SABERES SURDOS EM DIÁLOGO:

EDUCAÇÃO, LITERATURA, MATEMÁTICA, LINGUÍSTICA E SAÚDE



ORGANIZADORES

Amarildo João Espíndola
Antonio Mateus Toledo
Fernanda Albuquerque da Silva
Ramon Dias de Araújo

EDITORA RIES

SABERES SURDOS EM DIÁLOGIO: EDUCAÇÃO, LITERATURA, MATEMÁTICA, LINGUÍSTICA E SAÚDE

Organizadores
Amarildo João Espíndola
Antonio Mateus Toledo
Fernanda Albuquerque da Silva
Ramon Dias de Araújo

SABERES SURDOS EM DIÁLOGIO: EDUCAÇÃO, LITERATURA, MATEMÁTICA, LINGUÍSTICA E SAÚDE

1ª edição

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
Revisão textual: Os autores
Design da capa: Canva

DOI: https://doi.org/10.68044/gh6x9w95

© 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.

Saberes surdos em diálogo [livro eletrônico] : educação, literatura, matemática, linguística e saúde / organização Amarildo João Espíndola...[et al.]. -- Paranavaí, PR : Ed. dos Autores, 2026.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Antonio Mateus Toledo, Fernanda Albuquerque da Silva, Ramon Dias de Araújo.
Bibliografia.
ISBN 978-65-02-32144-7

1. Educação inclusiva 2. Inclusão escolar 3. Língua Brasileira de Sinais 4. Linguística 5. Literatura 6. Matemática 7. Saúde I. Espíndola, Amarildo João. II. Toledo, Antonio Mateus. III. Silva, Fernanda Albuquerque da. IV. Araújo, Ramon Dias de.

26-389759.0 CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Libras : Educação inclusiva 370.115

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Conselho Editorial



Pesquisadores Surdos

Profª. Drª. Andrea Carolina Bernal Mazacotte
Profª. Drª. Carla Damasceno de Morais
Prof. Me. Carlos Roberto Martins
Prof. Dr. Daltro Roque Carvalho da Silva Junior
Prof. Me. Daniel Lopes Romeu
Profª. Drª. Débora Gonçalves Ribeiro Dias
Prof. Me. Diego Alexandre Hackl
Prof. Me. Eduardo Alberto Megda
Prof. Me. Geraldo Venceslau de Lima Júnior
Prof. Me. Gleison Fabian Rocha
Profª. Mª. Hannah Araújo Rosendo
Prof. Me. Helio Alves de Melo Neto
Profª. Drª. Ivonne Azevedo Makhoul
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. 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
FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CULTURAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, CULTURA SURDA, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITOS LINGUÍSTICOS
Murilo Rocha Nunes , Marcia Francisca Diogo Rodrigues, Rivaldo Pereira da Costa, Delcimar Filipin, Lucas Rigon Link e Stefânia Steves Da Silva Sena

CAPÍTULO 2 54
EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA E LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA
Marcia Francisca Diogo Rodrigues, Stefânia Steves Da Silva Sena, Bianor dos Sanros Netto, Rivaldo Pereira da Costa e Leonardo Magnum dos Santos Freitas

CAPÍTULO 3 107
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: LIBRAS, BILINGUISMO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO
Marcia Francisca Diogo Rodrigues, Vanderleia Maria Castoldi Andrade, Rivaldo Pereira da Costa, Alessandro Sena De Oliveira, Delcimar Filipin e Karine Martins Cunha Venceslau

CAPÍTULO 4 147
LITERATURA SURDA: IDENTIDADE, MEMÓRIA, CULTURA E EXPERIÊNCIAS VISUAIS
Herivelton de Vasconcelos Vitor, Marcos Pretto, Michael Vinicius dos Santos Milhoranse, Alex de Almeida Canto, Danielle Adryane costa da Silva e Gerson Ramalho Junior

CAPÍTULO 5 193
LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS: LETRAMENTO LITERÁRIO, VISUALIDADE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
Ricardo Heberle, Pammelleye Katherinne Françoise Rebecca Jenniffer S L Machado, Stefânia Steves Da Silva Sena e Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida

CAPÍTULO 6 241
TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E PRODUÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS EM LIBRAS PARA A COMUNIDADE SURDA: VISUALIDADE, ACESSIBILIDADE E CULTURA SURDA
Herivelton de Vasconcelos Vitor, Flavia Luiza Fernandes Caldas, Marcos Pretto Alessandro Sena De Oliveira, Vanderleia Maria Castoldi Andrade e Gerson Ramalho Junior

CAPÍTULO 7 280
ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES SURDOS: DESAFIOS LINGUÍSTICOS, VISUALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES
Rafael da Cunha Braga, Simone Quirgo de Sousa Braga, Marcilio de Carvalho Vasconcelos e Paulo César Ferreira Guimarães

CAPÍTULO 8 326
RECURSOS VISUAIS, JOGOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES SURDOS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES E VISUAIS
Rafael da Cunha Braga, Simone Quirgo de Sousa Braga, Marcos Pretto, Rivaldo Pereira da Costa, Alessandro Sena De Oliveira e Marcilio de Carvalho Vasconcelos

CAPÍTULO 9 380
LINGUÍSTICA DA LIBRAS: ESTRUTURA GRAMATICAL, VARIAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA E USOS SOCIAIS NA COMUNIDADE SURDA
Marcia Francisca Diogo Rodrigues, Vanderleia Maria Castoldi Andrade, Rivaldo Pereira da Costa, Leonardo Magnum dos Santos Freitas,Bianor dos Santos Netto e Rivael Mateus Fabricio

CAPÍTULO 10 428
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS: LIBRAS, INTERAÇÃO E EXPERIÊNCIAS BILÍNGUES
Stefânia Steves Da Silva Sena, Alessandro Sena De Oliveira, Jadilson Serafim, Rivaldo Pereira da Costa, Leonardo Magnum dos Santos Freitas e Fernanda Albuquerque da Silva

CAPÍTULO 11 465
ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NA SAÚDE NO BRASIL: BARREIRAS, LIBRAS E ATENDIMENTO ÀS PESSOAS SURDAS
Jadilson Serafim, Stefânia Steves Da Silva Sena, Rivaldo Pereira da Costa, Raphael Costa Ribeiro, Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida e Alessandro Sena De Oliveira

CAPÍTULO 12 517
SAÚDE, QUALIDADE DE VIDA E DIREITOS LINGUÍSTICOS DA COMUNIDADE SURDA: ACESSIBILIDADE, LIBRAS E DESAFIOS NO ATENDIMENTO EM SAÚDE
Davi Pereira da Silva Júnior, Rivaldo Pereira da Costa, Raphael Costa Ribeiro, Stefânia Steves Da Silva Sena e Amarildo João Espíndola

APRESENTAÇÃO

A coletânea *Saberes Surdos em Diálogo: Educação, Literatura, Matemática, Linguística e Saúde* reúne estudos que reconhecem as pessoas surdas como sujeitos linguísticos, culturais e políticos. A obra promove o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, destacando a Libras, as experiências visuais e o protagonismo das comunidades surdas.

Os capítulos abordam a educação bilíngue, a formação docente, a aquisição da linguagem, a literatura surda, o ensino de Matemática e a linguística da Libras. Também discutem a tradução de obras literárias, o uso de recursos visuais e tecnologias, além das barreiras comunicacionais enfrentadas pelas pessoas surdas nos serviços de saúde.

Esta publicação busca contribuir para a formação de professores, pesquisadores, estudantes, tradutores, intérpretes e profissionais da saúde. Agradecemos aos autores e às autoras que participaram desta coletânea e esperamos que sua leitura fortaleça novas pesquisas e ações em defesa da Libras, da acessibilidade e dos direitos das comunidades surdas.

Os organizadores
Amarildo João Espíndola
Antonio Mateus Toledo
Fernanda Albuquerque da Silva
Ramon Dias de Araújo

PREFÁCIO

Prefaciar a coletânea *Saberes Surdos em Diálogo: Educação, Literatura, Matemática, Linguística e Saúde* é reconhecer a importância dos conhecimentos produzidos no campo dos Estudos Surdos.

Seus capítulos abordam educação bilíngue, Libras, literatura, matemática, linguística e saúde, valorizando as experiências visuais e o protagonismo das pessoas surdas. A obra também reforça que acessibilidade, comunicação e respeito aos direitos linguísticos são essenciais para uma sociedade inclusiva.

Desejo que esta publicação contribua para novas pesquisas e práticas, fortalecendo a Libras e ampliando o diálogo entre estudantes, professores, pesquisadores e comunidades surdas.

Prof.ª Dr.ª Maisa Conceição Silva

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CULTURAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, CULTURA SURDA, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITOS LINGUÍSTICOS

https://doi.org/10.68044/ygdp7142

Murilo Rocha Nunes [1]
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [2]
Mestrando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

Rivaldo Pereira da Costa [3]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Delcimar Filipin [4]
Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Lucas Rigon Link [5]
Mestre em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Stefânia Steves Da Silva Sena [6]
Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

RESUMO: Este artigo analisa os fundamentos históricos, culturais e políticos da educação de surdos no Brasil, articulando a trajetória das práticas educacionais, a constituição da cultura surda, o protagonismo dos movimentos sociais e a consolidação dos direitos linguísticos. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, fundamenta-se em estudos nacionais sobre história da educação de surdos, políticas linguísticas, educação bilíngue, identidade e mobilização política. Discute-se a influência do oralismo, os impactos do Congresso de Milão, a institucionalização da educação de surdos no país e a resistência das comunidades surdas diante de práticas normalizadoras. Analisa-se também o reconhecimento da Libras, especialmente a partir da Lei nº 10.436/2002, do Decreto nº 5.626/2005 e da Lei nº 14.191/2021. Conclui-se que a educação de surdos deve ser compreendida como campo marcado pela diferença linguística e cultural, pela participação política dos próprios surdos e pela efetivação de uma educação bilíngue comprometida com cidadania, autonomia e direitos sociais.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Libras; Cultura Surda; Movimentos Surdos; Direitos Linguísticos.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo marcado por disputas históricas relacionadas às formas de compreender a surdez, às concepções de língua e linguagem, aos modelos educacionais, às relações entre pessoas surdas e ouvintes e às políticas públicas destinadas à escolarização dessa população. Ao longo de diferentes períodos, os sujeitos surdos foram submetidos a práticas pedagógicas que, em grande medida, tomavam a audição, a fala e a normalidade ouvinte como referências para determinar aquilo que deveria ser alcançado pelo processo educacional. Por essa razão, compreender a educação de surdos exige ir além da descrição de métodos

pedagógicos, situando-a no interior de processos históricos, culturais, linguísticos e políticos.

A história da educação de surdos não pode ser concebida como uma sucessão linear de métodos que se substituem automaticamente. Vieira e Molina (2018, p. 1) assinalam que Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo se constituíram em diferentes momentos históricos, mas suas práticas podem coexistir, reaparecer e produzir efeitos nas relações pedagógicas contemporâneas. Dessa maneira, perspectivas que formalmente pertenceriam a períodos anteriores continuam presentes na representação social do estudante surdo e nas relações estabelecidas entre professores, estudantes e instituições educacionais.

Lodi (2005, p. 409) também demonstra que a história da educação de surdos é atravessada por conflitos e controvérsias. Durante séculos, as questões pedagógicas foram subordinadas ao debate linguístico acerca da utilização da língua oral ou das línguas de sinais. O resultado dessa trajetória foi a construção de uma disputa na qual a língua acabou se tornando não apenas instrumento de comunicação, mas também objeto de poder, controle e definição das possibilidades educacionais oferecidas aos sujeitos surdos.

A dimensão histórica, portanto, encontra-se diretamente associada às dimensões cultural e política. A história educacional dos surdos inclui períodos de exclusão, tentativas de normalização,

proibição ou desvalorização das línguas de sinais, mas também processos de resistência, organização coletiva, produção cultural e reivindicação de direitos. Estudos recentes chamam atenção para a necessidade de revisar narrativas predominantemente construídas a partir de perspectivas ouvintes. Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 1) argumentam que o ouvintismo e a colonialidade do poder linguístico produziram efeitos sobre a forma de narrar e organizar a educação dos surdos, contribuindo para a desvalorização de sua língua, cultura e identidade.

Nessa direção, a emergência dos Estudos Surdos e das perspectivas socioantropológicas deslocou a compreensão da surdez de uma interpretação centrada exclusivamente na deficiência para uma abordagem que reconhece a existência de experiências linguísticas, culturais, identitárias e visuais próprias. Isso não significa negar as diferenças existentes entre os sujeitos surdos ou construir uma identidade única e homogênea. Ao contrário, significa reconhecer que os surdos constituem sujeitos diversos, cujas experiências são atravessadas por diferentes condições sociais, culturais, territoriais, educacionais e familiares.

Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 7) destacam que, na perspectiva da história cultural, os surdos podem ser compreendidos como sujeitos que vivenciam o mundo a partir de experiências visuais e possuem identidades múltiplas e multifacetadas. A língua de sinais,

nesse contexto, participa da produção e manifestação da diferença linguístico-cultural, permitindo aos sujeitos surdos constituir discursos, pensamentos, saberes e formas próprias de interação social.

No Brasil, a Libras ocupa posição fundamental nessa transformação. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, seguido de sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representou um marco político e linguístico. Entretanto, tais dispositivos legais não podem ser compreendidos como concessões espontâneas do Estado. Sua constituição está profundamente relacionada às mobilizações das comunidades e dos movimentos surdos brasileiros, que ao longo de décadas reivindicaram reconhecimento linguístico, acessibilidade, presença de intérpretes, formação de professores, participação política e educação bilíngue.

Monteiro (2006, p. 293) relaciona explicitamente a história do reconhecimento da Libras à emergência dos movimentos sociais e políticos organizados pelos próprios surdos e por entidades ligadas à interpretação de Libras. A autora evidencia que a mobilização coletiva desempenhou papel decisivo para tornar visíveis demandas linguísticas que durante décadas permaneceram marginalizadas.

Brito (2019, p. 1) aprofunda essa análise ao reconstruir a trajetória político-ideológica do movimento social surdo brasileiro. Segundo o autor, a interação entre ativistas surdos, pesquisadores das

línguas de sinais e estudiosos da educação de surdos contribuiu para uma transformação da ideologia coletiva do movimento, fortalecendo uma concepção da surdez como particularidade linguística e cultural e impulsionando as campanhas pelo reconhecimento oficial da Libras e pelas escolas bilíngues.

Essas lutas possibilitaram que a discussão sobre a educação de surdos deixasse de estar circunscrita somente à educação especial e passasse a dialogar com campos como políticas linguísticas, direitos humanos linguísticos, estudos culturais, educação bilíngue e direitos das minorias linguísticas. Rodrigues e Beer (2016, p. 661) defendem a centralidade da questão linguística para a compreensão dos direitos dos surdos, destacando que os direitos linguísticos se relacionam diretamente ao exercício dos direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais.

O problema central que orienta este estudo pode, portanto, ser sintetizado na seguinte questão: de que maneira os processos históricos, culturais, políticos e linguísticos contribuíram para a constituição contemporânea da educação de surdos no Brasil e para a consolidação da Libras, da cultura surda, dos movimentos sociais e dos direitos linguísticos como fundamentos educacionais?

Diante dessa problemática, o objetivo geral consiste em analisar os fundamentos históricos, culturais e políticos que constituíram a educação de surdos, destacando o papel da Libras, da

cultura surda, dos movimentos sociais e dos direitos linguísticos. Especificamente, busca-se compreender os principais acontecimentos históricos da educação de surdos; refletir sobre os efeitos do oralismo e das políticas de normalização; analisar a constituição da cultura e da diferença surda; discutir o protagonismo político dos movimentos surdos; e examinar a consolidação dos direitos linguísticos e da educação bilíngue no contexto brasileiro.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida a partir de artigos científicos e documentos normativos relacionados à história da educação de surdos, educação bilíngue, políticas linguísticas, cultura surda e movimento social surdo. O conjunto teórico permite estabelecer relações entre acontecimentos históricos, transformações conceituais e conquistas políticas, evitando interpretar a educação de surdos como processo isolado das relações sociais e das disputas pela legitimidade da Libras.

A discussão proposta assume, desse modo, que estudar a educação de surdos significa também estudar relações de poder. A definição de qual língua pode ocupar a sala de aula, quem pode ensinar, quais conhecimentos são reconhecidos, quem participa da elaboração das políticas e de que forma o sujeito surdo é representado constitui uma questão pedagógica, mas igualmente histórica e política.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão dos fundamentos contemporâneos da educação de surdos requer recuperar aspectos de sua trajetória histórica. Durante diferentes períodos, a pessoa surda foi representada a partir de concepções que variavam entre incapacidade, anormalidade, deficiência, possibilidade de reabilitação, diferença linguística e pertencimento cultural. Essas representações influenciaram diretamente as oportunidades de educação, participação social e exercício de direitos.

Costa e Sardagna (2021, p. 159-160) observam que a trajetória educacional dos surdos foi marcada por diferentes crenças, abordagens, personalidades e instituições. As autoras ressaltam que as transformações ocorridas não dizem respeito apenas aos métodos pedagógicos, pois foram acompanhadas de mudanças na legislação e nas formas sociais de compreender as pessoas surdas.

Nos primeiros registros históricos, predominavam concepções que negavam às pessoas surdas a possibilidade de participação plena na vida social. Em muitos contextos, a ausência da fala era confundida com ausência de pensamento ou incapacidade de aprender. A educação formal de pessoas surdas começou a ganhar maior sistematização na Europa durante a Idade Moderna, quando experiências pedagógicas demonstraram que sujeitos surdos possuíam plena capacidade para aprender por diferentes meios.

Esse movimento provocou o desenvolvimento de distintas propostas educacionais. Alguns educadores apostavam na língua oral e na aprendizagem da fala; outros empregavam gestos e sinais; e outros procuravam combinar diferentes recursos. Gradualmente, as experiências desenvolvidas especialmente na França exerceram influência internacional, inclusive sobre a constituição da educação formal de surdos no Brasil.

Costa e Sardagna (2021, p. 163) recordam a importância de personagens como Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc na expansão da educação de surdos nos Estados Unidos e registram que, no Brasil, a educação institucionalizada ganhou impulso com a chegada do professor surdo francês Eduard Huet. Em 1857 foi fundado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Surdos-Mudos, posteriormente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Padovani Netto (2021) situa esse processo no contexto do Brasil imperial. A proposta para a criação de uma escola destinada a estudantes surdos foi apresentada a D. Pedro II por Huet em 1855. A constituição do Instituto tornou-se marco da institucionalização da educação de surdos no país e estabeleceu conexões com práticas pedagógicas internacionais. O autor demonstra, entretanto, que essa trajetória foi permeada por disputas entre gestualismo e oralismo e por

processos de hierarquização de saberes produzidos por surdos e ouvintes.

O significado do Instituto ultrapassa a dimensão administrativa. A convivência entre estudantes surdos permitiu a circulação de sinais, a constituição de vínculos e a produção de experiências coletivas. Ao mesmo tempo, a instituição foi atravessada pelas transformações pedagógicas que ocorriam internacionalmente, especialmente pelas disputas entre aqueles que reconheciam a importância dos sinais e os defensores da oralização.

Padovani Netto (2021, p. 197) registra que a valorização dos sinais sofreu forte revés após 1880, quando as decisões do Congresso de Milão passaram a influenciar as metodologias utilizadas na escolarização de surdos ao longo de grande parte do século XX.

Essa trajetória demonstra que as mudanças educacionais não se produziram unicamente a partir de evidências pedagógicas. As decisões sobre como os surdos deveriam ser educados estiveram relacionadas a concepções de normalidade, linguagem, corpo e sociedade. Assim, métodos de ensino também expressavam projetos políticos de formação dos sujeitos.

Lodi (2005, p. 409-410) chama atenção para esse aspecto ao demonstrar que os conflitos entre língua oral e língua de sinais atravessaram séculos da história da educação dos surdos. A

preferência por uma ou outra língua esteve associada a ideologias sobre a surdez e sobre o lugar social reservado aos sujeitos surdos.

É necessário, entretanto, evitar uma narrativa demasiadamente simplificada que organize a história apenas como oposição entre oralismo e língua de sinais. Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 5) alertam para as construções dicotômicas e positivistas que podem produzir leituras maniqueístas da trajetória histórica dos surdos. Para os autores, a história deve ser observada considerando mudanças, crises, turbulências, resistências e diferentes formas de produção de saberes.

Essa advertência é relevante porque permite reconhecer os sujeitos surdos como participantes de sua própria história. Mesmo em períodos de forte repressão linguística, as línguas de sinais não desapareceram. Continuaram circulando nas interações entre surdos e constituíram formas de resistência às políticas institucionais que procuravam privilegiar exclusivamente a oralidade.

Um dos acontecimentos mais discutidos na historiografia da educação de surdos é o Congresso Internacional realizado em Milão em 1880. O evento tornou-se símbolo da institucionalização do oralismo e da tentativa de afastar as línguas de sinais dos processos educacionais formais.

Padovani Netto (2021, p. 197) explica que o congresso deliberou favoravelmente ao chamado método oral puro, que combinava articulação das palavras e leitura orofacial, evitando o uso

de sinais. As decisões influenciaram instituições educacionais de diferentes países e fortaleceram a ideia de que a integração social do surdo dependeria de sua aproximação às formas linguísticas utilizadas pela maioria ouvinte.

A exclusão da participação política dos próprios surdos constitui um elemento fundamental para compreender o significado histórico desse processo. Costa e Sardagna (2021, p. 163) ressaltam que professores surdos presentes no Congresso de Milão não tiveram direito a voto na escolha do método. O resultado foi a legitimação do oralismo e a consequente proibição das línguas de sinais em numerosos contextos escolares.

Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 9) interpretam esse processo pela perspectiva da colonialidade e das relações de poder linguístico. Segundo os autores:

> O Congresso em questão foi promovido e organizado por vários especialistas da área da surdez – ouvintes e defensores da abordagem oralista na Educação de Surdos. [...] todos os professores surdos foram censurados de votar e excluídos das arguições. Dos mais de 160 representantes ouvintes presentes, somente quatro, dos EUA, votaram contra o oralismo puro. (Silva; Maia; Pedroza, 2024, p. 9).

A citação evidencia que a controvérsia não se restringia a uma questão técnica sobre métodos de ensino. Tratava-se também de determinar quem possuía autoridade para definir a educação de um

grupo linguístico. Quando os próprios sujeitos envolvidos são afastados do processo decisório, estabelece-se uma relação assimétrica na qual conhecimentos e experiências produzidos por uma maioria social são impostos a uma minoria.

O oralismo consolidou-se por meio da ideia de que a fala constituiria o principal caminho para a integração das pessoas surdas. A língua de sinais passou a ser interpretada por determinados discursos como obstáculo ao desenvolvimento da oralidade. Em consequência, muitas práticas pedagógicas concentraram esforços na articulação da fala, no treinamento auditivo e na leitura labial, frequentemente subordinando conteúdos escolares aos objetivos de reabilitação.

Piconi (2019, p. 4) observa que os processos educacionais historicamente intervieram nas práticas de uso das línguas de sinais, tanto tentando modificá-las e aproximá-las das estruturas das línguas faladas quanto tentando eliminá-las por meio de abordagens oralistas. Tais processos também contribuíram para a circulação de representações que classificavam as línguas de sinais como inferiores ou incompletas.

Entretanto, a história não deve ser interpretada como se as decisões de Milão tivessem provocado o desaparecimento absoluto das línguas de sinais. Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 9) ressaltam que pesquisas recentes demonstram a permanência dessas línguas enquanto formas de resistência. Os sujeitos surdos continuaram

sinalizando, produzindo relações comunitárias e preservando formas visuais de comunicação apesar das políticas de restrição.

Essa resistência histórica permite compreender por que a educação contemporânea de surdos não resulta somente de transformações produzidas pelas instituições. Ela também é resultado das práticas e formas de organização das próprias comunidades surdas. O uso continuado da língua de sinais, a formação de associações, os encontros comunitários e posteriormente as mobilizações políticas produziram condições para uma reconfiguração da identidade coletiva.

A partir da segunda metade do século XX, novas críticas ao oralismo ganharam força. A Comunicação Total surgiu em alguns contextos propondo o emprego combinado de diferentes recursos de comunicação. Mais tarde, o Bilinguismo passou a defender a centralidade das línguas de sinais e a aprendizagem da língua majoritária, especialmente em sua modalidade escrita, como segunda língua.

Vieira e Molina (2018, p. 1) advertem que essa passagem não deve ser compreendida como uma sequência em que cada nova abordagem elimina completamente a anterior. Práticas associadas ao oralismo, à Comunicação Total e ao Bilinguismo podem coexistir nos espaços escolares. Essa permanência demonstra que transformações

legais e conceituais não necessariamente modificam de forma imediata a cultura institucional da escola.

Assim, a resistência à normalização permanece como questão contemporânea. A defesa da educação bilíngue não consiste apenas em adicionar a Libras ao ambiente escolar, mas em rever relações linguísticas e pedagógicas historicamente marcadas pela hegemonia da oralidade e da língua portuguesa.

A transformação das concepções sobre a surdez permitiu ampliar o debate educacional para além da deficiência. A perspectiva socioantropológica passou a compreender os sujeitos surdos a partir de suas relações linguísticas, culturais e comunitárias, reconhecendo que a diferença não pode ser reduzida à ausência de audição.

Nunes *et al*. (2015, p. 537) discutem a tensão entre propostas clínico-terapêuticas e socioantropológicas, destacando a necessidade de pensar uma escolarização que ultrapasse a interpretação da surdez exclusivamente como patologia. As autoras apontam que políticas públicas de valorização da Libras, tanto na escola quanto em outros espaços sociais, constituem condição relevante para ampliar o acesso linguístico das pessoas surdas.

O conceito de cultura surda ganha importância nesse deslocamento. Cultura, nesse sentido, não deve ser entendida como conjunto rígido de comportamentos compartilhados igualmente por todas as pessoas surdas. Trata-se de processos de produção de

sentidos, valores, experiências, manifestações artísticas, práticas linguísticas e formas de pertencimento que se constroem nas relações sociais.

Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 7) apontam que as experiências culturais dos surdos podem manifestar-se por meio de poesia, literatura, teatro, narrativas em Libras, tecnologias, produções acadêmicas e outras atividades socioculturais. Os autores ressaltam ainda que a história cultural permite compreender os surdos como sujeitos de múltiplas identidades, cujas experiências visuais ocupam posição significativa em sua relação com o mundo.

A visualidade, portanto, não constitui simples recurso didático complementar. Ela se articula às experiências linguísticas de uma língua de modalidade visual-espacial e às formas de interação construídas entre sujeitos surdos. Isso tem implicações educacionais importantes. Se a experiência visual participa da produção de sentidos, currículos e metodologias precisam reconhecer modos de ensinar e aprender coerentes com essa realidade.

Martins (2016, p. 713) relaciona a diferença linguística à visualidade e observa que a reivindicação de uma educação bilíngue no Brasil se fortalece justamente pela afirmação de uma experiência singular da surdez e pela presença da Libras como língua de constituição dos sujeitos.

Nessa perspectiva, identidade surda não corresponde a uma essência biológica. As identidades são construídas nas relações linguísticas, históricas, culturais e sociais. Por isso, não existe uma única forma de ser surdo. Existem sujeitos que tiveram contato precoce com Libras, outros que adquiriram a língua tardiamente; surdos pertencentes a famílias surdas ou ouvintes; pessoas oralizadas ou não; sujeitos que transitam por diferentes línguas e comunidades.

Rodrigues e Beer (2016, p. 665) rejeitam interpretações que transformem a diferença em categoria fixa. Recorrendo a Skliar, os autores destacam que as diferenças são produzidas histórica, social e politicamente e não dependem da autorização daquilo que socialmente se define como normal.

Essa discussão possibilita uma citação**:**

> Segundo Skliar (1999, p. 22-23 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 665), as diferenças não constituem realidades naturais, fixas ou imutáveis; elas são construídas histórica, social e politicamente, sendo necessário compreendê-las como diferenças políticas e não como desvios que deveriam retornar a uma suposta normalidade.

A formulação é particularmente importante para a educação de surdos porque desloca a pergunta pedagógica. Em vez de questionar como transformar o estudante surdo para aproximá-lo do padrão ouvinte, passa-se a questionar como organizar o espaço educacional para reconhecer diferentes experiências linguísticas e culturais.

A Libras desempenha papel central nesse processo. Sua importância ultrapassa a função comunicativa, pois a língua participa da formação dos sujeitos, da circulação dos conhecimentos, das relações comunitárias e da construção das identidades. No ambiente educacional, ela precisa ser reconhecida como língua de ensino, interação, produção acadêmica e construção conceitual.

Piconi (2019, p. 1-4) ressalta que muitos surdos adquirem as línguas de sinais em instituições educacionais, e não no ambiente familiar. Isso torna a escola uma esfera especialmente relevante das políticas linguísticas, pois nela são gerenciados valores, normas e possibilidades de uso das línguas.

A presença da Libras na escola, portanto, não deve ser confundida com sua utilização eventual como ferramenta de acessibilidade. Uma proposta fundamentada nos direitos linguísticos requer condições para que a Libras circule efetivamente, incluindo professores proficientes, pares linguísticos, profissionais surdos, materiais adequados e organização curricular compatível com a educação bilíngue.

Thoma (2016, p. 761) demonstra que diferentes discursos produzem sentidos distintos para essa questão. Enquanto algumas perspectivas tratam a língua de sinais como recurso de acessibilidade destinado a um estudante compreendido prioritariamente como pessoa com deficiência, documentos produzidos pelo movimento surdo a

concebem como expressão de uma diferença linguística e cultural, reivindicando ambientes em que os surdos possam adquirir e utilizar plenamente sua língua.

Desse modo, Libras, cultura surda e identidade encontram-se relacionadas sem constituir uma unidade homogênea. Reconhecer essa relação significa possibilitar que os próprios surdos produzam saberes, narrem suas trajetórias e participem da definição de suas políticas educacionais.

As conquistas relacionadas à Libras e à educação bilíngue resultaram de extensos processos de mobilização. A formação de associações de surdos, federações, encontros culturais, congressos e redes de ativistas possibilitou a construção de espaços coletivos nos quais demandas comuns foram identificadas e transformadas em reivindicações políticas.

Monteiro (2006, p. 293-295), ao analisar historicamente os movimentos surdos, evidencia que associações e organizações desempenharam papel fundamental na preservação da Libras, na produção de identidades e na luta contra formas de exclusão social. A autora destaca que a preservação da língua de sinais e da identidade cultural está relacionada à capacidade de organização e resistência da comunidade surda.

Brito (2019, p. 12) demonstra que, entre as décadas de 1980 e 2000, o movimento social surdo direcionou progressivamente suas

ações para o reconhecimento jurídico da Libras. Inicialmente, a reivindicação estava fortemente vinculada ao direito de comunicação e ao acesso a intérpretes em espaços públicos. Com o amadurecimento do movimento e sua aproximação com pesquisas linguísticas e educacionais, a defesa da Libras passou a ser formulada também como questão de identidade e direitos linguísticos.

Esse movimento demonstra que as identidades coletivas também se transformam historicamente. A luta pela Libras deixou de ser apresentada apenas como reivindicação de acessibilidade para tornar-se parte de um projeto político que reconhece a comunidade surda como minoria linguística e cultural.

Brito (2019, p. 18) registra que a campanha pela oficialização da Libras envolveu visitas a gabinetes parlamentares, abaixo-assinados, manifestações e mobilizações de associações locais e regionais. Essas estratégias exerceram pressão sobre o Estado e contribuíram para a tramitação da legislação que culminaria na Lei nº 10.436/2002.

O movimento não pode, portanto, ser tratado como agente periférico da política educacional. A própria produção legislativa foi influenciada pela atuação de sujeitos surdos organizados e por suas alianças com pesquisadores, profissionais e instituições.

Um acontecimento significativo ocorreu em Porto Alegre, em 1999, durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue

para Surdos. Brito (2019, p. 18) registra que a mobilização resultou na entrega do documento *A educação que nós surdos queremos*, produzido com forte participação de sujeitos surdos. O documento reuniu propostas relacionadas aos direitos humanos, escolas de surdos, professores surdos, currículo, cultura, família e formação profissional.

A relevância dessa participação pode ser compreendida por meio da máxima que se tornou emblemática no movimento surdo brasileiro. Campello e Rezende (2014, p. 72) escrevem:

> "Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos!" 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. (Campello; Rezende, 2014, p. 72).

Essa citação direta longa sintetiza uma importante transformação política: os sujeitos surdos deixam de ser vistos unicamente como destinatários das decisões e afirmam-se como produtores das políticas que dizem respeito à sua educação.

Campello e Rezende (2014) analisam ainda a intensa mobilização ocorrida em 2011 e nos anos seguintes em defesa das escolas bilíngues. Seminários, manifestações, negociações parlamentares e participação da FENEIS contribuíram para a inclusão das demandas da comunidade surda no Plano Nacional de Educação.

A luta política modificou também a compreensão da própria inclusão. Para parcelas significativas do movimento surdo, inclusão não significa necessariamente colocar todos os estudantes fisicamente na mesma sala de aula. A reivindicação volta-se para a existência de condições linguísticas que permitam acesso efetivo ao currículo, interação com pares, desenvolvimento da Libras e participação nas decisões escolares.

Rodrigues e Beer (2016, p. 665-666) recuperam essa perspectiva ao destacar que os movimentos surdos reivindicam inclusão associada à garantia efetiva do direito à educação, fundamentada em princípios pedagógicos adequados às especificidades linguísticas, culturais, políticas e sociais dos estudantes.

O protagonismo político dos surdos produziu, desse modo, uma alteração no lugar ocupado pela comunidade na formulação das políticas. Ainda existem disputas e relações assimétricas, mas os sujeitos surdos conquistaram maior presença em universidades, movimentos, instituições públicas, pesquisas, produção cultural e espaços de decisão.

Brito (2019, p. 13) apresenta exemplos de mobilização pública, entre os quais a passeata realizada em Copacabana em 1994, ligada à luta pelo reconhecimento da Libras. O autor mostra que a ocupação

dos espaços públicos permitiu ampliar a visibilidade das reivindicações e fortalecer redes de solidariedade.

