramento visual. Enquanto o primeiro pode limitar-se à apresentação de figuras relacionadas aos conteúdos escolares, o segundo pressupõe o desenvolvimento de atividades que possibilitem interpretar, relacionar, problematizar e produzir significados. A utilização pedagógica das imagens necessita, portanto, ser compreendida a partir de sua inserção nas práticas sociais de linguagem e de suas relações com os processos de construção de conhecimentos.

Essa distinção também é problematizada por Nogueira (2016, p. 1224 *apud* Francisco, 2024, p. 45), ao questionar interpretações que reduzem as estratégias visuais destinadas aos estudantes surdos à simples apresentação de imagens. A crítica evidencia que o reconhecimento da visualidade como dimensão relevante da educação de surdos não autoriza pressupor que qualquer informação visual será automaticamente compreendida. A construção de significados depende das relações estabelecidas entre os elementos apresentados, dos conhecimentos prévios dos estudantes e das possibilidades de interação desenvolvidas durante as atividades.

A partir dessas contribuições, verifica-se que a educação bilíngue de surdos necessita de práticas pedagógicas que reconheçam

a Libras como língua de interação e produção de conhecimentos, articulando-a à aprendizagem da língua portuguesa escrita e à interpretação de diferentes recursos semióticos. A visualidade não deve ser tratada como elemento isolado ou exclusivamente instrumental, mas como dimensão que participa das experiências linguísticas, culturais e educacionais dos sujeitos. A leitura de imagens, nesse contexto, pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos quando integrada a propostas que favoreçam a interpretação, o diálogo, a elaboração de conceitos e a produção textual.

A perspectiva do letramento multimodal também permite reconhecer a importância dos estudantes como sujeitos produtores de linguagem. As práticas de aprendizagem não se limitam à recepção dos conteúdos escolares, uma vez que envolvem a possibilidade de formular interpretações, compartilhar experiências, elaborar narrativas e produzir materiais que circulem entre diferentes interlocutores. A produção textual em Libras, a elaboração de registros escritos e a construção de materiais audiovisuais representam manifestações distintas das possibilidades de participação dos estudantes nos processos de construção de conhecimentos.

Nesse sentido, a articulação entre Libras, português escrito, recursos visuais e práticas sociais pode ser compreendida como uma relação dinâmica na qual diferentes linguagens participam da

organização das experiências de aprendizagem. A Figura 1 sistematiza essa perspectiva, apresentando um esquema conceitual que destaca a construção de sentidos e conhecimentos como processo relacionado às diferentes formas de interação e representação mobilizadas na educação bilíngue de surdos.

Figura 1 - Articulação de linguagens na educação bilíngue de surdos



Fonte: elaboração própria, a partir da síntese interpretativa das discussões de Gesueli e Moura (2006), Taveira e Rosado (2016), Macedo (2020) e Antonio e Prado (2024).

A representação proposta não estabelece uma sequência hierárquica entre as linguagens nem sugere que todos os estudantes surdos percorram trajetórias idênticas de aprendizagem. Sua finalidade consiste em evidenciar que os processos de produção de conhecimentos podem envolver relações entre diferentes recursos

linguísticos e semióticos, articulados às práticas sociais e aos contextos educacionais. Nessa perspectiva, a Libras não ocupa uma posição secundária em relação à língua portuguesa escrita, assim como os recursos visuais não devem ser compreendidos apenas como instrumentos destinados a complementar informações verbais.

O reconhecimento dessas relações contribui para ampliar as possibilidades de organização das práticas escolares. Ao integrar diferentes linguagens, os professores podem propor atividades que considerem a interpretação de imagens, a discussão de conceitos em Libras, a leitura de textos escritos e a produção de materiais multimodais. A relevância dessas propostas depende das oportunidades de participação oferecidas aos estudantes, da pertinência dos conteúdos e da capacidade das atividades de estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e os conceitos a serem desenvolvidos.

A articulação entre letramento visual e multimodalidade, portanto, representa uma possibilidade de compreender os processos educacionais de estudantes surdos a partir de perspectivas que valorizem a diversidade linguística, as práticas sociais e a produção de significados. As contribuições dos estudos analisados evidenciam que a utilização de imagens e recursos multimodais pode favorecer experiências de aprendizagem quando fundamentada em práticas

pedagógicas contextualizadas, mediadas linguisticamente e orientadas para a participação ativa dos sujeitos.

Desse modo, o letramento visual não se reduz à capacidade de reconhecer elementos presentes em uma imagem, assim como a multimodalidade não se limita à utilização simultânea de diferentes recursos. Ambos constituem perspectivas que possibilitam compreender as relações entre linguagem, experiência, interpretação e produção de conhecimentos. Na educação bilíngue de surdos, tais relações assumem relevância ao permitir que as práticas pedagógicas considerem as formas de expressão e comunicação dos estudantes, contribuindo para a construção de experiências educativas que ultrapassem a reprodução de informações e favoreçam processos de elaboração, compartilhamento e transformação de significados.

3 LEITURA DE IMAGENS, ARTICULAÇÃO DE LINGUAGENS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A leitura de imagens constitui uma prática de linguagem que envolve processos de observação, interpretação, comparação, contextualização e construção de significados, possibilitando estabelecer relações entre diferentes informações e experiências socioculturais. No contexto educacional, sua utilização ultrapassa a identificação de elementos visíveis, uma vez que a compreensão das

representações imagéticas exige considerar os conhecimentos anteriores dos sujeitos, as condições de produção dos materiais e as diferentes interpretações que podem ser construídas a partir de uma mesma composição. Na educação de estudantes surdos, essas práticas apresentam possibilidades relevantes para a organização de experiências de aprendizagem fundamentadas na visualidade, na mediação linguística em Libras e na articulação entre diferentes formas de expressão e produção textual.

A construção de conhecimentos por meio da leitura de imagens pressupõe compreender que os sentidos não estão inteiramente determinados pelos elementos representados. Uma fotografia, uma ilustração ou uma sequência visual pode apresentar informações cuja interpretação depende das relações estabelecidas entre o texto, as experiências do leitor e o contexto social no qual a produção circula. Desse modo, o trabalho pedagógico necessita oferecer oportunidades para que os estudantes observem os elementos presentes, formulem hipóteses, identifiquem relações e compartilhem interpretações. A mediação em Libras pode contribuir para esse processo ao possibilitar discussões sobre os conteúdos e favorecer a expressão de diferentes compreensões, sem reduzir a atividade à identificação de palavras associadas às imagens.

A perspectiva dos letramentos crítico e visual amplia essa compreensão ao reconhecer que a interpretação dos textos envolve

dimensões sociais, culturais e discursivas. Coelho e Jesus (2024, p. 1-2) investigaram práticas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes surdos dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando as relações entre língua portuguesa, língua inglesa, Libras e experiências de letramento crítico. A pesquisa demonstra a importância de desenvolver atividades nas quais os estudantes possam relacionar os textos aos seus contextos de vida, problematizando informações e construindo posicionamentos diante de questões sociais.

Ao discutirem as possibilidades do letramento crítico para o desenvolvimento da autonomia e da participação dos estudantes, Coelho e Jesus (2024, p. 20) afirmam:

> O letramento crítico reivindica práticas letradas de leitura e escrita e, ao desenvolver a ação de letrar, encampa um exercício de reflexão/problematização de aspectos sociais e culturais de forma a encaminhar uma ação para a autonomia dos alunos. Esse procedimento inclui os letramentos escolares e práticas letradas sociais de leitura e escrita. Desse modo, os letramentos reivindicam os múltiplos usos da língua nas práticas sociais.

A perspectiva apresentada pelos autores permite compreender que a leitura de imagens pode integrar práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento de interpretações críticas sobre diferentes temas. Uma atividade fundamentada nessa abordagem não se limita a perguntar quais objetos aparecem em determinada representação, mas

possibilita discutir os acontecimentos apresentados, as intenções comunicativas, os posicionamentos envolvidos e as relações existentes entre o texto e as experiências dos estudantes. A imagem, nesse contexto, passa a constituir um objeto de problematização e interpretação, favorecendo a elaboração de conhecimentos relacionados aos conteúdos escolares e às práticas sociais.

O desenvolvimento dessas atividades exige considerar que a leitura crítica não corresponde à simples reprodução de interpretações previamente definidas pelo professor. Ao contrário, pressupõe a possibilidade de os estudantes formularem perguntas, confrontarem informações e apresentarem diferentes compreensões sobre os materiais analisados. O trabalho pedagógico pode partir de fotografias, cartazes, notícias ilustradas, histórias em quadrinhos, infográficos e outras produções que possibilitem estabelecer relações entre temas escolares e acontecimentos sociais. A mediação em Libras deve favorecer a circulação de interpretações e a discussão dos conteúdos, reconhecendo que os estudantes podem mobilizar experiências distintas diante de um mesmo texto.

Coelho e Jesus (2024, p. 19) apresentam experiências nas quais estudantes surdos produziram reflexões escritas sobre temas relacionados à violência, às questões ambientais e a outros acontecimentos sociais. A análise dos autores evidencia que os participantes mobilizaram elementos linguísticos e argumentativos

para expressar posicionamentos relacionados às suas experiências. A importância dessas práticas encontra-se na possibilidade de desenvolver situações de leitura e escrita nas quais a produção textual esteja vinculada à expressão de sentidos, e não exclusivamente à reprodução de estruturas gramaticais.

A articulação entre interpretação visual e produção textual também pode contribuir para ampliar o repertório linguístico dos estudantes. Quando uma imagem é apresentada como ponto de partida para discussões em Libras, os participantes podem descrever acontecimentos, estabelecer relações temporais, formular hipóteses e elaborar narrativas. Essas produções podem ser retomadas em atividades com a língua portuguesa escrita, possibilitando comparar modos de organização das informações e construir relações entre diferentes formas de representação. Entretanto, esse processo exige planejamento pedagógico e não deve ser compreendido como correspondência mecânica entre sinais, imagens e palavras.

Santos e Oliveira (2020, p. 123) investigaram a utilização de recursos visuais na produção textual em Libras por dez estudantes surdos, buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento dos processos de letramento. A pesquisa foi desenvolvida por meio de atividades que possibilitaram comparar produções realizadas em diferentes momentos da intervenção pedagógica. Os autores identificaram mudanças na organização das

narrativas sinalizadas, na compreensão dos temas trabalhados e na utilização de recursos linguísticos durante as atividades.

Ao apresentarem os resultados da investigação, Santos e Oliveira (2020, p. 134) relatam:

> Ao final de três meses de atividades com a turma, dos quais, na maior parte do tempo, fizemos uso de recursos visuais como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem da leitura do português escrito, bem como do próprio desenvolvimento discursivo da Libras falada, o que chamamos de letramentos visuais, percebemos significativa diferença. Os alunos apresentavam um repertório linguístico mais amplo, seus textos visuais possuíam mais coerência e dialogavam com a realidade deles.

Os resultados apresentados pelos pesquisadores permitem compreender que a utilização de recursos visuais, quando integrada a atividades de mediação linguística e produção textual, pode contribuir para ampliar as possibilidades de organização discursiva dos estudantes. As mudanças observadas na pesquisa não se restringiram à identificação de palavras ou ao reconhecimento de informações, mas envolveram aspectos relacionados à coerência das narrativas, à ampliação do repertório linguístico e à capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos e as experiências sociais dos participantes.

Entretanto, é necessário reconhecer que os resultados se referem às condições específicas da investigação desenvolvida por Santos e Oliveira (2020). A utilização de imagens não deve ser

apresentada como procedimento que assegura, de maneira universal, o desenvolvimento das mesmas capacidades em todos os estudantes surdos. As experiências linguísticas, as condições de acesso à Libras, os conhecimentos prévios e as oportunidades educacionais constituem dimensões que precisam ser consideradas durante o planejamento das atividades. A relevância da pesquisa encontra-se, sobretudo, na demonstração de possibilidades pedagógicas relacionadas à articulação entre recursos visuais e práticas de produção discursiva.

A leitura de imagens também pode favorecer a elaboração de narrativas que envolvam diferentes formas de representação. As histórias em quadrinhos, por exemplo, possibilitam analisar sequências temporais, identificar relações entre acontecimentos, interpretar expressões dos personagens e construir sentidos a partir da articulação entre imagens e textos escritos. Sua utilização no contexto da educação de surdos pode favorecer atividades em que os estudantes compartilhem interpretações em Libras, reorganizem acontecimentos e produzam narrativas fundamentadas nas informações apresentadas. Essas possibilidades dialogam com as reflexões de Gesueli e Moura (2006, p. 119-120), que discutem a relevância das imagens e das práticas discursivas nos processos de letramento de estudantes surdos.

No desenvolvimento dessas atividades, a elaboração de perguntas constitui uma estratégia relevante para estimular a interpretação. Questões relacionadas aos acontecimentos

representados, às características dos personagens, às relações entre imagens e textos e às possíveis continuidades de uma narrativa podem contribuir para ampliar as discussões. As perguntas precisam ser organizadas de maneira contextualizada, considerando os objetivos educacionais e as experiências linguísticas dos participantes. Assim, o trabalho pedagógico ultrapassa a descrição isolada das imagens e passa a envolver a construção de relações conceituais e discursivas.

Outro aspecto fundamental refere-se à valorização dos conhecimentos prévios durante os processos de interpretação visual. A leitura de uma imagem envolve experiências anteriores que influenciam a compreensão dos acontecimentos representados. Os estudantes podem reconhecer situações semelhantes às vivenciadas em seus contextos familiares, culturais ou escolares, mobilizando essas referências para construir interpretações. A mediação pedagógica precisa considerar essas experiências, oferecendo condições para que os conhecimentos já construídos sejam relacionados a novas informações e conceitos.

Paula e Miranda (2024, p. 76-77) discutem essa questão ao analisarem uma experiência de utilização de recursos imagéticos no ensino inicial da língua portuguesa escrita para crianças surdas. A pesquisa considera a interpretação de imagens com múltiplas informações e sua contribuição para a elaboração de narrativas multimodais. As autoras destacam que o participante mobilizou

conhecimentos anteriores, realizou inferências e utilizou diferentes formas de expressão durante a atividade, demonstrando a importância de compreender as produções dos estudantes a partir de seus percursos de aprendizagem.

Ao analisarem a participação da criança investigada, Paula e Miranda (2024, p. 89) ressaltam:

Vale reforçar que é essencial considerar a valorização do conhecimento prévio no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos surdos, elemento fundamental no caso do participante. Pedro é uma criança extremamente curiosa e demonstrou grande habilidade para buscar informações. Essa competência, aliada ao seu conhecimento de mundo, foi crucial para o desenvolvimento da atividade e representou um ponto enriquecedor em sua construção narrativa, tanto na Libras quanto na LP.

A passagem evidencia que a produção de sentidos não depende exclusivamente das informações presentes no material visual, mas também das relações que os estudantes estabelecem entre a imagem e suas experiências. A interpretação envolve a capacidade de mobilizar conhecimentos anteriores, identificar elementos relevantes e elaborar compreensões sobre os acontecimentos representados. Nesse sentido, a construção de conhecimentos pode ser compreendida como processo no qual novas informações são relacionadas a experiências já

constituídas, permitindo a elaboração de interpretações e produções discursivas.

A discussão apresentada por Paula e Miranda (2024) também contribui para problematizar a avaliação de textos multimodais produzidos por crianças surdas. As autoras demonstram que diferentes recursos podem participar dos registros iniciais de escrita, incluindo desenhos, letras e outras formas de representação. A análise dessas produções precisa reconhecer os sentidos construídos pelos estudantes, sem desconsiderar a importância do ensino sistemático da língua portuguesa escrita. Trata-se de compreender que a aprendizagem de uma segunda língua envolve processos graduais de elaboração e reorganização dos conhecimentos linguísticos.

A relevância das experiências visuais também é discutida por Reily (2003, p. 177 *apud* Paula; Miranda, 2024, p. 89), cuja reflexão destaca a participação dos recursos visuais e gestuais nas formas de percepção e representação do mundo por sujeitos surdos. Essa perspectiva contribui para reconhecer as possibilidades comunicativas das imagens e dos gestos, mas não autoriza reduzir as experiências educacionais dos estudantes surdos a uma única modalidade de representação. A utilização desses recursos precisa estar articulada a práticas linguísticas e pedagógicas que possibilitem a ampliação das formas de expressão e construção de conhecimentos.

A articulação entre leitura de imagens e produção textual também pode ser desenvolvida por meio de projetos pedagógicos que integrem diferentes áreas curriculares. Fotografias relacionadas ao meio ambiente, mapas geográficos, representações de acontecimentos históricos, ilustrações científicas e gráficos estatísticos constituem exemplos de materiais que podem ser utilizados para estabelecer relações entre conhecimentos escolares e diferentes linguagens. Entretanto, sua seleção deve considerar a pertinência dos conteúdos, as condições de compreensão dos estudantes e as possibilidades de mediação em Libras.

Em uma atividade relacionada à educação ambiental, por exemplo, podem ser utilizadas imagens que representem diferentes condições de preservação e degradação dos espaços naturais. Inicialmente, os estudantes podem observar os elementos presentes nas representações e compartilhar interpretações em Libras. Posteriormente, podem estabelecer relações entre as imagens e informações presentes em textos escritos, infográficos ou vídeos, buscando compreender conceitos relacionados à preservação ambiental. A produção de registros multimodais pode permitir que os participantes expressem suas interpretações e compartilhem propostas relacionadas ao tema estudado.

Essa exemplificação constitui uma proposição pedagógica derivada da discussão bibliográfica, não correspondendo ao relato de

uma atividade efetivamente realizada no âmbito deste artigo. Sua finalidade consiste em demonstrar possibilidades de articulação entre diferentes linguagens e conteúdos curriculares, reconhecendo que a efetividade das propostas depende das condições concretas de sua implementação.

As práticas de produção audiovisual constituem outra possibilidade relevante para o desenvolvimento do letramento multimodal na educação de surdos. A elaboração de vídeos em Libras pode envolver a organização de narrativas, a seleção de informações, a produção de registros escritos e a utilização de diferentes recursos visuais. Ao participar dessas atividades, os estudantes podem desenvolver conhecimentos relacionados aos conteúdos abordados e às formas de composição dos textos multimodais. A elaboração de uma produção audiovisual também exige considerar os interlocutores, os objetivos comunicativos e as condições de circulação dos materiais.

Macedo (2020, p. 357-358) apresenta uma experiência pedagógica na qual estudantes surdos participaram da construção de um vídeo multimodal relacionado às composições de Dorival Caymmi. A proposta envolveu atividades de interpretação, produção textual e interação em Libras e em língua portuguesa escrita, considerando elementos culturais presentes nas experiências dos participantes. O estudo destaca a importância de desenvolver situações

comunicativas nas quais os estudantes sejam reconhecidos como participantes ativos dos processos de aprendizagem.

Ao apresentar os resultados do projeto, Macedo (2020, p. 367) afirma:

> Nossa proposta pedagógica aponta uma relevância significativa na educação de surdos, uma vez que os alunos problematizaram, analisaram alguns textos multimodais, leram e produziram textos em Libras e no português escrito, se apropriaram de um sistema de escrita por processos das suas experiências visuais e elaboraram textos novos a partir do texto já existente. Vivenciaram uma dimensão discursiva, construíram conceitos nas duas línguas, estabeleceram diálogos com uma Pedagogia dos Multiletramentos, contribuindo não somente para a construção de recursos didáticos pautado em uma pedagogia bilíngue, mas também com o desenvolvimento de reflexões teóricas acerca dos multiletramentos para pessoas surdas.

A experiência apresentada demonstra que a produção de materiais multimodais pode integrar atividades de interpretação, interação e elaboração de conhecimentos, favorecendo a participação dos estudantes na construção de textos relacionados aos seus contextos culturais. A produção audiovisual, nessa perspectiva, não representa somente um produto destinado à apresentação dos conteúdos estudados, mas participa de processos que envolvem planejamento, seleção de informações, organização de narrativas e construção de sentidos.

As reflexões de Macedo (2020) permitem compreender que a autoria constitui uma dimensão importante das práticas de letramento multimodal. Ao elaborar seus próprios textos, os estudantes precisam realizar escolhas linguísticas e comunicativas, considerando os significados que pretendem expressar. Essas escolhas podem envolver a organização de narrativas em Libras, a produção de registros escritos e a utilização de recursos imagéticos e digitais. A construção de conhecimentos, portanto, pode manifestar-se tanto nas interpretações desenvolvidas durante as atividades quanto nas produções elaboradas pelos estudantes.

A dimensão autoral também se relaciona à possibilidade de circulação social dos materiais produzidos. Vídeos, narrativas sinalizadas, cartazes, histórias ilustradas e outras produções multimodais podem ser compartilhados no ambiente escolar, constituindo situações comunicativas nas quais os estudantes apresentam conhecimentos a diferentes interlocutores. A socialização dessas produções permite ampliar as oportunidades de interação e discussão, contribuindo para que os materiais sejam compreendidos como textos socialmente situados.

Entretanto, a utilização de recursos multimodais exige considerar as condições pedagógicas, tecnológicas e linguísticas envolvidas em sua elaboração. A produção de vídeos em Libras, por exemplo, necessita de planejamento relacionado ao enquadramento, à

iluminação, à visibilidade da sinalização, à organização das informações e às relações entre os elementos apresentados. Rosado e Taveira (2019, p. 355-369) demonstram que a análise composicional de vídeos em línguas de sinais permite identificar características visuais relevantes para a organização dessas produções, contribuindo para o planejamento de materiais que considerem as particularidades da comunicação sinalizada.

O desenvolvimento dessas atividades também requer atenção às características dos materiais didáticos. A utilização de imagens, cartazes, recursos digitais e outros elementos visuais precisa considerar os conteúdos curriculares, a faixa etária dos participantes e as condições de utilização no ambiente educacional. A presença de elementos gráficos não garante a construção de sentidos quando os recursos são selecionados sem critérios pedagógicos ou quando apresentam informações descontextualizadas.

Antonio e Prado (2024, p. 135) discutem a necessidade de planejamento dos materiais destinados à educação de surdos, ressaltando a importância de considerar tanto suas características físicas quanto os conteúdos e os objetivos envolvidos em sua elaboração.

Os autores esclarecem:

> Entendemos que ao tratar da Característica de Conteúdo na construção de um material visual é importante

> ponderar o tema a ser abordado, os objetivos a serem alcançados, a faixa etária dos alunos e a área de interesse em questão. Caso não sejam observados esses elementos torna-se custoso o desenvolvimento do material, pois o conteúdo que ele abarcará depende de cada um deles. (Antonio; Prado, 2024, p. 135).

A reflexão reforça a necessidade de compreender que a elaboração de recursos multimodais constitui uma prática pedagógica intencional, orientada por objetivos definidos. A seleção dos materiais precisa considerar as relações entre as informações apresentadas e os conhecimentos que se pretende desenvolver. Nesse sentido, o planejamento de propostas de leitura de imagens deve ultrapassar a escolha de figuras visualmente atrativas, contemplando atividades que favoreçam a interpretação, a problematização e a produção de sentidos.

Francisco (2024, p. 45-46) também destaca a importância de integrar os recursos visuais a estratégias pedagógicas contextualizadas, reconhecendo que a utilização isolada de imagens pode ser insuficiente para a compreensão dos conteúdos. A autora ressalta a necessidade de formação docente e de planejamento de materiais que considerem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Essa perspectiva evidencia que o trabalho pedagógico deve estabelecer relações entre os recursos utilizados, os objetivos de aprendizagem e as experiências dos participantes.

A articulação entre diferentes linguagens também apresenta implicações para a avaliação das aprendizagens. Em práticas de letramento multimodal, a compreensão dos conhecimentos construídos pelos estudantes não pode ser observada exclusivamente por meio da reprodução de palavras ou da correção de estruturas escritas. É necessário considerar as interpretações desenvolvidas, as relações estabelecidas entre informações, a organização das narrativas em Libras e as possibilidades de expressão por diferentes recursos semióticos. Isso não significa desconsiderar os objetivos específicos relacionados à aprendizagem da língua portuguesa escrita, mas reconhecer que os processos de construção de conhecimentos podem manifestar-se em diferentes formas de produção textual.

A avaliação, nessa perspectiva, pode considerar os avanços apresentados pelos estudantes na interpretação de textos visuais, na elaboração de hipóteses, na construção de relações conceituais e na produção de registros multimodais. A análise das atividades deve respeitar os objetivos de aprendizagem e as condições linguísticas dos participantes, evitando a utilização de critérios que desconsiderem as diferenças entre a Libras e a língua portuguesa escrita. O acompanhamento das produções também pode favorecer a identificação de dificuldades e a reorganização das propostas pedagógicas.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de reconhecer os estudantes surdos como sujeitos capazes de produzir conhecimentos sobre diferentes temas e áreas curriculares. A valorização da Libras e dos recursos visuais não deve conduzir à simplificação dos conteúdos escolares, mas contribuir para ampliar as possibilidades de acesso, interpretação e participação nas práticas educacionais. A construção de conhecimentos científicos, históricos, geográficos, literários e culturais exige condições efetivas de comunicação e mediação pedagógica, sendo necessário desenvolver estratégias que permitam aos estudantes compreender conceitos e estabelecer relações entre informações.

Nessa perspectiva, a leitura de imagens pode contribuir para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, uma vez que diferentes áreas do conhecimento utilizam recursos visuais para representar fenômenos, acontecimentos e conceitos. Mapas, gráficos, fotografias, esquemas, ilustrações e vídeos constituem formas de representação que podem favorecer a interpretação de conteúdos quando inseridas em situações pedagógicas contextualizadas. A mediação em Libras permite discutir as informações e construir relações entre os conceitos, enquanto os registros escritos e multimodais possibilitam ampliar as formas de organização e circulação dos conhecimentos produzidos.

A organização de práticas interdisciplinares também pode favorecer situações em que os estudantes estabeleçam relações entre conteúdos escolares e acontecimentos presentes em suas comunidades. Fotografias de espaços urbanos, registros de manifestações culturais, imagens relacionadas a questões ambientais e materiais audiovisuais sobre acontecimentos históricos podem constituir pontos de partida para atividades que envolvam investigação, interpretação e produção textual. O desenvolvimento dessas propostas exige reconhecer os estudantes como participantes ativos, capazes de mobilizar conhecimentos e compartilhar interpretações sobre os temas estudados.

A construção de conhecimentos, desse modo, não pode ser compreendida como resultado exclusivo de uma etapa final de produção textual. Ela se desenvolve durante as interações, nas perguntas formuladas, nas hipóteses construídas e nas relações estabelecidas entre as informações. Os registros multimodais podem tornar visíveis diferentes dimensões desse processo, possibilitando que professores e estudantes retomem interpretações e reorganizem suas compreensões. Nessa perspectiva, a aprendizagem constitui uma atividade dinâmica, na qual os significados podem ser elaborados e transformados ao longo das experiências educacionais.

A sistematização das contribuições presentes nos estudos analisados permite propor um percurso pedagógico de letramento

multimodal fundamentado na articulação entre leitura de imagens, interação em Libras, interpretação de textos e produção autoral. Tal percurso não corresponde a uma metodologia universal ou a um procedimento obrigatório, mas constitui uma possibilidade de organização das atividades a partir dos princípios discutidos na literatura científica.

Inicialmente, considera-se relevante desenvolver a contextualização do tema, mobilizando os conhecimentos prévios dos estudantes e apresentando situações relacionadas às suas experiências. Em seguida, a leitura de imagens pode favorecer a identificação de informações e a construção de interpretações iniciais. A discussão em Libras possibilita ampliar essas interpretações por meio da interação e da comparação entre diferentes perspectivas. Posteriormente, a articulação com textos escritos e outros materiais multimodais pode contribuir para aprofundar os conhecimentos relacionados ao conteúdo estudado.

A produção autoral pode constituir um momento de elaboração e sistematização das interpretações desenvolvidas, permitindo que os estudantes construam narrativas em Libras, textos escritos, cartazes, infográficos ou materiais audiovisuais. A socialização dessas produções possibilita compartilhar conhecimentos e discutir as escolhas linguísticas e visuais realizadas. Finalmente, a avaliação e a reelaboração dos materiais podem favorecer a reflexão sobre os

conhecimentos construídos, as dificuldades identificadas e as possibilidades de aprofundamento das atividades.

A **Figura 2** apresenta uma sistematização desse percurso, considerando as relações entre contextualização, leitura crítica de imagens, articulação entre linguagens, produção multimodal e avaliação das aprendizagens.

Figura 2 - Percurso didático possível de letramento multimodal para estudantes surdos



Fonte: elaboração própria, a partir da síntese interpretativa das contribuições de Figueiredo e Guarinello (2013), Santos e Oliveira (2020), Macedo (2020), Paula e Miranda (2024) e Coelho e Jesus (2024).

O esquema proposto deve ser compreendido como uma possibilidade de organização didática flexível, cujas etapas podem ser retomadas e reorganizadas de acordo com os objetivos educacionais e as condições de participação dos estudantes. Não se trata de estabelecer um percurso linear e obrigatório, mas de destacar processos que podem contribuir para articular a interpretação visual, a

mediação linguística e a produção de conhecimentos. A avaliação, nesse sentido, não se limita ao momento final, podendo integrar todas as etapas por meio do acompanhamento das interações, das interpretações e das produções realizadas.

O desenvolvimento dessas propostas também exige considerar a participação dos estudantes na seleção e interpretação dos materiais utilizados. As experiências culturais e linguísticas dos sujeitos podem contribuir para a escolha de temas e situações de aprendizagem que apresentem maior relação com seus contextos de vida. A possibilidade de participar das decisões relacionadas às atividades favorece o reconhecimento da autoria e contribui para que os estudantes assumam posições mais ativas diante dos conhecimentos trabalhados.

Entretanto, a efetivação dessas práticas depende de condições educacionais que ultrapassam a disponibilidade de recursos visuais. A formação dos professores, o acesso à Libras, a organização dos espaços escolares, o planejamento das atividades e a disponibilidade de materiais didáticos pertinentes constituem dimensões fundamentais para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem. A ausência dessas condições pode limitar a participação dos estudantes, mesmo quando são utilizados recursos tecnológicos ou materiais visualmente elaborados.

As pesquisas de Antonio e Prado (2024), Francisco (2024) e Rosado e Taveira (2019) evidenciam, sob diferentes perspectivas, a

necessidade de atenção à qualidade dos materiais e às condições de sua utilização. A integração entre linguagem, planejamento e mediação pedagógica constitui uma dimensão essencial para compreender as possibilidades e os limites do letramento multimodal. Nesse contexto, a utilização de recursos visuais não deve ser orientada exclusivamente pela disponibilidade tecnológica, mas pela pertinência das atividades e pelas relações que podem ser estabelecidas entre os materiais e os conhecimentos a serem desenvolvidos.

As contribuições de Coelho e Jesus (2024), Santos e Oliveira (2020), Macedo (2020) e Paula e Miranda (2024) também permitem reconhecer que as práticas de letramento multimodal podem favorecer diferentes manifestações da participação dos estudantes. As pesquisas apresentam experiências relacionadas à ampliação de repertórios linguísticos, à elaboração de narrativas, à interpretação crítica e à construção de produções multimodais, demonstrando possibilidades de integração entre as linguagens e os processos de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, essas contribuições precisam ser interpretadas considerando as características e limitações das pesquisas que lhes deram origem. Os resultados apresentados referem-se a contextos, participantes e procedimentos específicos, não permitindo concluir que a utilização de recursos visuais produzirá efeitos equivalentes em todas as situações educacionais. A análise da

literatura indica possibilidades pedagógicas que necessitam ser consideradas a partir das condições concretas de cada contexto escolar.

Assim, a discussão sobre a produção de conhecimentos por estudantes surdos demanda uma compreensão ampliada das relações entre linguagem, experiência, interpretação e participação. As práticas de letramento multimodal podem contribuir para desenvolver atividades que reconheçam diferentes formas de construção de significados, desde que fundamentadas em propostas pedagógicas bilíngues e contextualizadas. A leitura de imagens, quando articulada à Libras e a outras linguagens, possibilita a elaboração de interpretações que podem ser retomadas, discutidas e transformadas em produções textuais e audiovisuais.

Nesse cenário, a autoria discente constitui uma dimensão importante para compreender a relação entre letramento e produção de conhecimentos. Ao elaborar narrativas, discutir temas, produzir materiais e compartilhar interpretações, os estudantes participam de práticas discursivas que ultrapassam a recepção passiva de informações. A construção de conhecimentos ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos, os conteúdos e as diferentes formas de representação mobilizadas durante as atividades.

Portanto, a articulação entre leitura de imagens, diferentes linguagens e práticas pedagógicas multimodais apresenta possibilidades relevantes para a educação bilíngue de surdos,

especialmente quando orientada pela valorização da Libras, pelo reconhecimento das experiências socioculturais dos estudantes e pelo desenvolvimento de situações significativas de aprendizagem. As contribuições da literatura analisada permitem compreender que os recursos visuais e multimodais não constituem soluções pedagógicas autossuficientes, mas podem participar de processos educacionais que favoreçam a interpretação, a interação, a produção textual e a elaboração de conhecimentos.

A discussão evidencia, desse modo, que **ler imagens e relacionar linguagens são práticas de construção de sentidos que podem contribuir para ampliar a participação dos estudantes surdos nos processos educativos**, desde que inseridas em propostas pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística e a importância das interações sociais. Sob essa perspectiva, a produção de conhecimentos não se restringe à apropriação de conteúdos previamente apresentados, mas envolve a possibilidade de interpretar informações, formular posicionamentos, construir relações conceituais e produzir discursos por meio de diferentes linguagens, reconhecendo os estudantes surdos como sujeitos ativos nas práticas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições das práticas de letramento multimodal para a produção de conhecimentos por estudantes surdos, considerando a leitura de imagens, a articulação entre diferentes linguagens e a valorização das experiências visuais no contexto da educação bilíngue. A partir da análise bibliográfica desenvolvida, foi possível compreender que os processos de leitura, interpretação e construção de sentidos não se restringem ao domínio da linguagem verbal escrita, mas envolvem diferentes recursos semióticos, experiências socioculturais e práticas discursivas que participam da constituição dos conhecimentos. Nesse contexto, a multimodalidade apresenta-se como uma perspectiva relevante para compreender as relações entre Libras, língua portuguesa escrita, imagens, narrativas visuais e recursos digitais, possibilitando reflexões sobre práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes surdos como sujeitos ativos nos processos de aprendizagem.

As discussões desenvolvidas evidenciaram que o letramento visual constitui uma dimensão importante da educação de surdos, especialmente quando compreendido para além da utilização de imagens com finalidade ilustrativa. O reconhecimento da visualidade como elemento integrante das experiências linguísticas e culturais dos sujeitos surdos permite problematizar práticas educacionais que atribuem centralidade exclusiva à oralidade e à escrita convencional.