A mobilização da década de 1990 culminou em importante conquista jurídica. Em 24 de abril de 2002 foi sancionada a Lei nº 10.436, reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Brito (2019, p. 18-19) evidencia que a aprovação ocorreu após anos de tramitação parlamentar e atuação sistemática dos movimentos. O Decreto nº 5.626/2005 aprofundaria posteriormente vários aspectos educacionais e linguísticos.

Monteiro (2006, p. 295) reconhece essa legislação como uma importante vitória, mas ressalta que a existência de uma norma não encerra a luta. A efetivação dos direitos depende da formação de profissionais, da existência de intérpretes, de professores surdos e ouvintes qualificados e de instituições capazes de garantir o acesso ao conhecimento por meio da Libras.

Consequentemente, movimento social e educação permanecem interligados. A comunidade surda produz reivindicações, acompanha políticas, questiona modelos educacionais e disputa sentidos sobre inclusão, bilinguismo, língua e cultura.

O reconhecimento político das línguas de sinais modificou significativamente as bases jurídicas da educação de surdos. Se durante extensos períodos históricos a língua de sinais foi proibida ou subordinada à oralidade, a legislação contemporânea brasileira passou

a reconhecer direitos relacionados ao seu uso, ensino e circulação institucional.

A Lei nº 10.436/2002 estabeleceu um marco ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão e caracterizá-la como sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria. Costa e Sardagna (2021, p. 169) destacam que esse reconhecimento criou a necessidade de regulamentação, concretizada posteriormente pelo Decreto nº 5.626/2005.

A conquista não pode ser separada da mobilização social que a antecedeu. Brito (2019, p. 3) reúne diferentes estudos que atribuem às ações coletivas dos sujeitos surdos papel relevante para a aprovação da Lei de Libras. O movimento transformou uma demanda linguística em pauta política nacional.

O Decreto nº 5.626/2005 ampliou as implicações educacionais da lei ao estabelecer medidas referentes à formação docente, inclusão da Libras em cursos superiores, formação de tradutores e intérpretes, acesso das pessoas surdas à educação e organização da educação bilíngue.

Piconi (2019, p. 1) compreende esse processo como intersecção entre política linguística e política educacional. Para a autora, a escola ocupa posição central porque muitos sujeitos surdos adquirem a língua de sinais em ambientes institucionalizados. Dessa

maneira, decisões sobre a Libras dentro da escola representam formas concretas de política linguística.

A discussão ganha maior amplitude quando a língua é compreendida como direito humano. Rodrigues e Beer (2016, p. 670-671) defendem que as barreiras sociais e os preconceitos linguísticos frequentemente impedem os sujeitos surdos de usufruírem direitos que formalmente lhes são reconhecidos. Os autores relacionam o respeito à língua de sinais, a educação bilíngue, a acessibilidade informacional e os serviços de interpretação à promoção dos direitos humanos.

Nesse sentido, Rodrigues e Beer (2016, p. 671) afirmam:

> Todos os direitos humanos estão, sem dúvidas, atrelados à língua e, portanto, os direitos humanos linguísticos constituem-se como basilares ao gozo dos direitos humanos: civis, sociais, políticos, econômicos e culturais. [...] tratar da garantia de direitos humanos aos surdos é falar de direitos humanos linguísticos. (Rodrigues; Beer, 2016, p. 671).

A concepção de direito linguístico modifica profundamente a interpretação do papel da Libras. O acesso à língua deixa de ser uma concessão pedagógica ou simples estratégia de acessibilidade e passa a integrar as condições de exercício da cidadania.

A língua está vinculada à possibilidade de compreender informações, produzir conhecimentos, participar de decisões, expressar opiniões, construir vínculos e acessar direitos. Quando uma criança surda não encontra ambientes que lhe permitam adquirir

plenamente uma língua acessível, as consequências ultrapassam o desempenho escolar.

Rodrigues e Beer (2016, p. 672-673) argumentam que a privação dos direitos linguísticos pode comprometer outros direitos, entre eles acesso à educação, informação, liberdade de expressão, representação política e continuidade da herança cultural. Por isso, a defesa dos direitos humanos linguísticos constitui uma dimensão do respeito à diversidade e da promoção da equidade.

Santos, Coelho e Klein (2017, p. 215) demonstram que políticas de reconhecimento das línguas de sinais não resultam apenas de iniciativas administrativas, mas de negociações estabelecidas entre movimentos surdos e políticas governamentais. Ao comparar Brasil e Portugal, as autoras concluem que as políticas educacionais são produzidas em contextos de disputa de significados e de negociação entre reivindicações dos movimentos e projetos inclusivos.

No Brasil, uma nova transformação ocorreu com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inseriu a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional.

Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 11-12) destacam que essa legislação reafirmou conquistas anteriormente construídas pelo Decreto nº 5.626/2005 e estabeleceu na LDB a educação bilíngue

ofertada em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua.

O artigo 60-A, incorporado à LDB, compreende a educação bilíngue de surdos como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e português escrito, como segunda língua, contemplando escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns e polos de educação bilíngue, conforme as características e escolhas dos educandos.

Esse avanço jurídico, entretanto, não elimina desafios históricos. Leis podem reconhecer direitos sem que todos os contextos escolares disponham de condições para sua concretização. Permanecem diferenças regionais, dificuldades na formação de professores, insuficiência de profissionais fluentes em Libras, carência de materiais pedagógicos adequados e controvérsias acerca dos modelos de escolarização.

Fernandes e Moreira (2014, p. 51) mostram que o percurso brasileiro desde a década de 1990 apresenta intensas disputas entre política linguística e política de inclusão. As autoras ressaltam que a gestão das línguas utilizadas na escolarização constitui elemento determinante para avaliar a efetividade de uma proposta de educação de surdos.

Assim, possuir matrícula em uma instituição escolar não garante, isoladamente, inclusão linguística. Para estudantes surdos

usuários de Libras, torna-se necessário perguntar qual língua organiza as explicações, as interações, o currículo, as avaliações e a produção de conhecimento.

A educação bilíngue constitui uma das principais reivindicações contemporâneas das comunidades surdas brasileiras. Entretanto, o conceito de bilinguismo empregado nesse campo não deve ser reduzido à simples presença física de duas línguas no mesmo ambiente.

Lodi (2013, p. 49) analisa diferenças entre o Decreto nº 5.626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A autora identifica diferentes sentidos atribuídos à educação bilíngue, ressaltando que, no Decreto, Libras e português aparecem relacionados a dimensões sociais e culturais, enquanto determinadas perspectivas inclusivas podem reduzir o bilinguismo à presença de duas línguas sem estabelecer adequadamente as funções de cada uma.

Nessa direção, a educação bilíngue requer reconhecer a Libras como língua de instrução e interação, enquanto a língua portuguesa escrita ocupa o lugar de segunda língua. Essa organização altera não apenas o uso linguístico, mas a estrutura pedagógica da escola.

Vieira-Machado e Lopes (2016, p. 639) defendem que a constituição da educação bilíngue precisa ser pensada também a partir da formação dos professores e de seu compromisso com os saberes das

comunidades surdas. As autoras localizam historicamente a construção dos discursos sobre bilinguismo e demonstram que mudanças conceituais demandam transformações na formação profissional.

Martins e Lacerda (2016, p. 163) destacam a necessidade de programas bilíngues que assumam a língua de sinais como língua de instrução e elemento da diferença surda. As autoras apontam a urgência de romper paradigmas e ampliar o diálogo entre órgãos responsáveis pelas políticas educacionais e movimentos surdos.

Essa articulação é indispensável porque um projeto bilíngue não se resume à contratação de um intérprete para mediar uma aula planejada integralmente em português. O intérprete possui funções específicas, mas não substitui a organização linguística e pedagógica da escola.

A educação bilíngue pressupõe condições para aquisição e desenvolvimento da Libras, presença de outros sujeitos sinalizantes, produção de conteúdos na língua de sinais, professores qualificados, metodologias visuais e ensino do português escrito segundo princípios de segunda língua.

Nascimento e Costa (2014, p. 159) demonstram como movimentos surdos participaram da constituição de modelos de escola bilíngue fundamentados em pesquisas acadêmicas, experiências dos estudantes, legislação e reivindicações comunitárias. Ao discutir a

implantação de escola pública bilíngue no Distrito Federal, os autores evidenciam que esse projeto decorre de um movimento nacional em favor da cultura e da educação de surdos.

Campello e Rezende (2014, p. 88) associam diretamente a defesa das escolas bilíngues a uma política linguística coerente com a identidade da comunidade surda. Após anos de mobilizações relacionadas ao Plano Nacional de Educação, as autoras sustentam que a construção dessas escolas integra uma história de lutas que não se encerra com a aprovação de uma legislação.

Thoma (2016, p. 755-761), contudo, chama atenção para a existência de diferentes discursos sobre educação bilíngue. A autora analisa como políticas, documentos oficiais e proposições de movimentos surdos produzem distintas maneiras de compreender e organizar os sujeitos, as línguas e os espaços educacionais. Isso demonstra que a própria categoria "educação bilíngue" é um campo de disputas.

A presença de diferentes concepções exige cuidado para que a nomenclatura bilíngue não seja empregada para designar práticas que permanecem centradas na língua portuguesa. Lodi (2013, p. 49) observa que a hegemonia do português pode ser mantida mesmo quando duas línguas formalmente estão presentes no espaço escolar.

Monteiro (2006, p. 301) também enfatiza que um modelo bilíngue coerente com as necessidades linguísticas do sujeito surdo

precisa respeitar a língua de sinais e tratar a língua majoritária como segunda língua, considerando as diferentes modalidades e escolhas linguísticas.

Nesse contexto, educação bilíngue não pode ser pensada somente como metodologia. Trata-se de um projeto educacional, linguístico, cultural e político. Linguístico, porque define o estatuto e as funções das línguas no processo educativo; cultural, porque reconhece formas de produção de saberes e experiências visuais; pedagógico, porque exige metodologias e currículos adequados; e político, porque sua efetivação depende da garantia de direitos historicamente reivindicados.

A transformação ocorrida com a legislação brasileira demonstra que muitos elementos anteriormente reivindicados pelas comunidades surdas passaram a integrar normas oficiais. No entanto, o desafio atual consiste em transformar reconhecimento jurídico em experiências educacionais concretas.

Piconi (2019) observa que os espaços escolares são particularmente sensíveis aos mecanismos de gerenciamento e padronização linguística. Por isso, eles podem tanto reproduzir hierarquias quanto tornar-se lugares de resistência e afirmação da Libras.

A efetivação da educação bilíngue depende, portanto, da participação dos próprios surdos na elaboração e avaliação das

políticas. A experiência histórica demonstra que decisões tomadas sem essa participação podem reproduzir mecanismos de tutela e normalização.

Nesse sentido, o princípio político defendido por movimentos surdos — "nada sobre nós sem nós" — possui profunda implicação pedagógica. Significa reconhecer os sujeitos surdos como agentes de conhecimento, pesquisadores, professores, gestores, estudantes, lideranças e produtores culturais capazes de participar das decisões que organizam sua própria educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos fundamentos históricos, culturais e políticos da educação de surdos demonstra que esse campo foi constituído por intensas disputas acerca da língua, do corpo, da normalidade, da identidade e dos direitos. A história não representa simples sequência de métodos pedagógicos. Ela expressa relações de poder que determinaram, em diferentes períodos, quais línguas poderiam ser utilizadas, quais sujeitos seriam considerados capazes de aprender e quem possuiria legitimidade para decidir sobre a educação das pessoas surdas.

A institucionalização da educação de surdos no Brasil, particularmente a partir da criação do Instituto de Surdos-Mudos no século XIX, possibilitou novas oportunidades educacionais e a

formação de espaços de convivência entre sujeitos surdos. Ao mesmo tempo, essas instituições receberam forte influência dos debates internacionais sobre gestualismo e oralismo.

O Congresso de Milão de 1880 tornou-se um marco importante dessa trajetória por legitimar políticas oralistas que restringiram a presença das línguas de sinais nos contextos educacionais. Entretanto, a análise histórica evidencia que a língua de sinais não desapareceu. Sua continuidade ocorreu também pelas relações estabelecidas entre os próprios surdos, demonstrando que resistência linguística e vida comunitária constituíram fatores fundamentais para sua preservação.

A superação das leituras exclusivamente clínicas da surdez contribuiu posteriormente para o fortalecimento de perspectivas que reconhecem a diferença linguística e cultural. Nesse processo, a Libras passou a ser compreendida não apenas como meio de comunicação, mas como língua relacionada à construção de conhecimentos, identidades, relações sociais e práticas culturais.

A cultura surda, por sua vez, não deve ser concebida como categoria homogênea ou imutável. Os sujeitos surdos apresentam múltiplas trajetórias, identidades e formas de relação com as línguas. O que aproxima as perspectivas culturais é a possibilidade de reconhecer experiências visuais e linguísticas que historicamente foram desvalorizadas por modelos educacionais construídos a partir da centralidade ouvinte.

Outro resultado fundamental desta análise refere-se ao protagonismo dos movimentos sociais surdos. O reconhecimento da Libras e a consolidação da educação bilíngue não podem ser atribuídos exclusivamente à atuação do Estado. As associações, federações, ativistas, pesquisadores e lideranças surdas desenvolveram mobilizações que transformaram demandas comunitárias em questões políticas nacionais.

A Lei nº 10.436/2002 constitui marco dessa trajetória ao reconhecer juridicamente a Libras. O Decreto nº 5.626/2005 ampliou as implicações do reconhecimento linguístico para diferentes esferas, particularmente para a educação e a formação profissional. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consolidando juridicamente um modelo educacional no qual a Libras ocupa o lugar de primeira língua e o português escrito o de segunda língua.

Essas conquistas demonstram a aproximação progressiva entre educação e direitos linguísticos. O direito à educação não pode ser considerado plenamente efetivado quando estudantes têm matrícula escolar, mas não dispõem de condições linguísticas para acessar conhecimentos, interagir, produzir sentidos e participar das decisões que lhes dizem respeito.

Rodrigues e Beer (2016) demonstram que os direitos linguísticos constituem base para o acesso a numerosos outros direitos. Essa compreensão possui importância particular na educação de surdos, uma vez que a privação ou restrição de uma língua plenamente acessível pode produzir consequências no desenvolvimento educacional, cultural, político e social.

A educação bilíngue, nesse cenário, configura-se como uma construção simultaneamente pedagógica e política. Para que seja efetiva, não basta inserir ocasionalmente Libras em estruturas escolares organizadas integralmente pela lógica da língua portuguesa. É necessário assegurar ambientes linguísticos, profissionais qualificados, professores surdos e ouvintes proficientes, acesso ao português escrito como segunda língua, materiais adequados, práticas visuais e participação da comunidade surda na organização do processo educacional.

Também é necessário reconhecer que as conquistas legais não eliminam automaticamente práticas historicamente construídas. As heranças oralistas, as representações da surdez exclusivamente pelo déficit e a hegemonia da língua portuguesa podem continuar presentes mesmo em instituições que formalmente afirmam desenvolver propostas inclusivas ou bilíngues.

Por isso, a transformação da educação de surdos depende de um processo permanente de revisão das concepções, práticas e

políticas. A escola precisa deslocar-se da tentativa de adequação do estudante surdo ao padrão ouvinte e caminhar para a criação de condições que reconheçam diferentes experiências linguísticas e culturais.

A trajetória analisada demonstra ainda que o protagonismo surdo deve constituir fundamento das políticas futuras. A experiência histórica do Congresso de Milão evidencia os efeitos produzidos quando decisões educacionais são tomadas sem participação efetiva das pessoas diretamente envolvidas. Em sentido contrário, as mobilizações brasileiras que conduziram ao reconhecimento da Libras e ao fortalecimento das escolas bilíngues mostram a potência política da participação dos próprios sujeitos surdos.

Conclui-se, portanto, que história, cultura e política não constituem dimensões separadas da educação de surdos. Elas se articulam permanentemente. A Libras carrega uma trajetória histórica de resistência; a cultura surda produz formas de identificação e construção de conhecimentos; os movimentos sociais transformam demandas coletivas em direitos; e os direitos linguísticos oferecem fundamentos para uma educação que reconheça os surdos como sujeitos de linguagem, cultura, conhecimento e participação política.

Desse modo, uma educação comprometida com os direitos dos sujeitos surdos precisa ultrapassar concepções assistencialistas e normalizadoras e consolidar práticas fundamentadas no respeito à

diferença linguística, na valorização da Libras, na cultura surda, na participação comunitária e na autonomia. O percurso histórico demonstra que os avanços conquistados resultaram de lutas prolongadas e que sua manutenção depende de contínua participação política, produção científica e atuação dos próprios surdos na construção dos caminhos de sua educação.

REFERÊNCIAS

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. Acesso em: 21 jul. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade

de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 1 ago. 2026.

BRITO, Fábio Bezerra de. Percursos históricos da luta político-ideológica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais. **The ESPecialist,** São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1-23, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i3a7. Disponível em: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a7. Acesso em: 3 ago. 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: 5 ago. 2026.

COSTA, Cibele Fernandes da; SARDAGNA, Helena Venites. Educação de surdos: articulando história e legislação. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educaciona*l***, Curitiba, v. 16, n. 44, p. 159-173, 2021. DOI: 10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2021.Vol16.N44.pp159-173. Disponível em: https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2021.Vol16.N44.pp159-173. Acesso em: 7 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014. Acesso em: 9 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006. Acesso em: 11 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/. Acesso em: 12 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de surdos e proposta bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661117. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661117. Acesso em: 13 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, maio/ago. 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n2a3277. Disponível em: https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277. Acesso em: 14 ago. 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. 292-305, 2006. DOI: 10.20396/etd.v7i2.810. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.810. Acesso em: 15 ago. 2026.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista, Curitiba**, ed. esp. n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021. Acesso em: 16 ago. 2026.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 537-545, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0193892. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193892. Acesso em: 17 ago. 2026.

PADOVANI NETTO, Ernesto. História da educação de surdos: as disputas entre o falar e o sinalizar e as práticas no Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857-1957). **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 2, p. 186-211, jul./dez. 2021. DOI: 10.5433/2238-3018.2021v27n2p186. Disponível em: https://doi.org/10.5433/2238-3018.2021v27n2p186. Acesso em: 18 ago. 2026.

PICONI, Larissa Bassi. A educação de surdos como uma importante esfera das políticas linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-28, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38358. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X38358. Acesso em: 19 ago. 2026.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661114. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661114. Acesso em: 20 ago. 2026.

SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201608148639. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608148639. Acesso em: 21 ago. 2026.

SILVA, Simone Aparecida dos Santos; MAIA, Hélio José Santos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. História da educação de surdos: uma decolonialidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0156, p. 1-20, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0156. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0156. Acesso em: 22 ago. 2026.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, 1999. **Citado por:** RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, 2016.

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, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661087. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661087. Acesso em: 23 ago. 2026.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e179339, p. 1-23, 2018. DOI: 10.1590/S1678-

4634201844179339. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339. Acesso em: 23 ago. 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, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661083. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661083. Acesso em: 24 ago. 2026.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA E LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA

https://doi.org/10.68044/8dmy3m52

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
Mestrando em Educação (Universidade de Brasília – UnB).

Stefânia Steves Da Silva Sena [2]
Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Bianor dos Santos Netto [3]
Graduado em Letras Libras/Português pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Rivaldo Pereira da Costa [4]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE

Flavia Luiza Fernandes Caldas [5]
Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos pela Universidade Católica Portuguesa (UCP)

Leonardo Magnum dos Santos Freitas [6]
Especializando em Ensino de Libras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

RESUMO: Este artigo analisa os fundamentos da educação bilíngue de surdos, considerando a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. O estudo, de natureza bibliográfica, articula pesquisas sobre políticas linguísticas, escolarização, letramento, aquisição da escrita e práticas pedagógicas voltadas a estudantes surdos. Discute-se a centralidade da Libras como língua de instrução, interação e construção de conhecimentos, bem como a necessidade de metodologias específicas para o ensino do português escrito, desvinculadas da dependência da oralidade e orientadas pela visualidade, pela produção de sentidos e pelos gêneros discursivos. A análise evidencia que a simples presença de duas línguas na escola não garante uma educação efetivamente bilíngue, sendo indispensáveis professores com formação adequada, ambientes linguisticamente acessíveis, materiais visuais e práticas de letramento que articulem Libras e português. Conclui-se que a educação bilíngue constitui direito linguístico, cultural e educacional fundamental para a escolarização dos surdos em condições de plena equidade.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Libras; Língua portuguesa escrita; Segunda língua; Letramento bilíngue.

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas surdas constitui um campo de estudos marcado por disputas históricas, linguísticas, culturais e políticas acerca das formas pelas quais os sujeitos surdos devem ter assegurados o acesso à linguagem, à escolarização e à participação social. Durante um longo período, propostas educacionais destinadas a esse público foram fundamentadas predominantemente em concepções clínicas da surdez, orientando as práticas escolares para a oralização e para a adequação do estudante surdo aos padrões linguísticos da maioria ouvinte. A progressiva consolidação dos estudos linguísticos das línguas de sinais, dos Estudos Surdos e dos movimentos políticos

protagonizados pelas comunidades surdas contribuiu para deslocar essa perspectiva, permitindo compreender a surdez também a partir de sua dimensão linguística e cultural.

Nesse movimento, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passa a ocupar posição central na discussão educacional brasileira. Não se trata apenas da introdução de um recurso comunicativo no espaço escolar, mas do reconhecimento de uma língua plenamente constituída, de modalidade visuoespacial, por meio da qual sujeitos surdos interagem, constroem conhecimentos, organizam experiências, constituem identidades e participam de diferentes práticas sociais. Essa compreensão modifica os próprios fundamentos da escolarização, porque a educação bilíngue de surdos pressupõe uma organização pedagógica na qual as línguas não ocupam posições equivalentes nem podem ser utilizadas de maneira aleatória.

Lodi (2013) problematiza precisamente essa questão ao demonstrar que a mera presença da Libras e da língua portuguesa no interior da escola não caracteriza, necessariamente, uma proposta bilíngue. A autora diferencia uma concepção efetivamente orientada pelas especificidades linguísticas dos surdos de outra em que a língua de sinais permanece subordinada à língua portuguesa. Em sua análise, o Decreto nº 5.626/2005 conferiu centralidade à Libras e compreendeu a língua portuguesa escrita como segunda língua, enquanto determinadas políticas inclusivas tendiam a reduzir o bilinguismo à

convivência de duas línguas em um mesmo espaço institucional (Lodi, 2013, p. 49-58).

Essa tensão demonstra que o bilinguismo educacional não pode ser entendido apenas em termos quantitativos, como presença de duas línguas, mas deve considerar as funções sociais, pedagógicas e identitárias atribuídas a cada uma delas. Na educação de surdos, a Libras necessita constituir língua de instrução, interação e desenvolvimento dos conteúdos curriculares, enquanto a língua portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, deve ser ensinada mediante princípios próprios do ensino de uma segunda língua.

Avelar e Freitas (2016, p. 13) sintetizam essa condição ao afirmarem que "o Surdo que tem a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) é considerado bilíngue". A afirmação evidencia que uma proposta educacional coerente precisa reconhecer as relações específicas estabelecidas pelo estudante com cada língua e não simplesmente transferir para o aluno surdo metodologias desenvolvidas para crianças ouvintes falantes nativas do português. As autoras destacam, inclusive, que o português precisa ser ensinado por meio da Libras e que a proposta bilíngue favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita justamente porque possibilita a constituição prévia dos sentidos em uma língua plenamente acessível ao estudante.

A discussão assume importância ainda maior quando se considera que a língua portuguesa escrita está presente em praticamente todas as esferas formais da sociedade brasileira. Documentos, livros, meios digitais, atividades acadêmicas, concursos, relações profissionais, legislação, informações públicas e inúmeras práticas cotidianas dependem do domínio da escrita. Portanto, reconhecer a Libras como primeira língua não significa diminuir a importância do português. Ao contrário, significa construir condições linguísticas adequadas para que o surdo possa aprender a língua majoritária sem que esse aprendizado implique desvalorização, apagamento ou substituição de sua primeira língua.

Silva (2017, p. 130) compreende a educação bilíngue como proposta adequada às necessidades linguísticas da comunidade surda porque busca assegurar tanto o acesso pleno à Libras quanto a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Para a autora, devem ser consideradas as especificidades dos aprendizes surdos, especialmente a apreensão visual da língua escrita e o papel mediador que a Libras assume durante o processo de aprendizagem do português.

O ensino do português para estudantes surdos apresenta, desse modo, particularidades que não podem ser reduzidas às dificuldades individuais do aprendiz. Almeida, Santos e Lacerda (2015) mostram que, historicamente, problemas relacionados à leitura e à escrita foram

atribuídos à própria surdez. Entretanto, as autoras e o autor deslocam a interpretação do déficit individual para as condições educacionais oferecidas aos estudantes. O problema passa a ser compreendido à luz das especificidades linguísticas que foram desconsideradas no processo de escolarização. No estudo realizado pelos pesquisadores, a Libras foi utilizada como língua de instrução em oficinas de português escrito como segunda língua, favorecendo a construção de conceitos e a aprendizagem da leitura e da escrita (Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 30-31).

A necessidade de rever concepções tradicionais de alfabetização também emerge desse debate. Metodologias fundamentadas na correspondência entre fonema e grafema, quando aplicadas de maneira acrítica aos estudantes surdos, podem desconsiderar os caminhos visuais e linguísticos pelos quais eles se relacionam com a escrita. Isso não significa afirmar que os estudantes surdos sejam incapazes de aprender português. Borges e Anjos (2021), ao investigarem a apropriação da escrita em língua portuguesa por estudantes surdos, constatam que esses sujeitos conseguem desenvolver a escrita sem o intermédio da oralidade, embora enfrentem desafios estruturais e de compreensão que precisam ser trabalhados pedagogicamente (Borges; Anjos, 2021, p. 1).

A aquisição da escrita, portanto, necessita ser compreendida como aprendizagem de uma língua distinta, inserida em práticas

discursivas e sociais significativas. O domínio de vocabulário e de regras gramaticais é importante, mas não pode constituir finalidade exclusiva das aulas. Ler e escrever envolve participar de práticas sociais, compreender gêneros, inferir sentidos, reconhecer intencionalidades, selecionar recursos linguísticos e produzir enunciados adequados a diferentes interlocutores e contextos.

Essa orientação também se relaciona ao letramento. Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) argumentam que as práticas de letramento dos surdos se constituem na relação entre duas línguas e culturas, Libras e português, que convivem em diferentes esferas sociais, porém são marcadas por relações socioculturais e ideológicas assimétricas. Para as autoras, os letramentos em ambas as línguas precisam ser postos em diálogo e não organizados a partir da hegemonia exclusiva da língua portuguesa (Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 131-133).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos da educação bilíngue de surdos, enfatizando a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, bem como discutir implicações dessa concepção para os processos de escolarização, letramento e organização das práticas pedagógicas. Busca-se responder à seguinte questão: de que maneira a centralidade da Libras como L1 pode fundamentar práticas educacionais capazes de favorecer a aprendizagem do português

escrito como L2, respeitando as particularidades linguísticas, culturais e visuais dos estudantes surdos?

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, construído a partir da interlocução com pesquisas relacionadas à educação bilíngue, às políticas linguísticas, ao português como segunda língua, às práticas de leitura e escrita, ao letramento e às estratégias pedagógicas para estudantes surdos. Foram mobilizados trabalhos de Lodi (2013), Fernandes e Moreira (2014), Nascimento e Costa (2014), Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), Almeida, Santos e Lacerda (2015), Avelar e Freitas (2016), Lopes e Freitas (2016), Martins e Lacerda (2016), Martins e Nascimento (2017), Silva (2017), Almeida e Lacerda (2019), Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), Borges e Anjos (2021), Cláudio e Quiles (2022), Silva e Seabra (2022), Soler e Martins (2022), Facundo (2025) e Neves et al. (2026).

O referencial teórico está organizado em cinco eixos articulados: fundamentos históricos, políticos e linguísticos da educação bilíngue; Libras como primeira língua e língua de instrução; língua portuguesa escrita como segunda língua; letramento, visualidade, leitura e escrita; e estratégias pedagógicas para a efetivação da educação bilíngue. Essa organização permite compreender que a educação bilíngue não constitui simples metodologia, mas um projeto educacional relacionado ao

reconhecimento da diferença linguística, aos direitos da comunidade surda e às condições concretas de acesso ao conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão contemporânea da educação bilíngue de surdos resulta de um processo histórico no qual diferentes concepções de surdez, linguagem e educação entraram em disputa. A trajetória educacional das pessoas surdas foi marcada por práticas que, durante décadas, privilegiaram a oralização e compreenderam a língua de sinais como obstáculo ao desenvolvimento. A mudança desse paradigma ocorreu progressivamente à medida que pesquisas linguísticas demonstraram a complexidade das línguas de sinais e os movimentos surdos reivindicaram o direito à escolarização em uma língua plenamente acessível.

Lopes e Freitas (2016) mostram que a construção de propostas bilíngues no Brasil antecede os marcos legais mais conhecidos do século XXI. Ao analisarem o Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990, as autoras identificam tentativas de reconceitualização da surdez, afastando-a da esfera exclusivamente clínica e oralista e aproximando-a de uma perspectiva socioantropológica. Segundo as pesquisadoras, o bilinguismo passou a ocupar posição relevante no projeto político-pedagógico do Instituto desde 1996, embora persistisse distância entre as intenções

curriculares e as práticas efetivamente desenvolvidas (Lopes; Freitas, 2016, p. 372-386).

A transformação observada nesse período está associada à emergência dos Estudos Surdos e ao fortalecimento político das comunidades surdas. Fernandes e Moreira (2014, p. 55) identificam, desde a década de 1990, uma mobilização direcionada à inversão da narrativa dominante que descrevia os surdos predominantemente como deficientes auditivos. O movimento reivindicava o reconhecimento de sua condição de minoria linguística e o acesso à Libras no ambiente familiar, escolar e profissional. Essa mudança não deve ser interpretada como simples substituição terminológica, pois interfere diretamente nos objetivos da escola, no currículo, na formação de professores e nas políticas linguísticas.

Quando a pessoa surda é compreendida prioritariamente pelo déficit auditivo, a escola tende a organizar estratégias destinadas à normalização do corpo e da linguagem. Quando é considerada participante de uma comunidade linguística que utiliza uma língua de modalidade visuoespacial, o problema educacional passa a envolver a garantia de acesso à língua, a organização de ambientes bilíngues e o reconhecimento das experiências culturais e visuais dos estudantes.

Fernandes e Moreira (2014) destacam, entretanto, que o reconhecimento legal não elimina automaticamente as desigualdades entre as línguas. O português continua sendo a língua majoritária e de

maior prestígio social, enquanto a Libras enfrenta processos históricos de subalternização. As autoras defendem que uma política linguística voltada aos surdos precisa reconhecer esse desequilíbrio e criar condições para que a língua de sinais seja utilizada como língua materna e de instrução.

A questão central consiste, portanto, em diferenciar educação bilíngue de mera coexistência linguística. Lodi (2013) observa que uma política pode declarar a presença de duas línguas e, simultaneamente, manter o português como língua hegemônica de ensino, avaliação e produção de conhecimentos. Nessa configuração, a Libras corre o risco de ser reduzida a instrumento de apoio, tradução ou acessibilidade, sem assumir a função estruturante que deveria possuir na formação linguística do estudante.

A autora explicita a relação entre L1 e L2 ao discutir a formação necessária ao ensino de segunda língua:

> Para o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua (L2), é necessário que o professor tenha formação específica para essa prática e domine os processos discursivos e enunciativos de ambas as línguas [...]. Os sentidos construídos em L1 são determinantes dos processos de aprendizagem da L2, princípio que torna possível uma reação, de aceitação ou oposição, à palavra estrangeira, num processo vivo e dinâmico de intercâmbio de conhecimentos e de embates ideológicos. (Lodi, 2013, p. 57).

Essa concepção ultrapassa o entendimento de língua como sistema gramatical isolado. O aprendizado de uma L2 pressupõe que o estudante já produz sentidos, interpreta o mundo e participa de práticas discursivas por meio de sua primeira língua. Para o estudante surdo sinalizante, a Libras não deve aparecer apenas depois que o professor apresenta o conteúdo em português. Ela constitui a língua a partir da qual os conceitos podem ser discutidos, os conhecimentos prévios mobilizados e as novas aprendizagens significadas.

Nascimento e Costa (2014) relacionam esse princípio às reivindicações dos movimentos surdos e à constituição de escolas bilíngues. Ao discutirem a experiência da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito do Distrito Federal, os autores demonstram que a defesa desse modelo educacional emerge também da participação política da comunidade surda. A escola bilíngue, nessa abordagem, não se organiza exclusivamente a partir de decisões administrativas externas à comunidade, mas incorpora princípios elaborados no campo acadêmico, nas experiências de estudantes e profissionais e nas mobilizações sociais.

Os autores apresentam uma definição concreta da organização linguística dessas instituições:

> Há dois tipos básicos de escolas bilíngues que oferecem a Libras e a Língua Portuguesa Escrita como línguas de instrução. Um tipo de escola bilíngue é a ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS, onde apenas os estudantes

> surdos têm acesso à matrícula [...]. Outro tipo de escola bilíngue é a ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO, onde estudantes surdos e ouvintes podem ser matriculados [...]. O que há de comum entre as duas é o fato de que, em ambas, a Libras e o português-escrito são as línguas de instrução e ensino [...]. Nos dois tipos de instituição, o professor deve ser bilíngue. (Nascimento; Costa, 2014, p. 162).

A proposta aponta para uma transformação estrutural da instituição escolar. Não basta contratar intérprete e manter currículo, metodologia e comunicação integralmente pensados em português. A presença de professores bilíngues, a circulação da Libras nos diferentes ambientes e a produção de materiais adequados passam a integrar a própria identidade institucional.

Martins e Lacerda (2016) reforçam essa discussão ao examinarem tensões existentes em programas de educação inclusiva bilíngue. Para as autoras, a língua de sinais necessita estar no centro da proposta educacional como língua de instrução e como expressão da diferença linguística. Em experiência analisada pelas pesquisadoras, uma sala multisseriada utilizava Libras como língua de instrução, com atuação de professora bilíngue fluente e participação de instrutora surda como modelo linguístico. Alterações posteriores na política municipal modificaram significativamente esse arranjo, evidenciando como decisões administrativas podem ampliar ou restringir espaços de circulação da língua (Martins; Lacerda, 2016, p. 164).

A discussão realizada por essas autoras é especialmente relevante porque ajuda a distinguir a presença de um intérprete da existência de uma educação bilíngue. O intérprete desempenha função fundamental em determinados contextos, mas uma escola em que todo o processo de ensino é originalmente elaborado em português e posteriormente traduzido para Libras não necessariamente estabelece a mesma relação pedagógica de um ambiente no qual os conteúdos são produzidos, discutidos e ensinados diretamente em Libras.

Martins e Lacerda (2016, p. 170) afirmam que, quando Libras é língua de instrução, "os conteúdos serão ensinados pela língua de sinais e não por processo tradutório". Essa diferenciação envolve importantes consequências didáticas. A língua na qual o professor organiza o conhecimento não é somente um veículo externo a um conteúdo supostamente neutro. A linguagem participa do próprio processo de conceituação, problematização, interação e avaliação.

No contexto das políticas contemporâneas, a definição legal da educação bilíngue fortaleceu a organização L1/L2. Facundo (2025) recupera a alteração da Lei de Diretrizes e Bases realizada pela Lei nº 14.191/2021, por meio da qual a educação bilíngue de surdos passou a constituir modalidade educacional. Trata-se de uma formulação particularmente significativa para o objeto deste estudo:

> Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar

> oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos [...]. (Brasil, 2021 *apud* Facundo, 2025, p. 391).

A citação de citação (*apud*) demonstra como o marco jurídico consolidou uma formulação que vinha sendo construída no campo dos estudos linguísticos, educacionais e das reivindicações dos movimentos surdos. Facundo (2025, p. 391) adverte, contudo, que avanços na legislação não significam que as práticas estejam automaticamente transformadas. Persistem contextos nos quais o português é ensinado aos surdos como se fosse sua primeira língua, inclusive utilizando materiais e metodologias originalmente destinados a estudantes ouvintes.

A educação bilíngue deve ser compreendida, portanto, simultaneamente como princípio linguístico, projeto pedagógico, política pública e direito cultural. Seu objetivo não consiste em afastar o estudante surdo da língua portuguesa, mas assegurar condições para que ele se aproprie das duas línguas sem que a língua de maior poder social elimine a língua que lhe proporciona maior acessibilidade linguística.

Considerar a Libras como primeira língua significa reconhecer seu papel na constituição linguística, cognitiva, social e cultural do sujeito surdo. O termo primeira língua não deve ser interpretado

apenas segundo uma ordem cronológica rígida. Muitos surdos, especialmente filhos de pais ouvintes, podem ter contato tardio com Libras. Ainda assim, ela pode tornar-se a língua de maior acessibilidade, interação, identificação e elaboração conceitual.

Silva (2017, p. 132-133) chama atenção justamente para o critério de acessibilidade ao discutir a definição de L1 no caso dos surdos. Diferentemente de uma criança ouvinte exposta naturalmente à língua utilizada pela família, muitas crianças surdas nascem em ambientes nos quais a língua oral não lhes é integralmente acessível. Por essa razão, a possibilidade de adquirir uma língua de sinais por meio da modalidade visual assume importância decisiva para o desenvolvimento.

A exposição à Libras não deve ocorrer de forma limitada a momentos específicos do atendimento educacional ou a exercícios de vocabulário. Para constituir-se como primeira língua, ela precisa circular em situações reais de interlocução, permitir relações com adultos e crianças fluentes e estar presente nos diferentes processos de construção do conhecimento.

Fernandes e Moreira (2014) sustentam que a reivindicação da Libras como língua materna está relacionada ao reconhecimento das pessoas surdas como minoria linguística. O direito à língua, nessa perspectiva, extrapola a escola, alcançando a família, o trabalho e os espaços comunitários. As autoras observam que muitas crianças

surdas são criadas em famílias ouvintes e podem chegar à escola sem interlocutores fluentes em Libras, situação que torna ainda mais importante a existência de ambientes educacionais linguisticamente ricos (Fernandes; Moreira, 2014, p. 55-58).

A aquisição linguística é fundamental porque a linguagem não se limita à comunicação de necessidades imediatas. Ela participa da formação de conceitos, da memória, da reflexão, das relações interpessoais, da construção identitária e do acesso aos conhecimentos culturalmente produzidos. Negar ou atrasar o acesso a uma língua plenamente disponível ao sujeito pode produzir impactos que posteriormente são equivocadamente atribuídos à própria condição de surdez.

Cláudio e Quiles (2022) defendem a Libras como fundamento para o desenvolvimento social e educacional da pessoa surda. As autoras situam o estudante surdo como integrante de uma minoria linguística e, a partir dessa perspectiva, consideram Libras como L1 e português escrito como L2. Para elas, a Libras fornece a base linguística necessária às negociações de sentido realizadas no processo de aprendizagem da língua portuguesa (Cláudio; Quiles, 2022, p. 1-3).

Essa base não deve ser entendida como tradução automática entre sinais e palavras. Libras e português possuem organizações linguísticas próprias. Ensinar uma segunda língua pressupõe possibilitar que o estudante estabeleça comparações, perceba

diferenças estruturais, reconheça os usos sociais de cada língua e compreenda como determinados sentidos podem ser construídos linguisticamente de formas distintas.

Neves *et al*. (2026) enfatizam que a Libras desempenha papel estruturante no desenvolvimento cognitivo, social, identitário e acadêmico dos estudantes surdos. Os autores argumentam que a língua de sinais possibilita interação discursiva e mediação das práticas escolares e, portanto, sua valorização não constitui apenas opção metodológica. Está relacionada aos direitos linguísticos e à possibilidade de participação efetiva nos diferentes processos educacionais (Neves *et al*., 2026, p. 287-294).

Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 31) observam que a utilização da Libras como língua de instrução é fundamental à construção de conceitos e à aquisição de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita. Os pesquisadores associam esse processo ao emprego de recursos imagéticos e de estratégias que possibilitam trocas dialógicas entre professores e estudantes. Dessa forma, a visualidade não aparece como um recurso ornamental, mas como dimensão constitutiva do modo de acesso do sujeito surdo às informações.

É importante diferenciar língua de instrução e disciplina de Libras. Uma escola pode oferecer aulas de Libras algumas horas por semana e ainda desenvolver quase todas as demais atividades em

língua portuguesa. Nesse caso, a Libras é objeto de ensino, mas não necessariamente língua de escolarização. Quando assume o papel de língua de instrução, passa a ser empregada para ensinar matemática, história, ciências, geografia e demais componentes curriculares, além de possibilitar discussões, avaliações, interações e experiências coletivas.

Nascimento e Costa (2014, p. 176) demonstram essa dimensão ao descreverem uma escola bilíngue na qual a Libras participa da comunicação, dos conteúdos, dos materiais didáticos e das provas, enquanto o português escrito circula em livros, avisos, murais, internet, mensagens e outros suportes escritos. Essa organização evidencia que as duas línguas podem ocupar funções articuladas sem que uma seja concebida como mera tradução da outra.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) acrescentam que a imersão em práticas discursivas de Libras é condição importante para a constituição dos processos de letramento. O contato com outros usuários da língua permite ao estudante participar de uma cadeia de interações na qual circulam diferentes discursos, valores e interpretações. Trata-se, portanto, de inserir o estudante na vida social da língua, e não somente ensinar sinais isolados.

A presença de professores surdos também pode assumir importância nesse contexto, por ampliar as referências linguísticas e culturais disponíveis às crianças. Fernandes e Moreira (2014)

defendem que uma transformação efetiva da escola para estudantes surdos envolveria língua de instrução em Libras, currículo sensível ao repertório histórico e cultural da comunidade e presença de professores surdos como modelos de identificação linguística e cultural (Fernandes; Moreira, 2014, p. 63).

O reconhecimento da Libras como L1 não implica homogeneizar todos os estudantes surdos. Existem diferenças nas trajetórias familiares, no momento de aquisição linguística, nas experiências escolares, no uso de tecnologias auditivas e nas formas de identificação cultural. Uma educação bilíngue coerente precisa considerar essa diversidade sem abandonar o princípio de que o aluno deve ter acesso a uma língua plenamente acessível para construir conhecimento.

Soler e Martins (2022) ampliam essa discussão ao propor o conceito de Libras como "língua matriz". Para as autoras, é necessário observar a língua que coloca o sujeito em funcionamento, possibilitando sua aparição, produção de sentidos e relação com o mundo. Essa compreensão evita reduzir a definição de L1 simplesmente à primeira língua apresentada cronologicamente ao indivíduo. Uma pessoa surda pode inicialmente entrar em contato com formas de português e, posteriormente, encontrar na língua de sinais a língua em que se constitui com maior conforto linguístico e subjetivo (Soler; Martins, 2022, p. 8).

A noção de língua matriz contribui para compreender por que a aprendizagem do português deve estar articulada à Libras. O estudante não chega ao ensino da L2 como sujeito linguisticamente vazio. Ele mobiliza experiências, conhecimentos, categorias e práticas discursivas constituídas em sua língua de maior acessibilidade. A escola necessita reconhecer esse repertório como fundamento da aprendizagem.

Se a Libras ocupa o lugar de L1 para o estudante surdo sinalizante, a língua portuguesa escrita deve ser concebida como segunda língua. Essa afirmação possui consequências teóricas e pedagógicas significativas. Ensinar português como L2 é diferente de ensinar língua portuguesa a estudantes ouvintes que a utilizam como língua materna desde os primeiros anos de vida.

O estudante ouvinte geralmente chega à escola com extensa experiência de interação oral em português e inicia o processo sistematizado de aprendizagem da escrita sobre uma base linguística já consolidada. O estudante surdo sinalizante estabelece relação diferente com o português, pois sua principal experiência linguística pode ter sido construída em uma língua de sinais cuja modalidade, estrutura e funcionamento não correspondem aos da língua portuguesa.

Silva (2017) explica que os surdos brasileiros apresentam necessidades semelhantes às de outros aprendizes de segunda língua,

mas também especificidades relacionadas à visualidade, à mediação da Libras e às características de sua produção escrita. Dessa forma, o ensino de português como L2 precisa ser organizado de modo a favorecer o uso da língua e a reflexão sobre seu funcionamento, com destaque para práticas efetivas de leitura e produção escrita (Silva, 2017, p. 135-144).

A autora ressalta que a produção escrita de aprendizes surdos pode apresentar construções não coincidentes com o padrão de um falante nativo. Algumas dessas características decorrem da influência da L1 e outras integram o próprio processo de desenvolvimento da nova língua. Em lugar de interpretar imediatamente essas produções como sinais de incapacidade, o professor deve compreendê-las como hipóteses linguísticas produzidas por um sujeito que está aprendendo outra língua.

Essa compreensão é fundamental para modificar formas tradicionais de avaliação. Uma avaliação que simplesmente contabiliza desvios gramaticais pode invisibilizar avanços na construção do sentido, na organização discursiva, na adequação ao gênero e no desenvolvimento da autonomia escrita. Isso não significa abandonar o ensino das estruturas da língua portuguesa, mas situá-lo em práticas significativas de linguagem.

Almeida e Lacerda (2019) apresentam uma formulação importante a esse respeito:

Reconhecer que o processo de significação se dá a partir da primeira língua do surdo para a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, é imprescindível para a retomada de posições e consequente correção de inadequações. A aquisição da escrita, imersa no processo de aquisição da linguagem, tem para o surdo um caminho diverso do ouvinte: enquanto este reconstrói a história de sua relação com a linguagem por meio da língua oral, o surdo percorre tal caminho orientando-se pela língua de sinais. (Almeida; Lacerda, 2019, p. 900).

O trecho demonstra que a diferença nos percursos linguísticos não equivale a menor capacidade de aprendizagem. Ao contrário, os autores observam que o aluno surdo pode desenvolver autonomia na sintaxe do português escrito quando o professor cria condições adequadas e realiza um trabalho de sistematização apoiado nas relações interdiscursivas entre as línguas (Almeida; Lacerda, 2019, p. 900).

No estudo desenvolvido por Almeida e Lacerda (2019), a produção textual coletiva foi utilizada para analisar o desenvolvimento da escrita. Os participantes realizaram reescrita de uma narrativa em situação de interação entre surdos e educadores ouvintes, tendo a Libras como língua de interlocução. Foram observados avanços relacionados à sequência lógica, coesão, coerência, organização sintática, adequação verbal e emprego consciente de diferentes categorias linguísticas (Almeida; Lacerda, 2019, p. 899).

Esses resultados são relevantes porque mostram que o ensino de aspectos formais da língua não precisa ser abandonado. O que necessita ser revisto é a maneira pela qual tais aspectos são apresentados. A gramática pode ser estudada no interior de situações concretas de leitura e produção textual, permitindo que o estudante perceba os efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas.

Almeida, Santos e Lacerda (2015) defendem igualmente que o ensino da leitura e da escrita seja organizado em práticas contextualizadas. Os autores lembram que aprender português escrito representa um direito do cidadão surdo, pois grande parte dos conhecimentos socialmente produzidos circula por meio de registros escritos. A possibilidade de utilizar Libras não elimina, portanto, a necessidade de acesso ao português; ambos integram os direitos linguísticos e educacionais desses sujeitos (Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 36).

O problema ocorre quando o português é ensinado como se o aluno surdo possuísse a mesma experiência linguística prévia do aluno ouvinte. Estratégias baseadas prioritariamente na oralidade, na memorização de palavras descontextualizadas e na correspondência entre som e grafia podem não considerar o modo como o estudante sinalizante constrói sentidos.

Avelar e Freitas (2016) relatam dificuldades apresentadas por estudantes surdos em relação à leitura e à escrita e observam que a

perspectiva bilíngue exige materiais e metodologias específicos. Para as autoras, o professor de português precisa conhecer a cultura surda, reconhecer a Libras como primeira língua e desenvolver estratégias que ampliem a compreensão da língua escrita (Avelar; Freitas, 2016, p. 13-14).

Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) analisam o ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue a partir de narrativas de professores. Entre os aspectos apontados encontram-se a necessidade de compreender o português escrito em uma perspectiva intercultural, compartilhar saberes docentes e planejar atividades específicas para o ensino de português como segunda língua para surdos (PL2S) (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 579).

O planejamento assume relevância porque a aprendizagem de L2 não ocorre pela simples exposição ao texto. É necessário selecionar objetivos, organizar progressões, criar situações de uso e acompanhar as hipóteses elaboradas pelos estudantes. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019, p. 583) apresentam a produção textual como atividade processual, envolvendo planejamento, redação e revisão. Essa orientação possibilita que o estudante retome o próprio texto, análise escolhas e desenvolva consciência metalinguística.

Borges e Anjos (2021), ao estudarem atividades desenvolvidas com diferentes gêneros textuais, verificaram que estudantes surdos são capazes de se apropriar do português escrito sem dependência da

oralidade. Esse dado questiona práticas escolares que subordinam o desenvolvimento da escrita ao treinamento da fala. Os desafios observados em estruturas frasais e compreensão devem ser enfrentados por meio de ensino sistemático e não tomados como evidências de incapacidade linguística.

Soler e Martins (2022) problematizam inclusive a própria denominação “segunda língua”, sugerindo que o português também possa ser compreendido como língua adicional. Para as autoras, a língua portuguesa integra obrigatoriamente diversas práticas sociais e acrescenta novas experiências à subjetividade do surdo, articulando-se à língua matriz. O conceito amplia a discussão sem eliminar o reconhecimento de que o ensino exige metodologias diferenciadas das utilizadas com falantes nativos do português (Soler; Martins, 2022, p. 3-9).

A contribuição dessas autoras permite perceber que L1 e L2 não precisam ser concebidas como compartimentos isolados. O estudante surdo transita por textos, imagens, sinais, ambientes digitais e situações sociais em que diferentes recursos semióticos se relacionam. A escola deve aproveitar essa realidade, promovendo comparações e práticas interlinguísticas sem apagar a estrutura própria de cada língua.

O ensino do português escrito na educação de surdos não pode restringir-se ao processo de alfabetização entendido como domínio de

correspondências gráficas. A noção de letramento desloca a discussão para as práticas sociais nas quais a leitura e a escrita assumem funções concretas. Ler um aviso, produzir uma mensagem digital, compreender uma notícia, interpretar um texto acadêmico ou escrever uma solicitação são práticas distintas, mobilizadas em contextos sociais específicos.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 133) definem letramento como um conjunto de práticas sociais relacionadas aos usos de materiais escritos e vinculadas a valores socioculturais, linguístico-discursivos e político-ideológicos. Quando esse conceito é aplicado às pessoas surdas, é necessário considerar que sua participação social envolve práticas discursivas em Libras e práticas relacionadas à escrita da língua portuguesa. Os letramentos, portanto, desenvolvem-se na relação entre duas línguas e culturas.

Essa perspectiva evita reduzir a competência do estudante ao número de regras gramaticais que consegue reproduzir. Um sujeito pode participar de práticas complexas de significação em Libras, interpretar narrativas, discutir questões sociais, construir argumentos e produzir conhecimento, mesmo quando seu domínio formal da escrita em português ainda se encontra em desenvolvimento. O reconhecimento desse repertório permite que o ensino da L2 parta de competências reais em vez de se organizar a partir de uma suposta ausência de linguagem.

Martins e Nascimento (2017) desenvolveram um estudo sobre práticas de leitura e escrita de adultos surdos em um curso de português como segunda língua. A pesquisa utilizou Libras na mediação das atividades e analisou negociações de sentido entre as duas línguas. Os resultados apontam que práticas dialógicas podem favorecer a aprendizagem do português, ao mesmo tempo em que fortalecem a circulação da Libras e o encontro entre pares surdos (Martins; Nascimento, 2017, p. 151).

A negociação de sentidos constitui aspecto particularmente importante. A tradução palavra por palavra entre português e Libras dificilmente contempla toda a complexidade semântica e discursiva das línguas. Determinado item lexical pode assumir diferentes sentidos conforme o contexto, e um único sinal nem sempre corresponde a todas as possibilidades de uma palavra escrita.

Martins e Nascimento (2017, p. 166-167) descrevem situações em que estudantes discutiam coletivamente diferentes possibilidades de interpretação. Em uma das atividades, a compreensão de uma tirinha exigiu extensa negociação do sentido de determinada palavra, e a tradução termo a termo mostrou-se insuficiente. As professoras recorreram a dramatizações, perguntas e debates para que os participantes relacionassem o texto a aspectos contextuais e sociopolíticos.

Essa experiência evidencia que ensinar leitura envolve muito mais do que apresentar equivalências lexicais. O estudante precisa formular hipóteses, mobilizar conhecimentos de mundo, observar elementos visuais, relacionar enunciados e compreender intencionalidades. A Libras possibilita discutir essas dimensões em profundidade, funcionando como língua de reflexão sobre o texto em L2.

Silva (2017) destaca a necessidade de construir pontes visuais entre aquilo que está escrito e aquilo que está sendo sinalizado. A autora observa que simplesmente apontar para um texto enquanto o professor explica um conteúdo em Libras pode não ser suficiente para que o estudante identifique precisamente a estrutura linguística em análise. Recursos como marcações visuais, destaques, sublinhados, organização espacial e outras estratégias podem auxiliar na associação entre segmentos do português escrito e explicações realizadas em língua de sinais (Silva, 2017, p. 144).

A visualidade também aparece na pesquisa de Silva e Seabra (2022). Ao investigarem crianças surdas sinalizantes de Libras, as autoras identificaram o emprego de pistas visuais e conjecturas durante a apropriação do português escrito. O estudo problematiza o chamado “ponto de virada” observado na alfabetização de crianças ouvintes, quando elas relacionam som e grafia, e questiona quais processos podem assumir função semelhante para crianças surdas que

não utilizam a experiência auditiva como principal referência. As autoras sugerem a relevância de um letramento bilíngue construído sobre bases distintas das empregadas com ouvintes (Silva; Seabra, 2022, p. 1).

O reconhecimento dessa especificidade não significa abandonar a língua portuguesa, mas desvincular seu ensino da exigência de acesso auditivo. Borges e Anjos (2021) igualmente constatam que a escrita pode ser apropriada sem intermediação da oralidade. A leitura e a escrita precisam ser compreendidas como sistemas de produção de sentidos acessíveis visualmente e que podem ser trabalhados em relação à Libras.

A relação diferenciada estabelecida pelo surdo com a escrita já havia sido discutida por Silva (2017). Recuperando estudos anteriores, a autora aborda o desenvolvimento de um léxico visual e o uso de recursos ideográficos na compreensão de palavras escritas. Ao relatar esses estudos, registra a formulação de Kato (1987 *apud* Costa, 2001), segundo a qual poderia existir "um léxico visual, e não fonológico", discussão utilizada para reforçar a necessidade de metodologias adequadas à experiência visual dos estudantes surdos (Silva, 2017, p. 143). Trata-se aqui de uma citação de citação, pois a formulação de Kato é acessada na discussão recuperada por Silva.

Essa concepção é especialmente produtiva em práticas multimodais. Fotografias, ilustrações, vídeos, infográficos, mapas

conceituais, esquemas, histórias em quadrinhos e outros recursos podem ampliar a contextualização da atividade. Contudo, utilizar imagens não significa automaticamente desenvolver pedagogia visual. O recurso precisa estar articulado aos objetivos linguísticos, ao conteúdo e às formas pelas quais os estudantes constroem sentidos.

Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 39-40) destacam que a pedagogia visual pode ser utilizada para introduzir e contextualizar conceitos antes de seu aprofundamento linguístico. A combinação entre língua de sinais, recursos imagéticos e interação favorece condições de aprendizagem que respondem às características visuais dos estudantes.

Facundo (2025) acrescenta uma dimensão crítica ao debate do letramento. Para a autora, ensinar língua portuguesa como L2 aos surdos requer ultrapassar uma abordagem instrumental e considerar práticas culturais, relações de poder, identidades e formas de participação social. A pesquisadora critica a utilização das mesmas estratégias de alfabetização concebidas para ouvintes quando estas pressupõem oralidade como pré-requisito da escrita (Facundo, 2025, p. 383-385).

O letramento crítico também implica questionar a distribuição desigual de prestígio entre português e Libras. A língua portuguesa domina grande parte dos contextos formais da sociedade brasileira, enquanto Libras, apesar de seu reconhecimento jurídico, ainda

enfrenta situações de menor circulação institucional. O estudante bilíngue precisa aprender a transitar por essas relações sem ser levado a compreender sua primeira língua como inferior.

Dessa maneira, práticas de leitura e escrita precisam promover autonomia. O objetivo não é fazer do surdo uma imitação do leitor ou escritor ouvinte, mas possibilitar-lhe acesso competente à língua portuguesa escrita, conservando e valorizando sua condição linguística bilíngue. O ensino torna-se mais significativo quando os textos possuem finalidade comunicativa real e quando a escrita permite participar efetivamente de diferentes esferas sociais.

A consolidação da educação bilíngue exige que seus princípios sejam traduzidos em práticas concretas. Reconhecer Libras como L1 no plano teórico não é suficiente quando a sala de aula permanece organizada segundo metodologias destinadas exclusivamente a falantes nativos do português. O planejamento pedagógico precisa partir da condição linguística dos estudantes.

Almeida, Santos e Lacerda (2015) oferecem contribuições significativas ao analisarem oficinas de língua portuguesa com jovens e adultos surdos. A língua de instrução utilizada foi Libras e o ensino da escrita foi desenvolvido em uma perspectiva dialógica e contextualizada. Os autores observam:

> O uso da Libras como língua de instrução nesses espaços é fundamental para a construção de conceitos e

> para a aquisição de conhecimentos em leitura e escrita, assim como didáticas apropriadas e embasadas em recursos imagéticos favorecem as trocas dialógicas, facilitando a compreensão pelos sujeitos surdos. (Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 31).

A afirmação reúne três elementos fundamentais: língua de instrução, construção de conceitos e recursos visuais. A prática bilíngue não se resume à apresentação de vocabulário em duas línguas; ela cria condições para que o estudante compreenda o conteúdo em Libras e desenvolva gradualmente conhecimentos específicos sobre o português.

Outro princípio importante é a contextualização. Antes de solicitar uma produção escrita, o professor pode desenvolver discussões em Libras, explorar imagens, apresentar diferentes textos do mesmo gênero, analisar situações comunicativas e garantir que o estudante compreenda o tema sobre o qual escreverá. A escrita deixa, assim, de ser uma atividade artificial destinada exclusivamente à correção do professor e passa a integrar uma situação discursiva.

Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 52) descrevem atividades em que a produção escrita era antecedida por debates, leitura de textos e discussões em Libras. A reescrita coletiva começava somente depois que os estudantes tinham construído conhecimentos acerca do conteúdo e das características do texto. Essa organização favorece a

compreensão de que escrever envolve planejamento, escolhas e negociação de sentidos, e não somente reprodução de frases.

A mediação docente também assume função diferente. O professor não precisa corrigir imediatamente toda forma divergente do padrão. Pode ajudar o estudante a formular hipóteses, comparar estruturas, revisar a produção e compreender por que determinada construção é mais adequada a um contexto. O erro passa a ser tratado como parte do processo de aprendizagem da L2.

Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) observam que professores reconhecem a importância do planejamento, mas frequentemente enfrentam dificuldades para organizar práticas específicas de PL2S. Narrativas analisadas pelos autores revelam demandas por formação continuada, espaços de reflexão e sistematização dos objetivos de aprendizagem (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 589-590).

A formação docente constitui, portanto, condição estrutural. Não se pode responsabilizar individualmente o professor quando as licenciaturas oferecem pouca preparação para trabalhar com estudantes usuários de Libras ou para ensinar português como segunda língua. A educação bilíngue exige profissionais capazes de compreender diferenças entre aquisição de L1 e L2, trabalhar contrastivamente com as línguas e desenvolver estratégias visuais e discursivas.

Cláudio e Quiles (2022) defendem que o ambiente escolar ofereça oportunidades linguísticas ricas em informações e interações. Para as autoras, Libras deve servir de base às negociações necessárias à aprendizagem do português, respeitando as características distintas e os valores sociais associados a cada língua (Cláudio; Quiles, 2022, p. 1-2).

Entre as possibilidades pedagógicas, destacam-se atividades baseadas em gêneros textuais. O estudante necessita entrar em contato com narrativas, notícias, cartas, mensagens eletrônicas, anúncios, textos de divulgação científica, formulários, textos acadêmicos, histórias em quadrinhos e outros gêneros que circulam socialmente. A diversidade textual amplia o repertório e possibilita perceber que a língua varia conforme finalidade, interlocutor e situação comunicativa.

Silva (2017) defende que o currículo de português L2 seja organizado em torno do uso da língua e da reflexão sobre língua e linguagem, concentrando-se particularmente na leitura e na produção de textos escritos. Para os estudantes surdos, o objetivo não deve ser decorar listas extensas de regras antes de usar a língua, mas desenvolver conhecimento linguístico enquanto participam de práticas de leitura e escrita (Silva, 2017, p. 135).

A comparação entre Libras e português também pode ser utilizada desde que não seja orientada pela ideia de que uma língua

constitui versão incompleta da outra. O professor pode explorar ordem dos constituintes, mecanismos de referenciação, tempos verbais, preposições, conectores, marcações espaciais e outros elementos, mostrando como cada sistema dispõe de recursos próprios.

Silva (2017, p. 144) ressalta que o professor precisa construir estratégias visuais que façam pontes entre o texto escrito e a explicação sinalizada. Destacar trechos, marcar palavras, circular estruturas, organizar informações espacialmente ou utilizar diferentes recursos gráficos são possibilidades de tornar explícito qual elemento escrito está sendo analisado.

A produção coletiva constitui outra estratégia relevante. Almeida e Lacerda (2019) mostram que a reescrita em grupo permite a negociação de hipóteses e a reflexão sobre a organização do texto. O professor pode projetar ou escrever a produção para que todos a visualizem, solicitar sugestões, discutir possibilidades e comparar alternativas até que o grupo compreenda os efeitos das mudanças realizadas.

Martins e Nascimento (2017) evidenciam benefícios semelhantes em práticas de leitura. Os sentidos não eram previamente fornecidos pelo professor, mas construídos no diálogo entre participantes surdos e educadores. A negociação coletiva permitia que diferentes interpretações fossem apresentadas, confrontadas e

reelaboradas. Dessa forma, a aula de português converte-se em espaço de interação e produção discursiva.

A avaliação também precisa acompanhar esses princípios. Avaliar um aprendiz de L2 pelos mesmos critérios e expectativas utilizados para um falante nativo pode produzir interpretações inadequadas. A avaliação deve observar progressos ao longo do processo: ampliação vocabular, compreensão dos gêneros, coesão, coerência, organização sintática, adequação comunicativa, revisão e capacidade de produzir sentidos.

Silva (2017) ressalta a necessidade de avaliação coerente com as especificidades do aprendiz surdo. Isso não implica estabelecer expectativas inferiores, mas analisar a produção a partir de critérios adequados ao processo de aquisição de uma segunda língua.

Facundo (2025) acrescenta que o ensino precisa ser crítico, dialógico e socialmente situado. O domínio do português pode ampliar a participação do estudante em diferentes espaços sociais, mas não deve ser utilizado como instrumento para negar sua identidade linguística. A formação para a escrita deve contribuir para que os surdos leiam criticamente informações, produzam argumentos, acessem direitos e participem da sociedade.

A efetividade da educação bilíngue depende não apenas de técnicas aplicadas isoladamente em sala de aula, mas de condições institucionais que sustentem a utilização das línguas ao longo de toda

a experiência escolar. Formação docente, currículo, materiais, gestão, avaliação e organização dos tempos e espaços precisam estar articulados.

Martins e Lacerda (2016) demonstram como alterações na gestão de uma política pública podem modificar experiências anteriormente organizadas com Libras como língua de instrução. O estudo revela que programas bilíngues dependem de decisões administrativas capazes de garantir professores qualificados, espaços de interação em Libras e continuidade das ações. Quando essas condições são reduzidas, a língua de sinais pode retornar a uma posição periférica, mesmo que o discurso institucional permaneça favorável à inclusão.

A situação mostra a diferença entre política declarada e política praticada. Uma instituição pode afirmar que valoriza Libras enquanto mantém reuniões, documentos, atividades extracurriculares, formação docente e comunicação escolar exclusivamente em português. Para que o bilinguismo seja institucional, a língua de sinais necessita circular para além da relação pontual entre professor e aluno.

Lodi (2013, p. 58) alerta que o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é suficiente para alterar relações históricas que mantêm a língua e seus usuários em posições subalternizadas. A mudança precisa alcançar a organização concreta das práticas.

A formação de professores representa um dos maiores desafios. O docente que trabalha com português L2 para surdos precisa conhecer a língua portuguesa, compreender processos de ensino de segunda língua, possuir conhecimentos sobre Libras e reconhecer particularidades linguísticas e culturais dos estudantes. Idealmente, precisa ter fluência suficiente em Libras para que a interação pedagógica não seja reduzida à dependência constante de tradução.

Nascimento e Costa (2014) defendem a presença de professores bilíngues na escola e consideram provisórias situações em que o docente não bilíngue necessita atuar com intérprete até que sejam criadas condições para o exercício de um profissional qualificado. Essa perspectiva atribui à formação do professor papel estrutural e não complementar.

Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) identificam nas narrativas docentes a necessidade de espaços de compartilhamento de saberes e reflexão sobre a prática. O planejamento de PL2S exige tempo institucional, estudo e colaboração. A formação continuada não deve ser concebida como atividade individual realizada nos intervalos do trabalho, mas como responsabilidade das redes de ensino e das instituições.

Cláudio e Quiles (2022) reforçam que as estratégias pedagógicas necessitam ser articuladas aos processos de aquisição da linguagem e à posição da Libras como L1. A formação docente,

portanto, precisa afastar-se de modelos nos quais Libras aparece apenas como disciplina introdutória e incluir discussões aprofundadas sobre linguística das línguas de sinais, educação bilíngue, cultura surda e português para surdos.

O desenvolvimento de materiais didáticos representa outro ponto relevante. Materiais elaborados para estudantes ouvintes podem ser aproveitados, mas frequentemente necessitam de adaptação metodológica e visual. Mais importante ainda é ampliar a produção de materiais originalmente concebidos para contextos bilíngues, com articulação entre vídeos em Libras, textos escritos, imagens e atividades de reflexão linguística.

Neves *et al*. (2026) identificam a insuficiência de formação de professores bilíngues e a escassez de materiais acessíveis entre os obstáculos enfrentados na escolarização. Os autores defendem práticas específicas, visuais, discursivas e bilíngues, afastadas da dependência exclusiva da oralidade e da memorização gramatical (Neves *et al*., 2026, p. 287-288).

A escola também precisa garantir espaços de interação entre pares surdos. Martins e Nascimento (2017) ressaltam que o curso analisado em sua pesquisa proporcionou, além do ensino de português, encontros entre adultos surdos e circulação da Libras, contribuindo para ressignificações identitárias. A aprendizagem não ocorre somente na relação vertical entre professor e estudante; interações horizontais

entre usuários da mesma língua possuem importante valor linguístico e social.

No caso das crianças, o contato com pares e adultos sinalizantes pode ser ainda mais decisivo, especialmente para aquelas oriundas de famílias ouvintes nas quais Libras não é utilizada fluentemente. A escola bilíngue pode funcionar como espaço importante de aquisição e desenvolvimento linguístico, desde que não limite a interação em Libras a atividades esporádicas.

Silva e Seabra (2022) demonstram que crianças surdas utilizam pistas visuais e desenvolvem hipóteses próprias para compreender o funcionamento da escrita. A formação docente necessita preparar os profissionais para observar essas estratégias e transformá-las em oportunidades pedagógicas, em lugar de exigir que todas as crianças percorram exatamente o mesmo caminho fonológico dos ouvintes.

A apropriação da escrita não ocorre de modo espontâneo. Borges e Anjos (2021) reconhecem dificuldades estruturais e de compreensão, mas demonstram que os estudantes podem aprender português sem depender da oralidade. Assim, a escola precisa oferecer ensino sistemático, contínuo e linguisticamente acessível.

A educação bilíngue exige, finalmente, uma transformação na concepção de sucesso escolar. O sucesso não pode ser medido pela aproximação do estudante surdo ao comportamento linguístico do ouvinte, mas pela ampliação de sua autonomia em Libras e em

português escrito, por sua participação nos conhecimentos curriculares, pela capacidade de interagir em diferentes contextos e pelo fortalecimento de seu direito de escolha linguística.

A relação entre Libras e português precisa ser compreendida como uma articulação entre línguas que desempenham funções distintas, mas igualmente relevantes na vida social dos estudantes. A primeira oferece ao sujeito surdo uma língua de interação direta, visual e plenamente acessível; a segunda amplia o acesso às esferas sociais organizadas predominantemente por meio da escrita em português.