Conforme discutido por Gesueli e Moura (2006, p. 120), o aspecto visual participa dos processos de letramento e precisa ser considerado em articulação com as práticas discursivas e com a língua de sinais. Essa compreensão contribui para reconhecer que a construção de significados ocorre por meio de diferentes formas de representação e interação, exigindo propostas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas dos estudantes e as condições sociais de produção dos conhecimentos.

A análise também possibilitou identificar que a leitura de imagens não corresponde a uma atividade limitada ao reconhecimento de objetos, personagens ou acontecimentos representados visualmente. Trata-se de um processo interpretativo que envolve observação, contextualização, comparação, formulação de hipóteses e estabelecimento de relações entre informações e experiências anteriores. Quando integrada a práticas de interação em Libras, a leitura visual pode favorecer a elaboração de narrativas, a discussão de conceitos e a construção de interpretações relacionadas aos conteúdos escolares. Entretanto, os estudos analisados indicam que a presença de imagens, isoladamente, não assegura a aprendizagem, sendo necessária a organização de propostas pedagógicas contextualizadas e orientadas por objetivos educacionais definidos, conforme ressaltado por Francisco (2024, p. 45-46).

No que se refere à educação bilíngue de surdos, verificou-se que a articulação entre Libras e língua portuguesa escrita constitui uma dimensão fundamental das práticas de letramento multimodal. A Libras, enquanto língua de modalidade visual-espacial, apresenta possibilidades de interação, expressão e elaboração de conhecimentos que precisam ser reconhecidas no planejamento das atividades escolares. A língua portuguesa escrita, por sua vez, participa de práticas sociais de leitura e produção textual que demandam estratégias específicas de ensino como segunda língua. A relação entre essas línguas não deve ser reduzida à correspondência mecânica entre sinais e palavras, mas compreendida a partir das possibilidades de construção de sentidos, interpretação de textos e participação dos estudantes em situações comunicativas significativas.

A investigação bibliográfica permitiu reconhecer, ainda, que a multimodalidade amplia as possibilidades de organização das experiências de aprendizagem ao integrar diferentes formas de representação e produção textual. A utilização de fotografias, histórias ilustradas, infográficos, vídeos em Libras, textos escritos e recursos digitais pode contribuir para o desenvolvimento de atividades nas quais os estudantes estabeleçam relações entre informações, construam interpretações e compartilhem conhecimentos. As contribuições de Taveira e Rosado (2016, p. 174-175) demonstram a relevância das produções visuais e dos artefatos pedagógicos no

campo da surdez, evidenciando a necessidade de compreender as linguagens visuais como dimensões constitutivas das práticas educacionais, e não apenas como recursos complementares destinados à apresentação de conteúdo.

As experiências pedagógicas examinadas também possibilitaram identificar contribuições relacionadas à ampliação das práticas de produção textual em Libras. Santos e Oliveira (2020, p. 134-135) observaram, no contexto específico de sua investigação, avanços na organização das narrativas sinalizadas e na compreensão de textos em língua portuguesa escrita após o desenvolvimento de atividades fundamentadas na utilização de recursos visuais. Esses resultados permitem reconhecer possibilidades de articulação entre imagem, linguagem e aprendizagem, sem desconsiderar que as condições de desenvolvimento linguístico e educacional variam entre os estudantes. A relevância dessas práticas encontra-se, portanto, na criação de situações de interação que favoreçam a elaboração de sentidos e a participação discursiva, e não na expectativa de que determinados recursos produzam resultados equivalentes em todos os contextos escolares.

Outro aspecto identificado refere-se à importância da valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes surdos durante as atividades de leitura e produção multimodal. A interpretação de imagens envolve experiências construídas em diferentes espaços

sociais, culturais e educacionais, as quais influenciam as relações estabelecidas entre os conteúdos apresentados e os significados elaborados. Paula e Miranda (2024, p. 88-89) evidenciam, em sua investigação, a importância dessas experiências para a interpretação de recursos imagéticos e a construção de narrativas que articulam Libras, imagens e língua portuguesa escrita. Essa contribuição reforça a necessidade de compreender os estudantes como sujeitos que possuem conhecimentos e formas próprias de interpretação, cuja participação deve ser valorizada durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A produção autoral também se destacou como dimensão relevante das práticas de letramento multimodal. Ao participar da elaboração de narrativas sinalizadas, textos escritos, vídeos e outras produções que integram diferentes linguagens, os estudantes podem mobilizar conhecimentos, organizar informações e desenvolver possibilidades de expressão relacionadas aos temas estudados. A experiência apresentada por Macedo (2020, p. 367) demonstra que a produção de textos multimodais pode favorecer situações de interação e elaboração de conhecimentos em Libras e em língua portuguesa escrita. Essa perspectiva contribui para compreender que a aprendizagem não se limita à recepção de informações previamente organizadas pelo professor, mas envolve a participação dos estudantes na interpretação, transformação e circulação dos conhecimentos.

A dimensão crítica do letramento também se apresentou como uma contribuição significativa para a compreensão das relações entre leitura de imagens e produção de conhecimentos. A análise de representações visuais pode favorecer a problematização de acontecimentos, discursos e questões sociais, possibilitando que os estudantes formulem interpretações e expressem posicionamentos sobre temas relacionados às suas experiências. Coelho e Jesus (2024, p. 19-20) destacam a importância de práticas de letramentos crítico e visual que ultrapassem a memorização de palavras e valorizem a leitura compreensiva, a escrita e a reflexão sobre diferentes contextos sociais. Desse modo, a articulação entre diferentes linguagens pode contribuir para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes surdos em atividades que envolvam interpretação crítica e construção de conhecimentos socialmente situados.

No âmbito das possibilidades pedagógicas, a análise evidenciou a pertinência de propostas que articulem a contextualização dos conteúdos, a leitura de imagens, a interação em Libras, a interpretação de textos escritos e a produção de registros multimodais. Essas atividades podem favorecer processos de observação, comparação, argumentação e elaboração de conceitos, especialmente quando os estudantes são incentivados a compartilhar interpretações e estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e suas experiências. A organização dessas práticas, entretanto, precisa

considerar os objetivos de aprendizagem, as características dos materiais e as condições de participação dos sujeitos, evitando a utilização fragmentada de recursos visuais ou tecnológicos.

Nesse sentido, a elaboração de materiais didáticos constitui uma dimensão fundamental para o desenvolvimento do letramento visual e multimodal. Antonio e Prado (2024, p. 135-136) ressaltam a importância de considerar as características dos conteúdos, os objetivos pedagógicos e as especificidades dos estudantes durante a organização de recursos visuais. Essa contribuição demonstra que materiais destinados à educação de surdos precisam ser planejados a partir de critérios que ultrapassem a atratividade das imagens, contemplando a pertinência das informações, a clareza de sua organização e as possibilidades de construção de significados. A qualidade pedagógica dos materiais depende, portanto, das relações estabelecidas entre linguagem, conteúdo, mediação e contexto educacional.

A utilização de tecnologias digitais também demanda atenção às formas de organização e apresentação das informações. As produções audiovisuais em línguas de sinais podem contribuir para a circulação de conhecimentos e para o reconhecimento da autoria dos sujeitos surdos, desde que considerem as características linguísticas e visuais envolvidos em sua composição. Rosado e Taveira (2019, p. 355-369) demonstram a importância de compreender os elementos

composicionais dos vídeos em línguas de sinais, contribuindo para o planejamento de materiais que favoreçam condições adequadas de leitura e interpretação. Dessa maneira, os recursos digitais precisam ser compreendidos como possibilidades de produção cultural, comunicação e aprendizagem, e não como instrumentos que, por sua simples utilização, asseguram melhores resultados educacionais.

As reflexões desenvolvidas também evidenciaram que a implementação de práticas de letramento multimodal envolve desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de materiais adequados e à organização de condições efetivas de acesso à linguagem. O reconhecimento das experiências visuais dos estudantes surdos exige que os profissionais da educação desenvolvam conhecimentos sobre as especificidades da Libras, as relações entre diferentes recursos semióticos e as possibilidades de organização de atividades bilíngues. A formação pedagógica, nesse contexto, precisa contemplar não apenas o domínio técnico de ferramentas e materiais, mas também a compreensão dos processos de interpretação, interação e produção de sentidos envolvidos nas práticas de aprendizagem.

Importa ressaltar, ainda, que a valorização das experiências visuais não deve resultar na homogeneização dos estudantes surdos ou na pressuposição de que todos apresentam necessidades, conhecimentos e percursos de aprendizagem equivalentes. As trajetórias de aquisição e utilização da Libras, as experiências com a

língua portuguesa escrita e as oportunidades de interação social podem apresentar diferenças significativas. Por essa razão, as propostas de letramento multimodal necessitam reconhecer a diversidade linguística e cultural dos sujeitos, considerando suas condições específicas de participação e desenvolvimento. A organização de práticas pedagógicas visualmente orientadas deve, portanto, estar associada à observação das necessidades educacionais dos estudantes e ao acompanhamento dos processos de aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico, reconhece-se que o presente estudo apresenta limitações decorrentes de sua natureza bibliográfica e do conjunto delimitado de dez publicações científicas analisadas. As discussões foram desenvolvidas a partir de resultados e reflexões apresentados por diferentes pesquisadores, sem a realização de observações, entrevistas, intervenções pedagógicas ou produção de dados empíricos próprios. Consequentemente, as interpretações aqui apresentadas não permitem estabelecer relações causais ou generalizações sobre os efeitos das práticas multimodais em todos os contextos educacionais. Sua contribuição consiste em sistematizar e discutir perspectivas teóricas e possibilidades pedagógicas identificadas na literatura selecionada.

Considerando essas limitações, evidencia-se a pertinência de futuras investigações que analisem práticas concretas de letramento visual e multimodal em diferentes etapas da escolarização de

estudantes surdos. Pesquisas desenvolvidas em contextos educacionais bilíngues poderão contribuir para compreender de que maneira a leitura de imagens, as interações em Libras e a produção de textos multimodais participam da elaboração de conhecimentos em diferentes componentes curriculares. Também se considera relevante investigar os processos de autoria dos estudantes, as condições de utilização de materiais didáticos e as formas pelas quais professores organizam estratégias pedagógicas que articulem diferentes linguagens.

As pesquisas futuras poderão aprofundar, igualmente, as discussões relacionadas à avaliação das aprendizagens em atividades multimodais, considerando que a produção de conhecimentos pode manifestar-se em narrativas sinalizadas, registros escritos, composições visuais e outras formas de expressão. A análise desses processos poderá contribuir para o desenvolvimento de instrumentos e critérios avaliativos que reconheçam as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e as diferentes possibilidades de demonstração dos conhecimentos construídos. Essa perspectiva demanda compreender a avaliação como parte integrante das práticas pedagógicas, orientada pelo acompanhamento das aprendizagens e pela valorização das produções dos estudantes.

Retomando a questão norteadora, compreende-se que as práticas de letramento multimodal podem contribuir para a produção

de conhecimentos por estudantes surdos ao favorecer situações de leitura, interpretação, interação e produção textual que articulem diferentes linguagens. Essa contribuição, entretanto, não decorre exclusivamente da presença de imagens ou da utilização de recursos tecnológicos, mas das condições pedagógicas e linguísticas que permitem aos estudantes estabelecer relações entre informações, formular interpretações e expressar conhecimentos. A mediação em Libras, a valorização das experiências anteriores e a organização contextualizada dos materiais constituem dimensões importantes para a efetivação dessas possibilidades.

Dessa maneira, a articulação entre letramento visual, multimodalidade e educação bilíngue de surdos possibilita ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem, reconhecendo que diferentes linguagens participam da construção e da circulação dos conhecimentos. A leitura de imagens pode constituir uma prática interpretativa capaz de mobilizar experiências, favorecer questionamentos e contribuir para a elaboração de sentidos, enquanto a produção multimodal pode oferecer oportunidades para que os estudantes organizem e compartilhem suas compreensões. Ambas as dimensões precisam ser compreendidas em relação às práticas sociais e discursivas, evitando abordagens que reduzam a aprendizagem à identificação de elementos visuais ou à reprodução de informações.

Conclui-se, portanto, que **ler imagens e relacionar linguagens constituem práticas pedagogicamente relevantes para a produção de conhecimentos por estudantes surdos quando fundamentadas em uma perspectiva educacional bilíngue, contextualizada, crítica e participativa**. A contribuição do letramento multimodal encontra-se na possibilidade de reconhecer diferentes formas de interpretação e expressão, valorizar a Libras e ampliar as condições de participação dos estudantes nas atividades escolares. Sob essa perspectiva, a produção de conhecimentos não se restringe à apropriação individual de conteúdos, mas envolve processos de interação, elaboração conceitual, autoria e compartilhamento de significados. Reconhecer essas dimensões representa um compromisso com práticas educacionais que considerem a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos e valorizem suas possibilidades de participação na construção do conhecimento escolar e social.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Luiz Claudio de Oliveira; PRADO, Rosana. Material didático em práticas de letramento visual para surdos: do que estamos falando? **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 124-138, ago./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v12.n2.2024.7528.

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. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e54698.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 175-192, jan./abr. 2013. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X4404.

FRANCISCO, Gildete de S. Amorim Mendes. Elementos visuais em materiais didáticos e estratégias pedagógicas no ensino do português escrito para alunos surdos. **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 44-60, ago./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v12.n2.2024.7498.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras**. ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.796.

MACEDO, Yuri Miguel. Letramentos multimodais para o ensino do português como segunda língua para surdos. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 357-369, jul./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.29051/el.v6i2.13805.

PAULA, Vanessa Souza de; MIRANDA, Dayse Garcia de. O texto multimodal como recurso inicial do português escrito pela criança surda embasado pelo letramento visual. **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 76-91, ago./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v12.n2.2024.7523.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TAVEIRA, Cristiane Correia. Proposta de uma gramática visual para descrição e análise

composicional de vídeos digitais em línguas de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 355-372, jul./set. 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300001.

SANTOS, Fábio Rodrigues dos; OLIVEIRA, Carlos Alberto Matias de. Letramentos visuais: o uso de recursos visuais na produção textual em Libras por alunos surdos. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 13, n. 32, p. 123-137, jul./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.30681/rln.v13i32.7557.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Alexandre. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO COTIDIANO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E PARTICIPAÇÃO SURDA NAS DECISÕES PEDAGÓGICAS

Marcilio de Carvalho Vasconcelos [1]
Doutorando em Educação em Ciências e Matemática (UESC) e Professor Assistente efetivo (UEFS)

.

Jurema Lindote Botelho Peixoto [2]
Autor 2: titulação/formação; instituição; e-mail; ORCID.

RESUMO: A educação bilíngue de surdos exige mais que a presença da Língua Brasileira de Sinais no espaço escolar: pressupõe decisões institucionais que assegurem direitos linguísticos e participação efetiva. Este artigo objetiva analisar criticamente as relações entre organização escolar, gestão democrática e protagonismo surdo nas decisões pedagógicas. Desenvolve-se investigação qualitativa, teórico-bibliográfica, fundamentada em estudos científicos que abordam políticas educacionais, modelos de escolarização, projetos político-pedagógicos, formação docente e experiências de ensino. Os estudos foram examinados por aproximação temática, contraste de pressupostos e identificação de tensões entre prescrições e práticas. A discussão evidencia que o reconhecimento da Libras como língua de instrução depende de organização, colaboração profissional e deliberação acessível. Argumenta-se, à luz dessas análises, que a participação surda não se reduz à matrícula ou à consulta ocasional: envolve influência sobre currículo, planejamento, avaliação e prioridades da escola. Conclui-se pela necessidade de integrar governança participativa e responsabilidade linguística institucional nas práticas educacionais bilíngues.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Gestão escolar; Participação surda; Organização pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a educação bilíngue de surdos não se esgota na definição de duas línguas presentes na escola. Embora a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, constituam referências da educação bilíngue, a garantia de sua presença no processo educativo depende de decisões sobre gestão, contratação de profissionais, organização curricular, comunicação institucional e participação coletiva. Uma escola pode declarar-se bilíngue sem assegurar que reuniões, documentos, atividades formativas e decisões cotidianas sejam efetivamente acessíveis aos sujeitos surdos. Essa distância possível entre formulação e experiência coloca a organização institucional no centro da análise.

A reivindicação por escolas que reconheçam os modos de vida e de produção de conhecimento das comunidades surdas emerge de processos históricos de resistência. Campello e Rezende (2014) documentam a mobilização do movimento surdo em defesa da escola bilíngue, enquanto Thoma (2016) problematiza os distintos discursos que atribuem sentidos à educação bilíngue e organizam a presença dos estudantes surdos nos espaços escolares. Essas perspectivas não são equivalentes: a primeira destaca a reivindicação política de sujeitos e coletivos; a segunda convida a examinar como as próprias políticas produzem formas de condução e regulação das diferenças. Considerá-las conjuntamente permite evitar tanto uma visão puramente celebratória das conquistas legais quanto a redução da escola a um dispositivo administrativo.

O problema que orienta este estudo é: de que maneira a organização institucional das escolas que ofertam educação bilíngue favorece ou restringe a participação de estudantes, docentes e representantes da comunidade surda nas decisões pedagógicas? O objetivo geral consiste em analisar, com base em produções científicas selecionadas, as relações entre gestão democrática, estruturas de funcionamento escolar, reconhecimento da Libras e participação surda no planejamento, no currículo e nas práticas de ensino. Em termos específicos, discutem-se os fundamentos político-linguísticos da modalidade, os modelos de organização, a função do projeto político-pedagógico (PPP), a atuação dos profissionais e os limites de participação existentes nas experiências documentadas.

A justificativa decorre de uma questão recorrente na literatura examinada: a existência de iniciativas bilíngues importantes não elimina dificuldades de coordenação entre profissionais nem garante, por si, poder decisório à comunidade surda. Silvério (2014) mostra a relevância da gestão na implementação de uma proposta municipal; Rocha *et al*. (2026) apresentam diferenças organizacionais entre três experiências paulistas; Dall'Asen e Pieczkowski (2022) identificam problemas de articulação pedagógica em contextos estudados. Ao deslocar a análise da presença formal da língua para as condições de participação, o artigo propõe uma leitura institucional da educação bilíngue sem confundi-la com investigação empírica original.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, natureza teórico-bibliográfica e orientação crítico-interpretativa. O corpus bibliográfico reúne estudos científicos selecionados em razão de sua pertinência ao problema de pesquisa e da complementaridade entre objetos, escalas e referenciais analíticos. Estão contempladas investigações sobre gestão democrática (Rodrigues; Rampelotto, 2014), implementação municipal (Silvério, 2014), projeto político-pedagógico (Rodrigues; Melo, 2024), organização de instituições bilíngues (Rocha *et al*., 2026), movimentos sociais e disputas de políticas (Campello; Rezende, 2014; Thoma, 2016; Morais; Martins, 2020), formação e atuação docente (Vieira-Machado; Lopes, 2016; Santos; Pessoa, 2026), além de interações linguísticas e práticas escolares (Castro; Kelman, 2022; Garrutti; Moreira, 2022; Dall'Asen; Pieczkowski, 2022).

Os critérios empregados foram a relação direta com educação de surdos e Libras, a contribuição para pelo menos uma das dimensões do objeto, a possibilidade de leitura integral e a identificação dos dados bibliográficos necessários. Não se estabeleceu recorte cronológico rígido: textos de 2014 e 2016 dialogam com pesquisas de 2020 a 2026. O conjunto não resulta de protocolo exaustivo de busca em todas as bases, razão pela qual não se caracteriza como revisão sistemática, tampouco autoriza generalizações estatísticas a respeito de todas as

instituições brasileiras. Não foram realizadas entrevistas, observações de campo ou novas análises de documentos escolares.

A leitura compreensiva foi acompanhada da construção de categorias interpretativas: direitos linguísticos e políticas de escolarização; modelos institucionais e gestão; PPP e decisões curriculares; presença, representação e poder decisório de pessoas surdas; trabalho coletivo e experiência bilíngue cotidiana. Em seguida, realizou-se cotejamento entre objetivos, escolhas metodológicas, argumentos e limites de cada estudo. Nas referências a pesquisas empíricas, preserva-se o contexto investigado e a natureza circunscrita de seus achados. Assim, dados sobre duas crianças, uma escola específica ou três modelos institucionais não são tomados como retrato nacional da educação bilíngue.

Também se distinguiu o que as fontes relatam da interpretação formulada neste artigo. A possibilidade de criar conselhos acessíveis, processos de consulta em Libras e pactos de corresponsabilidade pedagógica constitui desdobramento argumentativo desta revisão, não resultado comprovado por todos os trabalhos consultados. As passagens citadas literalmente foram confrontadas com os textos integrais, mantendo-se autoria, ano e página. Os dois quadros e o esquema visual são sínteses analíticas próprias construídas a partir das relações entre as publicações, e não reprodução de instrumentos empíricos.

Para explicitar os fundamentos mobilizados ao longo da discussão, o **Quadro 1** organiza conceitos que se relacionam, mas não se confundem. O interesse não é atribuir uma definição única a cada pesquisador; trata-se de indicar a contribuição predominante de seus argumentos para interpretar decisões escolares.

Quadro 1 - Fundamentos conceituais da educação bilíngue e da participação institucional

Categoria analítica	**Contribuição ao objeto**	**Estudos em diálogo**
Direitos e identidade linguística	Libras como L1, português escrito como L2; direito de acesso ao currículo	Campello e Rezende (2014); Rocha *et al.* (2026)
Políticas e relações de poder	Disputas entre modelos escolares e formas institucionais de regulação	Thoma (2016); Morais e Martins (2020)
Gestão democrática	Reconhecimento das diferenças e construção coletiva das decisões	Rodrigues e Rampelotto (2014); Silvério (2014)
PPP e currículo	Inscrição dos compromissos linguísticos e pedagógicos no projeto da escola	Rodrigues e Melo (2024); Dall'Asen e Pieczkowski (2022)
Mediação e formação docente	Condições de ensino, atuação de profissionais surdos e interação em Libras	Vieira-Machado e Lopes (2016); Santos e Pessoa (2026); Castro e Kelman (2022)

Fonte: elaboração própria com base nos doze estudos analisados (2014–2026).

A leitura horizontal do quadro evidencia que direitos, gestão, currículo e participação são dimensões interdependentes. A existência de normativas ou de um repertório metodológico apropriado não substitui decisões administrativas sobre recursos, tempo de trabalho, formação e representação. Ao mesmo tempo, uma escola com organização

formalmente eficiente pode reproduzir decisões assimétricas se a comunidade surda não participa da definição de prioridades. Essa tensão orienta a discussão das seções seguintes.

3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: IDENTIDADE LINGUÍSTICA, POLÍTICAS E DISPUTAS DE SENTIDOS

A compreensão da educação bilíngue pressupõe reconhecer a Libras como língua de produção de conhecimento, relação social e acesso ao currículo, e não apenas como instrumento auxiliar para traduzir informações originalmente organizadas em português. A diferença não é terminológica: quando a língua de sinais participa desde a concepção das propostas, o planejamento pode incorporar modos visuoespaciais de organização das interações, discussões coletivas, registros e avaliações. Rocha *et al.* (2026) mostram que três experiências institucionalmente distintas convergem em atribuir à Libras o estatuto de primeira língua e ao português escrito o de segunda língua. A convergência quanto ao princípio, entretanto, não suprime diferenças de gestão, de público atendido e de articulação com as famílias.

A formação histórica desse campo está atravessada por disputas de legitimidade. Campello e Rezende (2014) narram a mobilização em favor das escolas bilíngues para surdos e tornam visível a condição dos sujeitos surdos como participantes de uma luta política, não como simples destinatários de serviços. Na formulação das autoras:

> Esta é a história das lutas em defesa da Escola Bilíngue de Surdos nestes últimos anos, uma história que foi e ainda é uma explosão de mobilizações sem precedentes, em que surdos de praticamente todas as regiões do país foram mobilizados e mobilizadores para defender a qualidade da educação para nossas crianças surdas. Nós vivenciamos essa história. Primeiramente como surdas, representantes das comunidades surdas brasileiras e, em segundo lugar, como pesquisadoras, com espírito ativista. (Campello; Rezende, 2014, p. 72).

Essa posição desloca o eixo da proteção institucional para a legitimidade política da voz surda. A expressão "Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos!" (Campello; Rezende, 2014, p. 72) sintetiza a exigência de autoria política nos processos que definem a escolarização. Uma agenda escolar fundamentada em direitos linguísticos precisa, portanto, perguntar não apenas quais profissionais executarão as práticas, mas quem participa da elaboração dos critérios de qualidade, das escolhas de materiais e do acompanhamento de resultados. Importa ainda evitar que o protagonismo seja interpretado como homogeneidade: comunidades surdas são heterogêneas, atravessadas por diferenças geracionais, regionais e de trajetórias de aquisição linguística, circunstâncias que demandam mecanismos plurais de participação.

A análise de Thoma (2016) acrescenta outra camada ao debate. Ao discutir governamento, discursos e subjetivação, a autora demonstra que políticas diferentes podem, cada qual a seu modo, produzir regras sobre onde, quando e como estudantes surdos devem aprender. Em suas considerações, observa:

> Essas pesquisas mostram como os discursos que constituem determinadas práticas pedagógicas se sustentam e são legitimados para governar a todos por intermédio da educação bilíngue, educação esta que é significada de modos distintos e vem sendo oferecida em espaços e tempos escolares, seja na escola comum, seja na escola específica. Os distintos discursos sobre a educação bilíngue provocam disputas e embates. (Thoma, 2016, p. 768).

O confronto entre essas leituras é produtivo. A defesa de espaços bilíngues enunciada pelo movimento surdo não deve ser reduzida a preferência administrativa; vincula-se à possibilidade de relações culturais e linguísticas entre pares. Por sua vez, o reconhecimento de uma escola como bilíngue não a isenta de questionamentos sobre hierarquias internas e modos de normalização. Morais e Martins (2020) examinam propostas inclusivas bilíngues como campo de resistência às formas hegemônicas de escolarização centradas no português, evidenciando que diferentes arranjos podem tensionar os modelos vigentes. O problema analítico decisivo, assim, não é opor abstratamente toda escola comum a toda escola específica, e sim examinar as condições concretas de uso da Libras, acesso ao conhecimento e influência das pessoas surdas nas escolhas escolares.

Essa interdependência é apresentada na **Figura 1**. O esquema reúne dimensões extraídas do diálogo crítico das fontes e explicita a participação surda como relação transversal, articuladora das decisões e de suas consequências pedagógicas.

Figura 1 - Relações entre direitos linguísticos, decisões institucionais e participação surda



Fonte: elaboração própria, em diálogo com Campello e Rezende (2014), Rodrigues e Rampelotto (2014), Thoma (2016) e Rocha *et al*. (2026).

A figura distingue princípios, procedimentos institucionais e experiências escolares, evitando reduzir a educação bilíngue à existência de intérpretes ou recursos didáticos. As setas representam uma hipótese analítica de corresponsabilidade, não um modelo causal testado empiricamente. A participação surda precisa alcançar a definição de objetivos e a avaliação de sua implementação; do contrário, pode permanecer limitada à aprovação simbólica de decisões já tomadas. Nos estudos de Campello e Rezende (2014), Rodrigues e Rampelotto (2014) e Rocha *et al.* (2026), encontra-se apoio para pensar esse vínculo, ainda que as pesquisas não mensurem do mesmo modo a participação deliberativa.

4 ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL, GESTÃO DEMOCRÁTICA E MODELOS DE ESCOLA BILÍNGUE

A organização institucional transforma princípios educativos em decisões sobre tempos, espaços, equipes e responsabilidades. Rocha *et al.* (2026) descrevem três experiências de escolas de educação bilíngue de surdos em São Paulo, com arranjos próprios de gestão, atendimento e

relações com famílias. A pluralidade dos modelos impede confundir qualidade bilíngue com a imposição de uma estrutura única. Há, porém, exigências comuns ligadas à imersão em Libras, ao ensino de português escrito como L2, à presença de profissionais qualificados e à interlocução com a comunidade surda. A convergência é formulada pelos autores da seguinte maneira:

> As três experiências analisadas evidenciam que, embora não haja um modelo único de escola bilíngue de surdos, há princípios fundamentais compartilhados que podem orientar políticas públicas e práticas pedagógicas acessíveis e reconhecem o direito linguístico da pessoa surda. 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. (Rocha *et al*., 2026, p. 20).

A força dessa síntese está na relação entre a dimensão linguística e a sustentação institucional. Não basta inserir uma disciplina de Libras na grade: é necessário definir quem planeja, com quem se planeja, como os conteúdos circulam e de que modo a escola responde às demandas das famílias. A comparação exige cautela, pois os casos analisados por Rocha *et al*. (2026) não constituem amostra representativa de todas as redes brasileiras. Servem, mais precisamente, para mostrar possibilidades organizacionais e perguntas pertinentes a outras realidades. O conceito de "territórios linguísticos" (Rocha *et al*., 2026, p. 2) ressalta a dimensão social dos ambientes de aprendizagem.

A gestão democrática introduz o problema da autoridade e do reconhecimento. Rodrigues e Rampelotto (2014) analisam a contribuição

dessa gestão para a luta por reconhecimento da educação de surdos em um projeto de formação docente. Ao final do estudo, sustentam:

> Entendendo que os processos que baseiam as atuais políticas vivem e exercem os extremos, ora englobando a igual dignidade, ora somente a diferença, apontamos a gestão democrática como este médium articulador perdido entre as diferenças no projeto experimental estudado. Desde o princípio deste trabalho buscamos compreender como a gestão democrática poderia auxiliar as lutas por reconhecimento dos surdos, para além das suas práticas organizacionais e administrativas. (Rodrigues; Rampelotto, 2014, p. 21).

A noção de gestão democrática, nessa abordagem, não se limita à distribuição burocrática de tarefas: conecta-se ao reconhecimento da alteridade. Um colegiado que permite apenas intervenções mediadas por terceiros, por exemplo, não oferece necessariamente as mesmas condições de manifestação e negociação a todos os participantes. Por isso, a análise institucional precisa avaliar acessibilidade das reuniões, circulação antecipada de documentos em formatos linguísticos adequados, presença de professores surdos em instâncias decisórias e transparência sobre o encaminhamento das propostas apresentadas.

A experiência examinada por Silvério (2014) ilustra a importância das equipes gestoras durante a implementação de uma proposta bilíngue. A autora observa que a direção buscou formação, articulou ações pedagógicas e inseriu a proposta no PPP da escola. A mesma pesquisa, entretanto, registra a necessidade de diálogo mais aprofundado com familiares e de orientações específicas aos professores envolvidos na bidocência. Sua avaliação do processo assinala:

> Por meio da pesquisa realizada, é possível afirmar que a equipe gestora demonstrou estar bastante envolvida com o desenvolvimento da proposta educacional bilíngue na Escola W. Sua participação contribui diretamente para a efetividade da proposta, visto que participa do curso de formação, busca junto à equipe pedagógica estratégias para consolidar a proposta na escola, incluiu a proposta no PPP de 2014 e informou toda a equipe pedagógica sobre algumas ações da proposta (essa informação está evidente em algumas atas de reuniões pedagógicas do segundo semestre letivo de 2013 e do primeiro de 2014). (Silvério, 2014, p. 33).

Lida em conjunto com a discussão subsequente de Silvério (2014), ela não autoriza uma conclusão simplista de sucesso integral: revela avanços e necessidades de aperfeiçoamento. Esse contraste sugere que participação e organização precisam ser observadas como processos, com mecanismos de revisão e negociação, e não como propriedades definitivas da escola. Uma gestão formalmente colaborativa pode conservar barreiras à deliberação; reciprocamente, iniciativas localizadas de profissionais sinalizantes precisam de reconhecimento institucional para deixar de depender de esforços individuais.

O **Quadro 2** compara problemas identificados nos estudos e desdobramentos analíticos pertinentes à organização escolar. Diferentemente do Quadro 1, dedicado a conceitos, seu foco são tensões entre práticas e condições institucionais, sem apresentar recomendações como achados generalizáveis dos autores.

Quadro 2 - Tensões entre organização escolar, participação e cotidiano bilíngue

Dimensão	Contraste encontrado nos estudos	Questão institucional derivada	Referências

Modelos institucionais	Arranjos diferenciados convergem na centralidade da Libras, mas possuem suportes e formas de gestão diversos.	Investigar se a autonomia organizativa cria canais efetivos de influência surda.	Rocha et al. (2026); Morais e Martins (2020)
Gestão e representação	A implementação pode avançar sem que todas as famílias compreendam ou participem suficientemente da proposta.	Tornar acessíveis reuniões, pautas, documentos e devolutivas.	Silvério (2014); Rodrigues e Rampelotto (2014)
Currículo e equipes	PPP e planejamentos podem reconhecer a diversidade e, simultaneamente, manter práticas fragmentadas.	Conectar decisões curriculares, mediações e corresponsabilidade docente.	Rodrigues e Melo (2024); Dall'Asen e Pieczkowski (2022)
Atuação docente surda	A mediação cultural e linguística é valiosa; sua sustentação requer formação, currículo e definição de funções.	Reconhecer profissionais surdos como participantes do planejamento, não apenas executores.	Santos e Pessoa (2026); Vieira-Machado e Lopes (2016)

Fonte: elaboração própria a partir do cotejamento crítico das publicações selecionadas.

O quadro permite perceber que as dificuldades aparecem em escalas diferentes. Algumas são político-institucionais, relacionadas ao modelo de escolarização; outras surgem em rotinas de planejamento, acompanhamento de alunos e comunicação com as famílias. Não se trata de organizar uma hierarquia universal de problemas, pois cada estudo investiga contextos distintos. O que se pode afirmar, pela comparação, é que decisões escolares alcançam o plano linguístico mesmo quando parecem exclusivamente administrativas: horários de reuniões, critérios de lotação docente e distribuição de responsabilidades afetam diretamente oportunidades de acesso ao currículo.

5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, CURRÍCULO E PARTICIPAÇÃO SURDA NAS DECISÕES

O projeto político-pedagógico pode operar como documento de formalização de compromissos ou como processo real de discussão coletiva. Rodrigues e Melo (2024), ao analisarem o PPP de uma escola municipal de Eunápolis, problematizam sua adequação à diferença linguística dos estudantes surdos e às práticas de inclusão. A contribuição do trabalho reside em tornar o currículo e a cultura surda questões do planejamento institucional, e não somente iniciativas isoladas de docentes. Uma proposta que menciona genericamente diversidade, mas deixa indeterminados os usos da Libras como língua de instrução, os procedimentos de avaliação em L2 e os espaços de participação, corre o risco de preservar distâncias entre intenção declarada e efetivação pedagógica.

A tensão pode ser expressa como diferença entre três níveis de participação: presença, consulta e deliberação. A presença indica que estudantes ou profissionais surdos integram um espaço; a consulta permite que relatem necessidades e formulem sugestões; a deliberação supõe condições para influenciar decisões e acompanhar seus efeitos. Essa tipologia é uma elaboração analítica deste artigo, construída a partir do problema investigado, não uma classificação formal extraída de um estudo específico. Seu propósito é evitar que a simples existência de representantes surdos seja tomada como prova suficiente de participação democrática.

A operacionalização dessa distinção exige atenção às condições de acessibilidade e de poder. Reuniões acessíveis em Libras, materiais

disponibilizados previamente, registro das propostas e devolutivas sobre decisões podem ampliar a qualidade da discussão coletiva. Todavia, a acessibilidade comunicacional, embora indispensável, não substitui a participação no estabelecimento da pauta. A instituição precisa perguntar quem escolhe os assuntos considerados pedagógicos, quem decide quais experiências culturais são valorizadas e quais pessoas podem contestar encaminhamentos sem consequências de silenciamento. A luta política documentada por Campello e Rezende (2014) confere densidade histórica a esse questionamento.

O problema curricular torna-se ainda mais complexo quando as escolas atendem estudantes com trajetórias linguísticas variadas. Dall'Asen e Pieczkowski (2022), com base em entrevistas narrativas, descrevem situações em que o acesso à Libras ocorreu tardiamente e identificam práticas docentes desenvolvidas sem adequada articulação com intérpretes e profissionais do atendimento educacional especializado. Suas observações não descrevem todas as escolas, mas ajudam a compreender por que currículo homogêneo e planejamento fragmentado podem impor obstáculos à aprendizagem. Uma instituição bilíngue precisa considerar as condições concretas de participação linguística de seus estudantes e evitar interpretar diferenças de acesso anterior à língua como incapacidade intelectual.

Vieira-Machado e Lopes (2016) contribuem com uma dimensão ética da formação: tratam o professor de surdos como intelectual situado, comprometido com os saberes das comunidades surdas. A noção de "intelectual específico" (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 639) impede conceber esse profissional apenas como executor de prescrições elaboradas por outros. Essa posição amplia a discussão sobre autonomia profissional. Não basta responsabilizar individualmente professores por

adequações curriculares se a escola não lhes oferece tempo para estudo conjunto, oportunidades de interlocução em Libras e espaço decisório. Igualmente, a presença de professores surdos não deve ser confinada a funções de demonstração cultural ou ensino vocabular; sua participação no currículo precisa ser reconhecida também no plano da concepção, coordenação e avaliação dos projetos.

As divergências entre autores são relevantes. Em Thoma (2016), a própria organização dos sujeitos em espaços e tempos escolares é alvo de problematização; em Rodrigues e Rampelotto (2014), a gestão democrática aparece como mediação para o reconhecimento; em Silvério (2014), a implementação da proposta depende de decisões de equipe e articulações práticas. Desse diálogo não resulta um procedimento único aplicável sem adaptações. Resulta a necessidade de confrontar permanentemente o PPP com o cotidiano: a política escolar deve ser revisável à luz das experiências de estudantes, docentes e famílias, principalmente quando há desequilíbrios de voz nas reuniões.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, PROFISSIONAIS SURDOS E EXPERIÊNCIAS LINGUÍSTICAS COTIDIANAS

A educação bilíngue se concretiza nas atividades em que estudantes elaboram hipóteses, constroem conceitos, participam de brincadeiras, leem, discutem e produzem registros. Garrutti e Moreira (2022) acompanham interações de crianças surdas em contexto de educação infantil bilíngue e destacam como trocas rotineiras em Libras podem sustentar a construção compartilhada de conhecimentos. O estudo demonstra a relevância de ambientes linguisticamente organizados, especialmente quando a escola se torna espaço central de acesso à língua

de sinais. Essa constatação reforça que horários, composição das turmas, possibilidades de interação entre pares e domínio linguístico dos adultos constituem escolhas pedagógicas e institucionais simultaneamente.

No ensino de português escrito como segunda língua, Castro e Kelman (2022) analisam práticas em escolas-polo e evidenciam a importância da mediação inter e multimodal. A discussão ajuda a superar a ideia de que um currículo bilíngue possa ser produzido apenas pela transposição linguística de atividades concebidas para outros públicos. O planejamento precisa considerar a função de cada língua, o uso de recursos visuais, a construção de sentidos e as interações entre alunos e profissionais. A pesquisa realizada pelas autoras, por seu contexto e recorte, não permite afirmar que toda estratégia multimodal resulte automaticamente em aprendizagem; permite apontar a qualidade das mediações observadas como questão relevante.

Santos e Pessoa (2026) investigam oficinas de Libras com crianças surdas na educação infantil e examinam a atuação de um professor surdo. O brincar e o faz de conta aparecem como práticas significativas para o desenvolvimento linguístico e para a valorização cultural, mas as autoras igualmente identificam a ausência de diretrizes claras para esse trabalho. Ao discutirem as implicações institucionais, afirmam:

> 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 passagem sustenta duas considerações complementares. A primeira diz respeito à relevância da identificação linguística e cultural oferecida pelo professor surdo na interação com as crianças. A segunda aponta a responsabilidade da organização escolar e das políticas formativas para que tal presença não dependa unicamente de iniciativas espontâneas. Reconhecer a experiência cultural do profissional não significa dispensar condições de planejamento nem converter sua identidade em substituto automático da qualificação docente. É precisamente na articulação entre saberes comunitários, formação e decisões institucionais que se pode evitar a instrumentalização do protagonismo surdo.

O papel dos profissionais intérpretes requer discernimento semelhante. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) descrevem tensões quando intérpretes e professores atuam sem interlocução sistemática; Silvério (2014), por sua vez, analisa a construção de uma proposta apoiada em formação e articulação com serviços e equipes. Essas contribuições indicam que distribuir responsabilidades somente pelo cargo ou presumir que a comunicação será resolvida pela tradução são simplificações. As decisões sobre sequências didáticas, formas de registro, avaliação e acompanhamento demandam diálogo entre profissionais, preservadas as atribuições de cada função.

Nessa perspectiva, a participação dos próprios estudantes merece tratamento distinto do protagonismo dos adultos. A possibilidade de expressar dúvidas em Libras, sugerir temas, avaliar atividades e colaborar na organização das rotinas constitui experiência inicial de participação pedagógica. Entretanto, ouvir estudantes não equivale a transferir-lhes

responsabilidades adultas pela gestão escolar. Trata-se de reconhecer suas contribuições de maneira apropriada à idade e às condições linguísticas, garantindo que intervenções efetivas possam influenciar práticas cotidianas. Essa proposta constitui uma inferência pedagógica ancorada no conjunto das pesquisas, sobretudo nas análises de interação de Garrutti e Moreira (2022) e de mediação de Castro e Kelman (2022).

7 DESAFIOS PARA UMA GOVERNANÇA ESCOLAR BILÍNGUE, PARTICIPATIVA E RESPONSÁVEL

As pesquisas examinadas permitem identificar quatro desafios transversais, sem pressupor que apareçam com a mesma intensidade em todas as instituições. O primeiro é a dissociação entre reconhecimento formal da Libras e seu uso efetivo na administração e no ensino. Rocha et al. (2026) apresentam exemplos de organização linguística abrangente, enquanto Silvério (2014) mostra a importância do investimento formativo das equipes. Em contrapartida, as situações discutidas por Dall'Asen e Pieczkowski (2022) demonstram que a presença de agentes especializados não garante colaboração efetiva quando o planejamento segue fragmentado.

O segundo desafio envolve a tradução do princípio democrático em condições de participação. Rodrigues e Rampelotto (2014) vinculam gestão e reconhecimento, mas a comparação do corpus aponta a necessidade de aprofundar empiricamente como ocorrem votações, formulação de pautas, devolutivas e mediação de conflitos nos órgãos colegiados escolares. Nenhum dos doze artigos, tomado isoladamente, fornece um levantamento nacional e representativo desses procedimentos. Por isso, a defesa de protocolos acessíveis e

acompanhamento público das decisões deve ser apresentada como proposição fundamentada, e não como prática já comprovadamente consolidada.

O terceiro desafio é construir uma responsabilidade linguística que não se limite a profissionais individuais. A formação apresentada por Vieira-Machado e Lopes (2016) precisa dialogar com a organização das equipes, ao passo que as reflexões de Santos e Pessoa (2026) alertam para a fragilidade do trabalho sem diretrizes de atuação. Isso implica tratar a competência em Libras como tema da instituição, de seus projetos e de suas relações com a comunidade, respeitando as especificidades das funções. Cursos isolados, embora úteis, não asseguram mudança duradoura se não forem acompanhados de tempo institucional para planejamento e decisão compartilhada.

Por fim, há o desafio das múltiplas trajetórias de estudantes e famílias. Rocha *et al*. (2026) destacam estratégias de aproximação com responsáveis, Silvério (2014) registra a necessidade de ampliar o esclarecimento às famílias e Garrutti e Moreira (2022) examinam a importância das primeiras interações em Libras. Esses estudos sugerem que a relação escola-família não pode se reduzir à cobrança de adaptação dos responsáveis à escola: deve incluir orientação linguística, escuta de condições concretas e negociação de formas de participação. Além disso, a comunidade surda não constitui bloco homogêneo; as decisões podem exigir diferentes acessibilidades e mecanismos de representação.

Como síntese argumentativa, propõe-se compreender uma governança bilíngue participativa a partir de três exigências inseparáveis: garantia de condições linguísticas, distribuição de responsabilidades institucionais e possibilidade real de interferência dos sujeitos surdos nas decisões pedagógicas. A primeira sem a segunda tende à dependência de

ações isoladas; a segunda sem a terceira pode preservar relações verticalizadas; a terceira sem acessibilidade e recursos corre o risco de tornar-se participação apenas declarada. Essa articulação não representa uma escala mensurável validada pelas fontes, mas um critério crítico para futuras investigações sobre o cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos estudos selecionados permite responder ao problema proposto afirmando que a organização institucional pode favorecer a participação surda quando converte direitos linguísticos em condições estáveis de interação, planejamento e deliberação. A implementação de projetos bilíngues envolve equipe gestora, PPP, formação, trabalho cooperativo, comunicação com famílias e garantia de experiências curriculares em Libras. Entretanto, a literatura evidencia que essas dimensões podem desenvolver-se de maneira desigual, produzindo tensões entre os compromissos declarados e as práticas do cotidiano.

O diálogo entre a mobilização política apresentada por Campello e Rezende (2014), as análises de governamento de Thoma (2016), a gestão democrática discutida por Rodrigues e Rampelotto (2014) e os modelos institucionais apresentados por Rocha *et al.* (2026) sustenta uma conclusão central: a escola bilíngue precisa ser avaliada não apenas por sua denominação, mas pelas relações que estabelece entre língua, poder e decisão. As pesquisas sobre PPP, formação docente e práticas na educação infantil complementam essa leitura ao mostrar que o currículo é vivido nas interações e depende de escolhas organizacionais contínuas.

Como limite, reconhece-se que o corpus bibliográfico reúne estudos com objetos e procedimentos heterogêneos, não constituindo

base para generalização estatística. A participação deliberativa de estudantes e docentes surdos, sobretudo em conselhos e instâncias formais de gestão, aparece como dimensão que necessita de investigações mais diretamente voltadas aos mecanismos, registros e efeitos das decisões. Pesquisas futuras poderão investigar como propostas em Libras são registradas, negociadas, incorporadas ao PPP e avaliadas pelos sujeitos participantes. Assim, uma educação bilíngue comprometida com os direitos linguísticos exige que a presença surda se traduza em reconhecimento intelectual, acesso pleno à comunicação e capacidade efetiva de participar da construção da escola.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229. Acesso em: 18 out. 2026.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0119, p. 155-168, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119. Acesso em: 18 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. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153.

Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153. Acesso em: 18 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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024. Acesso em: 18 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. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089. Acesso em: 18 out. 2026.

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, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2025-0103PT. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2025-0103PT. Acesso em: 18 out. 2026.

RODRIGUES, Eliane de Oliveira; RAMPELOTTO, Elisane Maria. Gestão democrática e luta por reconhecimento na educação de surdos. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 3, n. 5, p. 7-24, 2014. DOI: https://doi.org/10.5902/2176217113425. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2176217113425. Acesso em: 18 out. 2026.

RODRIGUES, Érica Batista; MELO, Lívia Dodds de. Os desafios da inclusão a partir da diferença linguística do surdo: análise de um projeto político pedagógico. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis, v. 15, n. 1, p. 124-153, 2024. DOI: https://doi.org/10.55847/pindorama.v15i1.1017. Disponível em: https://doi.org/10.55847/pindorama.v15i1.1017. Acesso em: 18 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. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0032. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0032. Acesso em: 18 out. 2026.

SILVÉRIO, Carla Couto de Paula. A gestão na implementação de uma proposta educacional bilíngue (Libras/Português) em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora-MG. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 25-34, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31972. Acesso em: 18 out. 2026.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623661087. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661087. Acesso em: 18 out. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-

623661083. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661083. Acesso em: 18 out. 2026.

CAPÍTULO 14

PLANEJAR PARA A APRENDIZAGEM VISUAL: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E AVALIAÇÃO EM TURMAS COM ESTUDANTES SURDOS

Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida [1]
Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor efetivo de Libras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

RESUMO: A escolarização de estudantes surdos demanda práticas pedagógicas que articulem a Libras, a visualidade e a avaliação aos objetivos curriculares. Este artigo analisa criticamente como o planejamento de sequências didáticas e os instrumentos avaliativos podem favorecer aprendizagens linguisticamente acessíveis. Trata-se de investigação qualitativa, teórico-bibliográfica e interpretativa, fundamentada em publicações científicas sobre pedagogia visual, materiais didáticos, mediação do conhecimento e avaliação bilíngue. A análise organiza-se em dimensões conceituais, didático-curriculares, avaliativas e institucionais. Os estudos indicam que o emprego de imagens, isoladamente, não assegura a construção de sentidos; sua efetividade depende de intencionalidade docente, interação em Libras, progressão de atividades e acompanhamento das produções dos estudantes. Evidenciam também a necessidade de critérios avaliativos coerentes com a língua de instrução e de responsabilidades pedagógicas compartilhadas. Conclui-se que planejar para a aprendizagem visual implica integrar diagnóstico, mediação, registro das aprendizagens e replanejamento, evitando adaptações meramente instrumentais e avaliações linguisticamente excludentes em contextos escolares diversos.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Pedagogia Visual; Sequências Didáticas; Avaliação da Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Planejar o ensino para estudantes surdos envolve reconhecer que o acesso ao conhecimento escolar não se esgota na presença física na sala de aula, na circulação de imagens ou na disponibilização de um intérprete de Libras. A experiência visual, as formas de interlocução em língua de sinais e as relações entre Libras e língua portuguesa escrita exigem escolhas curriculares que incidam sobre a apresentação dos conteúdos, a organização das tarefas e os modos de acompanhar o que efetivamente se aprende. Nessa direção, o planejamento constitui uma decisão linguística, cultural e didática, e não apenas uma sequência administrativa de atividades.

A literatura educacional oferece contribuições complementares a essa problematização. Taveira e Rosado (2016) situam o letramento visual no campo de práticas e artefatos construídos por docentes surdos; Sordi e Santos (2024) demonstram que vídeos didáticos requerem análise de linguagem, estética e contexto; Oliveira, Morais e Muniz (2023) exemplificam a elaboração de unidades didáticas para o português escrito como segunda língua. No âmbito curricular e institucional, Pinheiro (2019) e Romário (2025) evidenciam limites da formação e da distribuição do trabalho pedagógico. Investigações sobre propostas em Biologia, Química e Matemática, por sua vez, permitem examinar como diferentes conteúdos escolares mobilizam recursos visuais e mediações

específicas (Valuthky; Frizzarini; Silva, 2023; Pereira; Curado; Benite, 2023; Castro; Rufino, 2025).

O problema orientador consiste em compreender como sequências didáticas planejadas na perspectiva da aprendizagem visual podem articular a construção de conhecimentos curriculares à avaliação da aprendizagem de estudantes surdos, evitando tanto a redução da visualidade a ilustrações quanto a reprodução de instrumentos avaliativos centrados em pressupostos monolíngues. A pergunta torna-se especialmente relevante porque a coerência entre o que se ensina, a língua pela qual se ensina e o que se solicita nas avaliações nem sempre é garantida nas rotinas escolares.

Este artigo objetiva analisar criticamente as relações entre pedagogia visual, organização de sequências didáticas e avaliação em turmas com estudantes surdos. A investigação delimita-se às contribuições de estudos científicos brasileiros que discutem planejamento, materiais, mediação e práticas avaliativas em situações educacionais diversas. Não se pretende propor um modelo único de ensino nem demonstrar, por meio de dados primários, a eficácia universal de uma estratégia. O propósito é identificar fundamentos, tensões e critérios que possam orientar decisões pedagógicas justificadas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

A investigação assume abordagem qualitativa, natureza teórico-bibliográfica e orientação interpretativa. O corpus foi constituído por publicações científicas disponibilizadas integralmente para leitura, selecionadas por aderência ao objeto, diversidade de enfoques e possibilidade de comparação entre abordagens conceituais, investigações escolares e proposições avaliativas. A seleção foi intencional e temática, sem delimitação temporal pré-fixada, pois estudos de diferentes momentos ajudam a compreender permanências e deslocamentos nos debates sobre a educação bilíngue de surdos.

O exame dos textos considerou títulos, objetivos, fundamentos conceituais, contextos investigados, procedimentos descritos pelos pesquisadores, resultados efetivamente apresentados e limites das inferências possíveis. A leitura foi organizada em núcleos articulados: letramento e pedagogia visual; planejamento, currículo e materiais; sequências didáticas em componentes curriculares; avaliação da compreensão e da produção em Libras; e responsabilidades docentes e institucionais. As aproximações não pressupõem equivalência metodológica entre os estudos, que incluem pesquisas documentais, relatos de elaboração didática, investigações qualitativas em ambientes educacionais e estudos de instrumentos avaliativos.

A análise foi construída por cotejamento de argumentos e contrastes entre situações, distinguindo resultados informados pelos autores de interpretações produzidas nesta discussão. Não foram realizadas entrevistas, observações originais, aplicações de sequências ou testes com estudantes. Por essa razão, os exemplos descritos devem ser compreendidos segundo os contextos das pesquisas consultadas, sem generalização estatística. As citações textuais foram verificadas nas páginas dos documentos; quando autores são mencionados apenas por intermédio de uma fonte, tal mediação é identificada explicitamente.

3 PEDAGOGIA VISUAL E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: FUNDAMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

No campo dos Estudos Surdos, a visualidade precisa ser tratada como dimensão da experiência linguística e cultural e como possibilidade de construção de conhecimentos, não como compensação simplificada da ausência de audição. Taveira e Rosado (2016) investigam artefatos pedagógicos vinculados às práticas de professores surdos e evidenciam que imagens, língua de sinais, escrita e tecnologias se combinam em configurações significativas. A análise desloca a discussão da pergunta quantitativa - quantas figuras compõem uma aula - para um problema de ordem didática: como

relações visuais são organizadas para possibilitar leitura, interpretação, comparação, expressão e autoria.

> A insuficiência de base teórica em matrizes de linguagem (sonora, visual e verbal), principalmente no que se referia à visualidade e às mesclas entre as matrizes, nos impulsionou ao preenchimento de tal lacuna. Nossos estudos mostraram outros aspectos que permitiram outras formas de abordagem da característica principal da coleção de artefatos produzidos pelos instrutores surdos durante a prática pedagógica: o apelo imagético. Este apelo acrescentava outros olhares ao letramento, à leitura, à escrita e à produção literária. (Taveira; Rosado, 2016, p. 177).

A passagem indica que letramento visual não corresponde à oferta indiscriminada de estímulos. Imagens podem estabelecer relações entre conceitos, oferecer pistas para a organização de narrativas e tornar observáveis diferenças que uma explicação exclusivamente verbal deixaria implícitas. Mas também podem dispersar a atenção, obscurecer hierarquias de informação ou reproduzir estereótipos, caso não sejam problematizadas. Assim, a qualidade do material deve ser apreciada pelo vínculo entre sua estrutura visual, o objeto de conhecimento e a experiência cultural dos participantes.

Essa preocupação aparece na análise de um vídeo de Geografia realizada por Sordi e Santos (2024). Ao examinarem recursos usados na apresentação de zonas rural e urbana, as autoras relacionam letramento visual a escolhas sobre enquadramento, Libras, legendas,

datilologia, contextualização e conhecimentos prévios. A presença simultânea de diferentes códigos não autoriza supor que todos cumpram a mesma função: a Libras pode organizar a explicação; a imagem, exemplificar relações espaciais; e a escrita, apoiar o contato com formas lexicais do português. O planejamento deve explicitar que aprendizagem se espera de cada mediação.

No ensino de português escrito para educandos surdos, Oliveira, Morais e Muniz (2023) defendem a elaboração docente de unidades didáticas associadas à finalidade comunicativa do conteúdo. Ao recuperarem Campello (2008 *apud* Oliveira; Morais; Muniz, 2023, p. 9), situam a pedagogia visual como demanda de reorganização do processo de ensinar e aprender. A citação de citação é aqui empregada porque a formulação da autora foi consultada somente por meio do artigo analisado. Essa perspectiva não dispensa o trabalho com o texto escrito; ao contrário, exige explicitar como o português, na condição de segunda língua, pode ser mobilizado sem substituir a Libras como meio de interlocução e de negociação de sentidos.

Considera-se, portanto, que a perspectiva bilíngue possui implicações epistemológicas e avaliativas. Quando uma atividade pressupõe uma resposta escrita em português, o professor precisa distinguir se o objeto de avaliação é o conceito curricular, a competência escritora em L2 ou ambos. Desconsiderar essa distinção favorece equívocos interpretativos, pois dificuldades com a

formulação escrita podem encobrir aprendizagens de História, Ciências ou Matemática. A construção de critérios transparentes integra, desde o início, uma proposta efetivamente visual e bilíngue.

As categorias teóricas mobilizadas pelo estudo podem ser sistematizadas sem homogeneizar autores e métodos. O quadro seguinte reúne conceitos que se articulam no planejamento, explicitando a consequência pedagógica de cada contribuição.

Quadro 1 - Fundamentos da aprendizagem visual e implicações para o planejamento bilíngue

Categoria analítica	**Fundamentação nas publicações**	**Implicação didático-pedagógica**
Letramento visual e artefatos culturais	Taveira e Rosado (2016); Sordi e Santos (2024)	Ler criticamente imagens, vídeos, gestos, enquadramentos e relações visuais, e não apenas ilustrar explicações.
Libras como língua de mediação	Oliveira, Morais e Muniz (2023); Martins (2026)	Produzir interlocução, registros e devolutivas em língua de sinais, articulando o português escrito como L2.
Sequência e progressão didática	Valuthky, Frizzarini e Silva (2023); Castro e Rufino (2025)	Relacionar conhecimentos prévios, tarefas graduadas, mediação e produções observáveis.
Avaliação como leitura do percurso	Ramos e Lacerda (2016); Lacerda et al. (2020); Martins (2026)	Diversificar evidências, considerar a linguagem das respostas e usar resultados no replanejamento.

Fonte: elaboração própria, a partir das publicações analisadas.

O Quadro 1 evidencia relações de complementaridade: a visualidade define possibilidades de representação e participação; a Libras constitui interlocução e produção discursiva; a sequência

didática organiza a temporalidade das ações; e a avaliação informa decisões seguintes. A convergência não elimina tensões entre experiências escolares, especialmente quando o reconhecimento da língua de sinais no discurso institucional não se traduz em condições de trabalho, materiais adequados e participação de profissionais surdos nas decisões.

4 PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: OBJETIVOS, PROGRESSÃO E ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA

Uma sequência didática não deve ser confundida com uma coleção de atividades visualmente atraentes. Sua consistência depende da relação verificável entre diagnóstico inicial, objetivo conceitual, tarefas sucessivas, recursos mobilizados, formas de interação e evidências de aprendizagem. O ponto de partida é investigar o que os estudantes já conseguem compreender, narrar, comparar e explicar em Libras, quais experiências possuem com o conteúdo e como utilizam o português escrito em situações escolares. Desse modo, expectativas curriculares comuns podem conviver com percursos linguísticos diversos, sem reduzir a complexidade do objeto de estudo.

Oliveira, Morais e Muniz (2023) apresentam uma unidade para o ensino de português como L2, apoiada em tirinhas e articulada a plano de atividades. A proposta ressalta o protagonismo do docente na

escolha do gênero, na contextualização das tarefas e na elaboração de materiais; os autores caracterizam o plano como “um momento de análise, observação, tomada de decisões das práticas e do fazer docente” (Oliveira; Morais; Muniz, 2023, p. 11). Essa formulação afasta a ideia de planejamento enquanto roteiro imutável: o plano oferece direção, mas pressupõe observação e ajuste.

A experiência em Biologia examinada por Valuthky, Frizzarini e Silva (2023) torna explícita a progressão pedagógica em uma turma com estudantes surdos e ouvintes. O estudo descreve uma sequência de atividades sobre vertebrados, com apoio de vocabulário científico em Libras e oportunidades de elaboração coletiva. Convém observar como as autoras e o autor articulam o planejamento antecipado ao que ocorre na interação entre os participantes:

> Considerando o planejamento dos grupos na aula anterior, nesta atividade o objetivo era colocar em prática as ideias elaboradas anteriormente nas equipes. E, tendo em vista a falta de interação do estudante surdo com os colegas ouvintes em aulas passadas, nesta aula haveria chance de maior engajamento entre os participantes. Somado a isso, esperava-se também que houvesse uso da Libras, que os discentes utilizassem o minidicionário e aplicativos como apoio à aprendizagem dos conceitos de vertebrados, assim como da ajuda da intérprete, do colega surdo e da docente para tal. E por último, presumia-se uma maior autonomia/protagonismo do estudante surdo na realização da atividade. (Valuthky; Frizzarini; Silva, 2023, p. 7).

O trecho é relevante porque explicita diferentes dimensões de uma mesma tarefa: conceitos científicos, ferramentas, colaboração, interação entre pares e autonomia. Essa articulação impede tomar o uso do aplicativo ou do glossário como solução isolada. Como se trata de uma experiência situada, seus resultados não devem ser convertidos em promessa de eficácia para qualquer turma. O que pode ser transposto analiticamente é o princípio de que objetivos de interação e apropriação conceitual precisam ser previstos e posteriormente confrontados com o desenvolvimento real da atividade.

O planejamento também pressupõe critérios de seleção linguística. Em Ciências, por exemplo, imagens de processos e esquemas de transformação podem ser acompanhados por formulações em Libras negociadas na interação, enquanto definições e termos técnicos em português escrito passam a ser trabalhados como objetos de leitura. Na Matemática, uma tabela deve ser compreendida como representação organizada de dados, e não apenas como superfície gráfica. No português como L2, as imagens podem abrir discussões sobre gênero, contexto de circulação e sentido textual, mas não substituem o ensino sistemático da escrita.

O risco da adaptação apenas pontual é especialmente perceptível no estudo de Pinheiro (2019), que identificou lacunas na preparação docente e na realização de adaptações curriculares em aulas de português. A autora também descreve possibilidades de

mudança vinculadas à colaboração e à reflexão sobre a prática. Quando esse resultado é aproximado da análise de Romário (2025), percebe-se que o problema não se limita à habilidade individual de um professor: envolve o modo como a escola distribui responsabilidades e reconhece o conhecimento linguístico e cultural necessário à escolarização dos estudantes surdos.

O quadro comparativo a seguir distingue o que os estudos efetivamente examinam das decisões pedagógicas que podem ser inferidas a partir do diálogo entre eles. As colunas apresentam tensões práticas, evitando confundir possibilidades com resultados comprovados em todas as escolas.

Quadro 2 - Tensões e decisões no planejamento de sequências didáticas para estudantes surdos

Situação discutida nas pesquisas	**Tensão crítica identificada**	**Critério de planejamento e acompanhamento**
Produção de material para português como L2 (Oliveira; Morais; Muniz, 2023)	Uso de materiais voltados a falantes nativos versus necessidade de ensino explícito de L2.	Definir gênero, interlocutor, finalidade de leitura/escrita e formas de mediação em Libras.
Experiências de Biologia e Química (Valuthky; Frizzarini; Silva, 2023; Pereira; Curado; Benite, 2023)	Glossários e recursos visuais ajudam, mas conceitos exigem negociação de sentidos e interação.	Planejar etapas conceituais, recursos especializados e espaços para retomada do significado.
Aprendizagem de tabelas no AEE (Castro; Rufino, 2025)	Contextualização cultural pode favorecer tarefas específicas; alcance depende do contexto investigado.	Relacionar representatividade, conhecimentos prévios e evidências do conceito matemático.

Situação discutida nas pesquisas	Tensão crítica identificada	Critério de planejamento e acompanhamento
Adaptação curricular e trabalho docente (Pinheiro, 2019; Romário, 2025)	Atribuir a mediação apenas ao intérprete ou ao profissional surdo mantém fragilidades institucionais.	Prever colaboração, responsabilidade do regente, diálogo com educadores surdos e revisão do plano.

Fonte: elaboração própria, com base nos estudos indicados em cada linha.

A comparação mostra que a progressão didática depende simultaneamente da especificidade disciplinar e de condições de participação. Há convergência na crítica a práticas centradas na mera transmissão; contudo, os objetos das pesquisas diferem: alguns textos apresentam propostas e produtos, outros analisam interações ou a organização do trabalho escolar. Tal diversidade impede estabelecer uma hierarquia universal de recursos, mas oferece critérios para justificar escolhas e para registrar o que precisa ser modificado após cada etapa.

5 RECURSOS VISUAIS E PRÁTICAS DIDÁTICAS EM DIFERENTES COMPONENTES CURRICULARES

A circulação de recursos visuais entre disciplinas revela tanto possibilidades comuns quanto exigências próprias dos conhecimentos ensinados. Na Biologia, Valuthky, Frizzarini e Silva (2023) relatam atividades sobre vertebrados em classe comum do Ensino Médio, articulando pesquisa em grupo, produção dos estudantes e apoio de um minidicionário em Libras. O recurso não elimina o desafio de compreender classificações e relações científicas, mas amplia as

condições de participação e de discussão do vocabulário. O dado relevante para o presente estudo não é a materialidade do minidicionário em si, e sim sua inserção planejada em tarefas relacionadas aos objetivos curriculares.

No ensino de Química, Pereira, Curado e Benite (2023) analisam intervenções pedagógicas desenvolvidas em curso de extensão com estudantes surdos. A negociação de sentidos, os acordos linguísticos e o emprego de representações imagéticas são descritos como ações recorrentes na intermediação de conceitos químicos. Esse resultado indica que produzir um sinal para um termo ou apresentar uma figura não garante, de modo automático, a apropriação do fenômeno. Explicações, situações experimentais, representações e perguntas precisam ser articuladas para que o estudante formule relações e possa expressá-las em Libras.

Castro e Rufino (2025) investigam o uso de tirinhas com representatividade surda como organizador prévio na aprendizagem de tabelas por estudantes dos anos iniciais, em atendimento educacional especializado. A aproximação entre personagens, situação comunicativa e representação matemática é relevante por evidenciar como o contexto cultural pode apoiar a entrada em um conteúdo formal. Entretanto, o caráter situado do estudo requer cautela: não se pode extrapolar os resultados para todos os anos escolares ou presumir

que qualquer história em quadrinhos produza aprendizagem significativa.

Já Oliveira, Morais e Muniz (2023) trabalham com tirinhas em uma perspectiva distinta, direcionada ao português escrito como segunda língua. A semelhança do suporte não deve encobrir a diferença de objetivos: em Matemática, a tirinha serve à compreensão de uma representação de dados; no ensino de L2, articula interpretação do gênero, linguagem escrita e práticas comunicativas. O planejamento visual, assim, não decorre de uma lista de mídias recomendadas, mas do modo como cada mídia organiza problemas, conceitos e formas de resposta pertinentes ao conhecimento mobilizado.

No caso dos vídeos didáticos, Sordi e Santos (2024) salientam que as dimensões linguísticas, tecnológicas e visuais devem ser pensadas conjuntamente. Sua análise de um vídeo de Geografia enfatiza a pertinência do contexto e dos conhecimentos prévios dos estudantes. As autoras ampliam a discussão ao relacionar produção do material, qualificação docente e continuidade da pesquisa:

> A partir dessas observações, torna-se evidente a necessidade de desenvolver e promover materiais educacionais que valorizem e incorporem o letramento visual na educação de surdos. Isso inclui a formação de professores capacitados para utilizar ferramentas tecnológicas e digitais que auxiliem na produção de materiais acessíveis e eficazes. A criação de vídeos

> didáticos que atendam às necessidades específicas dos alunos surdos, contemplando a diversidade linguística e cultural, é fundamental para garantir uma educação acessível e de qualidade para todos. (Sordi; Santos, 2024, p. 20).

Do conjunto emerge uma compreensão processual do trabalho pedagógico. Um recurso visual só se torna instrumento de aprendizagem quando é inserido em um encadeamento de escolhas: diagnóstico dos repertórios, formulação de objetivos, mediação dos conceitos, produção de evidências e avaliação. A Figura 1 apresenta uma síntese interpretativa dessas relações.

Figura 1 - Ciclo de planejamento, mediação visual e avaliação formativa em contextos bilíngues



Fonte: elaboração própria, em diálogo com Taveira e Rosado (2016), Oliveira, Morais e Muniz (2023), Ramos e Lacerda (2016) e Martins (2026).

O ciclo representado explicita que a avaliação não constitui encerramento externo ao ensino: ela produz informações para reorganizar mediações e objetivos. A base transversal - participação surda, acessibilidade linguística e cooperação profissional - mostra

que nenhuma etapa pode ser pensada somente como técnica individual do professor. Também reforça uma questão frequentemente obscurecida: o estudante precisa ter condições de demonstrar em língua acessível não apenas o que memorizou, mas como relaciona, interpreta e elabora os conhecimentos.

6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS: CRITÉRIOS, INSTRUMENTOS E DEVOLUTIVAS EM LIBRAS

A avaliação constitui o lugar em que as incoerências do planejamento bilíngue se tornam particularmente visíveis. Se o ensino envolve explicações em Libras, imagens, debates e produções visuais, mas a verificação se restringe a enunciados extensos e respostas obrigatoriamente redigidas em português, o instrumento pode confundir o domínio do conteúdo com a proficiência escrita em L2. A crítica não significa dispensar o português, tampouco abolir critérios: significa explicitar qual conhecimento está em análise, por quais meios podem ser demonstrado e como as produções serão interpretadas.

Silva e Kanashiro (2015) apresentam uma proposta de avaliação visual dirigida a estudantes surdos do Ensino Médio, com textos e recursos não verbais articulados à Libras. Os autores relatam, em seu caso investigado, mudanças favoráveis na autonomia e no

sentimento de pertencimento durante a realização da avaliação. Advertem, porém, que as conclusões provêm de um contexto específico e podem não ser integralmente aplicáveis a outros grupos. Essa ressalva é fundamental para não converter uma experiência pedagógica relevante em regra indiferente às diferentes trajetórias linguísticas dos estudantes.