Essa articulação não deve ser confundida com subordinação. Quando a Libras é utilizada apenas para explicar aquilo que verdadeiramente "vale" em português, mantém-se uma hierarquia linguística. Em uma perspectiva bilíngue, o conhecimento construído em Libras possui legitimidade própria. O português escrito constitui outro modo de participação discursiva e precisa ser aprendido de forma sistemática, não para substituir a Libras, mas para ampliar possibilidades de circulação social.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) mostram que a relação entre duas línguas também implica relações culturais e ideológicas. As práticas de letramento dos surdos se desenvolvem em espaços nos quais Libras e português não possuem igual poder social. Ensinar a L2 requer, assim, atenção às condições de produção dos discursos e às relações de poder que atravessam as línguas.

Facundo (2025) desenvolve argumento semelhante ao defender um letramento crítico. Para a autora, práticas pedagógicas precisam considerar os conhecimentos, culturas e experiências dos alunos surdos e superar uma visão de ensino voltada exclusivamente à adaptação do indivíduo às normas da língua majoritária. A língua portuguesa deve tornar-se instrumento de participação, produção discursiva e exercício da cidadania, e não mecanismo de silenciamento da diferença linguística.

Soler e Martins (2022) propõem compreender o português como língua adicional articulada à Libras como língua matriz. Embora o presente artigo adote a terminologia L1/L2, conforme amplamente utilizada na literatura e consolidada nas políticas educacionais, a contribuição das autoras chama atenção para a complexidade das experiências linguísticas contemporâneas. O português é aprendido em diferentes momentos e passa a integrar práticas sociais diversas, relacionando-se continuamente à língua de sinais.

Esse entendimento é particularmente relevante diante das tecnologias digitais. Atualmente, estudantes surdos transitam entre vídeos sinalizados, legendas, mensagens escritas, redes sociais, videoconferências, imagens, textos acadêmicos e múltiplas formas de comunicação. A separação absoluta entre as línguas não corresponde a essas práticas reais. A escola pode aproveitar essa multimodalidade para desenvolver atividades nas quais o estudante assista a uma

narrativa em Libras, discuta seu conteúdo, leia textos em português sobre o mesmo tema e produza diferentes gêneros escritos.

A interação entre línguas, porém, precisa respeitar suas estruturas. Não se deve ensinar português como uma versão escrita de Libras nem apresentar Libras como tradução sinalizada de estruturas do português. A comparação linguística precisa evidenciar diferenças e possibilitar que o estudante compreenda como cada língua organiza seus recursos.

Silva (2017) ressalta que os professores precisam promover pontes conscientes entre sinalização e escrita. Essa mediação favorece a compreensão dos elementos analisados e contribui para o desenvolvimento de consciência metalinguística. O estudante pode observar uma construção em português, discutir seu sentido em Libras, comparar alternativas e progressivamente compreender padrões da L2.

Almeida e Lacerda (2019) mostram que esse processo produz resultados concretos. Nas atividades coletivas analisadas, participantes surdos avançaram na organização lógica, coesão, coerência e estrutura sintática da escrita. Isso evidencia que o uso da Libras não impede o domínio da língua portuguesa; ao contrário, cria condições para que o estudante reflita linguisticamente a partir de uma língua já acessível.

Essa conclusão é central para enfrentar um falso conflito ainda existente em alguns discursos educacionais: a ideia de que valorizar

Libras diminuiria a aprendizagem do português. As pesquisas analisadas indicam precisamente o contrário. O acesso a uma primeira língua oferece base para a construção dos conhecimentos necessários à aprendizagem de outra língua.

Assim, o objetivo de uma educação bilíngue não deve ser escolher entre Libras e português. Deve-se garantir Libras **e** português, porém respeitando a função e o modo de aprendizagem de cada língua. O estudante necessita de condições para desenvolver competências discursivas amplas em Libras e, simultaneamente, tornar-se leitor e produtor de textos em português escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite afirmar que a educação bilíngue de surdos constitui uma proposta educacional fundamentada no reconhecimento da diferença linguística e cultural e não apenas na inserção de duas línguas em um mesmo ambiente escolar. Sua efetivação pressupõe atribuir à Libras o lugar de primeira língua e língua de instrução dos estudantes surdos sinalizantes, ao mesmo tempo em que a língua portuguesa escrita é ensinada como segunda língua por meio de metodologias compatíveis com esse processo.

A literatura examinada demonstra que as dificuldades historicamente apresentadas pelos estudantes surdos em leitura e

escrita não podem ser explicadas exclusivamente pela condição auditiva. Grande parte dos obstáculos relaciona-se a experiências escolares que desconsideraram a necessidade de uma língua plenamente acessível para a construção dos conhecimentos e utilizaram métodos de alfabetização ou ensino de português concebidos para falantes ouvintes nativos.

O reconhecimento da Libras como L1 modifica essa lógica. A língua de sinais passa a constituir base para o desenvolvimento de conceitos, para a interação, para a construção identitária e para a reflexão sobre a segunda língua. A aprendizagem do português deixa de depender obrigatoriamente da oralidade e pode ser construída mediante leitura, visualidade, interação, comparação linguística, produção de textos e negociação de sentidos.

Os trabalhos de Lodi (2013), Fernandes e Moreira (2014), Nascimento e Costa (2014) e Martins e Lacerda (2016) demonstram que a educação bilíngue possui também dimensão política. A posição ocupada pelas línguas na escola reproduz ou modifica relações de poder existentes na sociedade. A mera presença da Libras não assegura bilinguismo quando o português permanece como única língua legítima para ensinar, avaliar e produzir conhecimento.

Por essa razão, a escola bilíngue precisa construir ambientes em que Libras circule de forma ampla e natural. Professores bilíngues, profissionais surdos, interação entre pares, materiais adequados e

práticas de ensino produzidas originalmente em língua de sinais constituem elementos importantes para que a língua assuma efetivamente o papel de instrução.

Ao mesmo tempo, reconhecer a centralidade da Libras não significa diminuir a relevância do português escrito. Como demonstram Silva (2017), Almeida, Santos e Lacerda (2015), Almeida e Lacerda (2019) e Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), o domínio da língua portuguesa amplia o acesso a informações, conhecimentos acadêmicos, direitos e diferentes formas de participação social. O problema não reside no ensino do português, mas nas concepções e metodologias por meio das quais esse ensino é realizado.

A pesquisa de Almeida e Lacerda (2019) evidencia que estudantes surdos podem desenvolver progressivamente aspectos de coesão, coerência e organização sintática quando participam de atividades contextualizadas e coletivas mediadas pela Libras. Borges e Anjos (2021) também demonstram que a apropriação da escrita pode ocorrer sem dependência da oralidade. Esses resultados afastam interpretações que relacionam automaticamente surdez e incapacidade de domínio da língua escrita.

As práticas de letramento representam outro eixo fundamental. Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), Martins e Nascimento (2017), Silva e Seabra (2022) e Facundo (2025) mostram que leitura e escrita precisam ser compreendidas como práticas sociais, visuais,

discursivas e culturalmente situadas. O estudante não deve aprender palavras e estruturas de forma isolada, mas participar de situações em que a língua escrita possui finalidade comunicativa e social.

A visualidade constitui recurso especialmente relevante. O emprego de vídeos, imagens, esquemas, destaques gráficos, dramatizações e diferentes linguagens pode ajudar na contextualização dos sentidos e na construção de pontes entre Libras e português. Entretanto, recursos visuais precisam integrar um planejamento linguístico e pedagógico coerente; sua simples presença não transforma automaticamente uma prática em educação bilíngue.

A formação dos professores aparece, em praticamente todos os eixos analisados, como condição decisiva. O profissional precisa compreender a especificidade do português como L2, reconhecer as estruturas próprias da Libras, trabalhar com gêneros discursivos e práticas de letramento e utilizar estratégias visuais sem reduzir o estudante à deficiência. A formação inicial e continuada necessita, portanto, incorporar de maneira sistemática conhecimentos sobre educação de surdos, Libras e ensino de língua portuguesa para sinalizantes.

Conclui-se que a educação bilíngue de surdos deve ser compreendida como garantia de acesso simultâneo a direitos linguísticos, educacionais e culturais. A Libras, como primeira língua, permite a construção de conhecimentos e o desenvolvimento das

interações necessárias à formação humana; a língua portuguesa escrita, como segunda língua, amplia a participação do estudante em uma sociedade na qual grande parte das práticas formais é organizada pela escrita.

A articulação entre essas línguas não deve produzir competição, mas complementaridade sustentada pelo respeito às particularidades linguísticas. Garantir que o estudante surdo desenvolva plenamente sua Libras e se aproprie do português escrito significa ampliar sua autonomia e suas possibilidades de participação social.

Uma educação efetivamente bilíngue, portanto, não pode ser medida pela simples presença da Libras na escola. Ela se concretiza quando a língua de sinais orienta os processos de instrução, interação e produção de conhecimentos; quando a língua portuguesa é ensinada conscientemente como L2; quando a diferença linguística é incorporada ao currículo e às práticas de avaliação; e quando estudantes surdos encontram condições para assumir uma posição ativa como sujeitos de linguagem, conhecimento, cultura e direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 899-917, maio/ago. 2019. DOI:

10.1590/010318138653579436691. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318138653579436691. Acesso em: 21 jul. 2026.

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015. DOI: 10.17058/rea.v23i3.6033. Disponível em: https://doi.org/10.17058/rea.v23i3.6033. Acesso em: 23 jul. 2026.

AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 12-24, jan./jun. 2016. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36688. Acesso em: 25 jul. 2026.

BORGES, Flavia Botelho; ANJOS, Larrisa dos. A apropriação da escrita do Português pelo surdo. **Signótica**, Goiânia, v. 33, e67909, 2021. DOI: 10.5216/sig.v33.67909. Disponível em: https://doi.org/10.5216/sig.v33.67909. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749. Acesso em: 30 jul. 2026.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021.

Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021. Acesso em: 2 ago. 2026.

CLÁUDIO, Adriana Pereira; QUILES, Raquel Elizabeth Saes. Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, e72965, 2022. DOI: 10.5216/RS.v7.72965. Disponível em: https://doi.org/10.5216/RS.v7.72965. Acesso em: 4 ago. 2026.

FACUNDO, Josiane Junia. Letramento e ensino crítico de língua portuguesa como segunda língua para surdos: caminhos possíveis. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 383-401, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n1p383-401. Disponível em: https://doi.org/10.5433/1519-5392.2025v25n1p383-401. Acesso em: 6 ago. 2026.

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. DOI: 10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014. Acesso em: 8 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVNKz/. Acesso em: 10 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, ago./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/HBKx7FPNcgjzy7nh86YSJgb/. Acesso em: 12 ago. 2026.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 372-386, maio/ago. 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/374713703. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703. Acesso em: 14 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, maio/ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3277. Acesso em: 16 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções em português mediadas pela Libras. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 151-170, 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51095. Acesso em: 18 ago. 2026.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista, Curitiba**, edição especial n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021. Acesso em: 20 ago. 2026.

NEVES, Sylvia Lia Grespan; CAMPOS, Valdicley Pereira; MORAES, Tiago de Souza; VAZ, Diego Leonardo Pereira; ELIAS, Ananda Loiola Simões. Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para surdos. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 6, p. 287-307, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i6.688. Disponível em:

https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i6.688. Acesso em: 21 ago. 2026.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140. Acesso em: 22 ago. 2026.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e239142, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248239142. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239142. Acesso em: 23 ago. 2026.

SOLER, Priscila Silveira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022. DOI: 10.5902/1984686X64603. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X64603. Acesso em: 24 ago. 2026.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: LIBRAS, BILINGUISMO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

https://doi.org/10.68044/w0mg3503

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
Mestrando em Educação (Universidade de Brasília – UnB)

Vanderleia Maria Castoldi Andrade [2]
Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR).

Rivaldo Pereira da Costa [3]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Alessandro Sena De Oliveira [4]
Mestrando pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Porto Nacional. Professor de Libras na Estadual de Tocantins de Araguaína – TO

Delcimar Filipin [5]
Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e Assistente Técnico-Pedagógico do Governo de Santa Catarina

Karine Martins Cunha Venceslau [6]
Mestra em ensino e formação docente - UNILAB. Professora de Libras - IFCE campus Maranguape.

RESUMO: Este artigo analisa a formação docente e as práticas pedagógicas destinadas à educação de estudantes surdos, com ênfase na Libras, no bilinguismo e nas estratégias de ensino. Trata-se de estudo bibliográfico fundamentado em pesquisas brasileiras sobre formação inicial e continuada, educação bilíngue, inclusão escolar e metodologias de ensino. A análise evidencia que a inserção da Libras nos cursos de licenciatura representa avanço importante, porém não garante, isoladamente, preparação suficiente para atuação com estudantes surdos. Os estudos apontam dificuldades relacionadas à comunicação, ao desconhecimento das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, à indefinição de papéis entre professor e intérprete e à permanência de práticas centradas na oralidade. Em contrapartida, destacam-se estratégias visuais, multimodais e interdisciplinares, o uso da Libras como língua de instrução, o planejamento flexível e a formação continuada. Conclui-se que a qualidade da educação de surdos depende de formação docente articulada às perspectivas linguísticas, culturais e pedagógicas bilíngues.

Palavras-chave: Formação docente; Educação de surdos; Libras; Bilinguismo; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação de estudantes surdos constitui um campo marcado por profundas transformações históricas, linguísticas, culturais, políticas e pedagógicas. A passagem de modelos centrados predominantemente na normalização da surdez e na oralização para perspectivas que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a cultura surda e a educação bilíngue produziram novas exigências para as instituições escolares e, particularmente, para a formação dos professores. Nesse cenário, o debate não se limita ao ingresso do estudante surdo no espaço escolar, mas envolve as condições linguísticas, curriculares e pedagógicas necessárias para garantir sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem.

A história da formação de professores para estudantes surdos demonstra que os modos de compreender a surdez repercutem diretamente nas práticas pedagógicas. Rodrigues, Gontijo e Drago (2020, p. 143) verificam que, entre 1951 e 1961, a formação docente desenvolvida no contexto do Instituto Nacional de Educação de Surdos estava vinculada a uma concepção educacional fundamentada na correção da deficiência e no Método Oral Puro. Os professores eram preparados, naquele contexto, para desenvolver a oralização e a leitura labial das crianças surdas.

Esse percurso histórico é fundamental para compreender por que algumas práticas concebidas em períodos anteriores ainda podem permanecer no cotidiano escolar contemporâneo. Vieira e Molina (2018) analisam as relações entre Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo e observam que as abordagens não podem ser compreendidas como etapas absolutamente isoladas e superadas. Determinadas práticas associadas ao oralismo continuam presentes nas relações professor-aluno, nas atividades escolares e nas representações construídas acerca dos estudantes surdos (Vieira; Molina, 2018, p. 1).

A consolidação da Libras como língua reconhecida legalmente no Brasil e o avanço da educação bilíngue provocaram mudanças importantes nesse cenário. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº

5.626/2005 regulamentou aspectos relativos à formação, ao ensino de Libras e à educação das pessoas surdas. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade educacional. Esses marcos ampliaram as responsabilidades das instituições formadoras e dos sistemas de ensino quanto à preparação dos profissionais que atuam com estudantes surdos.

Todavia, a existência de dispositivos legais não assegura, por si só, transformações qualitativas na prática pedagógica. A pesquisa de Muttão e Lodi (2018), ao analisar teses e dissertações produzidas entre 1995 e 2014, revelou importante problema relacionado à formação inicial. As autoras verificaram que as especificidades educacionais dos estudantes surdos não têm sido suficientemente contempladas quando a formação dos professores fica praticamente restrita à presença de uma disciplina de Libras no currículo da licenciatura.

Conclui-se que, para a maioria dos estudos, as especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial, ao restringir a formação do professor à disciplina Libras. Esta realidade tem demandado dos professores a busca por formação continuada, foco da maioria das pesquisas. (Muttão; Lodi, 2018, p. 49).

A conclusão das autoras evidencia uma questão fundamental: aprender elementos introdutórios da Libras não equivale a adquirir toda a formação necessária para compreender os processos linguísticos, culturais, educacionais e metodológicos envolvidos no ensino de estudantes surdos. A disciplina de Libras constitui avanço expressivo nos cursos de formação docente, entretanto deve integrar um projeto formativo mais abrangente.

Iachinski *et al*. (2019) reforçam essa problemática ao investigarem a percepção de acadêmicos que já haviam cursado Libras em diferentes licenciaturas. Os resultados mostraram tendência de concentração no ensino de vocabulário e gramática, enquanto questões mais amplas referentes à surdez, aos sujeitos surdos e à educação receberam menor atenção. Os autores destacam que os estudantes não deveriam estabelecer contato apenas com a língua enquanto sistema linguístico, mas também com discussões relacionadas à própria educação de surdos (Iachinski *et al*., 2019, p. 1).

Esse problema se torna particularmente evidente quando o professor inicia sua atuação e encontra, em sala, um estudante usuário de Libras. A comunicação passa a ocupar posição central, mas as dificuldades não se limitam ao domínio linguístico. Bica, Marques e Silva (2023) identificaram sentimento de frustração entre professores que atuavam com estudantes surdos, relacionados principalmente às barreiras comunicacionais. Segundo as autoras, tais dificuldades

podem restringir a interação direta entre professor e estudante e provocar a transferência indevida da responsabilidade de ensinar para o tradutor e intérprete de Libras (Bica; Marques; Silva, 2023, p. 105).

Essa realidade demonstra a importância de compreender a formação docente como processo que articula conhecimento da Libras, fundamentos da educação bilíngue, conhecimentos pedagógicos, compreensão da diferença linguística, cultura surda, estratégias visuais, planejamento curricular, avaliação e trabalho colaborativo.

Sob essa perspectiva, a formação do professor precisa ultrapassar uma concepção instrumental de Libras. Não se trata simplesmente de memorizar sinais ou utilizar recursos isolados durante as aulas, mas de compreender como estudantes cuja experiência linguística é predominantemente visuoespacial constroem conhecimentos e participam das práticas escolares. Essa compreensão repercute no planejamento, na seleção de materiais, na organização do ambiente, nas relações pedagógicas e nas formas de avaliação.

As pesquisas também demonstram que estratégias visuais e multimodais podem assumir função relevante no processo de escolarização. Castro e Kelman (2022), ao estudarem práticas pedagógicas bilíngues utilizadas no ensino de Língua Portuguesa, observaram efeitos positivos de processos de mediação que utilizavam

Libras, recursos multimodais e estratégias articuladas entre diferentes profissionais (Castro; Kelman, 2022, p. 155).

Da mesma maneira, Tenor e Deliberato (2015) mostram que a formação dos professores pode repercutir concretamente sobre o planejamento. Durante um programa de capacitação, foram introduzidos recursos visuais e adaptações de histórias, além de atividades voltadas ao conhecimento das especificidades linguísticas dos alunos. As autoras observaram que o trabalho formativo contribuiu para a revisão das estratégias empregadas pelos professores (Tenor; Deliberato, 2015, p. 417-418).

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre formação docente e práticas pedagógicas na educação de estudantes surdos, considerando a Libras, o bilinguismo e as estratégias de ensino como dimensões interdependentes. Busca-se discutir os desafios da formação inicial e continuada, o papel da Libras, os fundamentos da educação bilíngue, a permanência de práticas orientadas pela lógica ouvinte, o trabalho colaborativo entre professor e tradutor-intérprete e as possibilidades pedagógicas proporcionadas por recursos visuais, multimodais e interdisciplinares.

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, construída a partir de artigos científicos que discutem especificamente formação de professores, educação bilíngue, Libras, escolarização e práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes surdos. A

literatura analisada permite compreender que a qualidade da educação não depende de uma estratégia isolada, mas da constituição de condições linguísticas, institucionais e pedagógicas capazes de reconhecer os estudantes surdos como sujeitos de uma experiência visual e linguística própria.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente destinada à educação de estudantes surdos acompanha as próprias transformações históricas nas concepções de surdez e educação. Durante décadas, prevaleceram perspectivas orientadas pela ideia de corrigir ou minimizar os efeitos da ausência da audição, produzindo práticas que conferiam centralidade à oralização. O professor era preparado para ensinar o estudante surdo a aproximar-se do padrão linguístico ouvinte, enquanto as línguas de sinais ocupavam posição marginal.

Rodrigues, Gontijo e Drago (2020) recuperam parte significativa desse processo ao estudarem a formação de professores e o método de ensino entre 1951 e 1961. Segundo os autores, a formação docente constituiu um dos pilares da política de descentralização da educação de surdos naquele período. Contudo, seus fundamentos estavam relacionados a concepções que privilegiavam oralização e leitura labial (Rodrigues; Gontijo; Drago, 2020, p. 143-144).

Essas bases históricas são importantes porque práticas pedagógicas não desaparecem automaticamente quando novas teorias ou políticas são introduzidas. Vieira e Molina (2018) destacam justamente a coexistência de diferentes abordagens. Embora o bilinguismo tenha conquistado espaço teórico, político e pedagógico, marcas de perspectivas anteriores continuam influenciando atividades escolares e relações estabelecidas com estudantes surdos.

Luchese e Pieczkowski (2023) chegam à conclusão semelhante ao investigarem narrativas de professores que atuaram com estudantes surdos entre 1980 e 2016. Os autores analisam como abordagens teórico-metodológicas presentes na formação docente repercutiram nas práticas pedagógicas. Os resultados demonstram que diferentes concepções sobre a surdez foram produzindo modos específicos de ensinar e de compreender o estudante surdo (Luchese; Pieczkowski, 2023, p. 342).

Por conseguinte, discutir formação docente exige considerar que o professor não inicia sua atuação em um espaço conceitualmente neutro. Sua compreensão de linguagem, deficiência, diferença, aprendizagem e inclusão influencia diretamente as escolhas pedagógicas. Um professor que interpreta a surdez prioritariamente como deficiência auditiva poderá organizar práticas distintas daquelas elaboradas por um professor que reconhece o estudante como sujeito

de uma língua visuoespacial e participante de uma comunidade linguística e cultural.

Essa mudança epistemológica produz implicações expressivas. A educação bilíngue não pode ser compreendida simplesmente como presença simultânea de Português e Libras. Ela pressupõe reconhecer funções diferentes atribuídas às línguas no percurso educacional e compreender as condições necessárias para que a Libras efetivamente ocupe lugar de língua de instrução e de construção do conhecimento.

Vieira-Machado e Lopes (2016) argumentam que a própria constituição da educação bilíngue está profundamente articulada aos processos formativos dos professores. Para as autoras, formação e educação bilíngue não constituem fenômenos separados; são dimensões conceitualmente relacionadas e produzidas por experiências, discursos e transformações históricas.

> Pensar nesses termos o espaço formativo desses professores requer não olhar para o termo formação de professores como algo dado, pronto [...] Requer propor a formação desses professores como algo produtivo no sentido formativo do sujeito, algo que, aliado à experiência produzida, seja capaz de levar à transformação de si, do outro e do próprio conceito de educação bilíngue. (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 657).

A reflexão evidencia uma concepção de formação que ultrapassa certificações, disciplinas ou treinamentos pontuais. O processo formativo envolve transformação profissional e capacidade

de problematizar o próprio exercício docente. Nesse sentido, conhecer a comunidade surda, conviver com usuários de Libras, estudar diferentes concepções de educação e refletir sobre situações concretas da escola tornam-se dimensões fundamentais.

O caráter histórico da formação também ajuda a compreender inseguranças presentes entre professores diante da consolidação do bilinguismo. Luchese e Pieczkowski (2023) identificaram que, especialmente entre as décadas de 1990 e 2000, discursos favoráveis à educação bilíngue conviviam com inseguranças profissionais. Os professores reconheciam limites de perspectivas anteriores, como Oralismo e Comunicação Total, mas nem sempre possuíam formação suficiente para aderir à nova abordagem com segurança (Luchese; Pieczkowski, 2023, p. 355).

Consequentemente, não se pode responsabilizar exclusivamente o professor individualmente pelas dificuldades encontradas na escolarização dos surdos. É preciso analisar políticas de formação inicial, currículos das licenciaturas, oportunidades de formação continuada, condições institucionais de trabalho, presença de profissionais bilíngues, disponibilidade de materiais e organização linguística da escola.

O reconhecimento legal da Libras produziu impacto importante na formação inicial de professores. A obrigatoriedade da disciplina nos cursos de licenciatura ampliou consideravelmente o

contato de futuros docentes com uma língua de sinais e com discussões relacionadas à escolarização dos estudantes surdos.

Giroto, Martins e Lima (2015) discutem a inserção da Libras no ensino superior e demonstram que o processo está diretamente associado às transformações das políticas inclusivas e linguísticas. As autoras indicam que o cotidiano escolar passou a exigir respostas formativas para estudantes com diferentes perfis, inclusive aqueles que utilizam Libras (Giroto; Martins; Lima, 2015, p. 741-742).

O compartilhamento de uma língua é elemento particularmente significativo nesse processo. Quando professor e estudante não conseguem estabelecer comunicação direta, diferentes dimensões da relação pedagógica podem ser comprometidas. O professor encontra dificuldades para verificar a compreensão, explorar conhecimentos prévios, formular perguntas, orientar atividades e estabelecer interações espontâneas.

Nesse sentido, a inserção da Libras nas licenciaturas representa uma conquista. Iachinski *et al*. (2019) verificaram que a disciplina teve impacto importante na percepção dos universitários acerca das pessoas surdas e da língua de sinais. Entretanto, os resultados igualmente demonstraram que muitas disciplinas se concentravam em vocabulário e gramática, deixando em segundo plano discussões educacionais mais abrangentes (Iachinski *et al*., 2019, p. 1).

Os autores também problematizam se “apenas uma disciplina ministrada ao longo de um curso de graduação” seria suficiente para preparar efetivamente os professores para atuar com estudantes surdos (Iachinski *et al*., 2019, p. 2). A questão é pertinente porque aprender uma língua exige tempo, interação e situações significativas de uso. Além disso, competência linguística e competência pedagógica são dimensões relacionadas, mas não idênticas.

Muttão e Lodi (2018) demonstram que essa insuficiência é recorrente na literatura acadêmica. A revisão desenvolvida pelas pesquisadoras revelou que diferentes estudos consideram que as especificidades da educação de surdos não estão plenamente contempladas na formação inicial quando a preparação se restringe à disciplina de Libras.

Giroto, Cicilino e Poker (2018) aprofundam essa discussão ao analisarem dilemas da Pedagogia Bilíngue. As autoras refutam a ideia segundo a qual a simples presença da Libras nos espaços escolares ou nos cursos de Pedagogia garantiria a efetivação de uma proposta bilíngue. Para elas, existem desencontros entre políticas públicas, propostas de formação inicial e realidade educacional (Giroto; Cicilino; Poker, 2018, p. 778).

Esse argumento permite compreender a necessidade de uma formação integrada. O futuro professor precisa conhecer a Libras, porém igualmente necessita estudar educação bilíngue, aquisição de

línguas, Português como segunda língua para surdos, cultura e identidade surdas, pedagogia visual, planejamento curricular e avaliação.

A formação bilíngue não pode provocar outro reducionismo, substituindo uma formação pedagógica abrangente apenas pelo ensino da Libras. Conforme discutem Bica, Marques e Silva (2023), além do domínio da língua de sinais, o professor necessita dos conhecimentos teórico-metodológicos próprios da docência. A competência profissional consiste justamente na articulação entre saberes pedagógicos e conhecimentos relacionados às particularidades linguísticas dos estudantes surdos.

Lopes e Bernardes (2025) observam que os cursos de licenciatura brasileiros ainda tendem, em muitos contextos, a preparar os docentes para condições idealizadas de ensino, como se as turmas fossem linguística, social e culturalmente homogêneas. As autoras defendem a necessidade de propostas formativas voltadas à diversidade e apontam lacunas relacionadas aos aspectos linguísticos e metodológicos da Libras (Lopes; Bernardes, 2025, p. 7-8).

Assim, uma política de formação docente coerente com a educação bilíngue necessita abandonar a concepção de que todos os estudantes acessam o conhecimento pelos mesmos canais e pelas mesmas práticas. A diferença linguística demanda reorganização pedagógica e curricular, não simplificação de conteúdo.

As limitações da formação inicial fazem da formação continuada uma dimensão estratégica da educação de estudantes surdos. Entretanto, a formação continuada não deve ser compreendida apenas como mecanismo compensatório destinado a preencher lacunas deixadas pela graduação. Ela pode constituir espaço permanente de reflexão, atualização, interação e reconstrução das práticas.

Souza, Zimmermann e Silva (2025) analisaram experiências de professores da rede municipal de Sinop-MT e destacaram as contribuições tanto da formação inicial quanto da formação continuada em Libras. Os autores defendem reorganizações curriculares nas licenciaturas e ressaltam a importância de oportunidades permanentes de formação para professores que atuam com estudantes surdos (Souza; Zimmermann; Silva, 2025, p. 1).

O caráter contínuo da formação torna-se particularmente importante porque os desafios surgem em situações concretas da prática. O professor pode ter estudado conceitos gerais durante sua graduação, mas a atuação com determinada turma exige decisões relacionadas à língua de instrução, material didático, interação com intérprete, organização da sala, avaliação e diversidade linguística dos próprios estudantes surdos.

Dias (2018) chama atenção para a necessidade de aproximar teoria e prática. O autor considera que ainda existe distância entre

conhecimentos produzidos na universidade e experiências vivenciadas pelos professores nas escolas. A formação, nessa perspectiva, deve oferecer oportunidades para que o docente investigue e ressignifique sua própria prática.

Ao discutir essa necessidade, Dias recupera uma proposição de Franco que permite caracterizar a dimensão experiencial da formação docente:

> Será preciso, enfim, que os processos formativos de docentes absorvam a dimensão experiencial, não mais separando a teoria e prática, mas mergulhando, desde o início, o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando significação das teorias. Só assim será possível fazer o exercício fundamental da Pedagogia: criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a realidade. (Franco, 2008, p. 123 *apud* Dias, 2018, p. 99).

A citação de citação reforça que a aprendizagem profissional não pode permanecer separada das experiências concretas. Na educação de estudantes surdos, isso significa que cursos de formação continuada podem partir de situações reais: dificuldades comunicacionais, elaboração de atividades, recursos visuais, planejamento em parceria com intérpretes e professores de Libras, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e avaliação.

Tenor e Deliberato (2015) demonstram concretamente as possibilidades dessa aproximação. Em programa de capacitação desenvolvido com professores, as pesquisadoras articularam encontros

formativos, observações e intervenções em sala de aula. A experiência possibilitou aos participantes conhecer melhor as especificidades linguísticas dos estudantes e desenvolver adaptações de recursos e estratégias (Tenor; Deliberato, 2015, p. 409).

Os resultados revelam que formação continuada produz efeitos mais significativos quando está vinculada aos problemas enfrentados pelo professor. No estudo, foram trabalhadas adaptações de histórias, dramatizações, inserção de Libras e recursos visuais. As docentes afirmaram sentir-se mais apoiadas e demonstraram reconhecer aspectos da surdez anteriormente desconhecidos (Tenor; Deliberato, 2015, p. 418).

Malcher *et al*. (2024), ao investigarem professores de Física, também identificaram limites na formação. Dos 37 docentes participantes, apenas 37,8% haviam recebido formação em Libras. Os resultados apontam para a necessidade de revisão dos currículos de licenciatura, ampliação de oportunidades formativas e investimento em materiais e profissionais que promovam condições de aprendizagem (Malcher *et al*., 2024, p. 1).

A situação é particularmente relevante nas áreas específicas, como Física, Química, Matemática e Biologia, nas quais conceitos abstratos e terminologias especializadas podem exigir intensa mediação linguística e visual. Malcher et al. (2024) indicam que

limitações na carga horária de Libras e ausência de metodologias específicas repercutem na atuação desses professores.

Há, portanto, necessidade de políticas institucionais permanentes. A responsabilidade pela formação continuada não pode ser transferida exclusivamente ao professor, obrigando-o a buscar individualmente conhecimentos que deveriam integrar programas estruturados pelas redes de ensino e instituições formadoras.

A formação docente encontra sua materialização mais evidente nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. São as concepções construídas ao longo da trajetória profissional que orientam decisões sobre como explicar um conteúdo, quais recursos utilizar, como avaliar a aprendizagem e como interagir com o estudante.

Luchese e Pieczkowski (2023) demonstram que as abordagens teórico-metodológicas presentes na formação de diferentes gerações de docentes repercutiram diretamente nas práticas. Ao analisarem experiências entre 1980 e 2016, verificaram mudanças, permanências e coexistências de concepções distintas.

As narrativas de professoras surdas presentes no estudo oferecem exemplos importantes de práticas fundamentadas na visualidade e na Libras. Uma das docentes relata a utilização de contação de histórias e materiais educativos em Libras, enquanto outra menciona jogos adaptados, livros construídos com estudantes e jogos

de memória combinando imagens, sinais em Libras e Português escrito (Luchese; Pieczkowski, 2023, p. 354).

Essas experiências são relevantes porque demonstram que a visualidade não se resume a inserir imagens em uma atividade planejada originalmente para ouvintes. A pedagogia voltada aos estudantes surdos exige compreender a dimensão visuoespacial como princípio de organização do ensino.

Mallmann *et al*. (2014), ao analisarem práticas pedagógicas no Ensino Médio e no Ensino Profissionalizante, verificaram dificuldades de comunicação entre professor e estudante, desconhecimento sobre a surdez e utilização de adaptações metodológicas isoladas. Os autores concluem que a presença do estudante na escola regular não significa necessariamente garantia de acesso à aprendizagem (Mallmann *et al*., 2014, p. 131).

Esse diagnóstico permite estabelecer importante diferença entre acesso físico e acesso pedagógico. Um estudante pode estar matriculado, frequentar as aulas e contar com intérprete, mas continuar encontrando barreiras para compreender conteúdos, participar das atividades e interagir diretamente com professores e colegas.

Dias (2018) também identifica uma tendência de manutenção de práticas oralistas e dificuldades na diferenciação dos papéis atribuídos aos profissionais. Para o autor, teoria e prática não podem

ser dissociadas, e a formação necessita aproximar-se das situações concretas vivenciadas no ambiente escolar (Dias, 2018, p. 93).