Na investigação de Ramos e Lacerda (2016), professoras de uma proposta inclusiva bilíngue organizaram provas com mediação em Libras, imagens, desenhos e possibilidades diferenciadas de registro. A análise evidencia que a materialidade de uma avaliação pode ser transformada sem abandonar o compromisso com a aprendizagem curricular. As autoras descrevem com clareza o deslocamento observado:

> As avaliações são tradicionalmente um registro escrito do conhecimento, o qual se configura como a forma de aferição mais utilizada. No entanto, no contexto observado as instruções são mediadas pela língua de sinais, o material escrito é mantido, contudo acrescido de imagens e desenhos, ou seja, há um apelo imagético no material e se aceita também respostas que privilegiem a imagem. Nota-se, portanto, dois modos de adaptação: busca-se fazer uma avaliação tangível no que se refere ao conhecimento e também no que se refere à apreensão do Português mediado por imagens. (Ramos; Lacerda, 2016, p. 831)

A distinção entre resposta visual e conhecimento mobilizado requer cuidados. Uma fotografia ou um desenho não certifica, por si só, a compreensão conceitual; cabe ao docente construir situações que

permitam explicar relações, justificar escolhas, estabelecer comparações e retomar o que foi ensinado. Em avaliações de Ciências, por exemplo, as imagens podem compor problemas que demandem explicação em Libras; em Geografia, mapas podem exigir leitura e argumentação; no ensino de português como L2, o texto escrito permanece parte do objeto de aprendizagem. A adequação é definida pelos objetivos e critérios, e não por substituir indiscriminadamente palavras por figuras.

Lacerda, Lemes, Nichols, Segala e Nascimento (2020) apresentam uma proposta experimental para examinar compreensão em Libras a partir de versões videogravadas de uma fábula e de perguntas sinalizadas. Os próprios pesquisadores indicam a necessidade de ajustes e novas aplicações para aperfeiçoamento e validação do instrumento. Esse caráter preliminar precisa ser preservado na discussão: a pesquisa não disponibiliza uma medida universal pronta para qualquer situação, mas indica uma possibilidade de formular tarefas avaliativas diretamente na língua cujo domínio se pretende observar.

Martins (2026), por sua vez, discute o Instrumento Pedagógico de Avaliação da Produção Discursiva de Alunos Surdos (IPAS_Libras), voltado à leitura de produções videogravadas de crianças surdas e organizado em níveis de desenvolvimento discursivo. Diferentemente de um teste que apenas registra acertos, a

proposta busca apoiar a interpretação pedagógica de narrativas e outras produções sinalizadas. A autora enfatiza a relação entre avaliação, acompanhamento e intervenção:

> Ao possibilitar essa leitura fina da produção em Libras, o IPAS_Libras torna-se um instrumento pedagógico fundamental para a análise das progressões de aprendizagens dos alunos surdos e para o planejamento pedagógico nos anos iniciais, pois orienta o professor na definição de intervenções, na escolha de gêneros discursivos a serem trabalhados, no uso de mídias visuais e na construção de propostas que respeitem os tempos e percursos singulares das crianças surdas. Além disso, favorece práticas avaliativas formativas, permitindo acompanhar progressos ao longo do tempo, registrar avanços e produzir devolutivas pedagógicas mais coerentes com a ontologia surda. (Martins, 2026, p. 20).

O exame comparado dos estudos permite distinguir avaliar a compreensão de textos em Libras, acompanhar o desenvolvimento discursivo em Libras e avaliar conteúdos curriculares ensinados com apoio dessa língua. Esses objetos se inter-relacionam, mas não são idênticos. Para evitar interpretações equivocadas, um planejamento avaliativo pode explicitar objetivos, descritores, formas de resposta, meios de registro e critérios de devolutiva. Videogravações, comentários sinalizados e portfólios visuais podem oferecer evidências longitudinais, desde que haja condições éticas e institucionais para armazenar e utilizar os registros.

A devolutiva formativa deve indicar quais relações o estudante já demonstra, o que permanece em elaboração e quais recursos serão retomados. Esse entendimento aparece, sob diferentes formas, em Ramos e Lacerda (2016) e Martins (2026): a avaliação orienta decisões do professor tanto quanto descreve produções do estudante. Ela não deve ser reduzida a mecanismo classificatório nem convertida em expectativa de trajetória linguística uniforme. A relevância pedagógica está em reconhecer avanços, identificar obstáculos de acesso e estabelecer novas situações de participação e aprendizagem.

7 DESAFIOS INSTITUCIONAIS DO PLANEJAMENTO E DA AVALIAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS

Mesmo quando os fundamentos da pedagogia visual são reconhecidos, as condições escolares podem inviabilizar sua realização. Planejar materiais em Libras, discutir termos específicos de uma disciplina, registrar produções e oferecer devolutivas acessíveis exige tempo, formação, infraestrutura e cooperação. O problema, portanto, não pode ser transferido exclusivamente ao esforço de um docente, nem naturalizado como incapacidade de aprendizagem do estudante surdo. A análise da organização institucional permite deslocar o foco da deficiência individual para as barreiras construídas no próprio trabalho pedagógico.

Pinheiro (2019) identifica ausência de adaptações curriculares em práticas examinadas e relaciona esse quadro à formação insuficiente de professores. O estudo também aponta a colaboração reflexiva como possibilidade de transformação. A crítica é aprofundada por Romário (2025), cuja pesquisa com educadoras surdas e ouvintes problematiza a transferência informal de responsabilidades didático-pedagógicas para profissionais surdas, enquanto docentes ouvintes permanecem institucionalmente responsáveis pelas turmas.

> É perceptível que havia certa angústia nas educadoras ouvintes em ter que assumir a responsabilidade de educar estudantes surdas(os). Isso parecia ocorrer, sobretudo, por não terem conhecimento no que diz respeito ao processo educacional desses sujeitos, principalmente em termos linguísticos. Aliás, era nítido também que a responsabilidade didático-pedagógica ficava praticamente toda para as educadoras surdas. (Romário, 2025, p. 21).

O fragmento explicita uma assimetria que precisa ser enfrentada sem apagar o conhecimento produzido por profissionais surdos. Reconhecer esse saber não significa tratá-los como substitutos improvisados do planejamento docente, e sim assegurar participação efetiva na concepção curricular, na escolha de materiais e na leitura das aprendizagens. Também não cabe confundir as atribuições do professor regente com aquelas dos profissionais de tradução e

interpretação: sua atuação exige interlocução previamente planejada, mas não exonera o docente de responder pelo ensino.

Pereira, Curado e Benite (2023) mostram, em contexto de ensino de Química, a importância de acordos linguísticos e da comunicação entre profissionais para intermediar conceitos especializados. Quando aproximada da pesquisa de Romário (2025), essa constatação suscita uma distinção central: colaboração não é delegação unilateral. O planejamento compartilhado deve prever momentos de discussão dos conteúdos, esclarecimento de objetivos e identificação de dificuldades, mas também reconhecer papéis profissionais, tempos institucionais e necessidades dos estudantes.

Por fim, materiais visuais e instrumentos avaliativos não podem ser considerados soluções autossuficientes. Sua elaboração requer conhecimentos sobre Libras, currículo, leitura de imagens, produção digital, avaliação e cultura surda, bem como espaço para escuta dos próprios estudantes. As investigações consultadas sustentam a necessidade de formação docente contínua e de uma gestão que assegure condições reais de planejamento. Sem essas medidas, a pedagogia visual corre o risco de tornar-se um repertório de técnicas isoladas, sem transformar as relações de ensino, participação e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que planejar para a aprendizagem visual é construir coerência entre acesso linguístico, objetivos curriculares, organização temporal das tarefas e possibilidades de demonstrar conhecimento. Os estudos analisados convergem ao valorizar o papel da Libras e dos recursos visuais, mas mostram que tais dimensões somente adquirem densidade pedagógica quando articuladas à mediação conceitual, à participação efetiva e à reflexão sobre o percurso de aprendizagem. Não basta tornar o conteúdo visível; é necessário criar condições para interpretá-lo, problematizá-lo e expressá-lo.

A comparação entre propostas de Biologia, Química, Matemática e português como segunda língua evidencia que os recursos não são transferíveis mecanicamente entre disciplinas. Glossários, vídeos, tirinhas, experimentações e representações gráficas cumprem funções distintas conforme o objeto de conhecimento. No campo avaliativo, a discussão aponta a importância de distinguir domínio de conteúdos, compreensão em Libras, produção discursiva sinalizada e aprendizagem da escrita em L2. Instrumentos adequados devem informar devolutivas e decisões de replanejamento, e não apenas registrar desempenhos.

Como limite, reconhece-se que o corpus reúne estudos de natureza metodológica e contextos escolares diferentes, sem produzir evidência empírica original sobre a eficácia de uma proposta única. As

contribuições aqui organizadas constituem critérios analíticos para a prática docente, não um protocolo de aplicação universal. Pesquisas futuras podem acompanhar, longitudinalmente, a elaboração colaborativa de sequências didáticas, a participação de estudantes surdos em sua avaliação e os efeitos de devolutivas em Libras sobre processos de aprendizagem. A principal implicação é institucional e pedagógica: assegurar que visualidade e bilinguismo orientem, desde a concepção do plano até sua revisão, a experiência escolar de estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Renária Rodrigues de; RUFINO, Maria Aparecida da Silva. Contribuições de um organizador prévio no formato de Tirinhas em quadrinhos com Representatividade Surda para aprendizagem significativa de tabelas por estudantes surdas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, e87, p. 1-16, 2025. DOI: 10.5902/1984686X92426. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X92426. Acesso em: 18 out. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LEMES, Joice Raquel Batista; NICHOLS, Guilherme; SEGALA, Rimar; NASCIMENTO, Vinícius. Avaliação da compreensão em libras por alunos surdos: uma proposta. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 34, p. 22-39, 2020. DOI: 10.20500/rce.v15i34.32392. Disponível em: https://doi.org/10.20500/rce.v15i34.32392. Acesso em: 18 out. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análises enunciativo-discursivas em Libras: um instrumento para o desenvolvimento linguístico-educacional de crianças surdas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 39, e44, p. 1-26, 2026. DOI: 10.5902/1984686X95614. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X95614. Acesso em: 18 out. 2026.

OLIVEIRA, Willian Silva de; MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; MUNIZ, Valéria Campos. Elaboração de Unidade Didática no Ensino da Língua Portuguesa como L2 para Educandos Surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e58, p. 1-23, 2023. DOI: 10.5902/1984686X75438. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X75438. Acesso em: 18 out. 2026.

PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares; CURADO, Thalita Costa; BENITE, Anna Maria Canavarro. Ações recorrentes no processo de intermediação do conhecimento químico para surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e26, p. 1-29, 2023. DOI: 10.5902/1984686X66947. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X66947. Acesso em: 18 out. 2026.

PINHEIRO, Lucineide Machado. Adaptações curriculares na construção de práticas de letramento para alunos surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e85, p. 1-22, 2019. DOI: 10.5902/1984686X32502. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X32502. Acesso em: 18 out. 2026.

RAMOS, Denise Marina; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 817-835, 2016. DOI: 10.21723/RIAEE.v11.n2.p817. Disponível em: https://doi.org/10.21723/RIAEE.v11.n2.p817. Acesso em: 18 out. 2026.

ROMÁRIO, Lucas. Trabalho pedagógico surdo: responsabilidades didático-pedagógicas na escolarização de estudantes surdas(os) na escola regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, e49, p. 1-24, 2025. DOI: 10.5902/1984686X91940. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X91940. Acesso em: 18 out. 2026.

SILVA, Elifas Levi; KANASHIRO, Elayne. Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 688-714, 2015. DOI: 10.18222/eae.v0ix.3111. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3111. Acesso em: 18 out. 2026.

SORDI, Aline; SANTOS, Lara Ferreira dos. Desafios e estratégias de letramento visual na educação de surdos: análise de vídeo didático. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, e26, p. 1-23, 2024. DOI: 10.5902/1984686X87080. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X87080. Acesso em: 18 out. 2026.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Alexandre. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, 2016. DOI: 10.22196/rp.v18i39.3691. Disponível em: https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691. Acesso em: 18 out. 2026.

VALUTHKY, Jéssica Guerreiro; FRIZZARINI, Silvia Teresinha; SILVA, Virgílio Martins da. Pedagogia visual para estudantes surdos: uma sequência didática na perspectiva da educação inclusiva para as aulas de biologia. **Boletim Online de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 11, e0120, 2023. DOI: 10.5965/2357724X112023e0120. Disponível em: https://doi.org/10.5965/2357724X112023e0120. Acesso em: 18 out. 2026.

CAPÍTULO 15

CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM LIBRAS: ESTÁGIO, REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Diego Leonardo Pereira Vaz [1]
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Anápolis. Professor efetivo do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Julyanne Grazielle Rocha Lima [2]
Graduada em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Aparecida de Goiânia.

RESUMO: A construção da docência em Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um processo formativo contínuo, marcado pela articulação entre conhecimentos linguísticos, saberes pedagógicos, experiências profissionais e dimensões socioculturais. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do estágio supervisionado e da reflexão crítica sobre a prática pedagógica para a constituição da identidade docente e o desenvolvimento profissional de professores de Libras. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e perspectiva crítico-interpretativa, fundamentada em produções científicas relacionadas à formação inicial, às práticas educativas e à profissionalização docente. A discussão contempla os processos históricos e institucionais de formação de professores de Libras, as experiências desenvolvidas durante o estágio curricular supervisionado, a construção dos saberes profissionais e os desafios relacionados ao ensino da língua de sinais em diferentes contextos educacionais. A análise evidencia que o estágio supervisionado representa um espaço significativo de articulação entre teoria e prática, possibilitando a investigação das experiências pedagógicas e a reconstrução dos conhecimentos profissionais. Destaca-se, igualmente, a importância da reflexão crítica, da valorização das identidades surdas e da acessibilidade linguística para o fortalecimento da autonomia docente. Conclui-se que a construção da docência em Libras exige processos formativos permanentes, comprometidos com a qualificação

profissional, o protagonismo surdo e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes.

Palavras-chave: Formação de professores de Libras; Estágio supervisionado; Prática reflexiva; Identidade docente; Desenvolvimento profissional.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores de Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um campo de investigação que articula dimensões linguísticas, educacionais, culturais e políticas, considerando as particularidades dos processos de ensino e aprendizagem de uma língua de modalidade visuoespacial. A construção da docência nesse contexto ultrapassa a aquisição de conhecimentos específicos sobre a estrutura linguística da Libras, uma vez que envolve a constituição de saberes pedagógicos, o reconhecimento das identidades surdas e o desenvolvimento de competências profissionais fundamentadas nas experiências formativas. A consolidação desse campo está relacionada às transformações históricas decorrentes do reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e de sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, que contribuíram para a ampliação das demandas de formação docente no Brasil. Nesse cenário, Quadros e Stumpf (2009, p. 169-170) apresentam a implantação do primeiro curso de graduação em Letras-Libras, iniciado em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina, evidenciando a importância da formação superior para

a valorização da língua de sinais e para a participação de sujeitos surdos nos espaços acadêmicos.

A constituição profissional do professor de Libras desenvolve-se mediante relações estabelecidas entre conhecimentos científicos, experiências individuais, práticas socioculturais e condições institucionais de atuação. Trata-se de um processo contínuo, marcado pela reelaboração das concepções sobre ensinar, aprender e participar dos diferentes contextos educacionais. Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002 *apud* Borges; Tecco, 2024, p. 2) relacionam a identidade profissional docente aos valores, às trajetórias pessoais, aos saberes e às experiências que constituem os sujeitos ao longo da vida. No âmbito da docência em Libras, essa compreensão adquire especificidades relacionadas à cultura surda, às experiências linguísticas e às relações entre professores surdos e ouvintes. Borges e Tecco (2024, p. 1-3) demonstram que a Libras e a cultura surda exercem influência significativa na constituição da identidade profissional de professores surdos que atuam no Ensino Superior, indicando que a profissionalização docente também se configura como um processo de reconhecimento cultural e pertencimento social.

Entre os componentes responsáveis pela formação inicial, o estágio curricular supervisionado ocupa posição relevante por possibilitar o contato com situações concretas de ensino, planejamento, observação e intervenção pedagógica. Sua

contribuição, entretanto, não deve ser reduzida ao cumprimento de exigências curriculares ou à reprodução de procedimentos metodológicos previamente estabelecidos. Pimenta e Lima (2006, p. 6) compreendem o estágio como um campo de conhecimento constituído na interação entre as instituições formadoras e os contextos sociais em que se desenvolvem as práticas educativas. Essa concepção permite reconhecer o estágio como espaço de investigação, produção de conhecimentos e problematização das relações entre teoria e prática. Na formação de professores de Libras, tal perspectiva mostra-se especialmente significativa diante das particularidades linguísticas dos estudantes, da diversidade dos espaços de atuação profissional e das exigências pedagógicas associadas à educação bilíngue de surdos.

As experiências desenvolvidas nos cursos de Letras-Libras demonstram que os processos formativos demandam estratégias capazes de relacionar conhecimentos acadêmicos às condições efetivas de exercício da docência. Razuck (2019, p. 68-70), ao apresentar experiências de estágio supervisionado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, evidencia a importância da inserção dos licenciandos em espaços formais e não formais de educação, ampliando as possibilidades de compreensão do trabalho pedagógico. De maneira complementar, Coura (2018, p. 109-110) problematiza o estágio supervisionado a partir de experiências da Universidade Federal do Tocantins, incorporando discussões sobre diferenças,

identidades, criticidade e epistemologias surdas. Essas contribuições permitem compreender que a formação docente em Libras exige uma abordagem que considere tanto a dimensão didático-linguística quanto os aspectos históricos, culturais e sociais implicados nas relações educacionais.

Outro aspecto relevante corresponde às diferentes exigências relacionadas ao ensino de Libras como primeira língua (L1) e segunda língua (L2), cujos públicos, objetivos e processos de aprendizagem apresentam características distintas. Lopes e Lacerda (2025, p. 2-3) discutem essas particularidades no âmbito da licenciatura em Letras-Libras, destacando a necessidade de articulação entre formação linguística, conhecimentos pedagógicos e experiências de estágio. As autoras identificam dificuldades relacionadas à proficiência de licenciandos ouvintes e à disponibilidade de campos de estágio para o ensino de Libras como L2. Tais questões evidenciam a necessidade de aprofundar as discussões sobre a organização curricular, a preparação metodológica e as condições oferecidas para o exercício da prática pedagógica, considerando que o domínio de uma língua não representa, isoladamente, garantia de preparação suficiente para seu ensino.

A reflexão crítica sobre a prática constitui outra dimensão fundamental da formação profissional, pois possibilita analisar decisões pedagógicas, reconhecer limitações e produzir alternativas

diante dos desafios encontrados nos ambientes educacionais. Zeichner (2008, p. 535-538) problematiza concepções de formação reflexiva que permanecem distanciadas das condições materiais de trabalho e das desigualdades presentes nos sistemas educacionais. No campo da Libras, essa discussão permite questionar práticas centradas exclusivamente na execução de técnicas, reconhecendo a importância de processos formativos comprometidos com a autonomia profissional e a transformação das relações pedagógicas. Lobato e Bentes (2020, p. 413-415), ao investigarem experiências de estágio supervisionado na licenciatura em Letras-Libras, ressaltam a reflexão sobre dificuldades e possibilidades da prática educativa, articulando-a à perspectiva da interculturalidade crítica.

A construção da docência também envolve o reconhecimento das experiências dos sujeitos surdos como elementos constitutivos de seus percursos profissionais. Novais (2025, p. 117-119) evidencia que a formação do professor surdo apresenta especificidades relacionadas às experiências escolares, à apropriação dos conhecimentos e ao compromisso com a valorização da Libras e da educação bilíngue. Branco e Karnopp (2026, p. 1-2), por sua vez, discutem a formação de docentes surdos a partir dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, considerando as relações entre qualificação acadêmica, reconhecimento da língua de sinais e exigências sociais vinculadas ao desempenho profissional. Essas abordagens permitem

compreender o desenvolvimento docente como fenômeno que não se restringe à obtenção de títulos acadêmicos, envolvendo igualmente condições de participação, reconhecimento e exercício da profissão.

Diante dessas discussões, estabelece-se como problemática central compreender de que maneira o estágio curricular supervisionado e a reflexão crítica sobre as experiências pedagógicas contribuem para a construção da docência em Libras e para o desenvolvimento profissional dos professores. Parte-se do entendimento de que a formação docente resulta de processos articulados de aprendizagem, participação institucional, apropriação de conhecimentos científicos e reconstrução permanente dos saberes profissionais. Assim, torna-se necessário investigar as relações existentes entre formação inicial, identidade profissional e práticas educativas, considerando as singularidades linguísticas e socioculturais que caracterizam o ensino de Libras nos diferentes espaços educacionais.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições do estágio supervisionado e da reflexão sobre a prática para a construção da docência em Libras e o desenvolvimento profissional dos professores. Especificamente, busca-se discutir os fundamentos da formação inicial em Letras-Libras, compreender o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática, examinar a relevância da reflexão crítica na constituição dos saberes pedagógicos

e identificar desafios relacionados à identidade e à profissionalização docente. A investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e perspectiva crítico-interpretativa, fundamentada na análise de produções científicas que discutem a formação de professores, a educação de surdos, as experiências de estágio e os processos de desenvolvimento profissional.

A relevância acadêmica desta investigação reside na possibilidade de estabelecer aproximações entre estudos sobre formação docente e pesquisas específicas sobre o ensino de Libras, contribuindo para uma compreensão integrada dos processos formativos. Sua pertinência educacional relaciona-se à necessidade de fortalecer propostas de licenciatura que reconheçam o protagonismo dos professores surdos e ouvintes, valorizem as experiências pedagógicas e promovam a articulação entre conhecimentos linguísticos, reflexão crítica e responsabilidade social. Desse modo, pretende-se contribuir para o debate sobre a formação de professores de Libras como processo permanente, historicamente situado e vinculado às transformações das práticas educativas, das instituições de ensino e das relações socioculturais que constituem o exercício da docência.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A formação de professores de Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um processo complexo de construção de conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais e identitários, cuja compreensão exige considerar as transformações históricas relacionadas ao reconhecimento da língua de sinais e à ampliação dos espaços de participação das pessoas surdas nas instituições educacionais. A constituição da docência nesse campo não se restringe ao domínio da língua, uma vez que compreende a apropriação de fundamentos científicos, a elaboração de estratégias didático-metodológicas e o desenvolvimento de posicionamentos críticos diante das relações sociais que atravessam o ensino. Desse modo, a preparação profissional demanda uma formação capaz de articular os conhecimentos produzidos na universidade com as experiências linguísticas e socioculturais dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, reconhecendo a docência como atividade historicamente situada e permanentemente reconstruída.

A institucionalização da formação superior em Letras-Libras representou um marco para a profissionalização do ensino da língua de sinais no Brasil, especialmente pela ampliação das possibilidades de participação de estudantes surdos na educação universitária. Quadros e Stumpf (2009, p. 169-171), ao discutirem a implantação do primeiro curso de graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, evidenciam que a organização dessa

proposta formativa considerou as particularidades linguísticas dos estudantes surdos, atribuindo centralidade à Libras como língua de instrução. Essa iniciativa estabeleceu condições para a produção de conhecimentos acadêmicos fundamentados em experiências visuais e em práticas educacionais bilíngues, ultrapassando modelos nos quais a língua de sinais ocupava uma posição secundária no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Quadros e Stumpf (2009, p. 171) esclarecem:

> O Curso de Letras Libras pretendeu levar em conta esses fatores, quando torna o surdo protagonista das ações educativas, e sua língua a mediadora de todas as aprendizagens. Essa intenção se manifesta nas práticas quando as videoconferências, as aulas presenciais, e as apresentações dos trabalhos dos alunos são em Libras.

A perspectiva apresentada pelas pesquisadoras permite compreender que a formação do professor de Libras necessita reconhecer as experiências visuais como componentes constitutivos dos processos de significação, comunicação e produção de conhecimentos. A adoção da língua de sinais como instrumento de mediação pedagógica não representa apenas uma adequação comunicacional, mas uma transformação nas relações de ensino, pois possibilita que os sujeitos surdos participem da elaboração, circulação e legitimação dos conhecimentos acadêmicos. Nessa configuração, a docência assume uma dimensão linguística e política, considerando

que a valorização da Libras também se relaciona ao reconhecimento de seus usuários como produtores de conhecimentos e participantes dos processos institucionais de formação.

A identidade profissional docente, por sua vez, constitui-se mediante a interação entre trajetórias pessoais, experiências escolares, relações institucionais e processos de reconhecimento social. Pimenta e Anastasiou (2002 apud Borges; Tecco, 2024, p. 2) compreendem a identidade profissional como uma construção relacionada aos valores, saberes, crenças e experiências que integram a história dos sujeitos. Essa concepção evidencia que a identificação com a profissão não decorre automaticamente da obtenção de uma habilitação acadêmica, sendo construída por meio das relações estabelecidas com o trabalho educativo e com os diferentes grupos sociais. Na formação de professores de Libras, esse processo adquire particularidades decorrentes das relações entre língua, cultura, pertencimento comunitário e experiências de escolarização.

Borges e Tecco (2024, p. 11-12) demonstram que a identidade profissional de professores surdos que atuam no Ensino Superior se articula às experiências compartilhadas com outros docentes surdos, à valorização da cultura surda e à constituição de referências profissionais. A presença de professores surdos nos espaços universitários possibilita a construção de representações positivas sobre a docência e amplia as oportunidades de reconhecimento de

trajetórias que, historicamente, enfrentaram barreiras comunicacionais e institucionais. Assim, a formação profissional não pode ser compreendida exclusivamente pela aquisição de competências pedagógicas, pois envolve também o reconhecimento dos sujeitos como participantes legítimos das atividades de ensino, pesquisa e produção científica.

Sobre essa dimensão, Borges e Tecco (2024, p. 18) afirmam:

> Os professores entrevistados compreendem que a cultura surda, bem como a Libras, são componentes importantíssimos para a constituição e fortalecimento de suas identidades como educadores. Percebeu-se, além disso, que os antigos professores influenciaram na constituição das suas identidades profissionais, a partir de boas práticas desenvolvidas, bem como por métodos de inclusão que abordaram com os surdos/entrevistados. Mas, mais do que isso, a influência maior foi pelo simples fato de também serem surdos.

Essa compreensão evidencia a importância das referências profissionais na constituição da identidade docente, especialmente quando os futuros professores reconhecem, nas trajetórias de outros educadores, possibilidades de atuação e participação social. O encontro com professores experientes permite identificar modos de organização do trabalho pedagógico, estratégias de mediação linguística e formas de enfrentamento das dificuldades institucionais. Entretanto, a construção identitária não deve ser interpretada como reprodução de modelos profissionais, pois exige a elaboração de

posicionamentos próprios diante das demandas educacionais. A identificação com outros docentes constitui uma referência formativa que pode favorecer o desenvolvimento da autonomia e a construção de concepções pedagógicas fundamentadas nas experiências individuais e coletivas.

A discussão sobre identidade docente também exige reconhecer a diversidade existente entre professores surdos e ouvintes que atuam no ensino de Libras. Embora compartilhem responsabilidades relacionadas ao planejamento, à avaliação e à mediação da aprendizagem, esses profissionais podem apresentar trajetórias distintas de aquisição linguística, escolarização e participação na comunidade surda. Novais (2025, p. 126-128) ressalta a importância das experiências escolares e sociais na constituição da identidade do professor surdo, demonstrando que a escolha pela docência pode estar relacionada ao compromisso com a valorização da língua de sinais e com a ampliação das oportunidades educacionais das novas gerações. Essa dimensão evidencia que a formação docente envolve tanto a construção de conhecimentos profissionais quanto a elaboração de sentidos atribuídos à própria atividade de ensinar.

A formação inicial necessita, portanto, promover condições para que diferentes experiências linguísticas sejam reconhecidas e discutidas criticamente, sem desconsiderar as exigências de proficiência, domínio conceitual e responsabilidade pedagógica. A

constituição de uma identidade profissional não depende exclusivamente da condição de ser surdo ou ouvinte, mas das relações entre conhecimentos científicos, experiências socioculturais, oportunidades formativas e participação efetiva nos contextos de trabalho. Nessa perspectiva, a formação em Letras-Libras deve articular os conhecimentos linguísticos com fundamentos da Educação, da Linguística Aplicada, dos Estudos Surdos e das metodologias de ensino de línguas, evitando a fragmentação entre os diferentes componentes curriculares.

Branco e Karnopp (2026, p. 1-3) ampliam essa discussão ao examinarem trajetórias de professores surdos que buscaram a licenciatura em Letras-Libras como segunda graduação e posteriormente investiram na formação em nível de pós-graduação. As pesquisadoras demonstram que a qualificação acadêmica está relacionada à transformação das oportunidades de atuação profissional, ao reconhecimento da língua de sinais no Ensino Superior e às exigências institucionais que acompanham a profissionalização. A formação docente, nesse contexto, integra processos de valorização cultural e de inserção em espaços historicamente marcados por desigualdades de acesso e participação.

Consequentemente, a construção da identidade docente em Libras deve ser compreendida como fenômeno dinâmico, produzido nas relações entre formação acadêmica, experiência profissional e

pertencimento sociocultural. Essa interpretação permite superar concepções que associam a competência para ensinar exclusivamente ao domínio comunicativo da língua, reconhecendo a necessidade de conhecimentos pedagógicos sistematizados e de processos permanentes de reflexão. A docência constitui-se, assim, mediante a apropriação crítica dos conhecimentos profissionais e a participação em práticas educativas capazes de valorizar a diversidade linguística, a autonomia dos sujeitos e o protagonismo das comunidades surdas.

2.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LIBRAS

O estágio curricular supervisionado constitui um componente fundamental da formação inicial de professores de Libras, pois possibilita a aproximação entre os conhecimentos desenvolvidos no percurso acadêmico e as situações concretas encontradas nos ambientes educacionais. Sua importância decorre da oportunidade de observar, interpretar e problematizar os processos de ensino e aprendizagem, considerando as características dos estudantes, as condições institucionais e as decisões pedagógicas que orientam o trabalho docente. Nesse sentido, o estágio ultrapassa a realização de atividades práticas isoladas, configurando-se como experiência formativa na qual os futuros professores desenvolvem conhecimentos

sobre a organização escolar, as relações pedagógicas e as responsabilidades inerentes ao exercício profissional.

Pimenta e Lima (2006, p. 5-6) problematizam a compreensão do estágio como atividade exclusivamente instrumental, questionando modelos de formação que estabelecem uma separação rígida entre conhecimentos teóricos e experiências práticas. Para as pesquisadoras, a formação docente demanda uma relação de interdependência entre essas dimensões, considerando que os conhecimentos científicos possibilitam interpretar a realidade educacional, enquanto as experiências desenvolvidas nos espaços de ensino contribuem para a reelaboração das concepções pedagógicas.

As autoras apresentam essa perspectiva ao afirmarem:

> Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (Pimenta; Lima, 2006, p. 6).

A concepção apresentada permite compreender o estágio como um espaço de produção de conhecimentos sobre o trabalho educativo, no qual a observação e a intervenção pedagógica se articulam à investigação das práticas institucionais. Na licenciatura em Letras-Libras, essa abordagem assume particular relevância devido às

especificidades dos contextos de ensino da língua de sinais. A atuação com estudantes surdos que utilizam a Libras como primeira língua, por exemplo, apresenta exigências distintas daquelas encontradas no ensino de Libras como segunda língua para estudantes ouvintes. Essas diferenças envolvem conhecimentos linguísticos, experiências socioculturais, objetivos de aprendizagem e estratégias de avaliação que precisam ser considerados durante a preparação e a realização das atividades de estágio.

A diversidade dos campos de atuação também representa uma característica importante da formação inicial. Razuck (2019, p. 68-74), ao analisar a organização dos estágios supervisionados do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, apresenta experiências desenvolvidas em espaços formais e não formais de educação. A pesquisadora evidencia que a inserção dos licenciandos em diferentes ambientes permite ampliar a compreensão sobre as possibilidades de ensino da Libras e sobre as relações existentes entre educação, cultura e participação social. A experiência de estágio em espaços culturais, como museus, contribui para demonstrar que a atuação do professor de Libras não se limita à organização tradicional da sala de aula, podendo envolver diferentes públicos e situações comunicativas.

No âmbito dessa experiência formativa, Razuck (2019, p. 74) esclarece:

A disciplina Prática de Ensino em Estágio Supervisionado em Libras e Literatura Surda (Estágio Supervisionado) envolve basicamente três áreas de ensino - Ensino de Literatura Surda (LS), Ensino de Língua de Sinais Brasileira como primeira língua (L1), Ensino de Língua de Sinais Brasileira como segunda língua (L2). Nesta disciplina são trabalhadas situações que auxiliem na construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização da prática pedagógica e iniciação à docência.

A organização descrita evidencia a necessidade de integrar diferentes dimensões da formação linguística e pedagógica, reconhecendo que o ensino de Libras envolve práticas de produção de sentidos, conhecimentos culturais e experiências discursivas. A incorporação da literatura surda ao estágio amplia as possibilidades de abordagem da língua, permitindo considerar narrativas, expressões artísticas, produções sinalizadas e manifestações culturais como elementos relevantes à construção do conhecimento. Essas experiências contribuem para que o futuro professor desenvolva uma compreensão mais abrangente do ensino, evitando abordagens restritas à memorização de sinais ou à correspondência lexical entre Libras e língua portuguesa.

A articulação entre planejamento, observação e regência constitui outro aspecto relevante do estágio supervisionado. O planejamento pedagógico exige a definição de objetivos, a seleção de

conteúdos, a organização de estratégias metodológicas e a elaboração de instrumentos de acompanhamento da aprendizagem. A observação permite compreender as relações estabelecidas entre professores e estudantes, identificar dificuldades de comunicação e reconhecer práticas que favorecem ou dificultam a participação dos sujeitos. A regência, por sua vez, possibilita experimentar decisões pedagógicas e analisar seus efeitos nas situações concretas de ensino. Essas etapas não devem ser tratadas como procedimentos independentes, mas como momentos articulados de um processo investigativo orientado pela reflexão crítica.

Coura (2018, p. 109-113), ao discutir experiências de estágio supervisionado na Universidade Federal do Tocantins, apresenta questões relacionadas à organização curricular, às epistemologias surdas e à necessidade de construção de propostas pedagógicas adequadas aos diferentes contextos educacionais. O pesquisador problematiza concepções que reduzem o ensino de Libras à apresentação de vocabulário descontextualizado, demonstrando que o estágio também pode revelar limitações nas compreensões construídas pelos licenciandos sobre o ensino de línguas. Essa problemática exige que os cursos de formação desenvolvam oportunidades de análise das práticas, permitindo que os estudantes reconheçam as implicações de suas escolhas metodológicas e construam alternativas coerentes com os objetivos educacionais.