Práticas pedagógicas adequadas exigem, portanto, deslocamento da ideia de adaptação posterior. Em vez de elaborar uma aula dirigida prioritariamente aos ouvintes e posteriormente tentar torná-la acessível ao estudante surdo, o planejamento pode incorporar desde o início diferentes linguagens, recursos visuais, Libras e possibilidades de interação.

Isso não significa estabelecer uma metodologia única para todos os estudantes surdos. Há diversidade significativa no grupo: estudantes podem apresentar diferentes trajetórias de aquisição da Libras, experiências educacionais, níveis de proficiência em Português e formas de participação na comunidade surda. O professor precisa conhecer cada turma e evitar generalizações.

Entre as estratégias identificadas pela literatura, os recursos visuais e multimodais ocupam posição destacada. Para estudantes surdos, cuja experiência linguística pode desenvolver-se prioritariamente pela modalidade visuoespacial, elementos como imagens, esquemas, vídeos, mapas conceituais, diagramas, objetos, expressões corporais, organização espacial e produções sinalizadas podem atuar como recursos de construção do conhecimento.

Tenor e Deliberato (2015) apresentam exemplo significativo ao analisarem uma atividade de contação de histórias. Durante o

processo formativo, utilizaram prancha com cenário, sequência de figuras e sinais relacionados aos personagens e ações. Houve participação da professora, dos estudantes ouvintes e da estudante surda, demonstrando possibilidade de desenvolver uma atividade visual que contribuísse simultaneamente para comunicação e aprendizagem (Tenor; Deliberato, 2015, p. 417-418).

Castro e Kelman (2022) oferecem contribuição particularmente relevante para esse debate. Em sua análise das práticas bilíngues, identificaram uso frequente da escrita no quadro, desenhos, pistas visuais e estratégias multimodais. Também observaram práticas interdisciplinares envolvendo produção textual, interpretação e recontagem de histórias em Libras (Castro; Kelman, 2022, p. 164).

As autoras defendem uma transformação mais ampla da organização pedagógica:

> É necessário haver uma mudança no sistema educacional como um todo e em seus artefatos, tais como: currículo, sistemas de avaliação, estratégias de ensino, língua de instrução utilizada em sala de aula, planejamento das aulas, forma de trabalho dos profissionais envolvidos no processo de ensino. (Castro; Kelman, 2022, p. 165).

Essa afirmação demonstra que a acessibilidade linguística não pode ser reduzida a uma intervenção isolada. O currículo, a avaliação, o planejamento, a língua de instrução e as relações profissionais precisam dialogar entre si.

As estratégias multimodais exploram diferentes modos de representação e podem favorecer tanto estudantes surdos quanto ouvintes. Fotografias, esquemas, infográficos, mapas, vídeos e materiais concretos não devem desempenhar função meramente decorativa. Precisam estar associados aos conceitos trabalhados e integrar efetivamente a sequência didática.

A interdisciplinaridade constitui outra possibilidade. Castro e Kelman (2022) observaram situações nas quais conteúdos de diferentes componentes curriculares eram articulados para explicar conceitos, favorecer leitura e ampliar oportunidades de produção textual. A interação entre Libras, Português escrito e diferentes formas de representação possibilita construir percursos pedagógicos mais ricos.

A visualidade também deve orientar o ambiente. Para acompanhar um discurso em Libras, o estudante necessita manter campo visual adequado. Iluminação, disposição das carteiras, localização do professor, posição do intérprete, uso simultâneo de projeções e sinalização e tempo destinado à observação de materiais precisam ser considerados no planejamento.

Não é produtivo, por exemplo, exigir que o estudante leia um texto projetado enquanto acompanha simultaneamente uma interpretação em Libras. Como ambas as informações são recebidas visualmente, é necessário organizar temporalmente a apresentação.

Esses detalhes demonstram porque formação pedagógica específica é indispensável.

A presença do tradutor e intérprete de Libras-Português representa importante recurso de acessibilidade linguística em diferentes contextos educacionais. Entretanto, sua atuação não substitui a responsabilidade pedagógica do professor.

Bica, Marques e Silva (2023) observaram que dificuldades comunicacionais podem levar docentes a transferir ao intérprete a função de ensinar. Essa transferência contraria a diferenciação de papéis necessária ao processo educacional. O professor continua responsável pelo planejamento, pelo conteúdo, pelas estratégias didáticas e pela avaliação da aprendizagem.

Mallmann *et al.* (2014) igualmente incluem a atuação do intérprete entre os eixos centrais de sua análise. As dificuldades observadas demonstram que a simples presença desse profissional não elimina barreiras pedagógicas.

Castro e Kelman (2022) defendem que a educação inclusiva não deve se resumir à presença e à atuação do tradutor-intérprete. O profissional precisa integrar o processo pedagógico e participar, junto à equipe escolar, de discussões que envolvem o desenvolvimento educacional do estudante. As autoras destacam a importância da organização do trabalho e da delimitação de funções (Castro; Kelman, 2022, p. 164).

Essa perspectiva conduz ao conceito de trabalho colaborativo. Professor regente e intérprete possuem atribuições diferentes, mas precisam estabelecer comunicação constante. Planejar previamente possibilita que o intérprete conheça conceitos, terminologias, vídeos e atividades que serão utilizados. Também permite identificar antecipadamente dificuldades relacionadas a sinais específicos ou à organização visual da aula.

A parceria beneficia igualmente o professor, que pode compreender melhor situações comunicacionais e planejar estratégias mais adequadas. Todavia, colaboração não significa confusão profissional. O intérprete não deve tornar-se responsável exclusivo pelo estudante surdo, tampouco receber a tarefa de elaborar conteúdos que pertencem à docência do professor regente.

Castro e Kelman (2022) destacam experiência de codocência em que professora e tradutora-intérprete atuavam de maneira articulada. A pesquisa atribui importância à acessibilidade linguística das atividades, ao uso de Libras como língua de instrução e à prática multimodal desenvolvida pelos profissionais (Castro; Kelman, 2022, p. 165).

Nesse sentido, a formação dos professores também precisa contemplar conhecimento acerca das funções dos diferentes profissionais envolvidos na educação bilíngue. A presença de professor de Libras, professor bilíngue, professor de Português como

segunda língua e tradutor-intérprete exige organização institucional e clareza de atribuições.

A discussão sobre formação e práticas pedagógicas ultrapassa a sala de aula e alcança a organização curricular e institucional. Romário (2025) evidencia que fragilidades na formação docente e no currículo da escola regular podem produzir dependência em relação ao Atendimento Educacional Especializado.

O autor identifica diferentes problemas enfrentados pelas escolas, entre os quais insuficiência de intérpretes, dificuldades relacionadas à língua de sinais, falta de interação com estudantes surdos, desvalorização da Libras e ausência de formação docente adequada (Romário, 2025, p. 1).

Quando a escola não dispõe de condições adequadas na sala regular, o AEE pode acabar desempenhando função compensatória. Essa situação exige reflexão, pois o atendimento especializado não deve substituir a responsabilidade da escola e do professor regente pela aprendizagem.

O AEE pode assumir funções relevantes, mas sua organização precisa ser articulada às demais ações pedagógicas. O material analisado por Romário apresenta a organização do atendimento para estudantes surdos em diferentes momentos, contemplando ensino em Libras, ensino de Libras e ensino de Português. Também enfatiza a importância do planejamento conjunto entre os diferentes professores.

Na perspectiva bilíngue, contudo, a Libras não pode permanecer confinada ao atendimento especializado ou a momentos específicos do contraturno. A língua precisa fazer parte das condições regulares de acesso ao conhecimento, especialmente quando constitui a primeira língua do estudante.

Lopes e Bernardes (2025) observam que as Instituições de Ensino Superior precisam desenvolver propostas formativas coerentes com as especificidades da educação bilíngue. Embora exista obrigatoriedade de Libras nas licenciaturas, a ausência de diretrizes metodológicas mais amplas constitui lacuna significativa.

A organização do currículo escolar também necessita considerar essas especificidades. Isso não significa reduzir ou simplificar conteúdo para estudantes surdos. Pelo contrário, trata-se de criar meios linguísticos e pedagógicos para garantir acesso aos mesmos conhecimentos, utilizando estratégias adequadas.

A simplificação curricular pode produzir baixas expectativas e reforçar desigualdades. Formação docente qualificada auxilia o professor a diferenciar acessibilidade de redução de conteúdo. Um conceito complexo pode exigir diferentes representações, exemplos, imagens, explicações em Libras e tempo pedagógico, mas sua complexidade conceitual não deve ser automaticamente eliminada.

Malcher *et al*. (2024) evidenciam esse desafio no ensino de Física. Os autores mostram que a complexidade da disciplina se

associa a barreiras linguísticas, falta de materiais adequados, insuficiência de formação e necessidade de intérpretes. Isso reforça que políticas de educação de surdos precisam envolver também os docentes das áreas específicas, e não somente profissionais da Educação Especial.

A formação pedagógica para atuação com estudantes surdos precisa reconhecer que a diferença linguística possui consequências diretas sobre o processo de ensino e aprendizagem. A Libras não é somente instrumento auxiliar de comunicação; constitui língua capaz de mediar relações, experiências, conceitos e conhecimentos.

Giroto, Martins e Lima (2015) destacam que dificuldades na existência de uma língua compartilhada entre professores, colegas e estudantes podem comprometer interações e aprendizagens. As autoras ressaltam que a escola ainda apresenta dificuldades em organizar-se para atender singularidades linguísticas, culturais e cognitivas dos estudantes surdos (Giroto; Martins; Lima, 2015, p. 742).

Isso significa que a formação necessita incluir cultura e identidade surdas. Conhecer determinados sinais sem compreender a experiência histórica e cultural da comunidade pode resultar em uma formação instrumental limitada. Souza, Zimmermann e Silva (2025) destacam justamente a importância da formação inicial e continuada em Libras para professores que trabalham com estudantes surdos.

Bica, Marques e Silva (2023) também ressaltam que professores precisam conhecer mais do que a língua em sentido estrito. A formação deve contemplar conhecimentos específicos relacionados à cultura, identidade e diferenças linguísticas. O objetivo não é transformar todos os professores em especialistas, mas possibilitar que compreendam a experiência educacional do estudante.

A importância dessa concepção pode ser observada nas narrativas analisadas por Luchese e Pieczkowski (2023). As professoras surdas apresentaram práticas diretamente relacionadas à experiência visual e ao uso da Libras, incluindo contação de histórias, jogos, imagens e produção de materiais. Essas práticas revelam conhecimentos construídos não apenas pela formação acadêmica, mas também pela própria experiência linguística e cultural.

Nesse sentido, Vieira-Machado e Lopes (2016) propõem compreender o professor de surdos como profissional comprometido com os saberes da comunidade surda. A formação está relacionada à experiência e à transformação do sujeito-professor.

Valorizar a participação de professores surdos nos processos de formação pode contribuir significativamente para essa perspectiva. Esses profissionais trazem experiências linguísticas e educacionais que ampliam a compreensão dos futuros docentes sobre visualidade, Libras, identidade e cultura.

Estratégias pedagógicas destinadas a estudantes surdos precisam ser compreendidas como componentes de um planejamento intencional. Não basta selecionar imagens, apresentar vídeos ou contar com intérprete sem que esses recursos estejam integrados aos objetivos de aprendizagem.

Tenor e Deliberato (2015) observaram uma professora desenvolver atividade baseada em consciência fonológica, silabação e produção sonora com estudante surdo. A análise evidenciou que a prática havia sido planejada a partir de parâmetros próprios da experiência ouvinte, sem considerar adequadamente as necessidades da criança. As pesquisadoras destacam a importância de selecionar metodologias coerentes com as especificidades do estudante (Tenor; Deliberato, 2015, p. 417).

O exemplo demonstra como uma estratégia pode ser pedagogicamente reconhecida em determinado contexto e, ao mesmo tempo, inadequada quando aplicada sem considerar a modalidade linguística do aluno. Formação docente, portanto, precisa capacitar o professor para analisar criticamente os métodos empregados.

No planejamento bilíngue, alguns princípios podem ser destacados a partir dos estudos analisados: uso efetivo da Libras; exploração de elementos visuais; valorização do Português escrito como segunda língua quando pertinente; diversidade de recursos semióticos; contextualização conceitual; trabalho colaborativo;

atenção ao campo visual; interdisciplinaridade; flexibilidade; e avaliação processual.

Castro e Kelman (2022) defendem estratégias multimodais, pedagogia visual, planejamento flexível e codocência como componentes importantes da organização educacional. As autoras também ressaltam que a língua de instrução deve ser considerada de maneira central no planejamento (Castro; Kelman, 2022, p. 165).

A utilização de imagens, entretanto, precisa manter relação conceitual com o conteúdo. Um recurso visual não deve ser tratado como ilustração simplificada destinada ao estudante surdo, mas como linguagem capaz de organizar e comunicar informação.

Vídeos em Libras, mapas conceituais, infográficos, linhas do tempo, sequências visuais, experimentos, modelos tridimensionais e diagramas podem atuar como mediadores do conhecimento. Dependendo da disciplina, essas estratégias podem ser combinadas com explicações sinalizadas e produções escritas.

A interdisciplinaridade observada por Castro e Kelman (2022) também demonstra como práticas pedagógicas podem integrar conhecimentos. Atividades envolvendo leitura, produção textual e interpretação podem ocorrer articuladas a conteúdos de outras áreas, favorecendo contextualização.

No entanto, as estratégias precisam evitar a infantilização. Recursos visuais não significam reduzir a complexidade intelectual da

atividade. Estudantes surdos têm direito aos conhecimentos científicos, históricos, artísticos, linguísticos e culturais em sua amplitude.

Mesmo diante dos avanços legislativos, acadêmicos e institucionais, persistem desafios significativos. Muttão e Lodi (2018) demonstraram que a formação inicial ainda não contempla de maneira suficiente as especificidades da educação de surdos. Giroto, Cicilino e Poker (2018) identificaram tensões entre políticas, formação e realidade escolar. Bica, Marques e Silva (2023) observaram dificuldades comunicacionais e transferência de responsabilidade ao intérprete. Romário (2025) evidenciou fragilidades curriculares e formativas.

Em conjunto, essas pesquisas indicam que não se trata de problema localizado em um único nível educacional. A questão atravessa Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, ensino profissionalizante e formação de professores das diversas licenciaturas.

Malcher *et al*. (2024) demonstram que áreas específicas também precisam integrar esse movimento. Professores de Física, por exemplo, encontram desafios relacionados a terminologias, abstrações conceituais, língua e recursos pedagógicos.

Outro desafio consiste em transformar o reconhecimento formal do bilinguismo em práticas efetivamente bilíngues. Giroto,

Cicilino e Poker (2018) alertam que a presença da Libras não é suficiente para caracterizar uma educação bilíngue. Essa perspectiva exige organização pedagógica coerente com a função das línguas e com as especificidades educacionais dos estudantes.

A formação inicial precisa, portanto, ser revista para favorecer maior integração entre disciplinas. A educação de estudantes surdos não deve aparecer apenas em um componente curricular isolado e desconectado das disciplinas de Didática, Currículo, Avaliação, Alfabetização, Metodologias de Ensino e Estágio Supervisionado.

O estágio representa espaço particularmente importante. A aproximação com escolas bilíngues, classes com estudantes surdos, professores surdos, professores bilíngues e intérpretes possibilita que o futuro docente relacione conhecimentos acadêmicos com situações reais.

A formação continuada, por sua vez, precisa ser institucionalizada. Cursos pontuais podem contribuir, porém experiências permanentes de estudo, planejamento conjunto, acompanhamento pedagógico e produção de materiais tendem a apresentar maior potencial transformador.

Os resultados de Souza, Zimmermann e Silva (2025) demonstram a importância de oportunidades formativas oferecidas aos docentes pela própria rede. Já Malcher *et al.* (2024) mostram que muitos professores que buscaram formação após a graduação o

fizeram por iniciativa própria, evidenciando necessidade de maior apoio institucional.

Por fim, é necessário reconhecer a participação dos próprios sujeitos surdos na construção dos processos formativos. Formação para educação de surdos sem diálogo com professores, pesquisadores e comunidades surdas corre o risco de reproduzir interpretações produzidas exclusivamente a partir da experiência ouvinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que a formação docente constitui uma das dimensões centrais para a efetivação de práticas pedagógicas linguisticamente acessíveis e educacionalmente significativas para estudantes surdos. Os estudos examinados demonstram que houve avanços importantes na legislação, nas políticas linguísticas, na inclusão da Libras nas licenciaturas e na ampliação das discussões acerca da educação bilíngue. Entretanto, a distância entre os princípios formalmente estabelecidos e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar ainda constitui desafio expressivo.

A disciplina de Libras representa conquista incontestável na formação inicial. Ela amplia o contato de futuros professores com a língua de sinais, contribui para questionar concepções equivocadas sobre a surdez e possibilita reconhecer a existência de uma diferença linguística na escola. Contudo, conforme evidenciam Muttão e Lodi

(2018), Iachinski *et al*. (2019), Giroto, Cicilino e Poker (2018) e Lopes e Bernardes (2025), restringir a formação para educação de surdos a um único componente curricular é insuficiente.

A formação precisa incorporar conhecimentos relacionados à educação bilíngue, aquisição da Libras, cultura e identidade surdas, ensino do Português como segunda língua, visualidade, multimodalidade, currículo, avaliação e organização pedagógica. Também necessita proporcionar experiências que aproximem os futuros docentes de contextos reais de escolarização.

Nesse sentido, formação teórica e experiência pedagógica são complementares. A reflexão recuperada por Dias (2018), por meio de Franco, demonstra a necessidade de articular teoria e realidade. O professor precisa ser capaz de analisar suas próprias práticas, identificar barreiras e reelaborar suas estratégias.

A formação continuada assume papel igualmente relevante. Os estudos de Tenor e Deliberato (2015), Souza, Zimmermann e Silva (2025) e Malcher *et al*. (2024) demonstram que experiências formativas podem favorecer a elaboração de novas estratégias, ampliar conhecimentos sobre Libras e surdez e oferecer maior segurança aos professores. Entretanto, essa formação não deve depender exclusivamente da iniciativa individual. Redes de ensino e instituições precisam construir políticas permanentes de desenvolvimento profissional.

No âmbito das práticas pedagógicas, a literatura analisada destaca a importância da visualidade. Recursos visuais, atividades sinalizadas, contação de histórias, vídeos, jogos, esquemas, imagens, produções multimodais e estratégias interdisciplinares podem favorecer a construção do conhecimento quando integrados intencionalmente ao planejamento.

Castro e Kelman (2022) demonstram que práticas multimodais, uso da Libras como língua de instrução, flexibilidade no planejamento e codocência podem produzir condições mais favoráveis de aprendizagem. Do mesmo modo, as experiências descritas por Luchese e Pieczkowski (2023) evidenciam possibilidades pedagógicas desenvolvidas a partir de jogos, imagens, Libras e Português escrito.

A presença do tradutor-intérprete também exige compreensão adequada. Esse profissional representa importante recurso de acessibilidade linguística, mas não substitui o professor. Planejamento, seleção de conteúdos, estratégias didáticas e avaliação permanecem como responsabilidades docentes. A articulação entre professor e intérprete deve ocorrer por meio de colaboração, não mediante transferência da responsabilidade pedagógica.

Outro aspecto fundamental é evitar a simplificação curricular. A diferença linguística não significa incapacidade cognitiva. O estudante surdo precisa ter acesso à complexidade dos conhecimentos escolares por meio de condições linguísticas e metodológicas

adequadas. Recursos visuais e adaptações devem ampliar o acesso, e não reduzir expectativas de aprendizagem.

A formação docente precisa ainda reconhecer a Libras como língua e compreender a comunidade surda em suas dimensões históricas, culturais e políticas. A presença de professores e pesquisadores surdos nos processos formativos pode ampliar significativamente essa compreensão e contribuir para superar perspectivas exclusivamente ouvintes acerca da escolarização.

Portanto, formação docente, Libras, bilinguismo e práticas pedagógicas não devem ser analisados isoladamente. A qualidade da educação de estudantes surdos depende da articulação dessas dimensões. Uma escola linguisticamente acessível requer professores preparados, currículo comprometido com a diversidade, uso efetivo da Libras, estratégias visuais e multimodais, participação dos sujeitos surdos e organização institucional capaz de sustentar o trabalho pedagógico.

Conclui-se que os desafios atuais não decorrem da surdez em si, mas, em grande medida, das barreiras linguísticas, formativas, curriculares e institucionais ainda existentes. Superá-las exige investir simultaneamente em formação inicial e continuada, reorganização curricular, valorização da Libras, produção de materiais acessíveis e fortalecimento de práticas pedagógicas bilíngues. Dessa forma, a formação do professor deixa de ser entendida como etapa encerrada

pela graduação e passa a constituir processo permanente de reflexão, experiência e transformação profissional, comprometido com o direito dos estudantes surdos à língua, ao conhecimento e à participação efetiva na vida escolar.

REFERÊNCIAS

BICA, Luciana de Freitas; MARQUES, Circe Mara; SILVA, Madalena Pereira da. Formação de professores para a educação bilíngue de estudantes surdos: narrativas de professores de Pato Branco. **Educação & Linguagem**, v. 26, n. 1, p. 105-129, jan./jun. 2023.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Acesso em: 28 jul. 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. Acesso em: 31 jul. 2026.

DIAS, Nelson. Formação docente e a educação inclusiva: uma reflexão sobre o ensino com estudante surdo e a prática docente. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, v. 6, n. 12, p. 93-102, jul./dez. 2018.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 778-793, 2018. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11912. Acesso em: 3 ago. 2026.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LIMA, Jessica Mariane Rodrigues de. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp., p. 741-757, 2015.

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**, v. 24, e2070, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2070. Acesso em: 7 ago. 2026.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Educação de surdos e formação de professores: uma análise franco-brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 31, e0193, p. 1-18, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0193. Acesso em: 9 ago. 2026.

LUCHESE, Anderson; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Concepções e práticas na escolarização de estudantes surdos: narrativas docentes. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 39, p. 342-359, 2023.

MALCHER, Luciane Vieira et al. Formação docente e inclusão: o papel essencial da educação contínua no ensino de Física para surdos. **Rev. Pemo – Práticas Educativas**, Memórias e Oralidades, Fortaleza, v. 6, e12602, 2024. DOI: https://doi.org/10.47149/pemo.v6.e12602. Acesso em: 12 ago. 2026.

MALLMANN, Fagner Michel; CONTO, Juliana de; BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, jan./mar. 2014. Acesso em: 14 ago. 2026.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, p. 49-56, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044. Acesso em: 16 ago. 2026.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; DRAGO, Rogério. Formação de professores e método de ensino para crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 143-158, jan./mar. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382620000100009. Acesso em: 18 ago. 2026.

ROMÁRIO, Lucas. Fragilidades da formação docente e do currículo na escola regular e sua relação com o atendimento educacional especializado para pessoas surdas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 106, e6523, p. 1-22, 2025. DOI:

https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6523. Acesso em: 20 ago. 2026.

SOUZA, Flávio Penteado de; ZIMMERMANN, Alana Sara; SILVA, Joice Ribeiro da. Formação de professores em Libras para o ensino de alunos surdos: experiências de professores da rede municipal de ensino de Sinop-MT. **Revista Educação**, Cultura e Sociedade, v. 15, n. 2, 2025. DOI: https://doi.org/10.30681/ecs.v15i2.13859. Acesso em: 21 ago. 2026.

TENOR, Ana Claudia; DELIBERATO, Débora. Sistematização de um programa de capacitação ao professor do aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 409-422, jul./set. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300007. Acesso em: 22 ago. 2026.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e179339, p. 1-23, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339. Acesso em: 23 ago. 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, jul./set. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623661083. Acesso em: 24 ago. 2026.

CAPÍTULO 4

LITERATURA SURDA: IDENTIDADE, MEMÓRIA, CULTURA E EXPERIÊNCIAS VISUAIS

https://doi.org/10.68044/7y46dc82

Herivelton de Vasconcelos Vitor [1]
Mestrando em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Marcos Pretto [2]
Mestre da Tradução pela UNB- Universidade Federal Brasília e Instituição no CAS- Goiânia

Michael Vinicius dos Santos Milhoranse [3]
Estudando Pós-graduação de Libras (faculdade Líbano) Superior Pedagogia de bilíngue (INÊS/DESU)

Alex de Almeida Canto [4]
Graduado em Letras Libras/português pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Danielle Adryane costa da Silva [5]
Graduação em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua, pela Universidade de Brasília

Gerson Ramalho Junior [6]
Mestrado em letras pela PPGL da Universidade Federal da Paraíba-UFPB servidor docente da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG.

RESUMO: Este artigo discute a literatura surda como produção cultural vinculada às experiências visuais, às identidades, às memórias coletivas e às formas de expressão das comunidades surdas. O objetivo é analisar como narrativas, poesias, adaptações, performances e produções em Libras contribuem para a autorrepresentação, a transmissão cultural e a construção de sentidos sobre o ser surdo. Trata-se de estudo bibliográfico, fundamentado em pesquisas sobre literatura surda, cultura, identidade, memória, letramento literário, poesia sinalizada e experiência estética. Os estudos analisados mostram que a literatura surda ultrapassa a presença de personagens surdos, pois envolve língua de sinais, pertencimento cultural, visualidade, protagonismo e resistência a representações ouvintistas. Evidenciam também que registros em vídeo, escrita de sinais, livros e ambientes digitais ampliam a circulação das produções e preservam memórias intergeracionais. Conclui-se que a literatura surda constitui espaço estético, linguístico, político e cultural de reconhecimento, formação identitária e afirmação da diferença surda na sociedade contemporânea brasileira.

Palavras-chave: Literatura surda; Identidade surda; Cultura surda; Memória; Experiência visual.

INTRODUÇÃO

A literatura constitui uma das formas por meio das quais diferentes grupos humanos registram experiências, elaboram memórias, produzem representações e atribuem sentidos às relações sociais que os constituem. Quando considerada no âmbito das comunidades surdas, essa compreensão exige reconhecer particularidades linguísticas, culturais e perceptivas que ampliam o próprio conceito de produção literária. A literatura surda não pode ser delimitada exclusivamente pelas convenções historicamente associadas ao texto escrito, uma vez que se constitui também na língua de sinais, na performance corporal, nas imagens, na espacialidade, na

expressão facial, nos movimentos e em variadas formas de registro visual.

No cenário brasileiro, as discussões sobre literatura surda vêm se consolidando progressivamente a partir da articulação entre Estudos Surdos, Estudos Culturais, Linguística das Línguas de Sinais, Estudos Literários, Educação Bilíngue e Estudos da Tradução. Karnopp (2006, p. 98-109), ao analisar obras como *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda*, evidencia que a produção de uma literatura surda se encontra diretamente vinculada às discussões acerca da cultura, da identidade e da diferença. Para a autora, textos e imagens dessas obras possibilitam observar movimentos de autorrepresentação das comunidades surdas, especialmente mediante a presença da língua de sinais e de formas próprias de narrar e ressignificar histórias.

A literatura surda, portanto, não se define simplesmente pela inclusão de uma personagem surda em uma narrativa. Karnopp (2010, p. 155-174) demonstra que determinadas produções podem tematizar a surdez e, ainda assim, permanecer fundamentadas em concepções de superação, compensação ou normalização. Em direção distinta, as produções identificadas com a literatura surda apresentam pertencimento cultural, língua de sinais, experiências de vida, formas de existência e processos de autorrepresentação que deslocam a pessoa surda da posição de objeto narrado para a de sujeito produtor de sua própria narrativa.

Essa perspectiva é aprofundada por Boldo e Schlemper (2018, p. 79-92), que relacionam diretamente literatura surda, cultura, identidade, língua de sinais e experiência visual. Segundo as autoras, a literatura possibilita a transmissão de identidades e culturas surdas independentemente do país de origem ou do suporte no qual a produção se encontra. A experiência visual não funciona, nessa compreensão, como elemento complementar à literatura, mas como dimensão estruturante de modos de ler, narrar, criar, interpretar e comunicar experiências.

Tal aspecto torna-se especialmente significativo quando se observa que as comunidades surdas possuem longa tradição de histórias transmitidas em língua de sinais. Antes da ampliação dos meios tecnológicos de registro, narrativas, piadas, relatos, poesias e outras manifestações circulavam principalmente de maneira presencial. Lemos e Romão (2023, p. 47-62) destacam que as histórias contadas em sinais constituem mecanismos importantes de transmissão da herança cultural entre gerações. Dessa maneira, memória, língua e literatura estabelecem uma relação estreita: a memória coletiva alimenta as narrativas, enquanto as narrativas colaboram para preservar e reconstruir essa memória.

As experiências visuais também se mostram centrais na produção artística surda. Rosa (2006, p. 58-64) enfatiza que o acesso visual à informação interfere na relação da pessoa surda com textos,

imagens e materiais literários. O autor argumenta que a associação entre mídia e literatura pode favorecer o fortalecimento da identidade e da cultura, oferecendo condições para que sujeitos surdos construam e registrem seu imaginário por meio de formas cultural e linguisticamente significativas.

Ao lado das narrativas impressas e das adaptações literárias, a poesia em língua de sinais amplia as possibilidades de compreensão da literatura surda como produção estética. Sutton-Spence (2014, p. 111-128) demonstra que a poesia sinalizada pode favorecer desenvolvimento linguístico, expressão de emoções, identidade e participação cultural. Lopes, Barbosa e Oliveira (2022, p. 1-10), por sua vez, analisam a poesia em Libras a partir da estética da recepção, destacando recursos como movimentos, expressões faciais, configurações de mãos, imagens, ritmo, corporalidade e referências culturais na construção da experiência artística.

A produção poética sinalizada também pode assumir caráter político e contestatório. Desiderio e Jardim (2021, p. 127-144) analisam o slam surdo como literatura de resistência, mostrando que as performances poéticas permitem a emergência de discursos que contestam representações ouvintistas e reivindicam outras possibilidades de existência. Medeiros et al. (2021) acrescentam que produções poéticas em Libras abordam injustiças sociais, direitos linguísticos e experiências de grupos historicamente silenciados,

demonstrando que a literatura surda não se restringe à afirmação de uma identidade homogênea, mas pode incorporar múltiplas experiências sociais.

Com isso, torna-se necessário compreender a identidade surda de maneira plural e dinâmica. As comunidades surdas não constituem grupos uniformes. Diferentes trajetórias familiares, educacionais, linguísticas, regionais, raciais, geracionais e sociais interferem na constituição dos sujeitos e, consequentemente, nas formas de produzir e receber literatura. Schlemper e Albres (2023, p. 23-46), ao analisarem marcas culturais ideológico-discursivas em obras da literatura surda, mostram a presença de temas como isolamento linguístico, relações familiares, descoberta da língua de sinais, pertencimento, valores comunitários e relações entre surdos e ouvintes.

Outro aspecto importante refere-se à formação de leitores. Gomides, Carvalho e Rocha (2021, p. 735-747) demonstram que o letramento literário de pessoas surdas se desenvolve em processos sociais e históricos nos quais a Libras assume posição central. A formação do leitor surdo não depende apenas de disponibilizar textos escritos, mas da construção de ambientes linguísticos, culturais e educacionais capazes de garantir acesso às práticas literárias de maneira significativa. As redes sociais e os recursos digitais passaram

ainda a potencializar performances e a circulação de produções representativas das comunidades surdas.

A literatura infantil surda também ocupa papel expressivo nesse processo. Pereira e Pinto (2023, p. 63-83) argumentam que a criança surda tem direito à fabulação e ao contato com obras que contemplem sua língua, identidade e cultura. Ao mesmo tempo, os autores alertam para a necessidade de evitar que a literatura seja reduzida exclusivamente a instrumento pedagógico. O valor identitário das obras não elimina sua dimensão estética; ao contrário, o amadurecimento da literatura surda implica ampliar sua capacidade artística, simbólica e plurissignificativa.

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar a literatura surda como espaço de construção e circulação de identidade, memória, cultura e experiências visuais. Busca-se compreender de que maneira as produções literárias surdas possibilitam a autorrepresentação, registram experiências coletivas, mobilizam recursos visuais e estéticos e contribuem para o reconhecimento da diferença linguística e cultural das comunidades surdas.

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O corpus teórico é constituído por artigos que discutem literatura surda, narrativas em Libras, poesia sinalizada, memória, identidade, cultura, visualidade, letramento literário, escrita

de sinais, produção estética e resistência. A análise organiza essas contribuições em eixos que possibilitam compreender a literatura surda não como manifestação periférica da literatura, mas como produção artística dotada de formas próprias de organização linguística, cultural e estética.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do conceito de literatura surda requer, inicialmente, reconhecer que as formas literárias não estão limitadas à escrita alfabética. As línguas de sinais são línguas naturais de modalidade visuoespacial e permitem a elaboração de narrativas, poesias, performances, jogos linguísticos, metáforas, humor e outras formas de criação estética. Dessa maneira, a literatura produzida pelas comunidades surdas pode circular em língua de sinais, em registros audiovisuais, em textos escritos, em sistemas de escrita de sinais ou em produções multimodais que combinam diferentes recursos.

Karnopp (2006, p. 98-109) constitui uma das referências fundamentais para a consolidação desse campo no Brasil. Ao estudar produções literárias destinadas às comunidades surdas, a autora vincula literatura, cultura e identidade. Isso significa que a adjetivação "surda" não corresponde simplesmente a uma classificação baseada nas condições auditivas de personagens ou autores; refere-se à emergência de um campo de produção cultural associado a

experiências, valores, línguas e formas de representação das comunidades surdas.

Mak e Verniano (2023, p. 180-200) retomam essa discussão e assinalam que a literatura surda continua sendo uma área relativamente recente no debate acadêmico. As autoras ressaltam que as possibilidades de produção envolvem tanto a Libras quanto a língua portuguesa escrita e sistemas como o SignWriting. Isso amplia o entendimento da materialidade literária, uma vez que a obra destinada ao leitor surdo pode articular modalidades linguísticas diferentes sem que uma delas precise ser considerada mera substituição da outra.

Gomides, Carvalho e Rocha (2021, p. 736) apresentam uma distinção relevante entre "literatura surda" e "literatura em Libras". Segundo a discussão mobilizada pelos autores, a literatura surda tende a designar produções que focalizam experiências e vidas das pessoas surdas, frequentemente produzidas por sujeitos surdos, enquanto a literatura em Libras refere-se às produções realizadas nessa língua, mesmo quando não possuem necessariamente uma temática relacionada às experiências sociais da surdez. Essa distinção evita que toda produção sinalizada seja automaticamente classificada como literatura surda e, simultaneamente, permite reconhecer produções surdas realizadas também em outros suportes linguísticos.