Ao avaliar as experiências desenvolvidas na formação inicial, Coura (2018, p. 117) destaca:

> Este estudo buscou trazer discussões acerca do estágio supervisionado em Libras, tendo como foco, as experiências acontecidas no âmbito da UFT. Percebe-se, dessa maneira, os grandes desafios encontrados não só em relação ao curso, mas também durante as vivências nas escolas. Todavia, experimentar situações e compartilhar essas experiências, são práticas recorrentes e valorizadas no estágio. Isso abre possibilidades de discussão e pesquisa, o que pode desenvolver habilidades inerentes ao professor.

A valorização das experiências compartilhadas permite compreender o estágio como processo coletivo de formação, no qual os conhecimentos são construídos mediante relações entre licenciandos, professores supervisores, docentes universitários e comunidades escolares. Nessa perspectiva, as situações vivenciadas não constituem apenas experiências individuais, pois podem ser transformadas em objetos de investigação e discussão acadêmica. A análise coletiva dos planejamentos, das estratégias utilizadas e das dificuldades encontradas favorece a identificação de problemas recorrentes e contribui para a elaboração de conhecimentos pedagógicos contextualizados.

A formação de professores de Libras apresenta, entretanto, desafios específicos relacionados à disponibilidade de campos de estágio. Lopes e Lacerda (2025, p. 17-18) identificam dificuldades

decorrentes da oferta limitada de turmas de Libras como segunda língua em determinados contextos educacionais, circunstância que exige a busca por alternativas institucionais para a realização das atividades práticas. Essa situação demonstra que a organização do estágio não depende exclusivamente das decisões curriculares das universidades, sendo também influenciada pelas políticas de ensino da Libras e pelas oportunidades efetivamente disponíveis nas instituições de educação básica e superior.

As pesquisadoras evidenciam essa problemática ao afirmarem:

> Outro desafio vivenciado no Curso é a escassez de campo de estágio, uma vez que a disciplina de Libras não é ofertada regularmente na educação básica e não há instituições com oferta de turmas de Libras como L2 suficientes para atender à demanda de estagiários do Letras Libras. Logo, para assegurar a prática de ensino dos estudantes, os professores têm buscado outras estratégias e espaços, como por exemplo alocar os estagiários em turmas de Libras oferecidas no Ensino Superior, no qual a disciplina de Libras é componente curricular obrigatório nas licenciaturas. (Lopes; Lacerda, 2025, p. 18).

Essa realidade evidencia uma tensão entre as exigências formativas da licenciatura e as condições institucionais disponíveis para a inserção dos futuros professores nos espaços profissionais. A ampliação dos campos de estágio pode representar uma alternativa relevante, desde que acompanhada de planejamento pedagógico, supervisão qualificada e definição dos conhecimentos que se pretende

desenvolver. A realização de atividades em instituições de Ensino Superior, por exemplo, exige atenção às particularidades da aprendizagem de estudantes adultos, às características do ensino de Libras como L2 e às responsabilidades específicas da docência universitária.

Além das dificuldades estruturais, o estágio pode revelar problemas relacionados à acessibilidade linguística, à organização curricular e às concepções predominantes sobre a escolarização de estudantes surdos. Sá, Amorim e Mouteira (2018, p. 95-102), ao analisarem experiências de estágio em escolas inclusivas, discutem situações nas quais as práticas educativas apresentam limitações no atendimento às necessidades linguísticas dos estudantes. As pesquisadoras ressaltam a importância de problematizar as relações entre língua, cultura e currículo, considerando que a presença física do estudante surdo no espaço escolar não assegura, por si só, condições efetivas de participação nas atividades pedagógicas.

A partir dessas contribuições, compreende-se que o estágio supervisionado precisa oferecer oportunidades para a análise das condições concretas de aprendizagem e para a construção de práticas que respeitem as especificidades linguísticas dos estudantes. A observação de situações de exclusão comunicacional, a avaliação de materiais didáticos e a reflexão sobre a organização curricular podem contribuir para o desenvolvimento de uma postura investigativa

comprometida com a qualidade do ensino. Dessa maneira, o estágio constitui um espaço privilegiado de aproximação entre universidade e instituições educacionais, possibilitando que a formação inicial seja construída mediante a interação entre conhecimentos científicos, experiências profissionais e desafios efetivamente encontrados na prática docente.

2.3 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica representa uma dimensão indispensável da formação docente, especialmente quando compreendida como processo sistemático de investigação das decisões, dos conhecimentos e das condições que orientam o trabalho educativo. Sua contribuição ultrapassa a avaliação individual de procedimentos metodológicos, pois envolve a problematização das finalidades do ensino, das relações estabelecidas entre os sujeitos e das implicações sociais das práticas escolares. No contexto da docência em Libras, a reflexão crítica possibilita examinar as relações entre língua, cultura, currículo e aprendizagem, considerando as particularidades dos ambientes bilíngues e as desigualdades que podem interferir na participação dos estudantes surdos.

Zeichner (2008, p. 535-538) questiona interpretações da formação reflexiva que atribuem aos professores a responsabilidade

exclusiva pela resolução dos problemas educacionais, desconsiderando as condições institucionais e sociais nas quais desenvolvem suas atividades. O pesquisador argumenta que a reflexão docente precisa relacionar-se à ampliação da autonomia profissional e à compreensão das consequências sociais das decisões pedagógicas. Essa perspectiva permite reconhecer que a qualidade da prática não depende apenas do domínio de procedimentos técnicos, mas também da capacidade de interpretar criticamente as circunstâncias que condicionam o trabalho educativo.

Ao discutir as possibilidades de fortalecimento da profissão docente, Zeichner (2008, p. 544) afirma:

> Não é inevitável que os esforços para fomentar a reflexão docente reforcem e fortaleçam a posição subserviente dos professores. Existem exemplos, em vários países, de esforços de formadores de educadores para encorajar a reflexão de seus estudantes, cujo foco recai sobre os propósitos do ensino, assim como sobre os meios de ensino que incluam a atenção às condições sociais da educação escolar, bem como do magistério, e que enfatizem a "reflexão" como uma prática social dentro de comunidades de professores.

A compreensão apresentada evidencia que o desenvolvimento de uma prática reflexiva depende da participação dos professores em processos coletivos de análise, discussão e produção de conhecimentos. Na formação em Libras, essa perspectiva permite problematizar concepções que apresentam o professor como simples

executor de conteúdos linguísticos previamente determinados, reconhecendo sua participação na elaboração de propostas pedagógicas e na construção de alternativas adequadas aos contextos educacionais. O exercício da reflexão envolve, portanto, a capacidade de justificar escolhas metodológicas, interpretar as respostas dos estudantes e reformular estratégias a partir dos conhecimentos produzidos na experiência.

A construção dos saberes docentes também pressupõe a articulação entre conhecimentos científicos e situações concretas de ensino. Pimenta e Lima (2006, p. 11-13) compreendem a atividade docente como prática social constituída por relações institucionais, conhecimentos pedagógicos e decisões que expressam determinadas concepções de educação. Nessa perspectiva, a reflexão sobre o trabalho educativo exige reconhecer as teorias presentes nas práticas e analisar suas consequências para a aprendizagem. Isso significa que o professor não constrói conhecimentos apenas pela repetição de experiências, mas pela capacidade de interpretá-las, confrontá-las com referenciais científicos e transformá-las em fundamentos para novas intervenções pedagógicas.

No ensino de Libras, a reflexão crítica pode manifestar-se na análise das escolhas linguísticas realizadas durante as aulas, dos recursos visuais utilizados e das estratégias adotadas para a mediação dos conteúdos. A utilização de imagens, vídeos sinalizados e materiais

multimodais, por exemplo, necessita estar relacionada aos objetivos de aprendizagem e às características dos estudantes, evitando que esses recursos sejam empregados como elementos meramente ilustrativos. A organização de atividades de produção e compreensão em Libras também exige considerar o desenvolvimento da competência discursiva, a contextualização dos usos da língua e a possibilidade de participação ativa dos aprendizes.

Lopes e Lacerda (2025, p. 16-17) discutem questões relacionadas às diferentes experiências linguísticas de estudantes surdos e ouvintes nos cursos de Letras-Libras, evidenciando a importância de reconhecer os processos de desenvolvimento da proficiência em contextos bilíngues. Essa discussão permite compreender que a formação de professores de línguas necessita superar avaliações exclusivamente centradas na reprodução de estruturas consideradas ideais, valorizando também a análise dos percursos de aprendizagem. Assim, as dificuldades linguísticas observadas durante o estágio podem constituir oportunidades de investigação sobre estratégias de ensino, relações entre línguas e condições de circulação da Libras nos ambientes acadêmicos.

A reflexão crítica adquire igualmente relevância diante das relações interculturais presentes nos espaços educacionais. Lobato e Bentes (2020, p. 413-415) discutem o estágio supervisionado de Libras a partir dos conceitos de inconclusibilidade, polifonia e

interculturalidade, reconhecendo que os processos de formação se desenvolvem mediante encontros entre sujeitos que apresentam experiências, conhecimentos e posições sociais distintas. A perspectiva adotada pelos pesquisadores contribui para compreender o estágio como acontecimento formativo aberto, no qual os sentidos produzidos pelos participantes são continuamente reconstruídos nas relações pedagógicas.

Sobre essa compreensão, Lobato e Bentes (2020, p. 434) afirmam:

> Com base na pesquisa realizada, identificamos que o Estágio Supervisionado de Libras é um acontecimento inconcluso ou não acabado e polifônico, uma vez que, mesmo sendo um episódio que ocorre no âmbito da formação inicial, sustentará a prática educativa de futuros professores nas escolas. Essa condição demarca a inconclusibilidade do Estágio Supervisionado que é uma ação realizada por licenciandos que tem consciência dessa inconclusão e que se percebem como agentes de transformação social.

A noção de inconclusibilidade permite reconhecer que a formação inicial não encerra a construção dos conhecimentos necessários à docência, constituindo uma etapa de um processo profissional que se prolonga nas experiências de trabalho. A perspectiva polifônica, por sua vez, possibilita compreender que os saberes pedagógicos são produzidos mediante a participação de diferentes sujeitos, cujas experiências e interpretações contribuem

para a elaboração de sentidos sobre o ensinar e o aprender. Essa abordagem assume especial importância na formação em Libras, considerando a coexistência de diferentes experiências linguísticas e culturais nos espaços acadêmicos e escolares.

A reflexão crítica também envolve o reconhecimento das relações de poder que podem atravessar as práticas pedagógicas. Coura (2018, p. 113-116) problematiza questões relacionadas às epistemologias surdas, às diferenças e às concepções que influenciam as relações entre licenciandos surdos e ouvintes. Suas discussões evidenciam a necessidade de identificar atitudes que desconsiderem a capacidade profissional dos sujeitos surdos ou subordinem suas experiências a perspectivas exclusivamente ouvintes. A análise dessas relações contribui para uma formação comprometida com o reconhecimento da diversidade e com a construção de práticas educativas que não reproduzam hierarquias linguísticas e culturais.

Nessa direção, os saberes docentes não podem ser compreendidos como repertórios fixos de técnicas aplicáveis indistintamente a qualquer situação educacional. Sua constituição envolve conhecimentos disciplinares, experiências práticas, interpretações culturais e processos de investigação sobre as condições de aprendizagem. A elaboração de planejamentos, a observação das interações comunicativas e a análise dos resultados das atividades constituem oportunidades para desenvolver conhecimentos

profissionais, desde que acompanhadas de reflexão sistemática e fundamentação científica.

A construção dos saberes docentes exige, ainda, que a experiência seja transformada em objeto de análise coletiva. Os registros de estágio, os relatos de observação, as discussões entre licenciandos e as orientações dos professores supervisores podem favorecer a identificação de problemas e a elaboração de alternativas pedagógicas. Entretanto, esses instrumentos não asseguram automaticamente a formação reflexiva, pois sua contribuição depende da qualidade das problematizações realizadas e da possibilidade de relacionar os acontecimentos observados às dimensões históricas, linguísticas e institucionais da educação.

Desse modo, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica constitui uma dimensão articuladora entre formação inicial, identidade profissional e desenvolvimento docente. Sua efetivação pressupõe a valorização dos conhecimentos acadêmicos e experienciais, a abertura ao diálogo e a disposição para questionar práticas naturalizadas. No contexto do ensino de Libras, essa perspectiva contribui para fortalecer uma docência fundamentada no reconhecimento das diferenças linguísticas, na participação dos sujeitos surdos e na construção permanente de propostas educativas socialmente comprometidas.

2.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM LIBRAS

O desenvolvimento profissional dos professores de Libras caracteriza-se como processo permanente de ampliação e reconstrução dos conhecimentos necessários ao exercício da docência, considerando as transformações das instituições educacionais, das políticas linguísticas e das demandas sociais relacionadas à educação de surdos. Diferentemente de concepções que restringem o aperfeiçoamento profissional à realização de cursos ou à obtenção de certificações, essa perspectiva reconhece a importância das experiências de trabalho, da participação em atividades acadêmicas, da investigação pedagógica e das relações estabelecidas com outros profissionais. A docência, nesse sentido, constitui uma atividade dinâmica, cujas exigências se modificam conforme os contextos de atuação e os conhecimentos produzidos ao longo da trajetória profissional.

A formação continuada adquire relevância particular no campo da Libras devido à necessidade de aprofundamento dos conhecimentos linguísticos e didático-pedagógicos relacionados ao ensino da língua como primeira ou segunda língua. As diferentes condições de aprendizagem dos estudantes exigem do professor capacidade de selecionar metodologias, elaborar materiais e organizar estratégias adequadas aos objetivos educacionais. Além disso, a diversidade dos

espaços profissionais demanda conhecimentos sobre avaliação, planejamento curricular, mediação visual e relações interculturais, constituindo desafios que não podem ser plenamente solucionados durante a formação inicial.

Novais (2025, p. 127-129) problematiza as especificidades da formação do professor surdo, destacando dificuldades relacionadas à disponibilidade de espaços formativos acessíveis, à produção de conhecimentos científicos e à ampliação das discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de Libras. A pesquisadora evidencia que a institucionalização relativamente recente da carreira docente em Libras contribui para a existência de desafios ainda não suficientemente enfrentados pelas instituições formadoras. Essa realidade demonstra a importância de fortalecer pesquisas que considerem as experiências dos professores surdos e suas necessidades profissionais.

Ao analisar esse cenário, Novais (2025, p. 129) esclarece:

> Neste trabalho, buscamos promover uma reflexão acerca dos desafios que permeiam os processos formativos do professor surdo de Libras, discussão pouco explorada no âmbito da formação docente, aspecto evidenciado por pesquisadores da educação de surdos e da Libras, tais como Albres, Muttão e Lodi, Quadros e Stumpf, dentre outros. São escassos os espaços acessíveis em Libras para professores de Libras, são escassos os docentes para atuar nessa formação, as experiências de ensino, como também é

> escasso o acesso a discussões teórico-metodológicas sobre ensino de língua adicional.

A análise apresentada evidencia que o desenvolvimento profissional depende da existência de condições institucionais que possibilitem o acesso à formação, à pesquisa e aos espaços de interlocução acadêmica. A ampliação das oportunidades de qualificação precisa contemplar não apenas a oferta de atividades formativas, mas também sua acessibilidade linguística e sua pertinência às necessidades concretas do trabalho docente. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer que professores surdos e ouvintes podem apresentar demandas específicas de formação, relacionadas às suas trajetórias linguísticas, aos contextos de atuação e às experiências de participação institucional.

O desenvolvimento profissional também se relaciona à valorização das experiências construídas no exercício da docência. A interação com estudantes, a elaboração de materiais didáticos, a participação em projetos educacionais e a discussão de dificuldades com outros professores constituem oportunidades de aprendizagem profissional. Contudo, para que essas experiências contribuam efetivamente para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, torna-se necessário estabelecer relações com conhecimentos científicos e processos sistemáticos de reflexão. A prática isolada, desprovida de análise crítica, pode favorecer a permanência de procedimentos pouco

adequados às necessidades dos estudantes, enquanto a investigação coletiva possibilita reconhecer problemas e construir alternativas fundamentadas.

Branco e Karnopp (2026, p. 1-3) discutem a formação profissional de docentes surdos a partir das relações entre a valorização da Libras, a ampliação do acesso ao Ensino Superior e as exigências contemporâneas de qualificação. As pesquisadoras demonstram que a busca por formação acadêmica pode estar relacionada ao reconhecimento profissional, à inserção em novos espaços de atuação e à produção de conhecimentos sobre a língua de sinais. A investigação permite compreender que a trajetória do professor não é construída exclusivamente nas disciplinas cursadas, mas também nas experiências de pertencimento, participação e reconhecimento desenvolvidas nos diferentes ambientes formativos.

Ao destacarem as contribuições da graduação em Letras-Libras, Branco e Karnopp (2026, p. 12) afirmam:

> Salientamos que o curso de Letras-Libras possibilitou a formação de uma quantidade expressiva de pessoas surdas no Ensino Superior. Devem-se observar as condições de acesso, permanência e participação ofertadas pelo curso, especialmente pelo investimento em práticas de ensino direcionadas à construção de novos conhecimentos, em que se priorizou a acessibilidade do material, em versão bilíngue – língua de sinais e língua portuguesa. Além disso, a Libras adquiriu o status de língua de instrução, possibilitando, tanto a construção de conhecimentos linguísticos e

> pedagógicos sobre o ensino de Libras, quanto a formação profissional.

Essa contribuição demonstra a importância de políticas e práticas institucionais que reconheçam a Libras como língua de produção, circulação e sistematização de conhecimentos científicos. A presença da língua de sinais nos processos de formação favorece a participação acadêmica e possibilita que os professores construam conhecimentos profissionais em condições linguísticas compatíveis com suas experiências. A acessibilidade, nessa perspectiva, não deve ser compreendida apenas como recurso complementar, mas como dimensão constitutiva das oportunidades de qualificação e desenvolvimento profissional.

Outro desafio envolve a articulação entre formação docente e condições efetivas de trabalho. Borges e Tecco (2024, p. 16-18) identificam, nas experiências de professores surdos do Ensino Superior, situações relacionadas às barreiras comunicacionais e à necessidade de reconhecimento de sua participação nas diferentes atividades institucionais. Essas questões demonstram que a valorização profissional não depende exclusivamente da atuação em sala de aula, pois envolve também o acesso às reuniões pedagógicas, aos processos decisórios, às atividades de pesquisa e aos espaços de organização acadêmica. A existência de condições comunicacionais adequadas torna-se, portanto, fundamental para o exercício da

autonomia e para a participação efetiva dos docentes na vida institucional.

A atuação conjunta de professores e profissionais tradutores e intérpretes de Libras–língua portuguesa também requer clareza sobre as atribuições profissionais e as condições de acessibilidade. A mediação linguística realizada por intérpretes pode favorecer a participação dos docentes surdos em situações institucionais que envolvem interlocutores usuários de diferentes línguas. Entretanto, as responsabilidades referentes ao planejamento, à organização curricular e à avaliação da aprendizagem permanecem vinculadas à atuação docente. A diferenciação dessas funções contribui para evitar a sobreposição de atribuições e para fortalecer o reconhecimento da autonomia profissional do professor de Libras.

As experiências formativas desenvolvidas em instituições educacionais também evidenciam a necessidade de ampliar a produção de materiais didáticos e de propostas metodológicas adequadas aos diferentes públicos. A organização de atividades voltadas ao ensino de Libras como L1 e L2 exige conhecimentos relacionados ao desenvolvimento linguístico, às práticas discursivas e às características socioculturais dos aprendizes. Lopes e Lacerda (2025, p. 17-19) demonstram que as dificuldades encontradas nos campos de estágio se relacionam a questões mais amplas das políticas educacionais e das condições de oferta do ensino de Libras. Essa

compreensão permite reconhecer que o desenvolvimento profissional depende da articulação entre iniciativas individuais de qualificação e ações institucionais voltadas ao fortalecimento da formação docente.

A produção de conhecimentos sobre as experiências pedagógicas também constitui um caminho relevante para a consolidação profissional. Os relatos de estágio, as pesquisas desenvolvidas nos cursos de licenciatura, os projetos de extensão e as investigações realizadas por professores em exercício podem contribuir para ampliar o conhecimento científico sobre o ensino de Libras. Tais produções permitem identificar problemas recorrentes, sistematizar experiências metodológicas e discutir alternativas pedagógicas fundamentadas nas condições concretas de aprendizagem.

Nesse processo, a aproximação entre universidade e instituições educacionais assume importância estratégica, pois favorece o intercâmbio entre conhecimentos acadêmicos e experiências construídas no exercício profissional. A realização de pesquisas colaborativas, a participação em grupos de estudo e a organização de atividades de formação continuada podem contribuir para que os professores compartilhem dificuldades e desenvolvam propostas de intervenção. Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Zeichner (2008, p. 543-545), que relaciona a reflexão

docente ao fortalecimento da participação profissional e à construção coletiva de conhecimentos sobre as práticas educativas.

O desenvolvimento profissional também exige atenção às dimensões culturais e identitárias que atravessam a atuação dos professores de Libras. A presença de docentes surdos nos espaços acadêmicos representa uma possibilidade de ampliação das referências profissionais disponíveis às novas gerações, contribuindo para a valorização de trajetórias marcadas pela defesa dos direitos linguísticos e educacionais. Ao mesmo tempo, a formação de professores ouvintes demanda uma compreensão crítica das relações entre língua, cultura e poder, evitando concepções que subordinem as experiências dos sujeitos surdos a modelos educacionais exclusivamente orientados pela perspectiva ouvinte.

Dessa forma, a profissionalização da docência em Libras deve ser compreendida como processo constituído pela interação entre formação inicial, experiências de estágio, reflexão crítica e participação contínua em atividades de qualificação. As contribuições de Novais (2025), Borges e Tecco (2024) e Branco e Karnopp (2026) evidenciam que esse percurso envolve desafios relacionados à acessibilidade, ao reconhecimento institucional, à construção da identidade profissional e à consolidação de espaços de produção científica. Tais dimensões demonstram que o desenvolvimento docente não se encerra com a conclusão da licenciatura, mas se

prolonga nas experiências profissionais e nas relações estabelecidas com os diferentes contextos educacionais.

A construção da docência em Libras, portanto, exige uma compreensão integrada dos processos formativos, reconhecendo que o estágio supervisionado, a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional constituem dimensões interdependentes. Enquanto o estágio possibilita a aproximação com os contextos concretos de atuação, a reflexão favorece a reconstrução dos conhecimentos pedagógicos e o desenvolvimento profissional amplia as possibilidades de aperfeiçoamento e participação institucional. Essa articulação contribui para a formação de professores capazes de interpretar criticamente suas experiências, reconhecer as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes e construir práticas educativas comprometidas com a valorização da Libras, com o protagonismo surdo e com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a construção da docência em Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um processo formativo contínuo, multidimensional e historicamente situado, fundamentado na articulação entre conhecimentos linguísticos, saberes pedagógicos,

experiências profissionais e relações socioculturais. A formação do professor de Libras não se limita à aquisição de competências comunicativas ou ao domínio dos conteúdos curriculares, uma vez que envolve a constituição de uma identidade profissional comprometida com o reconhecimento das diferenças linguísticas, a valorização da cultura surda e a transformação das práticas educacionais. Nesse sentido, a docência configura-se como uma atividade intelectual, reflexiva e socialmente comprometida, cuja consolidação depende das relações estabelecidas entre universidade, instituições educativas e comunidades surdas.

No âmbito da formação inicial, evidenciou-se que o estágio curricular supervisionado representa uma dimensão fundamental para a aproximação dos licenciandos com as condições concretas do exercício profissional. As discussões bibliográficas demonstraram que sua relevância ultrapassa o cumprimento de exigências acadêmicas, constituindo um espaço de investigação, problematização e reconstrução dos conhecimentos pedagógicos. A participação em atividades de observação, planejamento, regência e avaliação possibilita reconhecer as particularidades dos contextos educacionais, identificar dificuldades relacionadas ao ensino de Libras e desenvolver estratégias fundamentadas nas necessidades dos estudantes. Dessa maneira, a experiência do estágio contribui para superar a separação

entre teoria e prática, favorecendo uma compreensão crítica das responsabilidades que caracterizam o trabalho docente.

Verificou-se, igualmente, que a reflexão sobre a prática pedagógica desempenha papel significativo na constituição dos saberes profissionais, especialmente por possibilitar a análise das decisões metodológicas e das relações estabelecidas nos ambientes de aprendizagem. A formação reflexiva não pode restringir-se à avaliação individual das atividades desenvolvidas, exigindo a consideração das condições institucionais, das políticas educacionais e das desigualdades que atravessam os processos formativos. No ensino de Libras, essa perspectiva adquire particular importância diante da diversidade de experiências linguísticas, das especificidades do ensino como primeira e segunda língua e da necessidade de construir propostas didáticas que reconheçam os aspectos visuais, discursivos e culturais da comunicação em língua de sinais.

Outro aspecto evidenciado refere-se à construção da identidade profissional dos professores surdos, cuja constituição se relaciona às trajetórias de escolarização, às experiências de pertencimento cultural e às possibilidades de reconhecimento nos espaços acadêmicos. A valorização da Libras como língua de instrução e produção de conhecimentos representa uma condição relevante para ampliar a participação desses profissionais nas atividades de ensino, pesquisa e formação. Entretanto, a consolidação de sua atuação exige o

enfrentamento de barreiras comunicacionais, a garantia de acessibilidade institucional e o reconhecimento de sua autonomia profissional. A presença de professores surdos também contribui para ampliar as referências identitárias disponíveis aos futuros docentes, fortalecendo a compreensão da educação como espaço de produção de conhecimentos e valorização das experiências socioculturais.

Quanto ao desenvolvimento profissional, constatou-se que a conclusão da licenciatura não representa o encerramento da formação docente, mas uma etapa de um percurso marcado pela necessidade permanente de aperfeiçoamento, investigação e reelaboração das práticas educativas. A participação em programas de formação continuada, grupos de pesquisa, projetos institucionais e atividades colaborativas pode favorecer a ampliação dos conhecimentos pedagógicos e linguísticos. Todavia, a efetividade dessas experiências depende de condições adequadas de trabalho, oportunidades de qualificação e políticas institucionais que reconheçam as particularidades da docência em Libras. A profissionalização exige, portanto, responsabilidades compartilhadas entre professores, universidades e sistemas educacionais, não podendo ser atribuída exclusivamente ao esforço individual dos profissionais.

As discussões também permitiram identificar desafios relacionados à disponibilidade de campos de estágio, à produção de materiais didáticos, à organização curricular e à preparação para o

ensino de Libras em diferentes contextos. Tais dificuldades evidenciam a necessidade de fortalecer a articulação entre instituições formadoras e espaços de atuação profissional, possibilitando experiências que contemplem a diversidade dos públicos e das situações de aprendizagem. A ampliação das oportunidades de estágio, associada à supervisão qualificada e à investigação das práticas, apresenta-se como possibilidade relevante para o aprimoramento da formação inicial e para a constituição de conhecimentos pedagógicos contextualizados.

Considerando o caráter bibliográfico da investigação, reconhece-se que as análises realizadas se fundamentam nas contribuições dos estudos selecionados, não permitindo generalizações sobre a totalidade dos cursos de Letras-Libras ou das experiências profissionais existentes no território brasileiro. Essa delimitação evidencia a pertinência de futuras pesquisas empíricas que investiguem as percepções de licenciandos, professores supervisores e docentes em exercício, especialmente quanto às relações entre formação universitária, experiências de estágio e desenvolvimento profissional. Também se mostram relevantes investigações sobre metodologias de ensino, práticas de avaliação, acessibilidade acadêmica e condições institucionais de atuação dos professores surdos.

Diante do exposto, compreende-se que a construção da docência em Libras resulta da integração entre formação acadêmica, experiência pedagógica, reflexão crítica e reconhecimento das dimensões linguísticas e culturais que constituem o trabalho educativo. O estágio supervisionado representa uma oportunidade significativa de aproximação com a profissão, enquanto a reflexão sobre a prática possibilita transformar experiências em conhecimentos fundamentados. O desenvolvimento profissional, por sua vez, assegura a continuidade desse movimento formativo, mediante a ampliação da autonomia, da participação institucional e da capacidade de intervenção pedagógica. Assim, o fortalecimento da formação de professores de Libras requer propostas educacionais comprometidas com a produção científica, a valorização das identidades surdas e a construção de práticas bilíngues que reconheçam a diversidade linguística como dimensão constitutiva de uma educação socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BORGES, Fabio Alexandre; TECCO, Edna Fabricia. Professores(as) de Libras surdos(as): reflexões acerca da constituição da identidade profissional docente no Ensino Superior. Educação, **Ciência e Cultura**, Canoas, v. 29, n. 2, p. 1-20, 2024. DOI: https://doi.org/10.18316/recc.v29i2.10880. Disponível em: https://svr-

net127.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/download/10880/4556/40036. Acesso em: 18 out. 2026.

BRANCO, Bruna da Silva; KARNOPP, Lodenir Becker. A cultura como consumo no âmbito da Libras e da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 42, e98171, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.98171. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/tVzYZchhDK575s7gYbzWxtH/?format=pdf&ilang=en&lang=pt. Acesso em: 18 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 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: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

COURA, Felipe de Almeida. O estágio supervisionado em Libras: reflexões além do ensino de língua. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 5, n. 9, p. 108-118, 2018. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/download/865/734. Acesso em: 18 out. 2026.

LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES, José Anchieta de Oliveira. O estágio supervisionado de Libras: o acontecimento inconcluso e a prática educativa intercultural crítica. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 31, p. 413-439, 2020. DOI: https://doi.org/10.26514/inter.v11i31.4446. Disponível em:

https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/4446/3672/19760. Acesso em: 18 out. 2026.

LOPES, Ligiane de Castro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Licenciatura em Letras Libras: ensino de Libras como L2 no contexto do estágio curricular. **Horizontes**, Itatiba, v. 43, n. 1, e023250, 2025. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.2126. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/2126/1144/8553. Acesso em: 18 out. 2026.

NOVAIS, Adriana Alves. Desafios e especificidades da formação do professor surdo para o ensino de Libras. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 11, n. 28, p. 117-132, 2025. DOI: https://doi.org/10.32748/revec.v11i28.24233. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revec/article/download/24233/17874/79540. Acesso em: 18 out. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. DOI: https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 18 out. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 169-185, 2009. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v10i2.984. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/download/984/999/1039. Acesso em: 18 out. 2026.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro. O curso de Letras-Libras da UFRJ e seus estágios supervisionados: a ação e reflexão na

formação de professores. **Revista Educação**, Cultura e Sociedade, Sinop, v. 9, n. 1, p. 68-80, 2019. DOI: https://doi.org/10.30681/ecs.v9i2.3469. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/recs/article/download/8486/6772/33152. Acesso em: 18 out. 2026.

SÁ, Tatiane Militão de; AMORIM, Gildete da Silva; MOUTEIRA, Nathalia Quintella Suarez. Libras na formação docente: reflexões sobre o estágio supervisionado em escolas inclusivas com alunos surdos. **Revista Educação**, Cultura e Sociedade, Sinop, v. 8, n. 1, p. 95-106, 2018. DOI: https://doi.org/10.30681/ecs.v8i1.3037. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/recs/en/article/download/8383/6463/32217. Acesso em: 18 out. 2026.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 out. 2026.

CAPÍTULO 16

PERCURSOS CURRICULARES DA LIBRAS: CONTINUIDADE E APROFUNDAMENTO DO ENSINO DA ESCOLA À UNIVERSIDADE

Márcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

Amarildo João Espíndola [2]
Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), especialista em Libras e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professor de Libras da Universidade de Brasília (UnB).

RESUMO: O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto educacional brasileiro apresenta avanços significativos relacionados ao reconhecimento linguístico e à ampliação de sua presença nos espaços escolares e universitários. Entretanto, persistem desafios referentes à continuidade curricular, à organização das práticas pedagógicas e ao aprofundamento dos conhecimentos linguísticos nas diferentes etapas de formação. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades de construção de percursos curriculares que promovam a continuidade e o aprofundamento do ensino de Libras da educação básica ao ensino superior. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado na análise de produções científicas que abordam políticas linguísticas, educação bilíngue, organização curricular e formação docente. A discussão evidencia que a ausência de articulação entre os níveis educacionais pode contribuir para a fragmentação das experiências formativas e para a predominância de abordagens introdutórias, especialmente nos cursos de licenciatura. Destaca-se a importância de propostas curriculares organizadas por competências progressivas, metodologias contextualizadas e práticas comunicativas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Conclui-se que o fortalecimento da continuidade curricular da Libras exige planejamento pedagógico,

formação de profissionais qualificados e políticas educacionais que assegurem condições para o desenvolvimento progressivo das aprendizagens, contribuindo para uma educação linguisticamente acessível, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Currículo; Educação básica; Ensino superior; Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória educacional da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil encontra-se vinculada às transformações históricas, políticas e pedagógicas que possibilitaram o reconhecimento dos direitos linguísticos das pessoas surdas e a ampliação dos debates acerca da diversidade no contexto escolar. O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, estabelecido pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, representou um marco para sua valorização e inserção nas políticas educacionais brasileiras. Entretanto, a consolidação desses dispositivos normativos não assegura, isoladamente, condições efetivas para a continuidade e o aprofundamento de sua aprendizagem nas diferentes etapas de formação. Fernandes e Moreira (2014, p. 51-52) evidenciam que as políticas de educação bilíngue para surdos são atravessadas por disputas relacionadas às concepções de língua, identidade e inclusão, demonstrando a necessidade de compreender a Libras como elemento

constitutivo dos direitos educacionais e culturais da comunidade surda.

A compreensão da Libras como língua de modalidade visual-motora, dotada de estrutura gramatical própria, exige o reconhecimento de suas especificidades linguísticas, culturais e sociais. Nessa perspectiva, sua presença nos espaços educacionais não deve restringir-se à transmissão de sinais isolados ou à aprendizagem instrumental de vocabulários, mas contemplar experiências comunicativas que favoreçam a construção de significados, o desenvolvimento discursivo e a interação entre diferentes sujeitos. Marques, Barroco e Silva (2013, p. 503-504) argumentam que o ensino da Libras na educação infantil apresenta contribuições relevantes para o desenvolvimento de crianças surdas e ouvintes, especialmente por ampliar as possibilidades de interação linguística e de participação nas relações sociais. Essa compreensão permite reconhecer que a aprendizagem de uma língua envolve processos de apropriação cultural e de desenvolvimento humano, ultrapassando perspectivas pedagógicas centradas exclusivamente na memorização de conteúdos.

No âmbito da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a organização de ambientes linguisticamente acessíveis constitui uma condição fundamental para o desenvolvimento das crianças surdas, especialmente quando a Libras desempenha a função

de primeira língua. Garrutti e Moreira (2022, p. 1-2), ao investigarem situações de interação entre crianças surdas e seus professores, destacam a importância das experiências sociais cotidianas para a apropriação da língua de sinais e a construção compartilhada de conhecimentos. Para estudantes ouvintes, por sua vez, o contato sistemático com a Libras, na condição de língua adicional, pode ampliar as possibilidades de comunicação e favorecer o reconhecimento da diversidade linguística. Embora esses processos apresentem objetivos e necessidades pedagógicas distintos, ambos demonstram a relevância de propostas curriculares fundamentadas nas particularidades dos sujeitos e nas condições concretas de aprendizagem.

Apesar dos avanços relacionados ao reconhecimento da Libras, persistem desafios quanto à sua inserção sistemática nos currículos da educação básica. Santos Junior, Maldaner e Cavalcante (2021, p. 201-202) problematizam a posição periférica atribuída à língua de sinais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando a necessidade de reconhecer sua relevância linguística e cultural em uma perspectiva de formação integral. Essa problemática também é identificada por Almeida e Santos (2026, p. 1-3), que apontam a ausência de orientações curriculares nacionais específicas para o ensino de Libras a estudantes ouvintes do Ensino Fundamental. Tal cenário evidencia uma assimetria entre o reconhecimento social e

jurídico da língua e sua efetiva organização como objeto de ensino, especialmente no que se refere à definição de competências, objetivos de aprendizagem e critérios de progressão curricular.

A discussão sobre os percursos curriculares da Libras exige considerar que o currículo não corresponde somente à distribuição de disciplinas, conteúdos e cargas horárias, mas constitui uma construção histórica, social e cultural, influenciada pelas concepções educacionais e pelos interesses que orientam a seleção dos conhecimentos escolarizados. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 17 *apud* Almeida; Santos, 2026, p. 4) compreende o currículo como uma configuração historicamente constituída, permeada por valores e relações culturais, políticas e sociais. A partir dessa perspectiva, a continuidade do ensino de Libras pressupõe a articulação entre experiências formativas, conhecimentos linguísticos, práticas comunicativas e objetivos pedagógicos, evitando a fragmentação dos conteúdos e a repetição de aprendizagens elementares em diferentes momentos da escolarização.

A construção de uma trajetória curricular progressiva requer, portanto, o estabelecimento de relações entre as aprendizagens desenvolvidas na educação básica e os conhecimentos que poderão ser aprofundados na formação universitária. Almeida e Santos (2026, p. 1) apresentam uma proposta curricular destinada ao ensino de Libras a crianças ouvintes do primeiro ano do Ensino Fundamental, organizada em competências específicas, unidades temáticas, objetos

de conhecimento e objetivos de aprendizagem. Essa iniciativa oferece elementos para refletir sobre a sistematização do ensino desde os primeiros anos escolares. Complementarmente, Silva e Souza (2024, p. 1-2), ao analisarem experiências de ensino de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental, demonstram que as interações pedagógicas demandam planejamento adequado, recursos visuais e estratégias capazes de favorecer a participação dos estudantes e o desenvolvimento linguístico.

No ensino superior, a presença obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores representa uma conquista relevante, embora sua implementação apresente limitações relacionadas à organização curricular e às possibilidades de aprofundamento linguístico. Carniel (2018, p. 3-4) observa que, em determinadas licenciaturas, a disciplina é ofertada em períodos reduzidos, frequentemente constituindo o primeiro contato dos graduandos com a língua de sinais. Essa realidade suscita questionamentos acerca da suficiência das experiências formativas proporcionadas pelas instituições universitárias, considerando que o desenvolvimento da competência comunicativa requer oportunidades contínuas de aprendizagem, interação e utilização contextualizada da língua.

As limitações da formação universitária também se manifestam na seleção dos conteúdos e na posição ocupada pela Libras

no conjunto das disciplinas. Iachinski *et al*. (2019, p. 1) identificaram, nas percepções de licenciandos, uma tendência de valorização do ensino de vocabulário e gramática, em detrimento de discussões mais abrangentes sobre a surdez, a comunidade surda e os processos de inclusão educacional. Kendrick e Cruz (2020, p. 571-572), por sua vez, evidenciam que a disciplina de Libras está inserida em relações de hierarquização dos conhecimentos acadêmicos, circunstância que pode restringir seu reconhecimento como componente relevante da formação docente. Esses estudos indicam a necessidade de superar abordagens pontuais, ampliando a articulação entre conhecimentos linguísticos, fundamentos educacionais e experiências pedagógicas.

A análise das propostas curriculares universitárias revela, ainda, a necessidade de maior clareza quanto às finalidades formativas da disciplina. Barros, Oliveira e Araújo (2023, p. 2) identificaram diferenças na disponibilização e organização das ementas de Libras em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de instituições pernambucanas. De maneira complementar, Charallo, Castro Júnior e Andrade (2025, p. 2-3) constataram discrepâncias entre os conteúdos previstos nas ementas, as perspectivas dos professores e os conhecimentos efetivamente relatados pelos estudantes. Tais resultados reforçam a importância de discutir a coerência entre os objetivos curriculares e as aprendizagens proporcionadas, sobretudo quando se considera a necessidade de continuidade entre os

conhecimentos anteriormente construídos e as exigências da formação profissional.

Outro aspecto relevante corresponde à preparação dos profissionais responsáveis pelo ensino da Libras. Kumada e Prieto (2019, p. 64) identificaram limitações na oferta de cursos superiores destinados à formação de professores de Libras, particularmente para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse cenário evidencia que a estruturação de percursos curriculares contínuos depende não apenas da inserção de componentes nas matrizes institucionais, mas também de investimentos na formação especializada, na produção de materiais didáticos, na organização de práticas pedagógicas e no fortalecimento das condições institucionais necessárias à aprendizagem.

Diante dessas questões, estabelece-se como problemática central a compreensão de como os percursos curriculares da Libras podem ser organizados de maneira articulada, assegurando a continuidade das aprendizagens e o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos e culturais ao longo da trajetória educacional, desde a escola até a universidade. Parte-se do entendimento de que a fragmentação curricular pode limitar as possibilidades de desenvolvimento linguístico e reduzir o ensino da Libras a experiências introdutórias, sem garantir uma progressão

formativa coerente com as necessidades dos estudantes e com as especificidades dessa língua.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar, à luz da produção acadêmica sobre o ensino de Libras, os desafios e as possibilidades de construção de percursos curriculares que promovam a continuidade e o aprofundamento da aprendizagem entre a educação básica e o ensino superior. Busca-se discutir os fundamentos linguísticos, educacionais e curriculares que sustentam essa articulação, considerando as diferenças entre o ensino de Libras como primeira língua para estudantes surdos e como língua adicional para ouvintes, bem como suas implicações para a formação docente. A discussão fundamenta-se em estudos bibliográficos que abordam políticas linguísticas, propostas curriculares, práticas pedagógicas e experiências formativas, contribuindo para a reflexão sobre a organização de uma educação linguisticamente plural, socialmente comprometida e orientada pela valorização da comunidade surda.

2.1 A LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no sistema educacional brasileiro constitui um processo historicamente marcado por disputas políticas, transformações nas concepções de surdez e reivindicações pelo reconhecimento da diversidade

linguística. Durante parte significativa da história da educação de surdos, prevaleceram perspectivas pedagógicas que privilegiavam a oralidade e subordinavam as línguas de sinais aos padrões comunicativos da sociedade ouvinte. A superação progressiva dessas concepções possibilitou o fortalecimento de abordagens educacionais fundamentadas no reconhecimento das pessoas surdas como sujeitos de direitos, pertencentes a comunidades linguísticas e culturais específicas. Nesse contexto, Fernandes e Moreira (2014, p. 52-54) analisam a participação dos movimentos surdos na construção de políticas educacionais e evidenciam que o reconhecimento linguístico integra um processo mais amplo de enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas.

A institucionalização da Libras nas políticas brasileiras adquiriu maior expressividade com a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. Esses instrumentos representaram avanços na legitimação da língua de sinais e na definição de responsabilidades educacionais relacionadas ao seu ensino, uso e difusão. Entretanto, a existência de dispositivos legais não significa necessariamente a efetivação de práticas pedagógicas capazes de assegurar o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos. A implementação dessas políticas depende de condições institucionais, formação profissional e organização curricular compatíveis com as particularidades da educação bilíngue.

Ao examinarem as contradições presentes nas políticas de educação bilíngue, Fernandes e Moreira (2014) afirmam:

> Assumimos como elemento determinante de análise a gestão pública das línguas adotadas na educação de surdos para avaliar a efetividade das políticas de educação inclusiva, considerando que a complexa situação de bilinguismo dos surdos está diluída ao, não menos complexo, processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola comum. Assim, demonstramos que há um desvio de foco (derivado de um desvio na concepção de sujeito surdo) no conjunto de textos oficiais que constituem as diretrizes filosóficas e legais para a educação desses estudantes, cujo impacto central é não assegurar o direito à língua de sinais brasileira (Libras) como língua materna na infância, conforme reivindicam os movimentos surdos e está assegurado na letra da lei. (Fernandes; Moreira, 2014, p. 51).

A reflexão apresentada pelas autoras evidencia que a inclusão educacional não pode ser compreendida exclusivamente como a inserção física de estudantes surdos nas instituições de ensino. A garantia do direito à educação pressupõe condições efetivas de acesso aos conhecimentos sistematizados, participação nas interações escolares e desenvolvimento da linguagem por meio de experiências significativas. Dessa maneira, a Libras assume uma dimensão que ultrapassa sua utilização como recurso comunicativo, constituindo elemento estruturante dos processos de aprendizagem, das relações sociais e da construção identitária. Sua valorização requer políticas

linguísticas capazes de reconhecer a diversidade dos estudantes e proporcionar condições adequadas ao exercício de seus direitos.

A dimensão linguística da educação de surdos exige, igualmente, o reconhecimento da Libras como língua dotada de organização gramatical própria, com recursos expressivos e mecanismos de produção de sentidos que se desenvolvem na modalidade visual-espacial. A compreensão dessa particularidade torna necessário distinguir a aquisição da Libras como primeira língua, no contexto da educação bilíngue de estudantes surdos, de seu ensino como segunda língua ou língua adicional para estudantes ouvintes. Embora ambas as experiências possam contribuir para a ampliação da diversidade linguística no ambiente escolar, possuem finalidades, metodologias e necessidades formativas específicas, que devem ser consideradas na elaboração dos currículos.

Marques, Barroco e Silva (2013), ao discutirem o ensino de Libras com fundamento na Psicologia Histórico-Cultural, destacam a importância de assegurar condições concretas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças surdas:

> Reconhecendo a riqueza de suas teorizações e voltando-nos à educação básica brasileira, como profissionais do campo da psicologia e da educação comum e especial/inclusiva, preocupa-nos a carência de propostas que ajudem e contribuam para que as crianças surdas, inseridas no contexto escolar regular, aprendam conteúdos que as auxiliem na interação com seus pares

> ouvintes. É preciso que alunos surdos possam, de fato, beneficiar-se de medidas de acessibilidade, de forma a se apropriarem do conhecimento adequado à sua faixa etária e nível escolar. (Marques; Barroco; Silva, 2013, p. 505).

Essa perspectiva permite compreender que a organização educacional precisa superar interpretações restritas da acessibilidade, reconhecendo que a aprendizagem depende de condições linguísticas e pedagógicas adequadas. A presença da Libras no espaço escolar deve favorecer a construção de relações sociais, o acesso aos conhecimentos científicos e culturais e a participação dos estudantes nas práticas educativas. A aprendizagem linguística, portanto, não se limita ao domínio de sinais, mas envolve processos de significação, desenvolvimento cognitivo e constituição das relações humanas.

No campo das políticas curriculares, a efetivação desse reconhecimento requer articulação entre as orientações normativas e as práticas desenvolvidas nas instituições. A presença da Libras em documentos legais ou propostas pedagógicas não assegura, por si, a organização de experiências sistemáticas de aprendizagem. É necessário que sejam previstos objetivos formativos, condições de trabalho docente, recursos didáticos acessíveis e oportunidades de participação em práticas comunicativas. Segundo Kumada e Prieto (2019, p. 64-65), a expansão dos cursos superiores destinados à formação de professores de Libras apresentou avanços, embora

persistissem limitações quanto à oferta de vagas e à preparação de profissionais para determinados segmentos da educação básica.

Desse modo, a posição ocupada pela Libras no sistema educacional brasileiro deve ser analisada considerando as relações entre políticas linguísticas, formação docente, práticas pedagógicas e organização curricular. A valorização da língua de sinais implica reconhecer sua relevância para o desenvolvimento dos estudantes surdos e para a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos ouvintes, sem desconsiderar as diferenças entre suas trajetórias de aprendizagem. A construção de condições educacionais efetivamente bilíngues e plurais depende, assim, de uma compreensão da Libras como patrimônio linguístico e cultural, cuja presença na educação exige planejamento e continuidade.

2.2 O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação básica representa uma etapa fundamental para a construção das experiências linguísticas, sociais e culturais dos estudantes, constituindo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam diferentes formas de comunicação. No contexto da educação de surdos, a presença da Libras adquire importância particular por possibilitar interações linguisticamente acessíveis e favorecer a participação nas atividades educativas. Entretanto, a organização de seu ensino exige

atenção às especificidades do desenvolvimento infantil, à diversidade dos contextos escolares e às condições em que ocorrem os processos de aprendizagem.

Na educação infantil, a língua de sinais desempenha papel relevante na constituição das relações sociais e na apropriação dos conhecimentos produzidos coletivamente. Garrutti e Moreira (2022, p. 2-4) analisam situações de interação entre crianças surdas e profissionais de uma instituição bilíngue, evidenciando a importância das experiências compartilhadas para o desenvolvimento da linguagem. As autoras demonstram que as atividades cotidianas, as brincadeiras e as relações estabelecidas no ambiente escolar podem constituir oportunidades significativas de aprendizagem linguística, especialmente quando a Libras é utilizada como língua de interação e mediação pedagógica.

Os resultados apresentados pelas pesquisadoras permitem compreender a relevância de ambientes educacionais linguisticamente organizados:

> Os resultados indicaram a importância da organização de ambientes educativos linguísticos de educação infantil, culturalmente preparados para o desenvolvimento de crianças surdas. As situações de interações revelaram que o aprendizado da língua de sinais acontece de modo rápido e em trocas rotineiras no contexto da turma. As interlocuções nessa língua, por sua vez, paulatinamente permitem que as crianças

> compartilhem conceitos e práticas comuns no cotidiano da turma. (Garrutti; Moreira, 2022, p. 1).

A análise dessas experiências evidencia que o desenvolvimento da linguagem está associado às oportunidades de participação em práticas sociais. Para as crianças surdas, o acesso à Libras desde os primeiros anos de escolarização contribui para a construção de conhecimentos e para o estabelecimento de relações com seus pares e professores. Entretanto, essa aprendizagem pressupõe a presença de interlocutores competentes, condições institucionais adequadas e propostas pedagógicas que respeitem as particularidades linguísticas dos estudantes. Nesse sentido, a escola constitui um espaço de socialização e de desenvolvimento da linguagem, no qual as interações comunicativas assumem caráter formativo.

No que se refere ao ensino de Libras para estudantes ouvintes, a educação básica também apresenta possibilidades de ampliação das experiências linguísticas e culturais. Marques, Barroco e Silva (2013, p. 503-505) argumentam que o contato com a língua de sinais pode favorecer as relações entre crianças surdas e ouvintes, ampliando as oportunidades de interação e o reconhecimento das diferenças. Essa abordagem permite compreender que a aprendizagem de Libras não deve ser associada exclusivamente à presença de estudantes surdos nas

turmas, mas pode integrar uma proposta educacional de valorização da diversidade linguística.

Apesar dessas possibilidades, a ausência de orientações curriculares nacionais específicas para o ensino sistemático de Libras aos estudantes ouvintes constitui um desafio para sua consolidação na educação básica. Almeida e Santos (2026, p. 1-3) destacam que a língua de sinais, embora reconhecida legalmente, não integra a educação básica como componente obrigatório de oferta generalizada para esse público. Diante dessa condição, iniciativas institucionais e propostas elaboradas por pesquisadores assumem relevância na identificação de competências, conteúdos e estratégias pedagógicas adequadas às diferentes etapas escolares.

Ao desenvolverem uma proposta curricular para estudantes ouvintes do primeiro ano do Ensino Fundamental, Almeida e Santos (2026) apresentam competências relacionadas à compreensão visual, à produção de enunciados, à valorização cultural e à utilização de recursos expressivos. Sobre essa organização, as autoras esclarecem:

> Em relação à competência 02, volta-se à observação, compreensão visual, interpretação e leitura da produção cultural da comunidade surda. Já a competência 03, objetiva incentivar que as crianças, através de situações do cotidiano, produzam enunciados simples, respeitando as estruturas linguísticas e não memorizem sinais isolados, mas sempre contextualizados, desenvolvendo a competência comunicativa, por meio da expressão em sinais. Essas duas competências estão

> relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, especificamente ao processo de ler/interpretar e produzir/falar em Libras. (Almeida; Santos, 2026, p. 10).

A proposição apresentada demonstra a possibilidade de organizar o ensino de Libras mediante objetivos de aprendizagem que ultrapassem a reprodução mecânica de sinais. A articulação entre compreensão, produção linguística e conhecimentos culturais favorece a construção de experiências comunicativas contextualizadas. Essa perspectiva pode orientar práticas pedagógicas que integrem atividades visuais, narrativas sinalizadas, jogos, produções culturais e situações de interação, respeitando as características da faixa etária e os conhecimentos anteriormente desenvolvidos.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a continuidade do ensino demandaria maior complexidade nas experiências linguísticas, considerando o desenvolvimento progressivo das competências comunicativas e discursivas. A aprendizagem poderia contemplar situações de comunicação diversificadas, interpretação de produções sinalizadas, construção de narrativas, compreensão de aspectos culturais e utilização da língua em diferentes contextos sociais. Trata-se de uma possibilidade de organização curricular que depende de investigação, planejamento institucional e definição de objetivos adequados às etapas escolares,

não correspondendo a uma sequência nacional obrigatória já estabelecida.

Além da seleção dos conteúdos, a formação dos professores constitui uma dimensão essencial para a qualidade do ensino. O desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as especificidades da Libras pressupõe conhecimentos linguísticos, metodológicos e culturais, assim como condições adequadas para a interação com os estudantes. A presença de professores surdos e o contato com produções culturais da comunidade surda podem enriquecer as experiências educativas, desde que articulados aos objetivos de aprendizagem e às condições concretas das instituições.

A educação básica, portanto, oferece possibilidades relevantes para a construção de experiências linguísticas contínuas, mas sua efetivação exige superar a dependência de ações exclusivamente pontuais. A organização curricular precisa considerar as aprendizagens esperadas em cada etapa, as diferenças entre os públicos atendidos e a necessidade de avaliação do desenvolvimento comunicativo. Dessa maneira, a Libras pode ser compreendida como parte de um processo educativo que articula linguagem, cultura, conhecimentos escolares e participação social.

2.3 A CONTINUIDADE CURRICULAR DA ESCOLA À UNIVERSIDADE

A continuidade curricular constitui um princípio relevante para a organização dos processos educativos, uma vez que a aprendizagem se desenvolve mediante relações entre conhecimentos anteriores, novas experiências e níveis progressivos de complexidade. No ensino de Libras, essa compreensão assume importância diante da possibilidade de fragmentação das experiências formativas entre a educação básica e o ensino superior. A inexistência de articulação entre essas etapas pode resultar na apresentação recorrente de conteúdos introdutórios, dificultando a consolidação e o aprofundamento de competências linguísticas construídas anteriormente.

A concepção de currículo como construção social permite compreender que sua organização não depende exclusivamente da definição de conteúdo, mas das relações estabelecidas entre objetivos educacionais, experiências dos estudantes e práticas institucionais. Conforme Sacristán (2000 *apud* Almeida; Santos, 2026, p. 4), o currículo expressa configurações históricas e culturais que orientam a seleção dos conhecimentos legitimados no espaço escolar. A partir dessa perspectiva, pensar a continuidade curricular da Libras implica questionar quais saberes são priorizados, como são distribuídos ao longo da formação e de que maneira contribuem para o desenvolvimento progressivo da competência linguística.

A análise dos estudos publicados sobre o ensino de Libras evidencia diferenças entre sua inserção na educação básica e no ensino superior. Enquanto a universidade dispõe de exigências normativas específicas para determinados cursos, a oferta sistemática da língua para estudantes ouvintes da educação básica permanece dependente de iniciativas e políticas particulares. Silva e Souza (2024) identificam essa distinção ao discutirem experiências de ensino de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental:

> A partir do reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que a regulamentou, o ensino da língua passou a ser incentivado em alguns espaços educacionais, principalmente na educação superior. Entretanto, em contexto de ensino fundamental, em virtude da ausência de políticas linguísticas, poucas são as iniciativas. (Silva; Souza, 2024, p. 2).

Essa diferença entre os níveis educacionais demonstra que a trajetória de aprendizagem da Libras não se encontra necessariamente estruturada como percurso contínuo para todos os estudantes. Em muitos contextos, o contato com a língua ocorre apenas no ensino superior, quando os acadêmicos ingressam em cursos que oferecem a disciplina. Consequentemente, a formação universitária pode assumir características introdutórias, mesmo quando se espera que contribua para a preparação de profissionais que atuarão em ambientes educacionais linguisticamente diversos.

A superação dessa descontinuidade requer compreender a progressão curricular como processo de ampliação dos conhecimentos, e não apenas como distribuição sequencial de conteúdo. A aprendizagem inicial pode envolver reconhecimento da língua, compreensão de enunciados simples e participação em interações contextualizadas. Em etapas posteriores, seria possível desenvolver competências relacionadas à organização discursiva, à interpretação de narrativas, à utilização de estruturas linguísticas mais complexas e à compreensão de diferentes práticas sociais de linguagem. Essas possibilidades, entretanto, necessitam de propostas curriculares fundamentadas em estudos linguísticos e educacionais, considerando as especificidades do ensino de Libras como primeira língua ou língua adicional.

A defesa de uma formação que ultrapasse objetivos estritamente instrumentais aparece nas reflexões de Santos Junior, Maldaner e Cavalcante (2021), que discutem a presença da Libras na educação básica em uma perspectiva de formação omnilateral:

> Alegamos que esta modalidade de língua deve constar como componente curricular obrigatório do ensino fundamental e médio, pois a formação deve ser para a vida, em uma perspectiva mais holística do humano que supere a visão unitária do currículo, sem deixar de fora dele os conteúdos necessários às linguagens e suas tecnologias ao desenvolvimento de competências e de habilidades de sujeitos surdos. (Santos Junior; Maldaner; Cavalcante, 2021, p. 202).

A posição defendida pelos autores permite ampliar o debate sobre as finalidades educativas da Libras, relacionando sua presença curricular à formação humana e ao reconhecimento da diversidade linguística. Essa perspectiva, entretanto, deve ser compreendida como proposição acadêmica e política, e não como descrição de uma obrigatoriedade generalizada já estabelecida na educação básica. A implementação de percursos curriculares contínuos dependeria de regulamentação pertinente, planejamento pedagógico e condições materiais compatíveis com as necessidades dos sistemas de ensino.

Outro elemento essencial à continuidade corresponde à avaliação das aprendizagens linguísticas. A organização curricular necessita de critérios que permitam identificar os conhecimentos já desenvolvidos, as dificuldades apresentadas pelos estudantes e as competências a serem aprofundadas. No ensino de Libras, essa avaliação deve considerar a natureza visual-espacial da língua, contemplando a compreensão e a produção sinalizadas, a adequação das interações comunicativas e a utilização contextualizada de seus recursos linguísticos. Uma avaliação restrita à memorização de sinais isolados não permite compreender suficientemente o desenvolvimento da competência comunicativa.

A articulação entre escola e universidade também envolve responsabilidades institucionais distintas. Enquanto a educação básica pode proporcionar experiências iniciais e progressivas de

aprendizagem, o ensino superior assume funções relacionadas à formação profissional, à produção científica e ao aprofundamento dos conhecimentos linguísticos e pedagógicos. Não se trata, portanto, de estabelecer conteúdos idênticos para todos os níveis, mas de promover relações formativas que respeitem as finalidades de cada etapa e valorizem os conhecimentos anteriormente construídos.

Nesse sentido, uma possibilidade de articulação consiste na construção de parâmetros curriculares que contemplem diferentes níveis de aprendizagem, competências esperadas, estratégias de acompanhamento e oportunidades de interação com a comunidade surda. Esses parâmetros poderiam orientar a elaboração de projetos pedagógicos e favorecer o diálogo entre instituições escolares, cursos de licenciatura e programas de formação continuada. A continuidade curricular da Libras, assim compreendida, exige uma organização educacional capaz de transformar experiências isoladas em processos progressivos de desenvolvimento linguístico, cultural e profissional.

2.4 A LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

A inclusão da Libras nos currículos do ensino superior brasileiro representa uma transformação significativa nas políticas de formação profissional, especialmente nos cursos destinados à preparação de professores. A obrigatoriedade estabelecida pelo Decreto nº 5.626/2005 ampliou a presença da língua de sinais nas

instituições universitárias e favoreceu discussões acerca da educação de surdos, das especificidades linguísticas e das responsabilidades pedagógicas dos futuros docentes. Entretanto, a implementação desse componente curricular apresenta diferenças relacionadas às cargas horárias, aos conteúdos programáticos, às metodologias e ao espaço ocupado pela disciplina nos projetos pedagógicos dos cursos.

A universidade constitui um ambiente de formação científica e profissional no qual a aprendizagem de Libras deveria possibilitar não apenas o reconhecimento de elementos linguísticos introdutórios, mas também a compreensão das relações entre língua, cultura e práticas educacionais. Nesse sentido, a formação de professores demanda conhecimentos que permitam reconhecer as especificidades dos estudantes surdos e compreender as condições necessárias à organização de experiências pedagógicas linguisticamente acessíveis. Todavia, a presença de uma disciplina obrigatória não equivale à garantia de proficiência linguística, especialmente quando sua carga horária é reduzida e não existem oportunidades posteriores de aprofundamento.

Carniel (2018), ao analisar a inserção da Libras nos currículos universitários do Paraná, apresenta uma reflexão sobre as condições de oferta e os limites da formação proporcionada aos licenciandos:

> Costumam ser apenas quatro horas semanais, distribuídas ao longo dos últimos semestres das

> licenciaturas. Certamente não é o tempo necessário para tornar alguém proficiente em uma nova língua, sobretudo quando percebemos que essa língua permanece desconhecida pela grande maioria dos alunos e alunas que ingressam na disciplina. Mesmo assim, os atuais cursos de formação docente no Brasil parecem estar aproveitando a ocasião para criar uma abertura entre os seus variados conteúdos curriculares e proporcionar certo contato básico com a língua brasileira de sinais (Libras). Muitas vezes, essa será a única experiência que esses graduandos e graduandas terão para vivenciar a Libras em sua trajetória acadêmica. (Carniel, 2018, p. 3).

A observação do autor permite problematizar a relação entre o tempo destinado ao ensino e os objetivos formativos atribuídos à disciplina. A aprendizagem de uma língua pressupõe continuidade, interação e desenvolvimento de competências que dificilmente se consolidam mediante experiências breves. Dessa maneira, quando a disciplina universitária representa o primeiro contato dos estudantes com a Libras, suas possibilidades formativas tendem a concentrar-se na apresentação de fundamentos linguísticos e educacionais. A expectativa de domínio comunicativo avançado, nesse contexto, exige oportunidades complementares de aprendizagem e condições institucionais que ultrapassem a oferta de um único componente curricular.

A análise das experiências universitárias também demonstra a necessidade de compreender o lugar ocupado pela Libras na estrutura dos cursos de licenciatura. Kendrick e Cruz (2020, p. 571-572)

identificam relações de hierarquização entre os conhecimentos acadêmicos e apontam que a disciplina de Libras pode apresentar possibilidades limitadas de integração com outros componentes curriculares. Essa condição suscita questionamentos acerca do reconhecimento de sua importância pedagógica e da articulação entre os conhecimentos linguísticos e as experiências de formação docente.

Ao discutirem a posição da Libras no currículo de um curso de Pedagogia, os pesquisadores afirmam:

> Há uma ideia recorrente entre os docentes de que as disciplinas de Fundamentos ocupam mais espaço no currículo e as hierarquias dos saberes se mostram imperativas no contexto da organização curricular. A disciplina de Libras, e sua implementação, no curso é de ordem legal, com pouca ou nenhuma mobilidade dentro do currículo, e a ela se tem atribuído um papel de formadora do pedagogo para o ensino de surdos, na perspectiva da inclusão educacional. (Kendrick; Cruz, 2020, p. 571).

A discussão evidencia que os desafios da formação universitária não se restringem à quantidade de horas destinadas à disciplina, abrangendo também as concepções que orientam sua presença nos currículos. A organização institucional dos conhecimentos pode favorecer ou limitar a integração entre Libras, didática, fundamentos da educação e práticas de estágio. Quando esses componentes são desenvolvidos de maneira fragmentada, reduz-se a

possibilidade de relacionar os conhecimentos linguísticos às situações concretas da atuação profissional.

A percepção dos estudantes sobre a disciplina constitui outro elemento importante para a avaliação de suas contribuições. Iachinski *et al.* (2019, p. 1-2), em pesquisa realizada com acadêmicos de licenciatura, identificaram que a organização do ensino frequentemente privilegiava conteúdos relacionados ao vocabulário e à gramática, enquanto discussões sobre a surdez e os processos de inclusão apareciam com menor centralidade. Embora os participantes reconhecessem contribuições da disciplina para suas concepções sobre a Libras e a comunidade surda, os resultados indicaram a necessidade de ampliar as abordagens formativas.

Essa constatação permite reconhecer que o ensino universitário precisa estabelecer relações entre os conhecimentos estruturais da língua e seus contextos de utilização. A aprendizagem de aspectos gramaticais constitui dimensão fundamental, porém sua abordagem deve ocorrer articulada à compreensão de enunciados, à produção discursiva e às práticas comunicativas. Paralelamente, a formação docente exige reflexão sobre as experiências escolares das pessoas surdas, as políticas linguísticas e as condições de acesso aos conhecimentos curriculares. A integração dessas dimensões contribui para superar uma concepção exclusivamente instrumental da disciplina.

A formação de professores especializados no ensino de Libras constitui, igualmente, uma questão relevante. Kumada e Prieto (2019, p. 64-65) identificaram a expansão de cursos superiores de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras, especialmente por meio da educação a distância, mas observaram a permanência de limitações quantitativas na oferta de formação. Esses resultados evidenciam que a ampliação da presença da Libras nas instituições escolares e universitárias depende da preparação de profissionais com conhecimentos linguísticos e pedagógicos adequados às diferentes modalidades e etapas educacionais.

A formação universitária também pode ser fortalecida por meio de atividades de extensão, projetos de pesquisa, práticas supervisionadas e experiências de interação com a comunidade surda. Tais iniciativas possibilitam ampliar o contato dos estudantes com situações reais de utilização da Libras, favorecendo a relação entre conhecimentos teóricos e práticas comunicativas. Entretanto, sua implementação deve considerar as condições institucionais e respeitar as finalidades específicas de cada curso, evitando atribuir à disciplina introdutória responsabilidades que exigem percursos formativos especializados.

Portanto, a análise da Libras no ensino superior requer considerar a coerência entre os objetivos de formação, a organização dos componentes curriculares e as possibilidades efetivas de

aprendizagem. A ampliação da qualidade formativa depende de políticas institucionais capazes de reconhecer a língua de sinais como conhecimento relevante para a educação e de promover condições para seu aprofundamento, de acordo com os diferentes perfis profissionais e as necessidades de atuação.

2.5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTO CURRICULAR

O aprofundamento curricular do ensino de Libras envolve desafios relacionados à formulação das políticas educacionais, à organização das matrizes curriculares, à formação profissional e às condições de desenvolvimento das competências linguísticas. Embora o reconhecimento legal da língua tenha favorecido sua presença nos espaços de formação, permanecem questões referentes à articulação entre os conteúdos ensinados, os objetivos de aprendizagem e as experiências efetivamente proporcionadas aos estudantes. A superação dessas limitações exige compreender o aprofundamento não como simples ampliação quantitativa de disciplinas ou conteúdos, mas como processo de qualificação das experiências educacionais e de desenvolvimento progressivo da competência comunicativa.

Entre as questões identificadas na literatura, destaca-se a necessidade de maior coerência na elaboração dos projetos pedagógicos e das ementas. A definição dos conteúdos curriculares

expressa concepções sobre a função da Libras na formação e influencia diretamente as oportunidades de aprendizagem. Quando os objetivos são pouco claros ou excessivamente abrangentes, torna-se difícil estabelecer relações entre o tempo disponível, as metodologias utilizadas e os conhecimentos que se pretende desenvolver. Desse modo, a análise das propostas institucionais constitui um procedimento relevante para compreender os limites e as possibilidades de reorganização do ensino.

Barros, Oliveira e Araújo (2023), ao investigarem a oferta da disciplina de Libras em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas no estado de Pernambuco, identificaram características relacionadas à organização e à disponibilização dos documentos curriculares:

> Esta pesquisa evidenciou que das 11 instituições de ensino superior pesquisadas, apenas 5 (sendo essas públicas) disponibilizaram as ementas dos cursos que ofertam a disciplina Libras na matriz curricular. Nas análises realizadas, constatou-se que assuntos como a historicidade e a cultura dos surdos na educação, bem como legislações acerca da Libras no sistema educacional brasileiro, são mencionados com maior frequência nas ementas analisadas. (Barros; Oliveira; Araújo, 2023, p. 2).

Os resultados apresentados pelos autores evidenciam a importância da documentação curricular para a compreensão dos conhecimentos priorizados na formação universitária. A predominância de determinados conteúdos nas ementas não representa

necessariamente uma insuficiência pedagógica, uma vez que os conhecimentos históricos, culturais e legais são relevantes para a preparação dos futuros professores. Entretanto, sua organização precisa ser analisada em relação às competências linguísticas previstas, às metodologias de ensino e às oportunidades de aplicação dos conhecimentos em situações comunicativas.

Outro desafio corresponde à relação entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente desenvolvido. A existência de conteúdos nos documentos institucionais não assegura sua abordagem aprofundada nas aulas, assim como as experiências proporcionadas pelos professores podem ultrapassar as orientações inicialmente estabelecidas. Essa relação exige atenção às diferenças entre aquilo que se planeja ensinar, as práticas realizadas e as aprendizagens construídas pelos estudantes.