Ao discutir os critérios de pertencimento de uma obra à literatura surda, Karnopp (2010) evidencia que a presença isolada de

uma personagem surda não é suficiente. A análise precisa considerar o modo como língua, diferença, cultura, identidade e experiência são construídas. A autora afirma:

> Nem todos os livros que apresentam personagens surdos ou que tematizam a surdez fazem parte da literatura surda. O trabalho de análise do registro de histórias verificou que alguns dos livros produzidos referem o uso da língua de sinais, mas descontextualizado do pertencimento a uma comunidade de surdos. Representações de surdos ligadas à ideia de superação ou de compensação da surdez estão presentes em alguns dos materiais analisados. No entanto, outros livros focalizam o uso da língua de sinais por pessoas surdas, o pertencimento cultural, a questão da identidade e da cultura surda, presentes nos textos e/ou nas imagens (Karnopp, 2010, p. 172).

O excerto torna clara a necessidade de distinguir representações sobre a surdez de representações construídas a partir da experiência cultural surda. A literatura surda problematiza concepções nas quais a pessoa surda aparece fundamentalmente determinada por uma falta. Em seu lugar, ganha espaço um sujeito linguístico e cultural capaz de interpretar, produzir e reorganizar simbolicamente sua relação com o mundo.

Lemos e Romão (2023, p. 52), retomando a formulação de Karnopp, ressaltam que a literatura surda se realiza a partir das experiências visuais dos sujeitos surdos. Assim, a afirmação de

Karnopp (2010 *apud* Lemos; Romão, 2023, p. 52) de que a produção literária em sinais traduz a experiência visual permite entender que o aspecto visual não é somente um recurso de acessibilidade acrescentado posteriormente à obra. Ele participa de sua própria constituição.

As produções podem ainda ser organizadas em diferentes modalidades. Lemos e Romão (2023, p. 53-54) destacam três grandes movimentos recorrentes: tradução, adaptação e criação. A tradução disponibiliza em Libras obras originalmente produzidas em outras línguas. A adaptação modifica elementos linguísticos, culturais e identitários, incorporando experiências surdas em narrativas preexistentes. Já a criação corresponde a produções concebidas diretamente a partir de experiências, linguagens e referências das comunidades surdas.

Essa diferenciação é importante porque evidencia que adaptar uma narrativa não significa simplesmente substituir uma personagem ou inserir sinais em uma história tradicional. Boldo e Schlemper (2018, p. 83-84) mostram que adaptações culturalmente significativas alteram elementos da própria construção narrativa. Em obras como *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda*, por exemplo, a língua de sinais, o encontro com outros surdos, a comunicação visual e o reconhecimento identitário passam a integrar a organização da trama.

Gomides, Campello, Silva e Francioni (2021, p. 1-3) aprofundam essa discussão ao analisar *Cinderela Surda*. Para os autores, a obra se encontra situada em um contexto de produção cultural de um grupo linguístico minoritário e articula ilustrações, língua portuguesa e SignWriting. O processo de adaptação permite criar outras possibilidades de identificação, especialmente para crianças surdas, ao apresentar personagens e situações nas quais a língua de sinais e a cultura surda adquirem centralidade.

A partir disso, pode-se compreender a literatura surda como campo marcado pela coexistência de diferentes materialidades. O sinal, o corpo, o vídeo, a imagem, o livro, o português escrito e a escrita de sinais podem funcionar isoladamente ou de maneira integrada. A especificidade não está na eleição de um único suporte legítimo, mas na possibilidade de produzir sentidos fundamentados na experiência linguística, cultural e visual das comunidades surdas.

A literatura ocupa importante lugar nos processos de constituição identitária porque cria representações mediante as quais sujeitos e coletividades podem reconhecer-se, questionar-se e imaginar outras possibilidades de existência. No âmbito da literatura surda, essa dimensão adquire particular relevância em razão de uma história caracterizada por representações predominantemente produzidas por perspectivas externas às próprias comunidades surdas.

Karnopp (2006, p. 98-109) demonstra que as narrativas surdas possibilitam movimentos de autorrepresentação. Ao analisar textos e imagens, a autora identifica uma busca pelo estabelecimento de identidades e diferenças, legitimada pelo uso da língua de sinais e por modos próprios de narrar, traduzir e interpretar produtos culturais. A literatura transforma-se, assim, em espaço no qual sujeitos surdos não são apenas observados ou descritos, mas passam a produzir suas próprias imagens e discursos.

Karnopp (2010, p. 172) sintetiza essa dimensão ao afirmar:

Dos materiais analisados, percebe-se que surdos contadores de histórias buscam o caminho da auto-representação na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, através da legitimidade de sua língua, de suas formas de narrar as histórias, de suas formas de existência, de suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem (Karnopp, 2010, p. 172).

A autorrepresentação possui, portanto, dimensão estética e política. A possibilidade de narrar-se interfere nas relações de poder que historicamente determinaram quais discursos sobre a surdez seriam considerados legítimos. Em lugar de narrativas que interpretam a pessoa surda exclusivamente pela deficiência, pela limitação ou pela necessidade de adaptação ao modelo ouvinte, emergem representações

baseadas no pertencimento linguístico, nas experiências visuais e nos vínculos comunitários.

Boldo e Schlemper (2018, p. 82) relacionam a constituição identitária aos encontros comunitários e à transmissão cultural. As autoras observam que memórias de vivências atravessam gerações e participam da construção de identidades. Nesse contexto, a tradição de encontros entre pessoas surdas em escolas, associações, clubes, famílias e outros espaços possibilita a circulação de histórias, crenças e valores. Bahan (2006 *apud* Boldo; Schlemper, 2018, p. 82) é mobilizado pelas autoras justamente para ressaltar o papel histórico dos encontros presenciais na transmissão cultural das comunidades surdas.

A identidade surda, entretanto, não deve ser compreendida como categoria fixa ou uniforme. Boldo e Schlemper (2018, p. 82-83) reconhecem a existência de identidades surdas plurais, constituídas nas relações com diferentes experiências culturais. Essa pluralidade impede que a literatura seja interpretada como expressão de uma essência única do "ser surdo". O que existe são múltiplas possibilidades de identificação, pertencimento e construção subjetiva.

Karnopp e Pokorski (2015, p. 355-373) reforçam essa compreensão ao investigar narrativas produzidas em Libras. As autoras analisam modos de ser surdo presentes em diferentes produções e concluem que as representações estão relacionadas a

práticas culturais historicamente construídas. As narrativas revelam experiências de exclusão, mas também enfatizam a língua de sinais e a comunidade surda como elementos de valorização da diferença.

A relação entre narrativa, cultura e memória aparece de maneira particularmente clara quando as autoras afirmam:

> No campo da literatura surda e da literatura em línguas de sinais, membros das comunidades surdas produzem e exercitam o prazer estético e a tradução cultural, oportunizando a circulação e o consumo da cultura surda. Através das histórias que são contadas e que circulam em comunidades surdas, é possível registrar a memória dessa comunidade, testemunhar suas práticas cotidianas e os significados partilhados sobre as experiências de ser surdo através de narrativas sinalizadas (Karnopp; Pokorski, 2015, p. 359).

Essa passagem evidencia que a literatura não apenas representa a cultura: ela também participa de sua produção, circulação e transformação. Narrativas transformam acontecimentos individuais em experiências compartilháveis e, nesse processo, podem produzir referências coletivas de identificação.

Schlemper e Albres (2023, p. 32-33) mostram que as obras literárias surdas carregam marcas culturais ideológico-discursivas relacionadas, entre outros aspectos, aos sentimentos de isolamento linguístico, aos problemas de comunicação familiar, à descoberta da língua de sinais, à alegria do encontro com outros sinalizantes, à

importância da educação em língua de sinais, às relações entre surdos e ouvintes e aos costumes das comunidades surdas.

Essas marcas não significam que todas as obras apresentem a mesma estrutura narrativa. Ao contrário, demonstram que determinadas experiências históricas e sociais se tornam recorrentes porque fazem parte de trajetórias compartilhadas por muitos sujeitos. A literatura reelabora essas experiências e cria formas estéticas de comunicá-las.

A representação da pessoa surda como protagonista constitui, nesse sentido, uma transformação significativa. Em narrativas construídas externamente às comunidades surdas, é frequente a surdez funcionar como problema a ser corrigido. Em muitas produções surdas, ao contrário, o conflito passa a residir nas barreiras linguísticas, nos processos de exclusão e na impossibilidade de acesso à comunicação, e não necessariamente na condição de ser surdo.

Gomides *et al*. (2021, p. 1-3) observam que produções como *Cinderela Surda* favorecem processos de identificação entre crianças surdas e personagens literários. A possibilidade de encontrar protagonistas que sinalizam, estabelecem relações por meio de uma língua visual e compartilham experiências culturalmente reconhecíveis permite que o texto literário participe do processo de construção de pertencimento.

A literatura, dessa forma, oferece condições para que as comunidades surdas questionem representações historicamente construídas e proponham outras imagens sobre si mesmas. A identidade não é simplesmente refletida pela literatura como algo previamente pronto. Ela é negociada e recriada por meio da linguagem, da memória, da visualidade e das experiências estéticas que cada obra torna possíveis.

Memória e literatura encontram-se estreitamente relacionadas. As narrativas permitem selecionar, reorganizar e compartilhar acontecimentos, transformando experiências em elementos simbólicos que podem atravessar gerações. Para as comunidades surdas, essa função adquire especial importância porque grande parte de suas histórias circulou durante longos períodos em formas sinalizadas e presenciais, sem necessariamente possuir registros escritos.

Lemos e Romão (2023, p. 49-50) destacam que as narrativas estão relacionadas à memória de um povo e possibilitam conhecer raízes, histórias e transformações sociais. As experiências narradas permitem compreender relações de poder e acontecimentos que marcaram diferentes gerações. Nesse sentido, narrar não significa apenas conservar um passado imutável, mas reinterpretar continuamente as experiências coletivas.

A memória é construída socialmente. As narrativas selecionam acontecimentos, atribuem significados e reorganizam temporalmente

fatos e experiências. Quando uma comunidade transmite histórias entre gerações, ela não apenas conserva informações; também ensina maneiras de interpretar o mundo, estabelece referências de pertencimento e cria continuidades simbólicas.

No caso das comunidades surdas, a língua de sinais desempenha papel decisivo nessa transmissão. Lemos e Romão (2023, p. 53) observam que pessoas surdas mais velhas continuam transmitindo histórias e experiências aos mais jovens, contribuindo para preservar heranças culturais. A língua de sinais torna-se simultaneamente meio de comunicação e patrimônio cultural, pois é por meio dela que narrativas, valores e experiências podem ser compartilhados.

Karnopp (2010, p. 171-172) ressalta que as histórias circulam em língua de sinais e repassam valores, orgulho, experiências de vida, trajetórias de lideranças e dificuldades vivenciadas em uma sociedade majoritariamente ouvinte. A autora afirma que a literatura surda pode ser entendida, em certo sentido, como tradição "em sinais", posteriormente registrada em vídeos, filmes ou traduções para a língua escrita.

A mudança dos suportes de registro provoca transformações importantes. Uma narrativa presencial depende da interação entre narrador e público em um determinado espaço e tempo. O vídeo, por sua vez, permite registrar a performance e ampliar sua circulação. A

internet e as redes sociais transformam ainda mais essa dinâmica, pois possibilitam que produções sinalizadas alcancem públicos geograficamente distantes e permaneçam disponíveis para acesso posterior.

Lemos e Romão (2023, p. 54) destacam que, ao lado de livros e da escrita de sinais, vídeos, blogs e plataformas digitais passaram a registrar diferentes gêneros literários. Esse processo contribui para que memórias de diversas gerações possam ser preservadas e compartilhadas. O registro audiovisual assume particular relevância porque mantém características fundamentais das línguas de sinais, como movimento, espacialidade, expressão facial e corporalidade.

A literatura pode atuar, desse modo, como arquivo cultural. Esse arquivo, entretanto, não deve ser entendido como depósito estático de acontecimentos. Cada produção reorganiza a experiência e estabelece novas relações entre passado e presente. Quando histórias antigas são recontadas, adaptadas ou performadas por novas gerações, elas adquirem sentidos relacionados às condições históricas do momento em que são novamente produzidas.

Lebedeff e Madeira (2015, p. 173-192) oferecem uma contribuição importante a essa discussão ao analisarem as crônicas de Jorge Sérgio L. Guimarães, publicadas entre as décadas de 1950 e 1960. O estudo demonstra que textos produzidos por um escritor surdo podem funcionar como documentos relevantes para compreender

representações da surdez em determinado período histórico. As crônicas revelam marcas do discurso clínico e oralista predominante naquela época e, simultaneamente, constituem registro da presença de um autor surdo no cenário literário e jornalístico.

O estudo das crônicas permite perceber que a memória surda não é construída apenas em textos recentes que explicitamente reivindicam uma identidade cultural. Produções de diferentes períodos precisam ser analisadas considerando as condições sociais e discursivas de seu tempo. Desse modo, textos históricos podem revelar tensões, contradições e transformações nas maneiras pelas quais os próprios sujeitos surdos se relacionaram com os discursos disponíveis sobre a surdez.

Desiderio e Jardim (2021, p. 129-130) também relacionam memória e cultura ao destacar a transmissão de histórias de lutas e conquistas entre gerações. As memórias contribuem para construir legados culturais e permitem que experiências anteriormente silenciadas sejam reinterpretadas sob novas perspectivas. A literatura de resistência é particularmente relevante nesse processo porque confronta versões históricas produzidas a partir das posições dominantes.

A memória surda, portanto, não corresponde apenas à recordação de acontecimentos vividos. Ela envolve formas coletivas de construir sentidos sobre o passado e utilizá-los na elaboração de

identidades presentes. Narrativas de proibição das línguas de sinais, experiências de isolamento linguístico, encontros comunitários, conquistas educacionais e movimentos culturais tornam-se materiais para novas produções literárias.

Essa dimensão possibilita compreender por que a literatura surda frequentemente articula memória e protagonismo. Ao contar histórias a partir do olhar dos próprios sujeitos surdos, desloca-se o centro narrativo. A pessoa surda deixa de aparecer apenas como destinatária de políticas, tratamentos ou práticas educacionais e torna-se narradora de suas próprias experiências históricas.

A visualidade ocupa posição central na cultura e na literatura surdas. Isso não significa afirmar que todas as pessoas surdas possuem experiências idênticas ou que a visão possa ser reduzida a uma característica biológica. A experiência visual refere-se também a modos culturalmente produzidos de organizar a comunicação, a percepção, a linguagem e a interação social.

Rosa (2006, p. 59) discute diretamente a importância da relação entre visualidade e literatura. Para o autor:

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

A afirmação permite compreender que imagem, texto e língua de sinais podem funcionar de maneira articulada na formação do leitor surdo. Rosa (2006, p. 59-62) destaca ainda que crianças surdas desenvolvem aprendizagens por meio da leitura e da experiência visual e que materiais literários precisam oferecer condições para ampliar capacidades de leitura, criatividade e produção de significados.

A visualidade, entretanto, não pode ser interpretada apenas como ilustração destinada a "facilitar" um conteúdo escrito. Nas produções surdas, o visual pode assumir função estética, narrativa e linguística. Imagens, movimentos, posicionamentos corporais, configurações de mãos e expressões faciais contribuem diretamente para a construção dos sentidos.

Schlemper e Albres (2023, p. 33) evidenciam que, em obras infantojuvenis, texto verbal e elementos visuais podem constituir um processo discursivo integrado. A visualidade deixa de ocupar posição subordinada e participa ativamente da composição do enunciado literário. Esse aspecto aproxima a literatura surda de debates contemporâneos sobre multimodalidade, nos quais diferentes modos semióticos atuam simultaneamente na produção de significação.

Boldo e Schlemper (2018, p. 82-84) também associam identidade visual e literatura. Para as autoras, as formas pelas quais sujeitos surdos leem as relações sociais e se apropriam visualmente de experiências do cotidiano podem ser transformadas em narrativas, piadas, histórias e outras produções. Dessa forma, a visualidade se apresenta tanto como condição de percepção quanto como linguagem cultural.

Nas produções poéticas em Libras, essa dimensão torna-se ainda mais evidente. Lopes, Barbosa e Oliveira (2022, p. 1-10) analisam o poema *Farol da Barra* e demonstram que a experiência estética é construída mediante a interação entre recursos linguísticos, imagens, movimentos, conhecimentos compartilhados e expectativas do receptor. O poema mobiliza referências históricas e culturais e transforma elementos da língua de sinais por meio de procedimentos estéticos.

Segundo Lopes, Barbosa e Oliveira (2022, p. 9), a poiesis pode manifestar-se nas escolhas estilísticas do poeta, envolvendo expressões faciais, ritmo, repetição, simetria, metáforas, imagens e escolhas lexicais. A aisthesis ocorre quando o receptor confronta seu conhecimento prévio com a linguagem poética elaborada na performance. Já a katharsis relaciona-se ao efeito comunicativo e à possibilidade de ressignificação desencadeada pela obra.

A análise demonstra que a literatura em língua de sinais possui condições para ser estudada por teorias estéticas sem precisar ser convertida previamente aos parâmetros da literatura escrita. A obra sinalizada produz suas próprias relações entre forma, conteúdo e recepção. Movimento, espaço e corpo funcionam como elementos constitutivos da linguagem artística.

Lopes, Barbosa e Oliveira (2022, p. 10) denominam essa manifestação de literatura visual relacionada às "mãos literárias", capazes de construir universos de significados e relações entre obra e receptor. Essa concepção é importante porque amplia o reconhecimento da literatura para além da centralidade histórica atribuída à palavra impressa.

A visualidade também participa da elaboração metafórica. Murta, Sales e Silva (2023, p. 103-117) analisam metáforas na Libras e ressaltam que expressões faciais, corporais e configurações de mãos possibilitam construir imagens e transmitir significados complexos, abstratos e emocionais. As metáforas expandem a linguagem para além do literal e participam da criatividade literária.

Segundo Murta, Sales e Silva (2023, p. 115), os recursos metafóricos contribuem para construir representações visuais capazes de expressar conceitos que não necessariamente possuem correspondência literal direta. Essa produção revela que a modalidade

visuoespacial não restringe a abstração; ao contrário, oferece recursos específicos para a construção de relações metafóricas e poéticas.

A experiência visual, portanto, não deve ser confundida com uma suposta simplificação da linguagem. A poesia, a metáfora e a performance sinalizada demonstram elevado potencial de abstração, ambiguidade, polissemia e experimentação formal. A literatura surda desafia concepções segundo as quais a produção artística dependeria prioritariamente da escrita alfabética.

A poesia em língua de sinais constitui uma das manifestações mais expressivas da literatura surda contemporânea. Nela, corpo e língua tornam-se inseparáveis: mãos, tronco, rosto, olhar, movimento, ritmo e espaço participam da construção poética. A performance não é um elemento externo ao poema, mas parte de sua própria materialidade.

Sutton-Spence (2014, p. 111-128) argumenta que a poesia sinalizada possui importância linguística, cultural e educacional. Crianças e jovens surdos podem encontrar nela possibilidades de exploração criativa da língua, expressão emocional e fortalecimento identitário. O contato com poetas e produções sinalizadas possibilita perceber a língua de sinais como instrumento capaz de produzir efeitos estéticos complexos.

A poesia estimula ainda a consciência sobre a própria estrutura linguística. Sutton-Spence (2014, p. 119-120) observa que produções

poéticas podem chamar atenção para configuração das mãos, simetria, velocidade, espaço, elementos não manuais e outras possibilidades expressivas. Ao brincar com convenções linguísticas, a poesia torna visíveis características que, no uso cotidiano da língua, podem não ser percebidas de maneira consciente.

A relação entre poesia e experiência pessoal também é significativa. Sutton-Spence (2014, p. 121-122) mostra que a poesia sinalizada pode oferecer espaço para que pessoas surdas expressem emoções e experiências próprias. Isso é especialmente relevante em contextos nos quais crianças e jovens tiveram poucas oportunidades de encontrar produções culturais que dialogassem diretamente com suas vivências linguísticas.

Lemos e Romão (2023, p. 55-56) ressaltam que a linguagem da poesia em Libras é fortemente visual e se diferencia da linguagem cotidiana por seu trabalho estético. Poetas podem reorganizar sinais, explorar ritmos, criar imagens e projetar sentidos mediante recursos específicos da língua. A experiência sensorial surda torna-se, dessa maneira, matéria poética.

A poesia surda também pode atuar como forma de resistência. A resistência não significa que toda produção deva possuir caráter explicitamente político. Entretanto, a própria utilização pública da língua de sinais em espaços historicamente dominados pelas línguas orais já pode produzir deslocamentos simbólicos.

Desiderio e Jardim (2021, p. 127-144) investigam essa dimensão no slam surdo. As competições poéticas permitem que sujeitos surdos apresentem narrativas relacionadas a opressões linguísticas, identidades, experiências sociais e reivindicações. A performance transforma o corpo em lugar de produção de discurso e confronta expectativas construídas a partir de modelos ouvintistas.

Os autores descrevem esse processo nos seguintes termos:

> As poesias externam o grito de resistência de um povo amordaçado por séculos por não corresponder ao padrão social ouvinte, o qual determinava a língua oral como única forma de expressão linguística. Os poemas de slam são produções literárias que fortalecem as vozes silenciadas de um coletivo em uma disputa política que acontece no campo de batalhas poéticas (Desiderio; Jardim, 2021, p. 132).

O slam constitui, assim, espaço no qual memória, identidade, língua e performance se encontram. A poesia pode recuperar experiências dolorosas e, ao mesmo tempo, reorganizá-las como afirmação, denúncia e criação. O corpo que anteriormente foi alvo de tentativas de controle linguístico torna-se corpo produtor de linguagem artística.

Medeiros *et al*. (2021) ampliam esse debate ao analisar poesias surdas relacionadas a injustiças sociais e direitos humanos. Os autores mostram que as produções circulam em saraus, slams, festivais, congressos, redes sociais e plataformas de vídeo. As temáticas incluem

privação linguística, desigualdades sociais, raciais e de gênero, direitos e padrões estéticos.

Essa diversidade evidencia que a literatura surda não deve ser reduzida a uma única pauta identitária. A experiência de ser surdo cruza-se com diferentes pertencimentos e desigualdades. Consequentemente, poetas surdos podem produzir discursos que articulam questões linguísticas a debates sobre raça, gênero, classe, sexualidade e outras dimensões da vida social.

Para Medeiros *et al.* (2021), a circulação das poesias em Libras contribui para o conhecimento de diferentes gêneros literários, para o sentimento de pertencimento a um grupo linguístico e cultural e para o empoderamento dos sujeitos. Os elementos intersemióticos e multimodais presentes nessas produções ampliam ainda o alcance expressivo da obra.

A poesia sinalizada demonstra, portanto, que a literatura surda não se resume à representação da surdez em conteúdos narrativos. Sua especificidade pode estar na própria maneira de produzir artisticamente a língua e o corpo. A forma literária torna-se espaço de invenção, e a visualidade transforma-se em princípio estético.

O desenvolvimento de tecnologias audiovisuais provocou alterações significativas na produção e circulação da literatura em línguas de sinais. Por tratar-se de línguas cuja materialização envolve movimento e espacialidade, o vídeo tornou possível registrar

dimensões que dificilmente poderiam ser integralmente preservadas por uma transcrição alfabética.

Lemos e Romão (2023, p. 54) observam que narrativas anteriormente registradas em CDs e DVDs passaram a circular também em blogs e plataformas de compartilhamento de vídeos. Esse processo amplia a visibilidade das produções e contribui para preservar memórias de diferentes gerações. A literatura sinalizada deixa de depender exclusivamente do encontro presencial e passa a atingir públicos mais amplos.

A tecnologia não elimina, entretanto, a importância da performance. O vídeo registra justamente o corpo em movimento, permitindo manter configurações de mãos, expressões, ritmos, direções, deslocamentos e utilização do espaço. Desse modo, a mediação tecnológica pode funcionar como arquivo da performance.

Gomides, Carvalho e Rocha (2021, p. 735-747) mostram que redes sociais potencializam a circulação de performances literárias e produções representativas das comunidades surdas. Para os autores, práticas de letramento literário precisam ser compreendidas socialmente, incluindo os diferentes ambientes nos quais sujeitos entram em contato com textos e performances.

O crescimento dos ambientes digitais também modifica a posição do leitor. Em plataformas de vídeo e redes sociais, espectadores podem comentar, compartilhar, recriar e responder às

produções. O consumo literário torna-se parte de circuitos de interação e circulação cultural mais amplos.

Medeiros *et al.* (2021) identificam precisamente esse deslocamento ao observar a presença de videopoesias e performances em ciberespaços. Os ambientes digitais tornam-se locais de visibilidade artística e política, possibilitando a circulação de produções que anteriormente permaneceriam restritas a determinados espaços comunitários.

Ao lado do audiovisual, a escrita de sinais constitui outra possibilidade de registro. Mak e Verniano (2023, p. 180-183) discutem o SignWriting como sistema capaz de representar graficamente línguas de sinais. As autoras indicam que a articulação entre escrita de sinais e português pode oferecer diferentes caminhos de leitura e produção para sujeitos surdos.

Gomides *et al.* (2021, p. 1-3) analisam a presença do SignWriting em *Cinderela Surda*, destacando que o recurso integra uma obra que articula imagens, língua portuguesa e escrita da língua de sinais. Essa composição evidencia a possibilidade de construção de materiais multilíngues e multimodais que não precisam colocar a Libras em posição secundária.

Rosa (2006, p. 62) também destaca a importância de integrar desenhos, escrita de sinais e português em materiais literários. Para o

autor, o desenho favorece o aspecto visual, enquanto a escrita de sinais oferece outra possibilidade de relação com a língua e a leitura.

Essas diferentes materialidades mostram que não há oposição necessária entre tradição e tecnologia. Pelo contrário, tecnologias podem funcionar como instrumentos de preservação e recriação das tradições narrativas. A memória transmitida presencialmente pode ganhar novos suportes sem perder sua dimensão cultural.

A existência de produções literárias não garante, por si só, a formação de leitores. É necessário considerar as condições linguísticas, educacionais e culturais de acesso à literatura. Para sujeitos surdos, essas condições estão diretamente relacionadas à presença da língua de sinais nos processos de socialização e escolarização.

Gomides, Carvalho e Rocha (2021, p. 735-747) analisam trajetórias de dois professores surdos e mostram que a constituição do leitor é fenômeno social, cultural e identitário. As experiências com literatura não ocorrem isoladamente; relacionam-se às práticas familiares, escolares, comunitárias e profissionais.

Os autores destacam que a Libras ocupa posição central nas práticas de letramento literário. Isso não exclui a língua portuguesa, mas indica que o acesso pleno a uma língua visual possibilita estabelecer relações mais significativas com diferentes práticas de leitura.

Rosa (2006, p. 59-61) identifica desafios relacionados à ausência de materiais e à utilização de metodologias inadequadas para crianças surdas. Segundo o autor, materiais visuais, livros, imagens e narrativas em Libras podem contribuir para desenvolver interesse pela leitura e ampliar a construção de conhecimentos.

O contato com a literatura também favorece a ampliação do repertório cultural. Ao conhecer narrativas de sua própria comunidade e produções de outras tradições, o leitor surdo pode estabelecer relações, reconhecer diferenças e produzir interpretações próprias. Por isso, a literatura não deve ser compreendida apenas como apoio para exercícios linguísticos.

Sutton-Spence (2014, p. 111-128) oferece contribuição particularmente importante ao mostrar que o ensino de poesia sinalizada pode promover tanto conhecimento literário quanto desenvolvimento linguístico. A experimentação poética permite que crianças percebam possibilidades criativas da língua e expressem experiências que talvez não encontrem espaço em práticas escolares mais rígidas.

A formação do leitor surdo necessita, portanto, de ambientes nos quais a Libras seja reconhecida não somente como meio auxiliar de explicação, mas como língua de arte, pensamento, criação e produção de conhecimento.

A literatura infantil ocupa posição estratégica na discussão sobre identidade porque a infância é período no qual referências simbólicas e sociais participam intensamente da formação do sujeito. Para crianças surdas, encontrar personagens, línguas e experiências com as quais possam estabelecer identificação pode ampliar suas possibilidades de pertencimento e compreensão do mundo.

Pereira e Pinto (2023, p. 63-83) defendem que a literatura constitui direito de todos os povos, incluindo o povo surdo. Os autores relacionam literatura e humanização, argumentando que crianças surdas têm direito à fabulação e a produções que contemplem língua, cultura e identidade.

Esse argumento não significa transformar toda literatura destinada a crianças surdas em material didático. Pereira e Pinto (2023, p. 71-72) alertam precisamente para o risco de um excessivo utilitarismo. Quando uma obra tem como única finalidade ensinar uma lição sobre surdez, Libras ou comportamento, pode reduzir a abertura interpretativa característica da experiência literária.

A literatura precisa oferecer espaços de indeterminação nos quais o leitor possa produzir sentidos. Pereira e Pinto (2023, p. 80) destacam que obras mais complexas permitem que crianças construam percepções das personagens a partir de acontecimentos, imagens e experiências, sem que todas as interpretações sejam previamente determinadas pelo autor.

Essa discussão é relevante porque a literatura surda possui compromisso histórico com visibilidade, identidade e luta por reconhecimento. Entretanto, sua consolidação como campo artístico implica também afirmar a liberdade estética. Uma obra pode tematizar cultura e identidade surdas e, simultaneamente, apresentar ambiguidade, humor, fantasia, conflito, contradição e múltiplas possibilidades de interpretação.

Gomides *et al.* (2021, p. 1-3) demonstram que adaptações como *Cinderela Surda* possibilitam identificação cultural e linguística. Em tais narrativas, personagens surdos podem ocupar posições centrais, comunicar-se em língua de sinais e viver experiências que desafiam modelos tradicionais de representação.

Boldo e Schlemper (2018, p. 83-84) ressaltam que adaptações e criações surdas transformam elementos culturais da narrativa. O leitor não encontra apenas um personagem que possui uma determinada condição auditiva; encontra situações nas quais o mundo é reorganizado por valores, experiências e referências culturalmente surdas.

A literatura infantil surda pode, dessa maneira, desempenhar simultaneamente funções estéticas, culturais e formativas. O desafio consiste em garantir que a necessidade de representatividade não elimine a complexidade própria da criação literária.

As produções literárias constituem espaços privilegiados para observar formas pelas quais experiências sociais se transformam em discurso. Schlemper e Albres (2023, p. 23-46) analisam obras da literatura surda escrita e identificam marcas culturais ideológico-discursivas que revelam experiências recorrentes nas comunidades surdas.

Entre essas marcas aparecem sentimentos de famílias ouvintes diante da descoberta da surdez, isolamento linguístico, ausência de comunicação entre crianças surdas e familiares, descoberta da língua de sinais, contato com escolas, papel do intérprete, aprendizado da Libras por ouvintes, costumes comunitários e formação de relações mediadas pela língua de sinais (Schlemper; Albres, 2023, p. 33).

A presença dessas experiências demonstra que as obras carregam vestígios de contextos sociais concretos. A literatura reelabora a vida cotidiana, mas não se reduz a uma reprodução documental dela. A experiência é reorganizada esteticamente, selecionada e transformada em narrativa.

Esse processo é particularmente importante quando as experiências representadas foram historicamente desconhecidas por grande parte da sociedade. A literatura permite que leitores ouvintes tenham contato com perspectivas diferentes das representações tradicionais da surdez, ao mesmo tempo em que oferece aos leitores surdos possibilidades de reconhecimento.

Schlemper e Albres (2023, p. 23-24) ressaltam que tornar essas experiências conhecidas pode contribuir para que sejam respeitadas por sujeitos que não as vivenciam diretamente. Assim, a literatura cria possibilidades de diálogo intercultural sem apagar as diferenças.

A produção literária não deve, contudo, ser interpretada como retrato transparente de toda a população surda. Cada obra corresponde a um projeto autoral situado. As comunidades surdas são múltiplas, assim como são distintas as experiências representadas. A própria existência de marcas recorrentes deve ser compreendida como resultado de processos históricos e discursivos compartilhados, e não como demonstração de uma identidade essencial e uniforme.

Ao integrar os diferentes eixos discutidos, percebe-se que a literatura surda exerce papel de reconhecimento. O reconhecimento ocorre quando sujeitos encontram na produção artística elementos linguísticos, culturais ou experienciais capazes de estabelecer vínculos com suas trajetórias. Também ocorre quando a sociedade passa a reconhecer as comunidades surdas como produtoras de arte, literatura e conhecimento.

Karnopp (2006) associa a literatura de reconhecimento às necessidades de minorias linguísticas afirmarem tradições culturais e recuperarem histórias anteriormente reprimidas. Essa concepção ajuda a compreender por que a literatura ocupa posição tão significativa nos movimentos de afirmação cultural das comunidades surdas.

Gomides *et al*. (2021) utilizam a noção de (re)existência ao analisar *Cinderela Surda*. Reexistir, nesse contexto, significa não apenas resistir a representações que inferiorizam a diferença, mas produzir novas formas de existir discursivamente. A obra literária cria mundos nos quais a língua de sinais e a cultura surda não precisam justificar sua presença.

A literatura de resistência analisada por Desiderio e Jardim (2021) também participa desse movimento. A performance do slam confronta diretamente discursos de normalização e cria espaços públicos de afirmação linguística. A poesia transforma experiências de silenciamento em linguagem artística e participação coletiva.

Medeiros *et al.* (2021) demonstram que essa resistência pode ampliar-se para outras questões sociais. As literaturas surdas apresentam potencial para discutir diferentes formas de desigualdade e, assim, participar de debates mais amplos sobre direitos humanos e justiça social.

Nesse processo, identidade, memória, cultura e experiência visual não constituem dimensões isoladas. A identidade é produzida no interior de relações culturais; a cultura é transmitida e transformada pela memória; a memória é registrada em narrativas; e as narrativas surdas frequentemente são organizadas a partir de experiências visuais e linguísticas específicas.