A pesquisa de Charallo, Castro Júnior e Andrade (2025), desenvolvida no contexto da formação de professores de Química e Ciências Biológicas, contribui para essa discussão ao identificar divergências entre os documentos curriculares e as percepções dos participantes:

> Os resultados evidenciaram algumas discrepâncias em relação aos conteúdos atribuídos nas ementas, à opinião dos professores e ao que foi aprendido pelos estudantes. Isso pode estar relacionado à falta de informações mais detalhadas sobre o papel e o objetivo dessa disciplina nos cursos de formação docente, que não são

> contemplados no Decreto, permitindo que cada IES defina, como ela será ofertada. (Charallo; Castro Júnior; Andrade, 2025, p. 2).

Essa análise permite reconhecer a necessidade de mecanismos institucionais de acompanhamento e avaliação das propostas curriculares. A definição dos objetivos formativos deve orientar a seleção dos conteúdos, a distribuição da carga horária e a utilização de estratégias metodológicas coerentes com as aprendizagens esperadas. Além disso, a participação dos professores e estudantes na avaliação das experiências educativas pode contribuir para identificar aspectos que demandam reorganização e aprofundamento.

No que se refere às possibilidades de desenvolvimento curricular, uma alternativa consiste na elaboração de percursos formativos organizados por níveis de complexidade linguística. Na educação básica, os objetivos podem contemplar experiências progressivas de compreensão e produção sinalizadas, respeitando o desenvolvimento dos estudantes. Na universidade, as propostas podem considerar as competências anteriormente adquiridas, oferecendo condições para o aprofundamento de conhecimentos linguísticos, discursivos, culturais e profissionais. Essa organização não pressupõe a imposição de um modelo uniforme, mas a construção de parâmetros que favoreçam a continuidade e a coerência entre as etapas educativas.

A organização dos conhecimentos também pode contemplar a integração entre diferentes dimensões da aprendizagem. O

desenvolvimento da competência comunicativa envolve aspectos relacionados à estrutura linguística, à interpretação de enunciados, à produção discursiva e à adequação das interações aos contextos socioculturais. Consequentemente, propostas curriculares que privilegiem exclusivamente o reconhecimento de vocabulário podem apresentar limitações para o desenvolvimento de práticas comunicativas mais complexas. A articulação entre conhecimentos gramaticais e situações reais de utilização da língua constitui uma possibilidade de ampliar a profundidade das experiências formativas.

A dimensão cultural necessita permanecer integrada ao ensino, considerando que a Libras está relacionada às experiências históricas e sociais da comunidade surda. A inclusão de narrativas, produções artísticas, manifestações culturais e discussões sobre identidades surdas pode contribuir para ampliar a compreensão da língua como prática social. Essa abordagem não substitui o ensino sistemático dos conhecimentos linguísticos, mas permite contextualizá-los em experiências de produção e interpretação de sentidos, favorecendo uma formação que reconheça a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira.

Outra possibilidade de aprofundamento relaciona-se à utilização de metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Atividades de interação em Libras, análise de produções sinalizadas, elaboração de narrativas visuais e experiências

comunicativas contextualizadas podem contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências. Silva e Souza (2024, p. 11-15), ao investigarem aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental, identificaram desafios associados às interações em ambientes virtuais, demonstrando a importância dos recursos visuais e das condições técnicas para a participação dos aprendizes. Esses resultados oferecem elementos para refletir sobre a utilização crítica das tecnologias digitais, tanto na educação básica quanto na formação universitária.

O aprofundamento curricular também demanda reconhecer as contribuições dos professores surdos na organização dos processos educativos. A participação desses profissionais pode favorecer a aproximação entre os conhecimentos acadêmicos, as experiências socioculturais da comunidade surda e as práticas linguísticas desenvolvidas nos espaços de formação. Nesse sentido, a valorização da atuação docente de pessoas surdas deve integrar políticas institucionais que considerem sua formação, suas condições de trabalho e sua participação na elaboração das propostas pedagógicas.

No campo da formação continuada, a universidade apresenta possibilidades de ampliar as experiências de aprendizagem para além das disciplinas obrigatórias. Cursos de extensão, atividades de aperfeiçoamento, projetos de pesquisa e práticas de formação profissional podem contribuir para o desenvolvimento de

competências específicas, especialmente entre professores que atuam na educação básica. Entretanto, essas iniciativas precisam ser compreendidas como oportunidades complementares, e não como justificativa para a ausência de organização curricular consistente na formação inicial.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão pode constituir um caminho para fortalecer a continuidade dos percursos de aprendizagem. A produção de conhecimentos sobre metodologias, materiais pedagógicos, avaliação linguística e práticas de formação permite subsidiar decisões curriculares fundamentadas nas necessidades dos estudantes e nas particularidades das instituições. Além disso, o diálogo entre escolas e universidades pode favorecer a identificação de experiências já desenvolvidas na educação básica, evitando que a formação superior desconsidere os conhecimentos anteriormente adquiridos.

A construção de percursos curriculares mais consistentes exige, ainda, a definição de critérios para avaliar a progressão das aprendizagens. Esses critérios podem envolver a capacidade de compreender enunciados sinalizados, produzir discursos adequados a diferentes situações, interpretar elementos culturais e utilizar conhecimentos linguísticos em contextos sociais e educacionais. A avaliação deve respeitar as especificidades da Libras e considerar as diferenças entre os processos de aquisição como primeira língua e de

aprendizagem como língua adicional. Nesse contexto, a utilização de instrumentos diversificados pode oferecer informações relevantes sobre os avanços e as necessidades de aprofundamento.

As condições materiais e institucionais também interferem diretamente na implementação das propostas. A disponibilidade de profissionais qualificados, recursos audiovisuais, materiais didáticos adequados e espaços de interação constitui elemento necessário à qualidade das experiências pedagógicas. A ausência dessas condições pode comprometer a efetividade de iniciativas curriculares, ainda que seus objetivos estejam formalmente definidos. Portanto, o aprofundamento do ensino não depende exclusivamente das decisões dos professores, mas envolve responsabilidades compartilhadas entre instituições formadoras, gestores educacionais e órgãos responsáveis pelas políticas públicas.

A perspectiva de continuidade entre a educação básica e a universidade também requer atenção à diversidade das trajetórias estudantis. Nem todos os estudantes surdos têm acesso às mesmas experiências linguísticas durante a infância, assim como estudantes ouvintes podem ingressar no ensino superior com diferentes níveis de contato prévio com a Libras. A organização de percursos formativos precisa reconhecer essas diferenças, evitando pressupor conhecimentos que não foram desenvolvidos ou reproduzir conteúdos

elementares quando os estudantes já apresentam competências mais avançadas.

Diante desse cenário, o desenvolvimento de propostas curriculares fundamentadas em objetivos progressivos, experiências comunicativas e valorização da cultura surda apresenta-se como possibilidade para ampliar a qualidade do ensino de Libras. A articulação entre as etapas educacionais, associada à formação de profissionais, à avaliação das aprendizagens e à organização de práticas pedagógicas contextualizadas, pode contribuir para superar a fragmentação das experiências formativas. Trata-se de compreender o currículo como processo dinâmico de produção de conhecimentos e de assegurar condições para que a Libras seja desenvolvida de maneira sistemática, respeitando suas especificidades linguísticas, seus diferentes contextos de aprendizagem e sua relevância na formação educacional brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a continuidade e o aprofundamento do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) constituem dimensões fundamentais para a organização de percursos curriculares capazes de articular as diferentes etapas da formação educacional. Embora o reconhecimento jurídico da Libras tenha representado um avanço significativo na

valorização dos direitos linguísticos da comunidade surda, sua inserção nos espaços educativos ainda apresenta desafios relacionados à sistematização dos conteúdos, à definição dos objetivos de aprendizagem e à integração entre a educação básica e o ensino superior. Nesse sentido, evidencia-se que a presença da língua nos documentos normativos e nas matrizes curriculares, isoladamente, não assegura condições suficientes para o desenvolvimento progressivo das competências linguísticas e comunicativas.

As discussões teóricas demonstraram que a educação básica constitui um espaço relevante para o contato com a Libras e para o desenvolvimento de experiências que favoreçam a interação, a participação social e o reconhecimento da diversidade linguística. Entretanto, a ausência de uma organização curricular sistemática para seu ensino a estudantes ouvintes pode contribuir para a fragmentação das experiências formativas. Ressalta-se, igualmente, que a Libras como primeira língua de estudantes surdos exige condições específicas de aquisição e desenvolvimento linguístico, não podendo ser tratada como equivalente ao seu ensino como língua adicional para ouvintes. Essas particularidades devem orientar a definição dos conteúdos, das metodologias e dos objetivos educacionais.

No ensino superior, observou-se que a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação docente representa uma conquista importante, mas não elimina limitações relacionadas à carga

horária, à organização das ementas e às oportunidades de aprofundamento dos conhecimentos. A concentração da aprendizagem em componentes curriculares introdutórios pode restringir o desenvolvimento das competências comunicativas, sobretudo quando inexistem experiências anteriores ou possibilidades posteriores de continuidade. Desse modo, torna-se necessário reconhecer que a formação universitária deve contemplar objetivos compatíveis com o tempo disponível, sem atribuir a uma única disciplina a responsabilidade pela aquisição de proficiência linguística ou pela preparação integral para a educação bilíngue de surdos.

Diante dessas constatações, compreende-se que a construção de percursos curriculares contínuos requer planejamento pedagógico fundamentado na progressão dos conhecimentos, na articulação entre diferentes contextos educativos e na valorização das experiências linguísticas dos estudantes. A definição de competências, a organização de conteúdos por níveis de complexidade e a adoção de estratégias avaliativas adequadas às especificidades da Libras apresentam-se como possibilidades para qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Paralelamente, o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, a participação de profissionais surdos e a ampliação de oportunidades de interação com a comunidade surda constituem aspectos relevantes para a consolidação de práticas

educacionais linguisticamente acessíveis e culturalmente contextualizadas.

Cabe reconhecer que as reflexões apresentadas se fundamentam na análise bibliográfica de produções acadêmicas relacionadas ao ensino de Libras, às políticas linguísticas e à organização curricular. Dessa forma, as discussões não permitem generalizar as condições de oferta da língua para todas as instituições educacionais brasileiras, tampouco estabelecer conclusões sobre a efetividade de propostas curriculares ainda não implementadas ou avaliadas empiricamente. Recomenda-se, portanto, a realização de investigações que examinem experiências de ensino em diferentes etapas escolares, analisem a progressão das aprendizagens e considerem as perspectivas de estudantes surdos e ouvintes, professores e demais profissionais envolvidos nos processos formativos.

Conclui-se que a continuidade curricular da Libras, da escola à universidade, deve ser compreendida como um compromisso educacional que ultrapassa a ampliação formal de sua presença nos currículos. Sua concretização pressupõe condições institucionais, políticas linguísticas e práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem progressiva, o aprofundamento dos conhecimentos e o respeito às diferentes trajetórias dos estudantes. Ao reconhecer a Libras como língua de produção de conhecimentos, expressão cultural

e participação social, reafirma-se a importância de uma educação comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda e com a construção de percursos formativos que valorizem a diversidade, a equidade e a qualidade dos processos educativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiele da Silva; SANTOS, Emmanuelle Félix dos. Proposta curricular para o ensino de Libras a ouvintes do 1º ano do Ensino Fundamental. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 25, n. 1, AG11, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.26512/rhla.v25i1.58810.

BARROS, Fellipe Pereira; OLIVEIRA, Deyla Paula de; ARAÚJO, Gustavo Cunha de. Disciplina de Libras ofertada nos currículos de formação de professores de ciências e biologia de Pernambuco. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023017, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16264.

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

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/l10436.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230027.

CHARALLO, Thalita Gabriela Comar; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de; ANDRADE, Mariana Aparecida Bologna Soares de. A disciplina de Libras em cursos de licenciatura em Química e Ciências Biológicas: tendências atuais e propostas de mudanças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 36, e2025c0302BR, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2024-0040BR.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014.

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.

IACHINSKI, Luci Teixeira; BERBERIAN, Ana Paula; PEREIRA, Adriano de Souza; GUARINELLO, Ana Cristina. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology – Communication Research**, São Paulo, v. 24, e2070, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2070.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0095.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; PRIETO, Rosângela Gavioli. Desdobramentos da política de educação superior para formação do docente de Libras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 64-83, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053145975.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-517, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000400003.

SANTOS JUNIOR, Edivaldo dos; MALDANER, Jair José; CAVALCANTE, Rivadavia Porto. A formação omnilateral através do ensino da Libras na educação básica: um olhar para além da BNCC. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 37, p. 201-212, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3145.

SILVA, Lídia da; SOUZA, Clóvis Batista de. Experiência de interações online em aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e268371, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268371.

CAPÍTULO 17

PESQUISAR A TRADUÇÃO E A INTERPRETAÇÃO LIBRAS - PORTUGUÊS: ESCOLHAS METODOLÓGICAS E ANÁLISE DE PROCESSOS

Rivael Mateus Fabricio [1]
Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

RESUMO: O artigo discute escolhas metodológicas para pesquisar a tradução e a interpretação entre a Língua Brasileira de Sinais e o português, considerando as especificidades linguísticas, discursivas e tecnológicas dessas práticas. Por meio de revisão bibliográfica narrativa de doze estudos acadêmicos, examinam-se os procedimentos de delimitação do objeto, constituição de corpus, registro audiovisual, transcrição, tradução comentada, protocolos verbais e investigação do esforço cognitivo. Também são analisadas as diferenças entre tradução e interpretação, a influência dos contextos institucionais e as implicações éticas da pesquisa com profissionais e pessoas surdas. Argumenta-se que os dados produzidos por essas investigações não são neutros: dependem das condições de coleta, dos critérios de anotação e das perspectivas teóricas mobilizadas. Conclui-se que a articulação criteriosa de métodos, a explicitação das decisões analíticas e o reconhecimento da centralidade da Libras favorecem pesquisas mais consistentes, transparentes e socialmente responsáveis nesse campo de investigação científica e formação profissional no cenário brasileiro.

Palavras-chave: Libras; Estudos da Tradução; Estudos da Interpretação; Metodologia de pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A tradução e a interpretação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa constituem práticas sociais que tornam possíveis encontros discursivos entre sujeitos, instituições e comunidades linguísticas. Entretanto, pesquisar essas práticas exige mais do que comparar enunciados nas duas línguas. É necessário investigar o trabalho do profissional, as condições da tarefa, os recursos tecnológicos empregados, a constituição do corpus e os referenciais que orientam a interpretação dos dados. A passagem entre uma língua gesto-visual e outra vocal-auditiva estabelece problemas específicos para o registro, a descrição e a circulação científica das evidências (Rodrigues, 2023; Nascimento, 2023).

A consolidação dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS) no Brasil acompanha a ampliação das pesquisas em Letras, Linguística, Educação e Estudos da Tradução. No mapeamento desenvolvido por Rodrigues e Christmann (2023, p. 2), 129 dos 824 trabalhos de mestrado e doutorado examinados, relativos ao período de 2005 a 2022, corresponderam ao recorte temático estabelecido pelos pesquisadores. Esses resultados indicam a diversidade de objetos e a relevância de sistematizar procedimentos de investigação. Não autorizam, porém, generalizações automáticas para toda a produção brasileira, uma vez que o estudo foi delimitado a programas e critérios específicos.

Neste artigo, formula-se a seguinte questão: quais escolhas metodológicas permitem analisar, de maneira consistente e eticamente responsável, os processos de tradução e interpretação Libras–português? O objetivo geral consiste em discutir os fundamentos e os limites de estratégias de pesquisa empregadas nesse campo. Especificamente, busca-se diferenciar os processos tradutórios e interpretativos, examinar instrumentos de coleta e análise, compreender a organização de registros audiovisuais e evidenciar os cuidados necessários à apresentação dos resultados.

O texto configura uma revisão bibliográfica narrativa, de caráter qualitativo e analítico, construída com base em doze artigos científicos disponibilizados para esta elaboração. A seleção corresponde ao conjunto documental recebido, não a uma busca sistemática exaustiva; por isso, não se afirmam critérios de cobertura, metanálise ou resultados de pesquisa de campo próprios. A leitura comparativa é organizada em eixos: conceituação dos processos, delimitação da unidade de análise, produção de traduções em vídeo, instrumentos de investigação processual, transcrição de corpus e dimensões ético-institucionais. As convergências e divergências são discutidas à luz dos dados efetivamente relatados nos estudos.

2.1 TRADUÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A distinção convencional entre tradução escrita e interpretação oral constitui uma referência histórica, mas não abrange todas as formas de mediação interlinguística com línguas de sinais. Rodrigues (2023, p. 2-4) demonstra que fatores operacionais, como possibilidade de revisão, disponibilidade do texto-fonte, temporalidade e condições de entrega, interferem na classificação de uma atividade. Uma tradução do português escrito para a Libras gravada em vídeo, por exemplo, pode envolver planejamento, múltiplas tomadas e edição, distinguindo-se da interpretação realizada sob pressão temporal em um evento ao vivo.

> Essa conceituação, que se restringe à identificação das modalidades de uso das línguas envolvidas no processo interlinguístico como sendo o fator determinante para sua definição, pode ser considerada reducionista, visto que se define um processo a partir de apenas uma de suas características, desconsiderando as demais variáveis que o afetam e, portanto, o diferenciam de outros processos (Rodrigues, 2013, 2018). Entretanto, é importante notar que tais conceitos foram historicamente criados e, possivelmente, atenderam às demandas de outras épocas (Rodrigues, 2023, p. 2).

A observação de Rodrigues exige que o pesquisador descreva o encargo comunicativo antes de atribuir rótulos à prática. São perguntas relevantes: quem encomendou a tarefa? O texto-fonte estava integralmente disponível? Houve consultas terminológicas? A produção podia ser interrompida, revisada ou refeita? O público recebeu o texto-alvo imediatamente ou após uma etapa editorial? A

resposta a cada pergunta pode alterar a unidade de análise e a adequação de instrumentos, sobretudo em investigações que pretendem comparar desempenhos de tradutores e intérpretes.

O estudo de Carneiro, Vital e Souza (2020, p. 135-140) exemplifica esse cuidado ao diferenciar uma metodologia de tradução para vídeo de registros que apenas filmam uma interpretação. A preparação e a revisão são constitutivas do processo investigado; não devem ser tratadas como fatores externos. De maneira complementar, Lemos e Silva (2024, p. 1-3) descrevem um projeto de texto-vídeo em saúde pública, no qual o resultado depende da articulação entre texto de partida, finalidade comunicativa e etapas de produção. O foco metodológico, nesse caso, recai sobre o percurso das decisões, e não exclusivamente sobre a equivalência entre segmentos isolados.

2.2 TRABALHO INTERPRETATIVO, DIALOGISMO E CONTEXTOS DE ATUAÇÃO

A interpretação não acontece no vazio. Para Nascimento (2014, p. 1121-1126), o trabalho do tradutor e intérprete de Libras/português envolve escolhas responsáveis em condições concretas, sujeitas a imprevistos e conflitos entre normas e demandas da situação. A perspectiva ergo-dialógica ajuda a compreender que o profissional não simplesmente executa equivalências lexicais: precisa posicionar-se diante de sujeitos, gêneros discursivos, objetivos de

comunicação e limites materiais. Assim, uma pesquisa sobre qualidade interpretativa deve contemplar a organização do trabalho e não apenas contabilizar substituições lexicais.

> Para tanto, primeiramente, introduziremos o leitor na perspectiva ergológica e nas suas devidas intersecções com a Linguística Aplicada (LA), pontuando o quanto esse diálogo epistemológico tem sido importante para a compreensão das atividades humanas, em especial a de trabalho, por meio da materialização da linguagem. Na sequência, realizaremos uma explanação do ato interpretativo pelo viés do dialogismo bakhtiniano para, então, conduzirmos a discussão sobre a relação linguagem/trabalho para compreender e defender a atividade do TILSP, do ponto de vista da "linguagem como trabalho", na análise da narrativa coletada (Nascimento, 2014, p. 1126).

O artigo de Oliveira e Stella (2021, p. 178-197) problematiza valores de neutralidade, fidelidade e imparcialidade veiculados em documentos institucionais. O resultado de sua análise dialógica indica tensões entre a imagem do intérprete como sujeito transparente e a dimensão autoral de escolhas inevitáveis. Os autores destacam a "impossibilidade de apagamento da atuação do Tilsp" (Oliveira; Stella, 2021, p. 178). Desse ponto de vista, o pesquisador não deveria tomar a neutralidade como uma condição previamente demonstrada; pode examiná-la como categoria discursiva que orienta expectativas, justificativas profissionais e julgamentos de desempenho.

A abordagem do ambiente político, desenvolvida por Machado e Feltes (2015, p. 236-268), utiliza transcrições de uma sessão legislativa e o programa ELAN para examinar escolhas linguísticas na interpretação simultânea. O contexto condiciona a análise de expressões, termos e efeitos pragmáticos. Na discussão das autoras, o modelo de competência tradutória do grupo PACTE aparece por citação secundária: conforme PACTE (*apud* Machado; Feltes, 2015, p. 237), a tarefa pressupõe conhecimentos e habilidades articulados, não apenas domínio de vocabulário. Esse recurso de citação indireta de segunda mão é aqui explicitado, porque não se consultou diretamente a formulação original.

No contexto educacional, Gomes e Valadão (2020, p. 601-622) mostram que estratégias como explicitação de termos e emprego de classificadores podem integrar a mediação realizada pelo intérprete. A análise dessas escolhas não deve reduzi-las, automaticamente, a desvios: é fundamental reconhecer o objetivo didático, o perfil linguístico do estudante, as estratégias do professor e o encadeamento dos enunciados. Ao mesmo tempo, qualquer intervenção interpretativa precisa ser examinada criticamente quanto aos limites de atribuição de sentido e ao risco de substituição da voz dos participantes.

> Entre tais ensejos, a participação de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, especialmente na condição de estudantes, tem se mostrado como uma profícua oportunidade de

> estabelecimento de interações e relações singulares, que podem levar à construção de novos conhecimentos e significados a partir das subjetividades dos diferentes sujeitos que compartilham esse espaço (Gomes; Valadão, 2020, p. 602).

Essa passagem situa o fenômeno interpretativo numa rede de relações, abrindo espaço para observação de turnos de fala, negociação de conceitos, participação do estudante surdo e estratégias institucionais. Sem esse entorno, a pesquisa pode atribuir ao desempenho individual problemas que resultam da ausência de materiais antecipados, de planejamento colaborativo ou de condições adequadas de atuação. O recorte empírico precisa, portanto, explicitar quem fala, quem interpreta, quem recebe o discurso e em que circunstâncias ocorre a mediação.

2.3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: PROTOCOLOS VERBAIS E INVESTIGAÇÃO PROCESSUAL

Pesquisas de processo procuram compreender não somente qual produto foi obtido, mas como as decisões emergiram. Uma estratégia é combinar registros da tarefa com relatos produzidos por seus participantes. Rodrigues (2015, p. 48-70) discute os protocolos verbais, conhecidos como think-aloud protocols, e destaca o potencial dos relatos retrospectivos para revelar pistas sobre inferências, estratégias e obstáculos envolvidos na interpretação simultânea. Os “protocolos verbais retrospectivos foram muito produtivos” na investigação relatada pelo autor (Rodrigues, 2015, p. 48). A técnica,

entretanto, não torna transparentes os processos mentais; o pesquisador trabalha com verbalizações situadas e interpretações construídas a partir delas.

> Os TAPs, conhecidos em Português como Protocolos Verbais, Protocolos Introspectivos, Relatos Introspectivos, Protocolos de Pensamento em Voz Alta ou, simplesmente, Protocolos em Voz Alta, são uma técnica/método de coleta de dados que consiste no relato dos sujeitos acerca da tarefa que estão realizando ou que já realizaram. Nesse sentido, o sujeito relata verbal e descritivamente seus pensamentos, impressões, intenções, decisões, sentimentos e procedimentos, por exemplo, durante a realização de uma determinada atividade (protocolos simultâneos/ concomitantes) ou após concluí-la (protocolos retrospectivos) (Rodrigues, 2015, p. 49).

A escolha entre relato concomitante e retrospectivo altera as condições de produção do dado. Durante uma tarefa simultânea, solicitar explicações pode interferir na atenção e no desempenho; depois dela, o participante pode reorganizar lembranças, racionalizar escolhas ou deixar de mencionar decisões rápidas. Por essa razão, protocolos retrospectivos associados à reprodução de trechos gravados podem ser apropriados para problemas interpretativos específicos. O roteiro, o intervalo entre a tarefa e o relato e os critérios para selecionar episódios devem ser descritos com precisão.

Fonseca, Gonçalves e Zampier (2019, p. 20-49) apresentam um desenho exploratório-experimental com rastreamento ocular, registro

de ações de teclado e mouse, questionários e protocolos retrospectivos. A diversidade de instrumentos permite abordar aspectos distintos do processo intermodal: distribuição da atenção visual, registros temporais de operações, percepções do participante e avaliações da experiência. O valor científico dessa triangulação não reside em acumular tecnologias, mas em relacionar cada registro às perguntas e às variáveis da pesquisa.

> Os estudos processuais, como uma das subdivisões dos estudos descritivos da tradução, vêm se expandindo, se aprofundando e se consolidando nas duas últimas décadas, trazendo importantes contribuições teóricas e metodológicas, não só para esse ramo específico dos Estudos da Tradução, mas para as diversas disciplinas com as quais dialoga no campo dos estudos da linguagem e das ciências cognitivas. Dessa forma, este trabalho apresenta um estudo exploratório-experimental que aplica metodologias de investigação empírica a objetos de pesquisa voltados para o processo tradutório num contexto intermodal, isto é, de uma língua gestual-visual (a Libras) para uma língua vocal-auditiva (o português) (Fonseca; Gonçalves; Zampier, 2019, p. 21).

Em um desenho dessa natureza, a duração de fixações oculares ou a frequência de pausas constituem indicadores que precisam ser interpretados com prudência. Não equivalem, de forma isolada, a uma medida direta de dificuldade, proficiência ou qualidade. Uma tarefa pode exigir leitura prolongada porque o material contém termos desconhecidos; outra pode provocar pausas pela necessidade de

revisão textual. A validade das conclusões depende da caracterização dos participantes, da padronização do procedimento e do confronto entre indicadores quantitativos e explicações qualitativas.

A pesquisa empírico-experimental também requer critérios de seleção de materiais comparáveis, instruções estáveis, descrição de familiaridade com tecnologias e cuidados com interferências decorrentes da gravação. Em estudos com Libras, devem-se considerar enquadramento e visibilidade do corpo, do rosto e das mãos, pois dificuldades de visualização podem modificar o comportamento observado. Importa ainda decidir se a língua da entrevista ou do relato retrospectivo será Libras ou português, garantindo que o próprio instrumento não introduza barreiras desnecessárias aos participantes.

2.4 TRADUÇÃO COMENTADA E PRODUÇÃO DE TEXTOS-VÍDEOS EM LIBRAS

A tradução comentada constitui um caminho metodológico para explicitar decisões, alternativas recusadas e justificativas de escolhas. Albres (2020, p. 425-451) discute modos de apresentar pesquisas que envolvem línguas de sinais e ressalta a necessidade de representar adequadamente o componente audiovisual. Não basta transpor a Libras para glosas em português: imagens, sequências temporais, referências espaciais e elementos não manuais podem ser decisivos para o entendimento de uma escolha tradutória.

> O interesse pela produção de tradução comentada por parte de alunos da graduação e pós-graduação é evidente, desde atividades acadêmicas pontuais com fim didático para aprendizagem de tradução até o desenvolvimento de pesquisas de mestrado e doutorado. Contudo, pouco se tem escrito sobre os modos de construir pesquisas nessa perspectiva e em menor número sobre as especificidades ao se apresentar e analisar dados de produção vídeo-gravadas em línguas corp(orais), como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Albres, 2020, p. 426).

A citação evidencia uma dificuldade recorrente: converter dados visuais, espaciais e temporais em exposição científica escrita. Um procedimento rigoroso pode combinar identificação temporal do trecho, imagem autorizada, descrição linguística, transcrição ou glosa quando apropriadas, comentário analítico e acesso ao vídeo quando eticamente permitido. Cada recurso representa apenas parte do fenômeno. A glosa, especialmente, deve ser compreendida como convenção de anotação e não como reprodução exaustiva da organização gramatical ou discursiva da Libras (Albres, 2020, p. 426-428).

O estudo de Carneiro, Vital e Souza (2020, p. 135-166) apresenta uma sequência de trabalho em que a demanda institucional, o estudo do material e a decupagem precedem o registro audiovisual. A tradução passa por revisão, filmagem, edição, conferência e, quando necessário, refilmagem. O detalhamento é metodologicamente importante porque permite reconstituir o percurso do texto e identificar em qual etapa determinada alteração foi proposta, aceita ou rejeitada. Também favorece a diferenciação entre a gravação final e o conjunto de operações que a produziu.

> Cabe ressaltar aqui que há a possibilidade de se fazer o registro permanente de uma interpretação, dado que, atualmente, é possível gravar a voz/filmar o intérprete. No entanto, pode-se perceber pelas principais teorias de interpretação, em especial, a Teoria do Modelo dos Esforços de Daniel Gile, que o ato de interpretar se dá a partir de esforços cognitivos muito característicos a essa atividade. Sendo assim, registrar uma interpretação não transforma aquele ato em uma tradução (Carneiro; Vital; Souza, 2020, p. 140).

O argumento impede que uma classificação metodológica seja derivada apenas do suporte: filmar uma ação não altera suas condições originais de produção. Uma pesquisa que investiga vídeo em Libras deve documentar se houve roteiro, acesso integral ao material, repetição de tomadas, consulta a pares e edição posterior. Deve, ainda, conservar versões intermediárias quando o objetivo for estudar revisão, sem confundir documentação do processo com autorização de publicação desses registros. Os participantes podem concordar com análise acadêmica restrita e não com divulgação irrestrita de suas imagens.

Lemos e Silva (2024, p. 1-21) mobilizam a tradução comentada para construir um texto-vídeo jornalístico de saúde pública e descrevem três fases: pré-tradução, tradução e pós-tradução. Essa organização oferece um esquema de codificação útil, desde que adaptado às condições efetivas do projeto. A pré-tradução envolve reconhecimento da demanda, finalidade e preparação; a tradução concentra escolhas de formulação e construção do texto-alvo; a pós-tradução contempla revisão, avaliação e acabamento. A divisão permite comparar episódios, porém não pressupõe que as decisões ocorram de forma totalmente linear.

> Traduzir de uma língua para a outra está muito além de uma simples substituição de signos linguísticos entre textos. Isso porque o ato de traduzir é um processo complexo, exigindo competências, habilidades e atitudes do tradutor. Ou seja, a tradução é retocada, corrigida e alterada a todo o momento que ocorrerem erros linguísticos, textuais e sinalizados. E o produto tradutório é produzido para a disseminação de informações, além de ter alta durabilidade de circulação social (Lemos; Silva, 2024, p. 3).

2.5 CONSTITUIÇÃO DE CORPUS, TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE MULTIMODAL

Uma condição central para a pesquisa intermodal é estabelecer unidades de análise que não apaguem a simultaneidade entre sinais, movimentos, expressões faciais e enunciados orais. Nascimento (2023, p. 1-29) discute o problema da transcrição de corpora bilíngues produzidos em situações de autoconfrontação com tradutores e intérpretes. O desafio extrapola a passagem de dados para papel: a escrita científica precisa representar relações entre modalidades que podem ocorrer ao mesmo tempo, incluindo fenômenos de sobreposição de línguas e citação bilíngue intermodal.

> A discussão aqui engendrada parte da concepção de texto do Círculo de Bakhtin, coletivo de intelectuais russos do início do século XX que pensaram sobre linguagem, atividade, comunicação, cultura, semiótica e outros temas, em diálogo com os estudos linguísticos, tradutórios e interpretativos das línguas de sinais a partir da adoção do dispositivo da autoconfrontação, originalmente elaborado pela Clínica de Atividade

> Francesa (Faïta, 2005; Moura-Vieira e Faïta, 2003), realizado em nossa tese de doutoramento (Nascimento, 2016) e seu aperfeiçoamento em pesquisas posteriores (Melo e Nascimento, 2021; Nascimento e Nascimento, 2022) para estudar a tradução e a interpretação de Libras-português em contextos audiovisuais (Nascimento, 2023, p. 3).

A autoconfrontação permite ao participante observar fragmentos de sua própria atividade e comentar decisões, dificuldades e possibilidades percebidas. Como técnica, amplia o acesso ao ponto de vista profissional, mas produz novos enunciados situados: o que se diz depois sobre uma tarefa não equivale mecanicamente ao que se pensou durante sua execução. A seleção dos excertos mostrados e as intervenções de quem conduz a sessão também influenciam as respostas. Por isso, método, roteiro e critérios de transcrição precisam integrar o relato científico (Nascimento, 2014; Nascimento, 2023).

Na organização do corpus, recomenda-se vincular cada ocorrência à fonte audiovisual, com códigos estáveis e marcações de início e fim. Em situações com falantes simultâneos, a transcrição deve explicitar a ordem, a sobreposição e os limites de observação. Decisões sobre glosas, notação de expressões não manuais e traduções de trechos sinalizados devem ser documentadas como opções analíticas, não tratadas como equivalentes naturais entre as línguas. Albres (2020) enfatiza que a apresentação multimodal é parte

constitutiva da pesquisa e pode favorecer a auditabilidade das interpretações.

O emprego de programas de anotação e alinhamento, como o ELAN, pode apoiar a sincronização de camadas de informações com os arquivos audiovisuais. No estudo de Machado e Feltes (2015), o software participa da análise de escolhas terminológicas em discurso político. O programa, entretanto, não substitui categorias analíticas: contar ocorrências de um sinal, de uma pausa ou de uma estratégia exige previamente definir o que está sendo contado, em quais condições e com que possibilidade de comparação.

Para comparações intermodais, uma prática possível consiste em separar níveis descritivos: o enunciado na língua-fonte, a realização na língua-alvo, os marcadores temporais, as condições da situação comunicativa e a interpretação teórica do episódio. Essa separação reduz o risco de tomar inferências como se fossem dados diretamente observados. O procedimento deve informar quem realizou a transcrição, como foram resolvidas divergências e quais aspectos permaneceram sem representação suficiente. Em especial, é preciso evitar que a escrita em português se converta no único critério de legitimidade da análise da Libras.

2.6 CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO, VALIDADE E RESPONSABILIDADE ÉTICA

A consolidação de um campo científico envolve construção de objetos, circulação de pesquisas, formação de pesquisadores e debate sobre critérios de qualidade. Rodrigues e Christmann (2023, p. 3) relacionam o fortalecimento dos ETILS a essa rede de fatores e mostram que sua trajetória não se limita à expansão quantitativa de publicações. Para a discussão metodológica, isso implica valorizar a comparabilidade dos procedimentos, a descrição dos contextos e a explicitação dos pressupostos que conduzem as análises.