A literatura surda encontra justamente nessa articulação sua maior força. Ao produzir esteticamente experiências que por muito tempo foram narradas por perspectivas externas, as comunidades surdas tornam visíveis outras maneiras de compreender a diferença e a linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender a literatura surda como uma produção cultural complexa, vinculada à língua de sinais, às experiências visuais, às memórias coletivas, às identidades e às formas de participação social das comunidades surdas. Não se trata simplesmente de uma literatura que possui personagens surdos ou que tematiza a ausência de audição. Sua especificidade encontra-se sobretudo na possibilidade de produzir outras representações da pessoa surda e de construir narrativas nas quais língua, cultura, pertencimento e visualidade ocupam posições centrais.

Os estudos de Karnopp (2006; 2010) evidenciam que a literatura surda constitui importante espaço de autorrepresentação. Ao narrar suas próprias histórias, sujeitos surdos deslocam discursos historicamente estruturados a partir da deficiência e tornam visíveis experiências construídas em contextos linguísticos e culturais próprios. A língua de sinais aparece, nesse processo, não apenas como

instrumento comunicativo, mas como elemento constitutivo da produção estética.

Boldo e Schlemper (2018) mostram que identidade, cultura e experiência visual estão profundamente relacionadas às formas literárias produzidas pelas comunidades surdas. Os encontros comunitários e a transmissão de histórias entre gerações possibilitam preservar e transformar valores, crenças e memórias. A literatura funciona, nesse sentido, como espaço de continuidade cultural e simultaneamente de recriação.

A memória mostrou-se um eixo fundamental. Conforme evidenciado por Lemos e Romão (2023), as narrativas surdas possibilitam recuperar experiências que permaneceram durante muito tempo restritas à transmissão sinalizada e presencial. A ampliação dos registros audiovisuais e dos ambientes digitais modifica as condições de circulação dessas histórias, tornando possível construir arquivos de performances que preservam elementos linguísticos e corporais da língua de sinais.

A produção de memória também possibilita confrontar discursos históricos. As análises de Lebedeff e Madeira (2015) demonstram que textos de autores surdos de diferentes períodos revelam as representações disponíveis em seu contexto histórico. Desse modo, a literatura pode funcionar como fonte para compreender

transformações nos discursos sobre surdez, oralismo, língua de sinais e identidade.

A visualidade, por sua vez, revelou-se dimensão estruturante da literatura surda. Rosa (2006) demonstra que imagens, mídias e materiais linguisticamente adequados contribuem para a formação de leitores e para o registro da cultura. A experiência visual não deve ser reduzida a recurso pedagógico; ela participa da construção estética das obras.

Essa dimensão aparece de maneira ainda mais evidente na poesia em Libras. Lopes, Barbosa e Oliveira (2022) mostram que a poesia sinalizada mobiliza expressões faciais, corporalidade, espaço, ritmo, movimento e referências imagéticas. A literatura visual produz efeitos de recepção e permite desenvolver relações complexas entre poeta, obra e público.

As metáforas analisadas por Murta, Sales e Silva (2023) reforçam a capacidade da Libras de construir significados abstratos e poéticos por meios visuais. Tais produções demonstram que as línguas de sinais possuem recursos específicos para a expressão estética e que a criatividade literária se manifesta de acordo com características próprias de sua modalidade.

A poesia sinalizada também apresenta dimensão política. Sutton-Spence (2014) ressalta sua relevância para o desenvolvimento linguístico, cultural e emocional, enquanto Desiderio e Jardim (2021)

mostram que o slam surdo pode constituir literatura de resistência. Em tais performances, o corpo torna-se lugar de linguagem e de contestação das representações ouvintistas.

Medeiros *et al.* (2021) permitem ampliar essa reflexão ao mostrar que as literaturas surdas também abordam injustiças sociais, direitos humanos e diferentes experiências identitárias. Isso evidencia que a cultura surda não deve ser concebida de maneira isolada de outras relações sociais. Os sujeitos surdos participam de diferentes grupos e suas produções podem articular questões linguísticas, culturais, raciais, de gênero e de direitos.

A formação de leitores constitui outro aspecto essencial. Gomides, Carvalho e Rocha (2021) demonstram que práticas de letramento literário são processos sociais e históricos nos quais a Libras necessita ocupar posição significativa. A disponibilização de livros ou textos, isoladamente, não garante acesso à literatura. É preciso garantir ambientes linguísticos nos quais crianças, jovens e adultos surdos possam interagir, interpretar, criar e desenvolver repertórios literários.

No campo da infância, Pereira e Pinto (2023) chamam atenção para o direito da criança surda à literatura e à fabulação. Obras que apresentem língua, identidade e cultura surdas podem favorecer reconhecimento e pertencimento, mas não devem limitar-se a finalidades didáticas. O fortalecimento da literatura surda exige

também ampliar suas possibilidades estéticas, permitindo ambiguidades, imaginação, criatividade e liberdade interpretativa.

As adaptações literárias, como demonstram Gomides et al. (2021), representam uma das formas pelas quais narrativas já conhecidas podem ser reconstruídas a partir de experiências surdas. Quando alterações alcançam língua, personagens, conflitos e valores culturais, a adaptação deixa de ser simples tradução de conteúdos e passa a produzir novas formas de representação.

Conclui-se, portanto, que a literatura surda constitui patrimônio cultural e espaço de produção estética, linguística e política. Por meio dela, memórias podem ser preservadas, identidades negociadas, experiências visuais valorizadas e representações historicamente naturalizadas questionadas. A literatura possibilita que sujeitos surdos ocupem o lugar de narradores, poetas, leitores, personagens, produtores e críticos de sua própria cultura.

Ao reconhecer essas produções como literatura, amplia-se também a própria concepção do fenômeno literário. A literatura deixa de ser pensada exclusivamente pela materialidade da palavra impressa e passa a incluir corpos, imagens, movimentos, sinais, performances, vídeos e escritas visuais. Tal reconhecimento não significa criar uma literatura menor ou separada, mas compreender que diferentes comunidades produzem formas próprias de elaboração artística da experiência humana.

Nesse sentido, identidade, memória, cultura e experiências visuais constituem dimensões indissociáveis da literatura surda. As obras registram histórias e, simultaneamente, criam novas histórias; recuperam memórias e produzem novas possibilidades de futuro; afirmam pertencimentos e também permitem questioná-los. A literatura surda demonstra, em última instância, a capacidade das comunidades surdas de produzir conhecimentos, estéticas e narrativas fundamentadas em suas próprias formas de estar, perceber, significar e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

BOLDO, Jaqueline; SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. Literatura surda: uma questão de cultura e identidade. **Transversal – Revista em Tradução**, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 79-92, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/transversal/article/view/33416. Acesso em: 21 jul. 2026.

DESIDERIO, Themis Farias de França; JARDIM, Alex Fabiano Correia. Poesia slam surda: uma literatura de resistência. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 127-144, jul./dez. 2021. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1663. Acesso em: 24 jul. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; SILVA, Erliandro Felix; FRANCIONI, William Velozo. Cinderela surda: aspectos políticos-identitários na literatura surda como obras de (re)existência. **Revista Educação Especial**, Santa

Maria, v. 34, 2021. DOI: 10.5902/1984686X65961. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65961. Acesso em: 28 jul. 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, set./dez. 2021. DOI: 10.1590/010318131107101152021102 5. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318131107101152021102 5. Acesso em: 31 jul. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006. Disponível em: https://edubase.sbu.unicamp.br/items/2bb86df4-ecba-4ad1-bfbe-b3170d6faae6. Acesso em: 3 ago. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 155-174, maio/ago. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1605. Acesso em: 5 ago. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker; POKORSKI, Juliana de Oliveira. Representações na literatura surda sobre modos de ser surdo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. esp., p. 355-373, 2015. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29988. Acesso em: 7 ago. 2026.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; MADEIRA, Diogo de Souza. As crônicas de Jorge Sérgio L. Guimarães e as representações da surdez entre as décadas de 1950 e 1960. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do

Sul, v. 23, n. 3, p. 173-192, set./dez. 2015. DOI: 10.17058/rea.v23i3.6130. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6130. Acesso em: 9 ago. 2026.

LEMOS, Andrea Michiles; ROMÃO, Tito Lívio Cruz. Narrativas surdas a partir da literatura surda produzida em Libras. Gláuks: **Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 23, n. 2, p. 47-62, 2023. DOI: 10.47677/GLUKS.V23I2.381. Disponível em: https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/381. Acesso em: 11 ago. 2026.

LOPES, Shisleny Machado; BARBOSA, Nayara Macedo Coelho; OLIVEIRA, Luizir de. Análise de poesia em Libras com base na teoria de experiência estética de Jauss. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporâne**a, Brasília, n. 65, e6506, 2022. DOI: 10.1590/2316-40186506. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2316-40186506. Acesso em: 13 ago. 2026.

MAK, Jessica Kwan Wah; VERNIANO, Marina Izar. Literatura surda: uma abordagem linguístico-literária. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 23, n. 2, p. 180-200, 2023. DOI: 10.47677/gluks.v23i2.386. Disponível em: https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/386. Acesso em: 15 ago. 2026.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues; SANTOS, Silvana Aguiar dos; SILVA, Gabriela Grigolom; SANTOS, Edvaldo Carmo dos. Injustiças sociais e direitos humanos nas literaturas surdas: olhares emergentes para saberes poéticos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 6, e68740, 2021. DOI: 10.5216/RS.v6.68740. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/68740. Acesso em: 17 ago. 2026.

MURTA, Michelle Andrea; SALES, Luana Miglio; SILVA, Marcos Ataliba Ferreira da. Metáfora na Libras: elementos literários na produção surda. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 23, n. 2, p. 103-117, 2023. DOI: 10.47677/gluks.v23i2.380. Disponível em: https://doi.org/10.47677/gluks.v23i2.380. Acesso em: 18 ago. 2026.

PEREIRA, Josiane Santiago de Lima; PINTO, Aroldo José Abreu. Literatura surda para crianças: em busca da humanização em sentido profundo**. Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 23, n. 2, p. 63-83, 2023. DOI: 10.47677/gluks.v23i2.394. Disponível em: https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/394. Acesso em: 20 ago. 2026.

ROSA, Fabiano Souto. Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 58-64, jun. 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/791. Acesso em: 21 ago. 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**, Viçosa, v. 23, n. 2, p. 23-46, 2023. DOI: 10.47677/gluks.v23i2.390. Disponível em: https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/390. Acesso em: 22 ago. 2026.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 111-128, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37018. Acesso em: 22 ago. 2026.

CAPÍTULO 5

LITERATURA INFANTIL EM LIBRAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS: LETRAMENTO LITERÁRIO, VISUALIDADE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

https://doi.org/10.68044/0aw84235

Ricardo Heberle [1]
Mestre em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC), em 2022. Atualmente, exerce o cargo de professor federal no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Pammelleye Katherinne Françoise Rebecca Jenniffer S L Machado [2]
Graduada em Língua de Sinais Brasileira/ Português como Segunda Língua (LSB-PSL) e pedagogia. Pós-graduada da Educação Bilingue de Surdos. Professora da rede pública da SEEDF

Stefânia Steves Da Silva Sena [3]
Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida [4]
Mestre em Linguística na UFSC Instituição: Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Professor de Libras - Efetivo.

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições da literatura infantil em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a formação de leitores surdos, articulando letramento literário, visualidade e mediação pedagógica. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativa, fundamentada em estudos sobre literatura surda, educação literária, contação de histórias, multimodalidade, letramento visual e práticas bilíngues. A discussão evidencia que a formação leitora de crianças surdas se fortalece quando a experiência literária reconhece a Libras como língua de expressão, fruição e construção de sentidos, sem reduzir a literatura a instrumento para ensino de vocabulário ou conteúdos escolares. Recursos visuais, performances sinalizadas, livros ilustrados, vídeos e mídias digitais ampliam possibilidades de participação e interpretação. A mediação de professores, familiares e adultos surdos favorece repertórios linguísticos, culturais e identitários. Conclui-se que práticas literárias bilíngues, multimodais e culturalmente situadas podem ampliar o acesso à literatura e contribuir para a formação de leitores surdos críticos, autônomos e esteticamente envolvidos.

Palavras-chave: Literatura infantil em Libras; Leitor surdo; Letramento literário; Visualidade; Mediação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa lugar relevante na formação humana porque coloca a criança em contato com narrativas, personagens, conflitos, imagens, valores, emoções e diferentes modos de organizar simbolicamente a experiência. No caso das crianças surdas, esse acesso precisa ser compreendido a partir de condições linguísticas e culturais específicas. A formação do leitor surdo não pode ser pensada como simples reprodução de práticas organizadas para crianças ouvintes, sobretudo quando a leitura literária é mediada prioritariamente pela oralidade ou quando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) aparece apenas como recurso auxiliar. Os estudos

reunidos para esta investigação mostram que a literatura em Libras, a literatura surda e as produções multimodais oferecem condições para que a criança participe do universo literário por meio de uma língua visual-espacial, de imagens, do corpo, do movimento, da expressão facial e de diferentes suportes culturais. Essa perspectiva desloca a surdez de uma leitura centrada na falta e coloca em evidência experiências linguísticas, visuais e culturais próprias (Karnopp, 2006, p. 98-102; Silva, 2016, p. 28-30).

A necessidade desse deslocamento aparece de modo recorrente na produção acadêmica sobre literatura e educação de surdos. Silva (2016, p. 28-29) observa que discutir a educação literária do leitor surdo exige considerar as tensões históricas, políticas e culturais da educação de surdos, inclusive os efeitos de modelos educacionais que privilegiaram a língua oral e trataram a língua de sinais de maneira secundária. Ao recuperar esse contexto, a autora mostra que a defesa de práticas bilíngues não se resume a acrescentar Libras a uma proposta já existente: envolve reconhecer a língua de sinais como língua de instrução, de interação e de experiência estética. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175-176) seguem direção semelhante ao defender interações significativas em língua de sinais e a incorporação da multimodalidade às práticas educacionais, especialmente com crianças surdas em processo de aquisição da linguagem escrita.

A literatura infantil em Libras se situa, portanto, na intersecção entre educação, linguagem, cultura e arte. Karnopp (2006, p. 102) associa a literatura surda à presença da língua de sinais, da identidade e da cultura surda nas narrativas. Verniano (2018, p. 251-252), ao discutir a literatura infantil surda, ressalta que essas obras podem constituir sistemas bilíngues complexos, nos quais língua, imagens, elementos culturais e formas de apresentação se articulam. Sutton-Spence (2021, p. 159-162), por sua vez, chama atenção para a produção original em Libras destinada a crianças pequenas, defendendo narrativas que dialoguem com normas literárias e tradições da comunidade surda. Em conjunto, tais contribuições permitem compreender a literatura infantil em Libras como um campo que inclui traduções, adaptações culturais, produções originais sinalizadas, livros bilíngues, escrita de sinais, vídeos e performances, sem que esses formatos sejam considerados equivalentes ou reduzidos a uma única modalidade.

A questão da formação leitora ganha densidade quando se considera que o acesso da criança surda à literatura não depende apenas da presença de um livro ou de um texto traduzido. Rosa, Martins e Martins (2024, p. 1-2) destacam a relevância do contato precoce com a literatura surda para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, além do incentivo ao hábito de leitura e à construção da identidade. Oliveira (2024, p. 1-2) trata a literatura

como direito e examina a contação de histórias para crianças surdas em formatos impresso e digital, enfatizando a recepção da narrativa e os elementos estéticos, culturais e linguísticos. Pereira e Pinto (2023, p. 63-64) aproximam literatura e humanização ao argumentarem que a criança surda precisa ter assegurado o direito à fabulação em obras que contemplem sua língua, sua identidade e sua cultura. Essas abordagens convergem na ideia de que a experiência literária é parte da formação do sujeito e não mero complemento curricular.

Ao mesmo tempo, a literatura infantil em Libras se relaciona diretamente com práticas de letramento que ultrapassam a escrita alfabética. Prado, Pavan e Antonio (2026, p. 122) compreendem o letramento em perspectiva ampliada, envolvendo a construção de significados por diferentes linguagens, com especial centralidade da experiência visual. Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 1-3) demonstram que a contação de histórias em Libras no meio digital mobiliza recursos como performance, enquadramento, livro físico, imagens, ambiente e diferentes formas de composição visual. Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 404-406) também situam a literatura infantil em Libras no campo das narrativas multimodais e discutem como recursos visuais, gestuais e textuais podem favorecer habilidades de leitura e ampliar possibilidades de interpretação e fruição. O leitor surdo, nesse cenário, é compreendido como sujeito

que lê sinais, imagens, corpos, movimentos, espaços e textos escritos de forma articulada.

A mediação pedagógica é outro eixo indispensável. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 49-59) descrevem experiências de contação de histórias em Libras com crianças surdas e ressaltam a presença do adulto surdo como referência linguística e identitária. Brito e Ribeiro (2022, p. 181-198) analisam contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário no Ensino Fundamental e indicam possibilidades didáticas sem reduzir a literatura a um instrumento mecânico. Branco (2024, p. 1-2) discute traduções de textos literários infantis para Libras e a produção de materiais como caminhos de ensino e valorização cultural. Essas pesquisas apontam que a qualidade da mediação depende tanto do domínio linguístico quanto da capacidade de preservar a dimensão estética da obra, criar condições de interação e reconhecer a participação ativa da criança na produção de sentidos.

Diante desse quadro, o problema que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a literatura infantil em Libras, articulada ao letramento literário, à visualidade e à mediação pedagógica, pode contribuir para a formação de leitores surdos? O objetivo geral consiste em analisar, a partir da produção acadêmica selecionada, as contribuições da literatura infantil em Libras para a formação leitora de crianças surdas. Como objetivos

específicos, busca-se discutir os fundamentos da literatura surda e da literatura infantil em língua de sinais; compreender o papel da visualidade e da multimodalidade na construção de sentidos; examinar a relação entre leitura literária, Libras e desenvolvimento do leitor; e refletir sobre práticas de mediação pedagógica, contação de histórias e tecnologias digitais aplicadas à experiência literária de crianças surdas.

Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter interpretativo. O corpus é constituído pelos artigos disponibilizados para esta elaboração, publicados entre 2006 e 2026, que tratam de literatura surda, literatura infantil em Libras, formação do leitor surdo, letramento visual, multimodalidade, contação de histórias, escrita de sinais e recursos didáticos. A análise foi organizada em eixos temáticos, buscando estabelecer diálogos entre autores e identificar convergências, tensões e possibilidades pedagógicas. Foram utilizadas citações indiretas, citações diretas curtas e longas e citações de citação, sempre com indicação de autoria e página conforme os textos consultados. Nas citações de citação, o emprego de apud indica que a obra original não foi consultada diretamente, preservando a distinção entre fonte primária e fonte efetivamente utilizada.

A relevância do estudo está vinculada à necessidade de ampliar discussões sobre o direito de crianças surdas à literatura em condições

de acessibilidade linguística e cultural. Não se trata apenas de garantir a presença de Libras ao lado de um texto em português, mas de pensar quais formas de narrar, mediar, produzir e circular literatura reconhecem efetivamente os modos visuais de significação. Nesse sentido, a literatura infantil em Libras pode favorecer o encontro entre língua, arte, memória, identidade e conhecimento, ao mesmo tempo em que aproxima a criança de diferentes práticas de leitura. A discussão que segue está estruturada em torno de fundamentos da literatura surda, formação do leitor, letramento visual e multimodalidade, mediação pedagógica, tecnologias e cultura surda, buscando mostrar que esses elementos são interdependentes na formação de leitores surdos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da literatura infantil em Libras exige, inicialmente, situar a literatura surda como produção cultural e linguística da comunidade surda. Karnopp (2006, p. 98-102) analisa obras como Cinderela Surda e Rapunzel Surda e mostra que textos e imagens podem produzir sentidos sobre identidade, diferença e autorrepresentação. A autora destaca que as formas de narrar e adaptar histórias clássicas se relacionam às experiências, às práticas de leitura e às referências culturais dos sujeitos surdos. Assim, a literatura surda não deve ser definida apenas pelo fato de apresentar personagens

surdos ou incluir sinais de Libras, pois sua constituição envolve modos de significar a surdez, a língua de sinais e a vida comunitária. Essa concepção é importante para a literatura infantil, uma vez que a criança encontra nas narrativas possibilidades de reconhecer experiências próximas das suas e, simultaneamente, de conhecer outras formas de viver e interpretar o mundo.

Ao discutir o conceito de literatura em sentido amplo, Verniano recupera uma formulação de Antonio Candido segundo a qual a literatura abrange criações poéticas, ficcionais e dramáticas presentes em diferentes sociedades e culturas (Candido, 2004, p. 174 apud Verniano, 2018, p. 251). A citação de citação é relevante neste estudo porque permite situar a literatura infantil surda dentro de uma concepção abrangente de produção literária, sem subordiná-la a um modelo exclusivamente escrito ou oral. Verniano (2018, p. 251-252) sustenta que a literatura infantil surda envolve materiais bilíngues, cultura surda e ilustrações representativas, e alerta contra a ideia de que esse campo se resumiria à contação de histórias em língua de sinais. A autora também enfatiza a função das imagens, que, para crianças surdas, podem participar diretamente da compreensão da narrativa e não apenas decorar a página.

> 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. É possível, no entanto, encontrar formas de escrever e apresentar as histórias que traduzam a modalidade visual que os surdos utilizam para narrar suas histórias de vida, piadas, mitos, lendas, sem perder o movimento que as mãos produzem, as expressões corporais e faciais que vão construindo e desvendando o enredo, as personagens, o cenário. (Karnopp, 2006, p. 102).

A passagem evidencia que o desafio não é apenas traduzir palavras, mas preservar qualidades expressivas e culturais de uma língua visual-espacial. Quando a narrativa passa de Libras para o impresso, ou do impresso para a Libras, há decisões relativas ao corpo, ao espaço, à expressão facial, ao ritmo e às imagens. Isso significa que a formação do leitor surdo se relaciona também à qualidade dessas decisões. A criança precisa ter acesso a obras em que a linguagem literária não seja empobrecida pela tentativa de enquadrá-la em um único modo semiótico. Karnopp (2006, p. 102) define a literatura surda como produção de textos literários em sinais de que compreende a surdez como presença e considera os surdos como grupo linguístico e cultural. Essa definição contribui para romper com representações deficitárias e orientar práticas literárias que valorizem a experiência surda.

Sutton-Spence (2021, p. 159-162) avança nessa discussão ao tratar especificamente da literatura surda original para crianças pequenas. A autora observa que os recursos disponíveis no Brasil

ainda são escassos em determinados gêneros e relata a criação de narrativas originais em Libras voltadas à alfabetização emergente. O ponto central de sua argumentação é que a literatura produzida para crianças surdas pode nascer da própria estrutura da Libras, das configurações de mão, do humor, da performance e das tradições do folclore surdo. Essa perspectiva amplia o campo para além da tradução de livros infantis escritos em português. Traduzir obras existentes continua sendo importante para o acesso ao patrimônio literário mais amplo, mas a produção original em Libras permite explorar recursos que pertencem à língua e à cultura surda desde a concepção da narrativa.

A distinção entre tradução, adaptação e produção original é também relevante para a análise de obras infantis. Silva (2016, p. 31-35) mostra que a literatura em língua de sinais circula por vídeos, performances e versões adaptadas, enquanto Karnopp (2006, p. 102-105) discute adaptações culturais que reconfiguram personagens e situações. Verniano (2018, p. 258-268) aborda livros e vídeos bilíngues e aponta diferenças de qualidade entre produções, inclusive quanto à expressividade dos contadores. Desse conjunto resulta uma compreensão menos rígida do campo: podem coexistir narrativas originais em Libras, traduções de clássicos, adaptações culturais de histórias conhecidas, obras impressas com escrita de sinais e produtos

digitais. A questão decisiva é observar como cada formato organiza o acesso linguístico, estético e cultural do leitor surdo.

Mak e Verniano (2023, p. 180-184) acrescentam uma dimensão linguístico-literária ao debate ao analisarem possibilidades de produção em SignWriting e língua portuguesa. Para as autoras, a literatura surda pode aproximar diferentes sistemas linguísticos e favorecer experiências bilíngues, especialmente quando a criança encontra formas de registro da língua de sinais e, ao mesmo tempo, contato com o português escrito. Negrisoli, Kottwitz Junior e Quatrin (2024, p. 1-2) também defendem a ampliação de materiais em escrita de sinais e apontam sua importância para escolas e comunidades surdas. A escrita de sinais não substitui a Libras sinalizada nem o português escrito; ela cria outra possibilidade de registro e leitura, permitindo que práticas literárias explorem diferentes relações entre língua, imagem e escrita.

A literatura infantil surda, portanto, não pode ser delimitada apenas pelo suporte. Um livro impresso pode integrar Libras por meio de escrita de sinais, QR codes ou vínculos com vídeos; um vídeo pode retomar ilustrações de um livro; uma performance pode ser registrada digitalmente; uma narrativa pode circular presencialmente e depois ser incorporada a um acervo on-line. Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 4-5) lembram que os registros tecnológicos contribuíram para ampliar o acervo em língua de sinais e para afirmar o surdo como

produtor de cultura e leitor. Branco (2024, p. 1-2) mostra que traduções de textos literários infantis podem estimular produção de vídeos e materiais visuais. A multiplicidade de suportes, assim, não deve ser vista como dispersão, mas como característica produtiva de um campo literário marcado pela visualidade e pela circulação multimodal.

Outro aspecto central é a relação entre literatura e identidade. Pereira e Pinto (2023, p. 63-64) afirmam que a literatura surda constitui um dos artefatos do povo surdo e participa da constituição identitária, especialmente na infância. Karnopp (2006, p. 98-104) identifica, em adaptações como Cinderela Surda e Rapunzel Surda, movimentos de autorrepresentação que contestam imagens tradicionais da surdez. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 54-59) reforçam que narrativas em Libras podem favorecer o reconhecimento da criança como surda e o contato com referências culturais. A literatura, desse modo, não apenas representa identidades prontas; ela oferece repertórios simbólicos com os quais a criança pode construir, questionar e reelaborar sua relação com a língua, com a comunidade e com outras experiências sociais.

Esse papel identitário não autoriza, contudo, que toda produção voltada a crianças surdas seja avaliada somente por sua utilidade pedagógica ou representativa. Pereira e Pinto (2023, p. 63-70) chamam atenção para a tensão entre utilitarismo e fruição estética e

observam que a literatura surda para crianças vem ampliando suas possibilidades artísticas. O compromisso com língua, cultura e identidade pode coexistir com humor, invenção formal, ambiguidade, imaginação e prazer estético. Essa observação é decisiva para o letramento literário: formar leitores surdos implica oferecer condições para que a criança não apenas reconheça informações sobre a cultura surda, mas também experimente a literatura como arte, intérprete escolhas expressivas, formule hipóteses, emocione-se, estranhe e construa leituras próprias.

A formação do leitor surdo exige distinguir leitura funcional de experiência literária. Silva (2016, p. 34-35) critica práticas escolares em que a literatura infantil em Libras é usada apenas para ensinar sinais, português escrito ou conteúdos de outras disciplinas. A autora não nega que a literatura possa produzir aprendizagens linguísticas e curriculares; seu argumento é que a especificidade estético-literária não pode ser apagada. Quando o texto literário serve somente como pretexto para exercícios de vocabulário, a escola restringe as possibilidades de interpretação, fruição e construção de sentidos. Para o leitor surdo, esse risco é ainda maior quando a Libras é tratada apenas como ferramenta de tradução de conteúdos, e não como língua em que a própria experiência literária pode ocorrer.

> O aluno surdo precisa vivenciar a leitura do texto literário em língua de sinais, bem como dialogar sobre

> o texto, apresentar sua leitura, sua interpretação. Uma interpretação que não tenha como finalidade exercícios de fixação ou ensino de vocabulário – palavras soltas – em português. (Silva, 2016, p. 35).

A formulação de Silva ajuda a compreender o letramento literário como experiência que articula participação, interpretação e reflexão. A criança surda precisa poder assistir, ler, comentar, recontar, comparar, questionar e produzir narrativas em sua língua. Isso envolve tempos de leitura que não sejam imediatamente interrompidos por perguntas de verificação e também momentos de conversa em Libras nos quais diferentes interpretações possam circular. A mediação do professor passa a criar condições para o encontro entre obra e leitor, em vez de determinar antecipadamente um único sentido. A literatura infantil em Libras torna-se, assim, um espaço de formação da autonomia leitora, pois permite que a criança desenvolva repertório narrativo e estético a partir de experiências linguísticas acessíveis.

Rosa, Martins e Martins (2024, p. 1-2) contribuem para esse debate ao enfatizar o contato precoce de bebês e crianças surdas com a literatura. Os autores relacionam a leitura em família ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo e descrevem a busca por estratégias de leitura adequadas às experiências de crianças surdas. A presença da família mostra que a formação leitora não começa exclusivamente na escola. Gestos de escolher livros, observar

imagens, sinalizar histórias, repetir narrativas, fazer perguntas e compartilhar emoções constroem familiaridade com práticas literárias desde a infância. Quando essas interações acontecem em uma língua plenamente acessível, a criança pode participar de maneira mais ativa, antecipando acontecimentos, relacionando personagens e manifestando preferências.

Oliveira (2024, p. 1-2; p. 7-9) analisa a contação de A Sereia Surda e a Libras no Fundo do Mar e evidencia a importância de explorar tanto o formato impresso quanto o digital. O estudo destaca elementos paratextuais, estéticos e culturais e sugere que o conhecimento da obra e de seu autor ajuda o mediador a construir uma experiência literária mais rica. Ao citar Mourão, a autora lembra que crianças surdas podem acompanhar as ilustrações enquanto pais ou professores sinalizam a história, desenvolvendo imaginação e reflexão; a diferença fundamental em relação às crianças ouvintes está na língua utilizada na mediação (Mourão, 2011, p. 83 apud Oliveira, 2024, p. 8). Essa citação de citação reforça a necessidade de pensar a leitura compartilhada em Libras como prática cotidiana e não como adaptação excepcional.

A formação de leitores também se relaciona ao direito de acessar narrativas nas quais a criança possa exercer imaginação e fabulação. Pereira e Pinto (2023, p. 63-66) recuperam a ideia de literatura como direito e argumentam que a produção voltada à

infância surda deve contemplar não apenas objetivos educativos, mas também a fruição artística. O leitor em formação precisa ter acesso a histórias que não expliquem tudo, que ofereçam conflitos, humor, fantasia e possibilidades de identificação múltiplas. A literatura surda infantil se fortalece quando pode falar de experiências surdas sem transformar cada narrativa em lição explícita sobre surdez. Esse equilíbrio entre afirmação cultural e abertura estética favorece leituras menos previsíveis e amplia a participação subjetiva da criança.

Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 405-411) relacionam literatura infantil em Libras ao desenvolvimento de habilidades como inferência, antecipação, interpretação e apreciação estética. Essas habilidades não aparecem isoladamente; dependem de repertórios narrativos, linguísticos e culturais construídos ao longo do contato com histórias. A Libras pode funcionar como base para a compreensão de estruturas narrativas e para o estabelecimento de relações com textos em português escrito, desde que a aprendizagem da segunda língua não seja confundida com substituição da primeira. O letramento literário bilíngue envolve, portanto, trânsito entre línguas e linguagens, com reconhecimento da diferença entre os sistemas e valorização das competências que a criança desenvolve em Libras.

A discussão de Mak e Verniano (2023, p. 186-192) permite acrescentar que experiências bilíngues podem envolver também a escrita de sinais. Ao apresentar possibilidades de produção literária em

SignWriting e português, as autoras sugerem um ambiente em que a criança encontre diferentes modos de registrar e ler a língua. Negrisoli, Kottwitz Junior e Quatrin (2024, p. 1-4) defendem que a literatura em escrita de sinais pode ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer o desenvolvimento da própria língua. Para o letramento literário, essa pluralidade é significativa porque desnaturaliza a ideia de que a literatura existe apenas em escrita alfabética. A criança surda pode construir relações entre sinalização, escrita de sinais, imagens e português, compreendendo que cada modo organiza sentidos de forma particular.

A educação literária do leitor surdo também precisa enfrentar o problema da seleção das obras. Se a escola oferece apenas traduções simplificadas, repertórios muito restritos ou materiais com baixa qualidade linguística, a experiência de leitura se empobrece. Sutton-Spence (2021, p. 159-164) observa a escassez de produções originais em Libras para crianças pequenas e defende a criação de histórias que explorem elementos da própria língua. Verniano (2018, p. 267-269) analisa a circulação de vídeos de contação e observa diferenças na presença de ilustrações, livros, expressividade e interpretação. Esses dados sugerem que a formação de leitores depende também de curadoria: professores e famílias precisam avaliar acessibilidade, qualidade literária, adequação linguística, riqueza visual e diversidade de gêneros.

Por fim, formar o leitor surdo significa reconhecer sua agência. A criança não é apenas destinatária de uma história pronta; pode recontar, transformar, dramatizar, desenhar, produzir vídeos e criar novas narrativas. Branco (2024, p. 1-6) descreve atividades de tradução e criação de materiais que colocam participantes em posição ativa diante do texto literário. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 57-58) registram atividades pedagógicas após contações em Libras e destacam o engajamento das crianças. A produção de respostas criativas, quando não reduzida à cópia ou à fixação de vocabulário, pode funcionar como extensão da leitura e favorecer a apropriação da linguagem literária.

A visualidade constitui um eixo estruturante da experiência linguística e literária de sujeitos surdos. Isso não significa afirmar que toda pessoa surda lê ou aprende da mesma maneira, mas reconhecer que a Libras se organiza em modalidade visual-espacial e que muitos processos de interação e acesso à cultura se apoiam em recursos visuais. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175-176) propõem incorporar a multimodalidade às práticas educacionais com crianças surdas, articulando literatura infantil e aprendizagem da linguagem escrita. Para as autoras, o processo educacional deve ocorrer por meio de interações significativas em língua de sinais e superar atividades mecânicas ou descontextualizadas. A literatura pode contribuir para

esse movimento porque reúne texto, imagem, sequência narrativa, personagens, expressividade e possibilidades de diálogo.

Prado, Pavan e Antonio (2026, p. 122-127) aprofundam a noção de letramento visual ao analisar uma narrativa de literatura surda. Os autores partem do entendimento de que letramento não se restringe à escrita, mas envolve construção de significados por diferentes linguagens, especialmente visuais. Na análise, a organização da narrativa em Libras, os recursos imagéticos, a expressividade corporal e os vídeos em língua de sinais favorecem o engajamento do sujeito surdo. Essa perspectiva é particularmente produtiva para a formação leitora porque substitui uma hierarquia em que a escrita alfabética ocupa o centro e os demais modos funcionam como apoio. Imagem, corpo e sinalização passam a ser reconhecidos como formas efetivas de produção de sentido.