> É importante considerar, portanto, que a consolidação de um campo disciplinar relaciona-se a diferentes fatores, dentre os quais podemos citar: (i) a constituição e especificação de um objeto de pesquisa; (ii) a consolidação e ampliação de pesquisas que se organizam em torno desse objeto; (iii) a sistematização de um conjunto de conhecimentos que caracterizam e definem tal objeto, bem como os meios de abordá-lo; (iv) a formação de pesquisadores(as) em programas de pós-graduação; (v) a aproximação e a integração de pesquisadores(as) - em núcleos, em grupos e/ou em programas de pós-graduação - que se articulam para investigar esse objeto; (vi) o volume e a regularidade de publicações específicas [...] (Rodrigues; Christmann, 2023, p. 3).

A validade de uma investigação qualitativa não depende de ocultar a perspectiva de quem pesquisa, mas de justificar seu modo de produzir e interpretar as evidências. Em pesquisas que envolvem a Libras, recomenda-se explicitar familiaridade linguística da equipe, procedimentos de interpretação das entrevistas, formas de validação

de transcrições e participação de colaboradores surdos quando pertinente e consentida. A perspectiva do profissional pode aprofundar a análise, mas também deve ser examinada em relação aos registros observáveis, às condições do trabalho e ao referencial escolhido.

A integridade ética assume particular relevância porque a Libras costuma ser registrada por imagem. Ao contrário da anonimização de uma transcrição alfabética, a divulgação de vídeo pode revelar rosto, corpo, voz de terceiros, instituição e contexto. A autorização para participar da pesquisa não deve ser confundida com cessão ampla de imagem. Descrições metodológicas responsáveis precisam distinguir consentimento para coleta, análise, armazenamento, apresentação em eventos e eventual publicação de trechos, observando exigências éticas aplicáveis ao projeto e às instituições envolvidas.

Como síntese metodológica derivada do confronto entre os estudos, propõe-se a seguinte sequência de decisões: explicitar a pergunta de pesquisa; delimitar se o foco é produto, processo ou situação interacional; caracterizar os participantes e o encargo; selecionar fontes e instrumentos compatíveis; documentar a produção audiovisual; estabelecer convenções de transcrição; combinar descrição e interpretação; e apresentar os limites de generalização. Trata-se de uma proposição analítica deste artigo, não de um protocolo

testado empiricamente. Sua utilidade dependerá da adaptação a cada contexto de investigação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica desenvolvida demonstra que pesquisar a tradução e a interpretação Libras–português pressupõe decisões metodológicas que participam ativamente da construção do objeto. A modalidade das línguas, isoladamente, não define o caráter tradutório ou interpretativo de uma atividade. É necessário examinar restrições temporais, natureza do texto-fonte, condições de preparo, possibilidades de revisão e finalidade comunicativa. Do mesmo modo, não se pode inferir o percurso da tradução apenas pela observação de seu produto, tampouco compreender uma interpretação desligada de seu contexto institucional e discursivo.

Os artigos analisados permitem reconhecer potencialidades específicas de diferentes instrumentos. Protocolos retrospectivos oferecem pistas sobre decisões e justificativas; rastreamento ocular e registros computacionais auxiliam o estudo de comportamentos durante tarefas controladas; tradução comentada torna visíveis alternativas, revisões e argumentos; e registros multimodais apoiam a descrição de eventos simultâneos. Nenhuma dessas estratégias, tomada isoladamente, esgota o fenômeno. A convergência entre

métodos deve ser planejada segundo as perguntas formuladas e acompanhada da explicitação de seus limites.

Verificou-se, ainda, que a produção de textos-vídeos e a transcrição de corpora bilíngues exigem atenção aos aspectos visuais, temporais, corporais e culturais da Libras. O modo de enquadrar, anotar, segmentar e divulgar os dados interfere na leitura científica dos fenômenos. A pesquisa responsável deve oferecer condições para que suas escolhas sejam compreendidas e criticadas, preservando a participação e os direitos das pessoas envolvidas. A inclusão da perspectiva de sujeitos surdos, quando adequada ao projeto, contribui para evitar leituras exclusivamente orientadas por parâmetros da língua portuguesa.

Conclui-se que a maturidade dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais depende não apenas do crescimento da produção acadêmica, mas também da consistência dos desenhos de pesquisa, da responsabilidade na análise e do diálogo entre diferentes abordagens. Como limite deste artigo, ressalta-se o caráter narrativo e documental da revisão, restrita aos doze textos recebidos, sem coleta empírica própria. Investigações futuras poderão testar protocolos comparativos, avaliar procedimentos colaborativos de transcrição e examinar, em diferentes instituições, a relação entre condições de trabalho e decisões tradutórias e interpretativas.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução comentada de/para línguas de sinais: ilustração e modos de apresentação dos dados de pesquisa. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 425-451, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a33672. Acesso em: 6 jul. 2026.

CARNEIRO, Teresa Dias; VITAL, Dafny Saldanha Hespanhol; SOUZA, Rodrigo Pereira Leal de. O processo de produção de textos traduzidos para Libras em vídeo no Departamento de Letras-Libras (UFRJ) comparado ao processo de produção de traduções editoriais entre línguas orais. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 9, n. 5, p. 135-166, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v9.n5.2020.31990. Acesso em: 10 jul. 2026.

FONSECA, Norma Barbosa de Lima; GONÇALVES, José Luiz Vila Real; ZAMPIER, Pedro. Investigando o esforço cognitivo, o conhecimento sobre tradução e a satisfação na tradução Libras-português. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 20-49, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2019v39n3p20. Acesso em: 13 jul. 2026.

GOMES, Eduardo Andrade; VALADÃO, Michelle Nave. Tradução e interpretação educacional de Libras-língua portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 601-622, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813636115912020. Acesso em: 18 jul. 2026.

LEMOS, Glauber de Souza; SILVA, Nayara Ferreira. Análise de etapas tradutórias em Libras como proposta de produção de texto-vídeo de saúde pública. **Letras**, Santa Maria, v. 33, n. 68, p. 1-21, e86382, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2176148586382. Acesso em: 22 jul. 2026.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. A interpretação simultânea no contexto político. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 236-268, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p236. Acesso em: 27 jul. 2026.

NASCIMENTO, Vinícius. Dimensão ergo-dialógica do trabalho do tradutor intérprete de Libras/Português: dramáticas do uso de si e debate de normas no ato interpretativo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1121-1150, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-639820145604. Acesso em: 3 set. 2026.

NASCIMENTO, Vinícius. Do campo ao texto em pesquisas com tradutores e intérpretes de Libras-português: desafios na transcrição de corpora bilíngue intermodal simultâneo. **DELTA**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1-29, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-460X202339458715. Acesso em: 7 set. 2026.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Matias de; STELLA, Paulo Rogério. Por uma interpretação dialógica: valores circulantes em documentos oficiais acerca da atividade de intérpretes de Libras-português. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 178-197, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-10. Acesso em: 11 set. 2026.

RODRIGUES, Carlos Henrique. O uso de protocolos verbais na investigação do processo de interpretação simultânea do português para Libras. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 48-70, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/24912. Acesso em: 16 set. 2026.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A tradução não escrita envolvendo línguas de sinais: reflexões sobre sua especificidade e características. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v12.n1.2023.45612. Acesso em: 21 set. 2026.

RODRIGUES, Carlos Henrique; CHRISTMANN, Fernanda. As pesquisas brasileiras sobre tradução e interpretação de línguas de sinais: os ETILS na pós-graduação em Estudos da Tradução. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 43, p. 1-44, e94239, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e94239. Acesso em: 24 set. 2026.

CAPÍTULO 18

DO ROTEIRO À VERSÃO EM LIBRAS: TRADUÇÃO, EDIÇÃO E RECEPÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS E AUDIOVISUAIS

Flavia Luiza Fernandes Caldas [1]
Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos pela Universidade Católica Portuguesa (UCP) e Tradutora/Intérprete de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
.

RESUMO: Este artigo analisa os processos de tradução, edição e recepção de obras literárias e audiovisuais em Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerando sua dimensão linguística, estética e cultural. Desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em doze estudos publicados em periódicos acadêmicos brasileiros. A discussão organiza-se em torno da tradução intermodal e intersemiótica, da transcriação de narrativas, da performance sinalizada, dos recursos de produção audiovisual e dos estudos de recepção. A análise evidencia que a passagem do texto escrito ou do roteiro à versão videossinalizada envolve escolhas que ultrapassam equivalências lexicais, exigindo planejamento, atuação corporal, composição visual e revisão editorial. Também demonstra que enquadramentos e paratextos interferem nas condições de leitura, enquanto as preferências de espectadores variam conforme o gênero audiovisual. Conclui-se que a acessibilidade deve ser compreendida como experiência linguística e cultural, sustentada pela participação de pessoas surdas e pela avaliação crítica das traduções produzidas em diferentes contextos.

Palavras-chave: Libras; Tradução literária; Edição audiovisual; Recepção.

1 INTRODUÇÃO

A circulação contemporânea de narrativas em múltiplos suportes evidencia que o acesso à literatura e ao audiovisual não se esgota na disponibilização de um conteúdo em diferentes plataformas. Quando a obra é traduzida para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a passagem de uma língua de modalidade escrita ou vocal-auditiva para uma língua de modalidade visual-gestual envolve decisões discursivas e estéticas específicas. O roteiro, as imagens, a atuação do sinalizante, a organização do espaço de filmagem e a montagem constituem componentes interdependentes da construção de sentidos. Por isso, a versão em Libras não pode ser reduzida à transposição palavra por palavra de um texto de partida.

A problemática assume relevância nos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais, pois a produção literária e audiovisual acessível precisa considerar simultaneamente a natureza da obra original e as possibilidades expressivas da língua de chegada. Quadros e Segala (2015) apresentam os efeitos de modalidade que atravessam a tradução de textos escritos em português para a Libras videossinalizada. Albres (2015) acrescenta a dimensão multimodal de materiais literários, enquanto Sutton-Spence et al. (2024) evidenciam que escolhas linguísticas, dramáticas e tecnológicas participam conjuntamente da estética de traduções literárias em língua de sinais.

Nesse contexto, formula-se a seguinte questão norteadora: de que modo os estudos acadêmicos explicam a articulação entre tradução, edição audiovisual e recepção de obras literárias e audiovisuais em Libras? O objetivo geral consiste em analisar criticamente as contribuições da bibliografia selecionada para compreender a transformação de textos-fonte e roteiros em versões sinalizadas. Especificamente, busca-se examinar as estratégias intermodais e interculturais; discutir o papel do planejamento, da performance, da gravação e da edição; e identificar fatores que condicionam a leitura e a recepção das produções por diferentes públicos.

O percurso metodológico caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e orientação analítico-interpretativa. O corpus é composto por doze artigos científicos disponibilizados pelo pesquisador, publicados entre 2015 e 2026 em revistas universitárias e periódicos de Estudos da Tradução, Linguística e Literatura. A seleção considerou sua pertinência para três eixos de discussão: processos tradutórios; produção e edição de textos-vídeos; e recepção e acessibilidade. Foram examinados objetivos, argumentos, exemplos, resultados e limites explicitados nos trabalhos, estabelecendo-se aproximações e tensões entre suas proposições. Não foram realizadas entrevistas, observações de público nem avaliações

próprias de obras audiovisuais; os resultados aqui discutidos pertencem às pesquisas consultadas.

2.1 TRADUÇÃO INTERMODAL, INTERSEMIÓTICA E RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A tradução do português para a Libras coloca em relação modalidades linguísticas distintas, mas não implica ausência de complexidade verbal na língua sinalizada. A Libras possui recursos gramaticais, discursivos e poéticos próprios, que se materializam corporalmente no espaço. Quadros e Segala (2015) distinguem a passagem entre línguas da articulação de sistemas semióticos e dos efeitos produzidos pela diferença de modalidade. Assim, uma versão sinalizada requer reconstruir relações temporais, referenciais e metafóricas por mecanismos compatíveis com o texto de chegada, em vez de procurar correspondências isoladas para cada termo da escrita.

Ao analisar a materialização da tradução em vídeo, Quadros e Segala (2015) relacionam a expressão sinalizada, a presença física do profissional e o trabalho de pós-produção. Sua discussão permite reconhecer que determinados problemas aparentemente técnicos decorrem, na verdade, da própria natureza de uma língua registrada visualmente. Os autores explicitam essa especificidade ao afirmar:

> A filmagem da versão em Libras apresenta-se com o corpo presente do tradutor que se expressa na Libras

> visualmente. A edição do texto em Libras acontece sobre a versão oral, exigindo a realização de novas filmagens (novas tomadas), porque é mais difícil editar um vídeo com um texto sendo produzido oralmente a editar um texto digitado por escrito. Essas são algumas características que se sobrepõem. (Quadros; Segala, 2015, p. 361).

Albres (2015) desloca a reflexão para textos infantojuvenis, nos quais escrita, ilustrações e composição gráfica já formam unidades multimodais. A autora analisa experiências de formação que envolvem mediação docente e tradução coletiva, permitindo observar como as decisões tradutórias se modificam na interação entre leitores e tradutores. O ponto central não se limita ao conhecimento das duas línguas, uma vez que o gênero literário, a faixa etária presumida do leitor e os recursos visuais disponíveis alteram as possibilidades de interpretação. Nesse campo, a tradução demanda leitura atenta da totalidade semiótica da obra.

A autora assinala a necessidade de ampliar os repertórios de formação diante de novos modos de produzir e acessar narrativas:

> Numa época em que a confluência de linguagens configura novas narrativas e os meios eletrônicos e a realidade virtual corporificam diferentes formas de interagir com as obras de arte, literárias ou não, uma reflexão sobre tais temas se torna necessária, sobretudo para compreendermos a atuação de tradutores com esse tipo de material e as ferramentas que dispomos para desenvolver uma tradução criativa de texto de literatura infanto-juvenil. (Albres, 2015, p. 390).

Cruz, Guedes e Lemos (2021), ao estudar a tradução de um conto infantil, ampliam a questão para a interculturalidade. Seu exame de O sanduíche da Maricota mostra que a adequação não se resume à correspondência formal entre português e Libras: referências sociais, convenções narrativas e identificação cultural integram o trabalho tradutório. As autoras ressaltam recursos expressivos de construção narrativa que podem ser acionados na literatura sinalizada:

> As características da tradução intermodal na literatura surda estão voltadas principalmente à expressão em língua de sinais e à compreensão histórica e literária dos surdos. As características que encontramos na literatura surda são o uso do antropomorfismo, classificadores, efeitos visual e espacial, expressões facial/corporal, incorporações, imagens visuais, movimento visual e performance. Estas são as principais características que devemos levar em consideração quando estamos usando a língua de sinais na literatura como mãos literárias. (Cruz; Guedes; Lemos, 2021, p. 234).

Tais características não configuram uma lista automática de técnicas aplicáveis a qualquer narrativa. A intensidade da incorporação de personagens, o uso de classificadores e a exploração de expressões faciais dependem do gênero, do projeto tradutório e dos sentidos a serem preservados ou recriados. A contribuição da abordagem intercultural está em reconhecer que a inteligibilidade resulta do encontro entre repertórios culturais, evitando tratar o público surdo como destinatário homogêneo. O tradutor precisa

compreender a obra, a língua de chegada e as práticas literárias de seus possíveis leitores.

2.2 DO ROTEIRO À RECRIAÇÃO LITERÁRIA: PLANEJAMENTO, TRANSCRIAÇÃO E PERFORMANCE

A expressão “do roteiro à versão em Libras” pode designar o percurso de produção de um audiovisual, mas também funciona como metáfora organizadora de etapas aplicadas à tradução de livros, contos, poemas e videolivros. Nas obras literárias escritas, não existe necessariamente um roteiro prévio; nesse caso, o trabalho parte da leitura e análise do texto-fonte, podendo produzir um roteiro tradutório para orientar atuação e gravação. A distinção é essencial para não transformar etapas possíveis de produção em uma regra universal. O planejamento inclui o exame do gênero, dos personagens, das mudanças de cena, da duração e dos recursos visuais realmente requeridos pelo projeto.

Gomes, Lima e Valadão (2023, p. 157) registram que “a poesia e a literatura infanto-juvenil foram os gêneros literários mais abordados” no conjunto de estudos de dossiês temáticos por eles investigado, com predomínio de traduções de línguas vocais escritas para línguas de sinais videossinalizadas. Esse mapeamento sustenta a relevância de pesquisas que descrevem processos e produtos, mas também revela a necessidade de ampliar o diálogo com modalidades

audiovisuais, edição e recepção. Não se deve generalizar seus achados para toda a produção brasileira: o levantamento foi delimitado a periódicos, dossiês e período específicos, conforme explicitam os próprios autores.

A perspectiva da transcriação desenvolvida por Carvalho e Silva (2026) propõe compreender a tradução de histórias como ato de recriação estética. Na discussão da plataforma LIBROS, os autores mostram a articulação entre Libras, imagens animadas e conhecimentos sobre o público infantojuvenil surdo. A noção de tradução deixa de designar uma transferência neutra de unidades verbais e passa a envolver o reposicionamento de formas narrativas em um ambiente visual. Essa proposição não implica licença irrestrita para alterar o original: a recriação precisa conservar uma relação argumentável com as características e os efeitos da obra de partida.

Sobre esse processo, Carvalho e Silva (2026) observam:

> A recriação não apenas transforma esteticamente o texto, mas também redefine seu percurso comunicativo. Diante do crescimento das pesquisas sobre línguas de sinais e do fortalecimento do campo da tradução e interpretação, especialmente no contexto acadêmico e profissional, esta pesquisa propõe uma abordagem crítica e responsável do ato tradutório, adotando a transcriação (Campos, 2004) como eixo teórico-metodológico. Essa perspectiva compreende que a tradução de textos criativos implica em escolhas interpretativas e estéticas que atravessam tanto o texto fonte quanto o tradutor, exigindo uma reconstrução em

> uma nova língua bem como os valores culturais dessa língua de chegada. (Carvalho; Silva, 2026, p. 118).

Sutton-Spence, Elias, Marquioto e Heberle (2024) aproximam normas da literatura em Libras, princípios de tradução literária e recursos dramatúrgicos e tecnológicos. O estudo contempla traduções desenvolvidas por profissionais surdos, com estratégias criativas para distintos gêneros. Um aspecto relevante é a realização de traduções comentadas e a busca de retorno de públicos surdos antes de aperfeiçoamentos posteriores. Essa opção metodológica sugere que a qualidade literária não pode ser determinada apenas pelo confronto escrito entre original e tradução, pois a experiência estética também se constitui na recepção em língua de sinais.

Barros e Aseff (2021) propõem uma crítica da tradução de O Pequeno Príncipe em Libras, examinando tanto critérios de comparação com o original quanto dificuldades produzidas pelo registro em vídeo. Sua análise demonstra que o exame do produto deve incluir decisões de ritmo, legendagem, duração e organização da apresentação. Assim, a crítica não consiste apenas em apontar “erros” linguísticos; deve considerar a lógica interna do projeto, suas possibilidades e limites, além de explicar como determinadas escolhas alteram a experiência de leitura. Esse movimento aproxima estudos da tradução de reflexões sobre edição e recepção.

2.3 VIDEOLIVROS E OBRAS AUDIOVISUAIS: GRAVAÇÃO, EDIÇÃO E PARATEXTOS

O trabalho de gravação transforma a tradução em um acontecimento visual registrado. A iluminação, o contraste entre corpo e fundo, o enquadramento, a nitidez das mãos, a visibilidade de expressões faciais e a relação entre sinalizante e outros elementos gráficos são condições materiais relevantes para a leitura. A edição pode conferir continuidade, ajustar duração e articular texto-vídeo, imagem, legenda e animação. Contudo, recursos de montagem que são expressivos para determinado gênero podem interromper construções linguísticas em outro. A avaliação deve considerar o sentido das escolhas, e não presumir que maior sofisticação técnica representa automaticamente maior acessibilidade.

Silva e Carvalho (2025) investigam traduções literárias digitais e mobilizam categorias da Gramática do Design Visual para analisar modos de organização dos textos-vídeos. Ao discutirem a plataforma LIBROS e uma versão de A Cartomante, defendem que a obra traduzida ganha materialidade própria e exige práticas de leitura que não correspondem inteiramente às do livro impresso. Os autores sintetizam essa transformação nos seguintes termos:

> 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).

Em perspectiva metodológica, Albres (2020) discute como pesquisas de tradução comentada podem apresentar dados provenientes de textos em língua de sinais. A autora destaca que a análise acadêmica precisa encontrar modos de tornar visíveis suas evidências: fotogramas, glosas, esquemas, comparações entre unidades tradutórias e comentários sobre decisões de recriação. A mesma questão atravessa a edição de obras: documentar escolhas amplia a possibilidade de revisão e de avaliação crítica por outros profissionais e leitores. No tratamento do corpus, a autora relata um procedimento de organização de dados:

> Na segunda etapa da pesquisa, desenvolvemos a leitura completa dos trabalhos e a seleção das informações referentes às formas de apresentação das traduções de poesias realizadas, tanto do texto de partida quanto do texto de chegada, como também dos aspectos analisados e de esquemas visuais construídos, seja pelo uso de tabelas, de prints de vídeos como de retomada de unidades de tradução no processo de apresentação das traduções comentadas. (Albres, 2020, p. 433).

Santana-Mendes e Ribeiro (2026) concentram-se nos paratextos e na paratradução em videolivro traduzido para língua de sinais. O estudo permite observar que capa, títulos, elementos de

apresentação e outros componentes editoriais condicionam expectativas e contribuem para orientar a leitura. Esses materiais não são neutros: situam a obra, organizam o contato inicial com o texto e participam da construção de sua identidade audiovisual. Os autores observam:

> Os paratextos têm se mostrado importantes elementos textuais em diversas formas de literatura, incluindo videolivros traduzidos para língua de sinais. Esses elementos são capazes de fornecer informações adicionais que auxiliam o leitor na compreensão do conteúdo principal. No entanto, a sua utilização em videolivros traduzidos em língua de sinais ainda é um tema pouco explorado na literatura científica. (Santana-Mendes; Ribeiro, 2026, p. 162).

O desenvolvimento sobre paratextos permite distinguir o que integra a tradução linguística do que compõe a apresentação editorial de uma versão. Uma vinheta, um crédito de autoria, a indicação do gênero, a disposição das informações em tela e as formas de navegação podem interferir no modo de recepção sem serem, estritamente, unidades de tradução do roteiro. É por essa razão que projeto gráfico e pós-produção precisam dialogar com a equipe tradutória desde o início. Se o sinalizante é deslocado ou diminuído para acomodar informação visual, pode ocorrer perda de nitidez e legibilidade justamente no componente linguístico que se pretende tornar acessível.

As pesquisas de Quadros e Segala (2015), Silva e Carvalho (2025) e Santana-Mendes e Ribeiro (2026) convergem no reconhecimento da materialidade visual, mas ocupam pontos diferentes do processo. A primeira enfatiza os efeitos da modalidade e as consequências da gravação; a segunda examina o texto-vídeo como organização semiótica e cultural; e a terceira coloca em evidência a dimensão editorial da apresentação. Tal aproximação sustenta a necessidade de revisão integrada: a equipe não deveria avaliar linguagem, vídeo e paratextos como etapas isoladas, pois cada ajuste pode modificar as condições de interpretação da obra.

2.4 RECEPÇÃO, ACESSIBILIDADE E PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO SURDO

O conceito de recepção introduz uma pergunta distinta da correção linguística: como a obra é efetivamente experimentada por aqueles que a assistem? A mesma disposição de janela de Libras pode ser adequada a uma videoaula e provocar desconforto em uma narrativa cinematográfica, na qual o espectador precisa acompanhar ações em movimento e informações distribuídas pela tela. Nascimento (2021) desenvolveu uma pesquisa de recepção com participantes surdos e comparou diferentes propostas de janela em gêneros audiovisuais. Conforme Nascimento (2021, p. 163), “a preferência

pelas janelas se altera de acordo com o gênero avaliado", resultado que questiona a adoção de um padrão único de tamanho e localização.

O pesquisador relaciona esse cenário às condições de formação profissional, à produção de mídias acessíveis e à necessidade de avaliar a qualidade de serviços realizados. Sua análise afirma:

> A discussão sobre a tradução e interpretação intermodal audiovisual no contexto brasileiro confirma o debate de Chaume, Romero-Fresco e Greco sobre a ampliação da TAV em mídias acessíveis. Entretanto, a imposição da produção dessas mídias para surdos pela legislação na realidade brasileira, a escassez de pesquisas ligadas ao tema e a pouca entrada da discussão sobre as especificidades da acessibilidade na formação de profissionais do audiovisual dificultam a promoção dos direitos da população surda nesse meio. Somado a isso, a falta de avaliação e fiscalização quanto aos serviços oferecidos tem levado a produção da tradução e da interpretação, bem como de janelas, com diferentes níveis de qualidade. (Nascimento, 2021, p. 169).

Em contribuição complementar, Tedesco e Jacinto (2024) discutem a recepção literária da narrativa A transformação do Girineu - o girino surdo em experiência com ouvintes aprendizes de Libras como segunda língua. Os autores registram o uso de glossário, ilustrações e outros suportes para ampliar a compreensão da contação. A pesquisa não mede preferências de espectadores surdos; seu público e sua finalidade diferem dos investigados por Nascimento (2021). Ainda assim, oferece evidências de que a compreensão de uma obra

sinalizada depende da familiaridade linguística dos receptores e de formas de mediação adequadas ao contexto.

No relato, Tedesco e Jacinto (2024) situam a contação literária em uma perspectiva que ultrapassa a aprendizagem instrumental de sinais:

> Portanto, defendemos que contar histórias em Libras é importante para toda a Comunidade Surda – das crianças aos mais idosos. Finalmente, entendemos que a literatura tem objetivo de entreter, mas também de educar, aculturar e desenvolver a língua explorando seus limites. Ainda, acreditamos que a presença dessas histórias em Libras em sala de aula extrapola sempre o objetivo pedagógico além do mero prazer, uma vez que visualizamos sua potencialidade para o ensino da língua de sinais e aspectos culturais a ela associados, estimula a imaginação, incentiva as habilidades sociais, apresenta fatos e envolve o interesse em outro assunto da aula (Sutton-Spence, 2021). (Tedesco; Jacinto, 2024, p. 48).

A aproximação dos dois estudos de recepção requer cautela metodológica. Enquanto Nascimento (2021) investiga preferências de pessoas surdas quanto à organização de janelas em produtos audiovisuais, Tedesco e Jacinto (2024) analisam a recepção de uma experiência pedagógica junto a ouvintes iniciantes na Libras. Não há equivalência entre os grupos ou entre os instrumentos empregados. A contribuição conjunta consiste em demonstrar que a recepção é situada: gênero, repertório, experiência linguística, objetivos de

circulação e recursos de mediação influenciam as formas de leitura e a interpretação que se pode atribuir aos resultados.

A crítica de tradução também ganha densidade quando se aproxima do modo de assistir às obras. Barros e Aseff (2021), examinando uma versão em Libras de O Pequeno Príncipe, apontam a duração e a segmentação do registro como aspectos relevantes para a receptividade. O comentário sobre o suporte evidencia que a experiência de "leitura" em vídeo se diferencia daquela do livro impresso:

> A primeira questão que merece ser pensada sobre a obra relaciona-se ao seu formato de registro, o vídeo, fator que guarda relação com a receptividade da tradução. A obra tem o total de 2h01m20s, e nos tempos atuais, de volatilidade na comunicação, serão poucos - mesmo que utentes nativos da língua de sinais - que se sentirão confortáveis em assistir por tanto tempo. Vídeos longos não tornam a "leitura" prazerosa (Ribeiro). Talvez fosse o caso de dividi-lo em vários segmentos menores conforme os capítulos do original ou, ainda, publicar uma edição em Libras escrita. (Barros; Aseff, 2021, p. 29).

A reflexão sobre as finalidades da literatura também favorece distinguir consumo, formação e experiência estética. Gomes, Lima e Valadão (2023, p. 158), ao recuperarem a discussão de Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 19-20 *apud* Gomes; Lima; Valadão, 2023, p. 158), ressaltam que a obra literária, ao circular socialmente, produz efeitos que podem ultrapassar a intenção original de quem a criou. Trata-se aqui de citação de citação, pois o texto de 2016 não integrou o conjunto

de fontes diretamente consultadas para este estudo. A observação reforça que a recepção não pode ser deduzida apenas das intenções do tradutor ou da equipe de edição.

Diante das convergências observadas, uma produção acessível pode ser compreendida como projeto compartilhado entre leitura do texto-fonte, planejamento tradutório, atuação em Libras, registro técnico, montagem e análise de recepção. A formulação decorre da síntese entre Albres (2015; 2020), Quadros e Segala (2015), Sutton-Spence *et al*. (2024), Silva e Carvalho (2025) e Nascimento (2021). Entre as tensões identificadas estão a liberdade de transcriar e a responsabilidade de preservar efeitos literários; o enriquecimento multimodal e o risco de sobrecarga visual; e a padronização editorial e a diversidade de preferências dos leitores. Essas tensões não se resolvem com uma técnica universal, mas por decisões justificadas e abertas à revisão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou contribuições de doze publicações acadêmicas para compreender os processos que conduzem do roteiro ou texto-fonte à versão em Libras de obras literárias e audiovisuais. A revisão indica que essa passagem articula operações linguísticas, decisões estéticas e escolhas materiais de produção. Os fundamentos

da tradução intermodal e intersemiótica esclarecem a necessidade de recriar relações de sentido em uma língua visual-gestual; os estudos sobre literatura em Libras e transcriação aprofundam a importância da performance e da interculturalidade; e as pesquisas sobre videolivros e textos-vídeos demonstram que registro, edição e paratextos integram a experiência de leitura.

Quanto à recepção, a literatura consultada sugere que acessibilidade não pode ser definida apenas pela presença formal de uma janela ou pelo lançamento de um vídeo sinalizado. Tamanho e posição da janela, organização da tela, duração, segmentação e suportes de mediação devem ser considerados em relação ao gênero da obra e às características do público. A participação de pessoas surdas na produção e na avaliação dos materiais emerge como princípio relevante, sem dispensar a necessidade de procedimentos rigorosos de investigação e de respeito às diferenças entre grupos de receptores.

A principal contribuição desta revisão reside na articulação de dimensões que frequentemente aparecem separadas nos estudos especializados: o texto de partida, o trabalho do tradutor, a performance videossinalizada, os processos editoriais e a recepção. Como limite, ressalta-se que a análise se baseia em doze artigos selecionados por pertinência temática, sem pretensão de representar exaustivamente toda a produção científica. Também não houve

pesquisa de campo ou avaliação própria de obras por participantes. Recomenda-se, para investigações futuras, comparar diferentes versões de uma mesma narrativa, documentar etapas de tradução e montagem e realizar estudos de recepção com públicos surdos de distintas trajetórias e faixas etárias.

Conclui-se que a qualidade das versões literárias e audiovisuais em Libras depende da coerência entre escolhas tradutórias, recursos expressivos e condições de fruição. Valorizar a Libras como língua de produção estética implica reconhecer que a versão final é um texto culturalmente situado, realizado no tempo e no espaço do vídeo. A acessibilidade, nessa perspectiva, não é etapa periférica adicionada à obra, mas dimensão constitutiva de seu projeto de tradução, edição e circulação.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução intersemiótica de literatura infanto-juvenil: vivências em sala de aula. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 387-426, 2015. DOI: 10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p387. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p387. Acesso em: 21 out. 2026.

ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução comentada de/para línguas de sinais: ilustração e modos de apresentação dos dados de pesquisa. **Linguíʃtica**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 425-451, 2020. DOI: 10.31513/linguistica.2020.v16n3a33672. Disponível em:

https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a33672. Acesso em: 21 out. 2026.

BARROS, Ricardo Oliveira; ASEFF, Marlova. O Pequeno Príncipe em Libras: uma proposta de crítica de tradução. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 19-39, 2021. DOI: 10.5007/2175-7968.2021.e84311. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e84311. Acesso em: 21 out. 2026.

CARVALHO, Márcia Monteiro; SILVA, Rafael Monteiro da. Transcriação em Libras: a recriação do texto durante o processo tradutório com uma abordagem multimodal de leitura. **Letras & Letras**. Uberlândia, v. 42, p. 114-142, 2026. DOI: 10.14393/LL63-v42-2026-34. Disponível em: https://doi.org/10.14393/LL63-v42-2026-34. Acesso em: 21 out. 2026.

CRUZ, Lyvia de Araújo; GUEDES, Michelle Arrais; LEMOS, Andréa Michiles. Literatura surda: análise de um conto infantil à luz da tradução intercultural e intermodal. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 223-249, 2021. DOI: 10.5007/2175-7968.2021.e84486. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e84486. Acesso em: 21 out. 2026.

GOMES, Eduardo Andrade; LIMA, Luana Isabel Gonçalves de; VALADÃO, Michelle Nave. Tradução e interpretação literária de língua de sinais em dossiês temáticos dos Estudos da Tradução. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**. Viçosa, v. 23, n. 2, p. 157-179, 2023. DOI: 10.47677/gluks.v23i2.378. Disponível em: https://doi.org/10.47677/gluks.v23i2.378. Acesso em: 21 out. 2026.

NASCIMENTO, Vinícius. 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. DOI: 10.5007/2175-

7968.2021.e84362. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e84362. Acesso em: 21 out. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de; SEGALA, Rimar Romano. 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. DOI: 10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p354. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p354. Acesso em: 21 out. 2026.

SANTANA-MENDES, Helano da Silva; RIBEIRO, Nadia Maria Fonseca Campos. Aspectos editoriais da paratradução e o uso de paratextos em videolivro traduzido para língua de sinais. **Letras & Letras**. Uberlândia, v. 42, p. 161-180, 2026. DOI: 10.14393/LL63-v42-2026-36. Disponível em: https://doi.org/10.14393/LL63-v42-2026-36. Acesso em: 21 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: 10.5007/1807-9288.2025.e109119. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1807-9288.2025.e109119. Acesso em: 21 out. 2026.

SUTTON-SPENCE, Rachel; ELIAS, Ananda Loiola Simões; MARQUIOTO, Marcos Alexandre; HEBERLE, Ricardo. Sign language literary translations: linguistic, dramatic and technological aspects. **Working Papers em Linguística**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 177-214, 2024. DOI: 10.5007/1984-8420.2024.e94412. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e94412. Acesso em: 21 out. 2026.

TEDESCO, Simoni; JACINTO, Carlos Antonio. Literatura surda e ensino de Libras como L2: processo de recepção literária da obra “A transformação do Girineu – o girino surdo”. **Revista SCIAS Língua de Sinais**. Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 42-61, 2024. DOI: 10.36704/sciasls.v3i1.8637. Disponível em: https://doi.org/10.36704/sciasls.v3i1.8637. Acesso em: 21 out. 2026.

ISBN: 978-65-02-44586-0