A visualidade também interfere na maneira como se concebe o livro infantil. Verniano (2018, p. 252) observa que as ilustrações têm papel fundamental para crianças surdas e podem funcionar como elementos representativos da narrativa. Oliveira (2024, p. 7-9) destaca capas, contracapas, ilustrações, vídeos e outros elementos paratextuais como recursos que ajudam a construir expectativas e ampliar a compreensão da obra. Na mediação, esses elementos podem ser explorados antes, durante e depois da leitura, não para substituir a Libras, mas para produzir relações entre diferentes linguagens.

Perguntar o que a capa sugere, observar expressões de personagens, comparar cores, localizar pistas visuais e relacionar imagens à sinalização são ações que favorecem uma leitura mais atenta.

Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 2-5) definem a contação em ambiente digital como prática multimodal porque envolve recursos comunicativos diversos. A performance do contador, as cores, o enquadramento, os objetos, a presença do livro e as imagens são combinados na construção da narrativa. O estudo mostra que esses elementos não funcionam de forma independente: a interpretação é produzida pelo modo como aparecem juntos e pela atenção que o leitor dirige a eles. Para crianças surdas, essa articulação pode ampliar o acesso ao texto literário, mas também exige mediação capaz de orientar a percepção sem engessar a interpretação. Multimodalidade, portanto, não é sinônimo de excesso de estímulos; é organização significativa de diferentes modos.

> Por meio dessa reflexão localizada, percebe-se que os vídeos de contação de histórias em Libras contribuem para o processo dos multiletramentos, pois a criança que tem o contato com essa mídia tem favorecido e estimulado o seu processo de aproximação com o livro literário em suas diversas realizações. Inicialmente, a contação já apresenta a estrutura da narrativa, segue um enredo, com personagens, conflitos e soluções, retomando aspectos linguísticos e estruturais das obras. Em segundo lugar, a contação com o livro pela retomada das imagens promove a leitura e o reconhecimento das pistas em cada cena e em cada página [...]. (Araújo; Tavares; Nascimento, 2020, p. 13).

A citação evidencia que a formação leitora pode ocorrer na circulação entre tela, livro, imagem e sinalização. O vídeo não precisa competir com o livro impresso; pode aproximar a criança da estrutura narrativa e favorecer o reconhecimento de pistas visuais. A noção de multiletramentos é especialmente útil porque permite compreender que a leitura contemporânea envolve diferentes suportes e linguagens. Para o leitor surdo, esse cenário também pode ampliar a autonomia: vídeos podem ser revistos, pausados, comparados com páginas do livro e discutidos em Libras. O professor pode explorar essas possibilidades sem transformar o recurso digital em mera ilustração tecnológica.

Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 405-409) tratam as narrativas multimodais em Libras como formatos que integram vídeo, animação, ilustração e performance. Os autores relacionam essas produções ao desenvolvimento de habilidades de leitura e à valorização da língua de sinais como meio legítimo de expressão cultural. Quando a criança acompanha uma narrativa em Libras e observa elementos gráficos e textuais, ela pode construir relações entre informações presentes em diferentes modos. Essa competência semiótica é importante para a leitura escolar e para a participação social mais ampla, já que grande parte dos textos contemporâneos circula em ambientes digitais e combina imagem, escrita, vídeo e movimento.

A multimodalidade, contudo, não elimina a necessidade de qualidade linguística. Sutton-Spence (2021, p. 162-166) destaca o uso estético da língua de sinais, a incorporação de personagens, classificadores, movimentos do corpo, expressões faciais, ritmo e espaço. Esses elementos fazem parte da composição literária e precisam ser percebidos como escolhas expressivas. Em uma narrativa sinalizada, mudança de ritmo pode construir suspense; deslocamento espacial pode organizar personagens; expressão facial pode marcar perspectiva; movimento corporal pode sugerir intensidade. O letramento literário em Libras envolve aprender a perceber e interpretar esses recursos, assim como leitores de textos escritos aprendem a observar voz narrativa, ritmo, metáforas e outras escolhas de linguagem.

A noção de letramento visual também ajuda a evitar uma simplificação frequente: considerar que basta inserir imagens para tornar-se um material acessível. Prado, Pavan e Antonio (2026, p. 127-132) mostram que a experiência visual precisa estar articulada à Libras, à cultura surda e à organização da narrativa. Imagens desconectadas do texto, janelas de Libras pequenas ou mal posicionadas, excesso de elementos na tela e traduções sem expressividade podem dificultar a leitura. A acessibilidade literária precisa considerar legibilidade visual, enquadramento, contraste, ritmo, sincronização e coerência entre os modos. Portanto, o desenho

de materiais deve partir da experiência do leitor e não apenas da presença formal de um recurso de acessibilidade.

Figueiredo e Guarinello (2013, p. 181-189) sugerem que práticas multimodais podem contribuir para compreensão e produção textual quando inseridas em interações significativas. Esse princípio dialoga com a formação do leitor surdo porque a leitura literária pode funcionar como espaço de articulação entre Libras e português escrito. Em vez de começar por palavras isoladas, a criança pode partir de uma narrativa compreendida em Libras e, posteriormente, explorar trechos escritos, títulos, nomes de personagens e relações entre eventos. O contexto narrativo fornece base semântica para a aprendizagem, tornando o português uma segunda língua vinculada a sentidos já construídos. A mediação bilíngue, nesse caso, respeita a diferença entre línguas e evita tratar Libras como tradução palavra por palavra do português.

A contação de histórias é uma das práticas mais recorrentes nos estudos selecionados e aparece como forma de mediação capaz de aproximar a criança surda da literatura. Brito e Ribeiro (2022, p. 181-183) discutem seu potencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário e analisam vídeos de contadores em Libras. As autoras destacam que a imersão em histórias sinalizadas permite contato contextualizado com vocabulário e estruturas linguísticas, ao mesmo tempo em que amplia conhecimento de mundo

e referências culturais. A relevância da contação não reside apenas em tornar um texto escrito compreensível, mas em construir uma situação comunicativa na qual corpo, língua, imagem e interação se organizam em torno da narrativa.

Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 49-59) oferecem uma contribuição importante ao enfatizar a presença do adulto surdo como referência. No projeto analisado pelas autoras, a contação de histórias em Libras foi associada à aquisição da língua de sinais, à cultura visual e à identidade surda. A criança encontra, no professor ou instrutor surdo, uma pessoa com quem compartilha uma experiência linguística e cultural e pode observar formas naturais de uso da Libras. Essa referência pode fortalecer a autoestima, o pertencimento e a percepção da língua de sinais como língua de conhecimento e criação. Ao mesmo tempo, a mediação não deve transformar o adulto surdo em símbolo fixo de uma única identidade; sua presença é potente justamente porque revela diversidade de experiências e formas de ser surdo.

> O papel do professor surdo nesse processo é crucial, pois ajuda a criança a se enxergar como igual, conferindo naturalidade à Língua de Sinais. A contação de histórias em Libras é uma estratégia pedagógica eficaz para este público. As narrativas em Libras desempenham um papel importante no desenvolvimento dessas crianças, contribuindo para a formação de sua identidade e cultura, além de permitir que se reconheçam como seres surdos. Além de promover a autoestima das crianças surdas, essas histórias têm um valor educativo significativo, pois

> auxiliam no processo de aquisição da Língua de Sinais. (Eler; Carvalho; Santos, 2024, p. 59).

A mediação do professor pode assumir diferentes formas. Oliveira (2024, p. 7-10) menciona materiais como maquetes, aventais de histórias, fantoches, livros com imagens grandes e vídeos sinalizados, além da caracterização do mediador como personagem. O valor desses recursos depende da intencionalidade e da coerência com a obra. Um fantoche pode ajudar a marcar personagens; uma maquete pode espacializar cenários; um vídeo pode oferecer modelo linguístico; um livro ilustrado pode permitir leitura compartilhada. Entretanto, a multiplicação de materiais não garante por si só uma boa experiência. O mediador precisa conhecer a narrativa, planejar transições entre recursos e observar as respostas das crianças para ajustar ritmo, pausas e perguntas.

Branco (2024, p. 1-6) aborda a tradução de textos literários infantis para Libras como possibilidade didática e mostra que atividades de criação de vídeos e materiais visuais podem promover reflexão sobre tradução, adaptação e linguagem. Essa abordagem é relevante para a mediação porque convida estudantes e professores a perceber que traduzir literatura envolve escolhas. O sinalizador precisa considerar personagens, espaço, ritmo, expressões, referências culturais e efeitos estéticos. Em práticas com crianças, a mediação pode explorar essas escolhas de forma acessível: comparar duas

versões de uma história, observar diferenças de expressão, discutir porque determinado sinal ou recurso visual foi utilizado e incentivar recontos. Assim, a tradução deixa de ser invisível e se torna objeto de leitura crítica.

A atuação do mediador também precisa equilibrar intervenção e liberdade interpretativa. Silva (2016, p. 34-38) alerta para o risco de pedagogização excessiva da literatura. Perguntas fechadas, exercícios de fixação e busca por uma moral única podem transformar a experiência literária em atividade de controle. Em contraposição, a autora defende práticas em que o aluno surdo dialoga sobre o texto, apresenta sua interpretação e estabelece relações com outras produções culturais. A mediação pedagógica, então, não significa explicar tudo, mas criar condições para que a criança observe, formule hipóteses, retome trechos, compare versões e manifeste suas leituras em Libras.

Brito e Ribeiro (2022, p. 191-198) organizam a análise da contação de histórias em torno de dimensões cognitiva, linguística e cultural-identitária. Essa divisão é útil para o planejamento, desde que se compreenda que as dimensões se atravessam. Uma criança que acompanha a solução de um conflito narrativo está mobilizando linguagem e raciocínio; quando identifica experiências surdas em personagens, também trabalha aspectos culturais e afetivos; ao recontar a história, reorganiza vocabulário, sequência temporal e

perspectiva. A mediação pedagógica pode potencializar essas relações por meio de perguntas abertas, dramatizações, retomadas visuais e produção de novas versões.

A participação das famílias merece atenção particular. Rosa, Martins e Martins (2024, p. 2-7) mostram que práticas de leitura em família podem contribuir para o gosto pela leitura e para o desenvolvimento infantil, mas também revelam dificuldades enfrentadas por famílias na busca de estratégias e materiais. Para crianças surdas filhas de pais ouvintes, a barreira linguística pode restringir a leitura compartilhada quando os adultos ainda não dominam Libras. Nesse contexto, a escola e a comunidade surda podem apoiar as famílias com acervos bilíngues, vídeos, encontros de contação e orientações que valorizem a interação visual. O objetivo não é transformar os pais em intérpretes profissionais, mas ampliar possibilidades de comunicação e compartilhamento de histórias.

A mediação pedagógica precisa ainda considerar o tempo da criança. Em narrativas sinalizadas, o olhar é um recurso fundamental: a criança alterna atenção entre contador, livro, tela e outros elementos. Se o professor sinaliza enquanto exige que a criança observe simultaneamente uma página distante, pode haver competição visual. Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 10-13) mostram que o vídeo constrói significados por enquadramento, performance e alternância com imagens. Em situação presencial, princípios semelhantes podem

orientar o planejamento: posicionar materiais em campo visual adequado, criar pausas para observação das ilustrações, sinalizar em ritmo compatível com a narrativa e evitar sobreposição de informações.

Uma prática mediadora culturalmente situada também precisa abrir espaço para repertórios da comunidade surda. Sutton-Spence (2021, p. 162-170) valoriza histórias originais, jogos linguísticos e tradições de performance em Libras. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 54-59) reforçam o papel das narrativas na construção de identidade. Isso sugere que o currículo literário não deve se limitar aos clássicos traduzidos da literatura infantil ouvinte. Esses clássicos podem ser lidos e reinterpretados, mas precisam conviver com obras de autores surdos, adaptações culturais, poemas sinalizados, histórias de configurações de mão e produções contemporâneas. A diversidade de repertório amplia a experiência estética e evita que a cultura surda apareça apenas como tema ocasional.

Em síntese, a mediação pedagógica na literatura infantil em Libras envolve competência linguística, conhecimento literário, sensibilidade visual e compreensão das experiências surdas. O professor não precisa escolher entre ensinar e proporcionar fruição; pode organizar situações em que aprendizagem e experiência estética se relacionem sem que uma elimine a outra. Isso requer planejamento de ambientes, seleção de obras, domínio da narrativa, atenção à

participação das crianças e abertura para interpretações diversas. A mediação eficaz é aquela que reduz barreiras de acesso e, ao mesmo tempo, preserva a complexidade e a potência da literatura.

As tecnologias digitais transformaram significativamente as condições de produção, registro e circulação da literatura em língua de sinais. Antes da ampliação do vídeo, muitas narrativas sinalizadas dependiam da presença física do contador e da memória comunitária. Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 4-5) destacam que novos suportes permitiram registrar contos, piadas e histórias e ampliar a constituição de acervos em língua de sinais. Verniano (2018, p. 267-269) menciona canais digitais de contação e diferentes configurações de apresentação, enquanto Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 405-411) discutem livros digitais, aplicativos e vídeos como formatos capazes de integrar Libras, ilustração e recursos interativos.

A expansão tecnológica é especialmente importante para a literatura surda porque o vídeo registra dimensões da língua que a escrita alfabética não capta integralmente: movimento, uso do espaço, expressões não manuais, ritmo e incorporação. Sutton-Spence (2021, p. 162-166) enfatiza justamente esses elementos na estética da literatura em Libras. Quando uma performance é gravada com qualidade, o leitor pode observar escolhas linguísticas e corporais, rever trechos e compartilhar a obra em diferentes espaços. Por outro lado, a gravação impõe novas decisões: enquadramento, iluminação,

fundo, distância da câmera, edição e inserção de imagens afetam diretamente a legibilidade e a experiência estética.

Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 10-14) analisam essas decisões ao estudar um vídeo do canal Mãos Aventureiras. A alternância entre contadora e livro, as expressões faciais e a composição da cena contribuem para a compreensão do texto. O meio digital, portanto, não é neutro. Ele reorganiza a narrativa e pode favorecer ou prejudicar a leitura. Um vídeo com sinalizador pequeno, excesso de elementos ou cortes que interrompem a continuidade pode dificultar a atenção. Em contraste, um enquadramento que valoriza mãos, rosto e corpo, associado a imagens bem-posicionadas, pode apoiar a construção de sentidos.

A presença de QR codes e vínculos entre livro impresso e vídeo também cria experiências híbridas. Prado, Pavan e Antonio (2026, p. 121-133) apresentam uma publicação que permite leitura em Libras por meio de acesso digital, evidenciando como o suporte impresso pode dialogar com a língua de sinais. Essa estratégia é promissora para escolas e famílias porque mantém a materialidade do livro e acrescenta uma camada linguística visual. Para ser efetiva, porém, a tecnologia precisa estar disponível, funcionar em dispositivos comuns e oferecer conteúdo de qualidade. A acessibilidade não deve depender de procedimentos complexos ou de conexões que a escola não possui.

Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 412-418) observam que plataformas digitais podem ampliar o acesso a narrativas e estimular habilidades linguísticas, especialmente quando combinam Libras, imagens, legendas e interatividade. O potencial pedagógico desses ambientes está relacionado à possibilidade de personalizar ritmo e repetição. Uma criança pode assistir novamente a uma passagem, congelar uma imagem, comparar versões ou produzir seu próprio vídeo. Essas ações favorecem leitura ativa e podem integrar projetos de criação literária. Entretanto, a mediação continua necessária para que o uso da tecnologia não se limite ao consumo passivo de vídeos.

A escrita de sinais representa outro recurso tecnológico e cultural. Mak e Verniano (2023, p. 182-190) e Negrisoli, Kottwitz Junior e Quatrin (2024, p. 1-8) apresentam o SignWriting como possibilidade de registro da língua de sinais. Em atividades literárias, esse sistema pode ser utilizado para títulos, nomes de personagens, pequenos trechos ou produções autorais, conforme o nível de familiaridade dos estudantes. Seu valor está em mostrar que uma língua de sinais também pode ser registrada graficamente e em ampliar repertórios de leitura. Não se trata de substituir o português escrito, mas de oferecer mais uma forma de representação linguística.

O ambiente digital também facilita a circulação de obras produzidas por autores e contadores surdos, fortalecendo protagonismo cultural. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 59)

mencionam que internet e redes sociais ampliaram a disseminação de narrativas. Sutton-Spence (2021, p. 159-176) identifica a necessidade de aumentar a produção original para crianças pequenas. A combinação dessas duas constatações sugere que políticas educacionais e culturais podem investir não apenas na compra de materiais, mas também na produção de acervos digitais com participação de autores surdos, revisores de Libras, ilustradores e profissionais de edição.

Para a escola, o desafio é transformar disponibilidade tecnológica em experiência literária qualificada. Ter acesso ao YouTube ou a uma plataforma não significa possuir um currículo de literatura. O professor precisa selecionar vídeos, verificar autoria, qualidade da Libras, adequação etária, relação entre imagem e sinalização e respeito às experiências surdas. Também precisa construir sequências de leitura em que diferentes obras dialoguem entre si. A tecnologia pode ampliar o acervo e a autonomia, mas não substitui curadoria, mediação e políticas de formação docente.

Nesse sentido, os recursos digitais devem ser incorporados a uma concepção de acessibilidade que inclua língua, cultura e estética. Um material tecnicamente acessível pode continuar culturalmente distante se não incluir produções surdas ou se tratar a Libras como tradução secundária. A literatura infantil em Libras atinge maior potência quando o suporte digital valoriza a língua de sinais como

centro da experiência, permite interação e oferece contato com diversidade de gêneros, autores e modos de narrar.

A relação entre literatura, cultura e identidade aparece de forma transversal nos estudos analisados. Karnopp (2006, p. 98-104) mostra que a literatura surda participa da produção de sentidos sobre identidades e diferenças e que adaptações literárias podem reconfigurar representações tradicionais. Em Cinderela Surda e Rapunzel Surda, por exemplo, a narrativa é atravessada por elementos da experiência surda e por uma perspectiva de autorrepresentação. Para crianças em processo de formação, obras desse tipo podem funcionar como espelhos e janelas: espelhos porque oferecem possibilidades de reconhecimento; janelas porque apresentam modos de vida, épocas e experiências que ultrapassam a realidade imediata do leitor.

Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 49-59) destacam que a literatura surda contribui para a constituição da subjetividade e para o desenvolvimento linguístico. O encontro com adultos surdos, personagens surdos e narrativas em Libras pode fortalecer pertencimento. Isso é especialmente significativo para crianças que vivem em famílias predominantemente ouvintes e possuem pouco contato com a comunidade surda. A escola bilíngue ou espaços de atendimento e convivência podem ampliar esse contato, desde que evitem apresentar uma identidade surda única e homogênea. A

literatura é justamente um lugar fértil para mostrar diversidade de sujeitos, regiões, gerações, famílias, formas de comunicação e trajetórias.

Pereira e Pinto (2023, p. 63-70) acrescentam que a literatura participa de um processo de humanização e não deve ficar aprisionada a funções utilitárias. Uma obra pode fortalecer identidade sem precisar explicar didaticamente o que é cultura surda; pode fazê-lo por personagens complexos, conflitos, humor, linguagem e composição estética. Essa distinção é importante para a formação do leitor porque permite que a criança se relacione com a obra de maneira menos previsível. A identificação pode surgir de um gesto, de uma experiência de incompreensão, de uma brincadeira linguística ou de uma forma de usar o espaço em Libras, e não apenas da presença explícita da palavra “surdo” ou de um ensinamento moral.

Sutton-Spence (2021, p. 162-170) relaciona literatura em Libras ao folclore surdo, aos jogos linguísticos, às histórias de configuração de mão, às piadas e às narrativas de experiências pessoais. Esses gêneros mostram que cultura e estética se encontram na própria forma da língua. Para a criança, participar de uma história que explora configurações de mão ou incorporação de personagens pode produzir prazer linguístico e ampliar consciência sobre as possibilidades expressivas da Libras. O letramento literário em língua

de sinais envolve, portanto, aprender a apreciar não apenas o que a história conta, mas como ela é sinalizada.

A literatura infantil surda também pode favorecer reflexão crítica sobre relações entre surdos e ouvintes. Karnopp (2006, p. 103-107) observa que produções surdas recriam histórias e representam conflitos a partir de outros pontos de vista. Brito e Ribeiro (2022, p. 191-197) mostram que a contação pode ajudar crianças a analisar elementos culturais e estabelecer relações e diferenças entre mundos surdo e ouvinte. Em vez de produzir oposição rígida entre dois grupos, a mediação pode explorar convivência, desigualdades, barreiras de comunicação, estratégias de resistência e experiências compartilhadas. A literatura oferece um espaço simbólico em que essas questões podem ser discutidas sem reduzir personagens a exemplos sociológicos.

A representatividade ganha maior consistência quando existe protagonismo surdo na autoria, tradução, contação e avaliação dos materiais. Sutton-Spence (2021, p. 161-163) propõe critérios que valorizam produções feitas por surdos, sobre experiências surdas, dirigidas ao público surdo e apresentadas em Libras, embora reconheça que nem toda obra precisa reunir todos os critérios. Branco (2024, p. 1-6) evidencia a importância de ampliar a circulação da literatura surda em espaços culturais. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 59) reforçam o papel do professor surdo. Esses elementos sugerem

que políticas de literatura e educação devem incluir sujeitos surdos como produtores de conhecimento e arte, não apenas como público-alvo de adaptações.

No contexto escolar, a representatividade precisa caminhar junto com a diversidade literária. Um acervo equilibrado pode incluir literatura surda original, adaptações culturais, traduções de obras universais, poesia sinalizada, narrativas humorísticas, livros bilíngues, escrita de sinais e produções digitais. A criança surda tem direito tanto a reconhecer sua cultura quanto a acessar repertórios amplos. O princípio orientador não é restringir leituras ao que fala diretamente de surdez, mas garantir que a língua e a experiência surda tenham lugar legítimo no universo literário. Essa pluralidade contribui para formar leitores capazes de transitar entre culturas e linguagens sem abandonar suas referências linguísticas.

Embora os estudos analisados apontem potencialidades importantes, também evidenciam desafios. Sutton-Spence (2021, p. 159-161) menciona a escassez de literatura original em Libras para crianças pequenas. Silva (2016, p. 34-35) identifica uso escolar predominantemente instrumental de vídeos literários. Rosa, Martins e Martins (2024, p. 1-7) mostram a necessidade de orientar famílias e ampliar estratégias de leitura. Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 410-412) destacam a insuficiência de materiais e de formação específica.

Esses problemas indicam que a ampliação do acesso exige ações coordenadas de produção, formação docente, curadoria e circulação.

A formação de professores é um dos pontos centrais. Trabalhar literatura infantil em Libras requer mais do que conhecimento básico da língua. O mediador precisa compreender gêneros literários, recursos estéticos da Libras, multimodalidade, desenvolvimento infantil e estratégias de leitura compartilhada. Também precisa saber avaliar materiais e reconhecer limites de traduções. Silva (2016, p. 35-41) oferece sugestões metodológicas que valorizam diálogo entre obras, outras produções artísticas e experiências dos estudantes. Branco (2024, p. 1-6) mostra que processos de tradução podem ser trabalhados de forma crítica. Essas contribuições sugerem que a formação docente deve integrar língua, literatura e pedagogia.

Outro desafio é evitar a redução da literatura a ferramenta de alfabetização em português. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175-189) defendem práticas que respeitem a língua de sinais e articulem multimodalidade à aprendizagem da escrita. Isso permite construir pontes entre Libras e português, mas não autoriza transformar toda leitura em exercício de segunda língua. O texto literário pode contribuir para o português escrito justamente porque primeiro é vivido como experiência de sentido. Quando a criança compreende a narrativa e se envolve com personagens e conflitos, palavras e estruturas do texto escrito podem ser exploradas em contexto.

A qualidade dos materiais também precisa ser considerada. Verniano (2018, p. 267-269) observa que vídeos de contação variam quanto à expressividade e aos recursos utilizados. Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 10-14) demonstram que enquadramento, performance, imagens e ambiente influenciam a compreensão. A produção de materiais acessíveis deve, portanto, envolver revisão linguística em Libras, planejamento visual, edição e, quando possível, participação de crianças e adultos surdos em processos de avaliação. Um material acessível não é apenas aquele que contém Libras, mas aquele em que a língua pode ser vista com clareza e está integrada de modo coerente à narrativa.

A organização do espaço escolar constitui desafio adicional. A leitura em Libras depende de condições visuais adequadas: iluminação, disposição dos participantes, campo de visão, tamanho das imagens e ausência de obstáculos. Em rodas de histórias, a criança precisa enxergar o contador e os materiais sem esforço constante. Em telas, o tamanho do sinalizador e a qualidade do vídeo são decisivos. Esses aspectos podem parecer técnicos, mas interferem diretamente na experiência estética e na participação. A visualidade deve ser tratada como princípio de planejamento e não como adaptação feita após a escolha da atividade.

Do ponto de vista curricular, a literatura infantil em Libras precisa aparecer com continuidade. Projetos isolados podem produzir

experiências significativas, mas a formação de leitores exige contato frequente com obras, gêneros e autores. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 57-59) mostram resultados de um projeto de extensão e ressaltam a importância da continuidade das atividades. A escola pode organizar acervos, momentos regulares de leitura, encontros com autores e contadores surdos, produção de vídeos e circulação de livros entre família e escola. A regularidade permite que a criança desenvolva expectativas de gênero, amplie repertório e construa preferências.

Também é necessário reconhecer que nem todas as crianças surdas chegam à escola com o mesmo domínio de Libras. Algumas têm contato precoce com a língua; outras enfrentam aquisição tardia. A literatura pode apoiar o desenvolvimento linguístico, mas não substitui políticas de acesso à Libras desde a infância. Brito e Ribeiro (2022, p. 181-198) e Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 49-59) mostram o potencial da contação para ampliar vocabulário e estruturas em contextos significativos. A mediação precisa ser responsiva aos diferentes níveis linguísticos, utilizando repetição, imagens, dramatização e interação sem infantilizar leitores mais experientes.

Esses desafios apontam para alguns princípios integradores: reconhecer Libras como língua de experiência literária; preservar a dimensão estética das obras; valorizar visualidade e multimodalidade; diversificar acervos; incluir autoria e mediação surdas; articular, sem confundir, Libras e português escrito; investir em tecnologias

acessíveis; e garantir continuidade das práticas de leitura. Mais do que um conjunto de técnicas, esses princípios expressam uma concepção de leitor surdo como sujeito linguístico, cultural e estético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite afirmar que a literatura infantil em Libras possui papel relevante na formação de leitores surdos quando é compreendida como experiência linguística, estética, cultural e social. Os estudos examinados convergem na defesa de práticas que reconheçam a Libras como língua legítima de produção literária e construção de sentidos, superando modelos nos quais a língua de sinais aparece apenas como ferramenta auxiliar para acesso ao português ou a conteúdos escolares. A formação leitora se fortalece quando a criança pode vivenciar narrativas em uma língua visual-espacial, interagir com imagens e performances, formular interpretações e construir repertório em diálogo com sua experiência cultural.

O letramento literário, nessa perspectiva, não se reduz à decodificação da escrita nem à realização de exercícios posteriores à leitura. Ele envolve participação em práticas culturais de leitura, fruição, interpretação, conversa, comparação e criação. Silva (2016, p. 34-41) é particularmente importante ao criticar a pedagogização da literatura e defender a experiência literária como eixo da educação do leitor surdo. Pereira e Pinto (2023, p. 63-83) complementam essa visão

ao relacionar literatura, humanização e direito à fabulação. Esses aportes mostram que uma prática pedagogicamente comprometida não precisa ser utilitária: pode favorecer aprendizagem ao mesmo tempo em que preserva abertura, imaginação e potência estética.

A visualidade aparece como componente estruturante. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175-192), Araújo, Tavares e Nascimento (2020, p. 1-15), Prado, Pavan e Antonio (2026, p. 121-133) e Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 404-419) demonstram que imagens, corpo, espaço, enquadramento, expressões faciais, ilustrações e recursos digitais participam da produção de sentidos. A multimodalidade não deve ser entendida como mera soma de recursos, mas como articulação entre modos que precisam ser planejados e interpretados. Para o leitor surdo, essa articulação pode ampliar autonomia e acesso, sobretudo quando a Libras ocupa posição central e não periférica.

A mediação pedagógica também se revelou decisiva. Eler, Carvalho e Santos (2024, p. 49-61) e Brito e Ribeiro (2022, p. 181-199) mostram que a contação de histórias em Libras pode contribuir para desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural-identitário. A presença de adultos surdos oferece referências importantes, enquanto a participação de professores e famílias amplia os espaços em que a literatura circula. Oliveira (2024, p. 1-19) evidencia possibilidades de explorar formatos impressos e digitais, recursos paratextuais e

materiais visuais. A qualidade da mediação depende de conhecimento da obra, domínio da língua, planejamento visual e disposição para acolher interpretações da criança.

As tecnologias digitais ampliam o alcance dessas práticas. Vídeos, plataformas, livros com QR codes, aplicativos e escrita de sinais podem aproximar a criança de repertórios diversos e registrar dimensões da Libras que não são preservadas pelo texto alfabético. Ao mesmo tempo, a tecnologia não resolve sozinha problemas de acesso. Permanecem desafios relacionados à qualidade da tradução, ao enquadramento visual, à disponibilidade de equipamentos, à curadoria e à formação docente. A expansão de acervos precisa vir acompanhada da participação de autores, tradutores, contadores e revisores surdos, fortalecendo protagonismo e qualidade cultural.

A literatura surda original para crianças pequenas constitui uma demanda importante. Sutton-Spence (2021, p. 159-176) evidencia que ainda existem lacunas na oferta de determinados gêneros, enquanto Verniano (2018, p. 251-272) e Karnopp (2006, p. 98-109) demonstram a riqueza de adaptações, livros bilíngues e produções que valorizam identidade e cultura. A ampliação do campo não precisa estabelecer oposição entre obras originais e traduzidas. Um currículo literário potente pode articular ambas, desde que ofereça diversidade estética, linguística e cultural e evite a predominância de materiais produzidos exclusivamente a partir de referências ouvintes.

Também se conclui que a relação entre Libras e português escrito deve ser trabalhada de forma bilíngue, sem subordinação da primeira língua à segunda. Mak e Verniano (2023, p. 180-200) e Negrisoli, Kottwitz Junior e Quatrin (2024, p. 1-16) mostram que a escrita de sinais pode ampliar possibilidades de registro, enquanto Figueiredo e Guarinello (2013, p. 175-192) apontam a importância de partir de interações significativas em língua de sinais para a aprendizagem da linguagem escrita. A literatura pode funcionar como ponte entre sistemas, desde que a compreensão e a experiência estética sejam preservadas.

Em resposta ao problema proposto, entende-se que a literatura infantil em Libras contribui para a formação de leitores surdos quando integra três dimensões indissociáveis: letramento literário, visualidade e mediação pedagógica. O letramento literário garante que a criança seja tratada como leitora capaz de interpretar e fruir; a visualidade reconhece modos de significação próprios da experiência linguística em Libras; e a mediação cria condições de acesso, interação e continuidade. Quando uma dessas dimensões é ignorada, a prática tende a se tornar limitada: pode haver acessibilidade sem experiência estética, literatura sem acesso linguístico ou recursos visuais sem mediação significativa.

Por fim, a formação de leitores surdos deve ser assumida como compromisso permanente da escola, da família, das políticas

educacionais e das instituições culturais. Ampliar acervos em Libras, investir em formação docente, valorizar autores surdos, produzir materiais de qualidade e criar espaços regulares de leitura são ações que podem fortalecer esse direito. A criança surda precisa encontrar na literatura não apenas um caminho para aprender conteúdos, mas um território para imaginar, reconhecer-se, discordar, emocionar-se, criar e participar de uma comunidade de leitores. É nesse horizonte que a literatura infantil em Libras se afirmar como componente essencial de uma educação bilíngue comprometida com língua, cultura, arte e formação humana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alexsandra de Melo; TAVARES, Márcia; NASCIMENTO, Risoneide Ribeiro do. Um olho na tela, outro no leitor: multimodalidade na contação de histórias em Libras no meio digital. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-15, out./dez. 2020. DOI: 10.15448/1984-4301.2020.4.37484. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.4.37484. Acesso em: 22 jul. 2026.

BRANCO, Bruna da Silva. Literatura e recursos didáticos na educação de surdos. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 25, n. 58, 2024. DOI: 10.5935/1981-4755.20230040. Disponível em: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230040. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRITO, Lidiane Rodrigues; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 31, n. 68, p. 181-199, out./dez. 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n68.p181-199. Disponível em: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n68.p181-199. Acesso em: 29 jul. 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: 10.55028/rpe.v11i2.21951. Disponível em: https://doi.org/10.55028/rpe.v11i2.21951. Acesso em: 31 jul. 2026.

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: 10.5902/1984686X4404. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X4404. Acesso em: 2 ago. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jul./dez. 2006. DOI: 10.20396/etd.v7i2.795. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.795. Acesso em: 5 ago. 2026.

MAK, Jessica Kwan Wah; VERNIANO, Marina Izar. Literatura surda: uma abordagem linguístico-literária. Gláuks: **Revista de Letras e Art**es, v. 23, n. 2, p. 180-200, jun./set. 2023. DOI: 10.47677/gluks.v23i2.386. Disponível em: https://doi.org/10.47677/gluks.v23i2.386. Acesso em: 7 ago. 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, [S. l.], v. 25, n. 58, 2024. DOI: 10.5935/1981-4755.20230036. Disponível em: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230036. Acesso em: 10 ago. 2026.

OLIVEIRA, Carmen Elisabete de. A sereia surda e a Libras no fundo do mar: contação de histórias para crianças surdas**. Línguas & Letras**, [S. l.], v. 25, n. 58, 2024. DOI: 10.5935/1981-4755.20230037. Disponível em: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230037. Acesso em: 12 ago. 2026.

PEREIRA, Josiane Santiago de Lima; PINTO, Aroldo José Abreu. Literatura surda para crianças: em busca da humanização em sentido profundo. Gláuks: **Revista de Letras e Artes**, v. 23, n. 2, p. 63-83, jun./set. 2023. DOI: 10.47677/gluks.v23i2.394. Disponível em: https://doi.org/10.47677/gluks.v23i2.394. Acesso em: 14 ago. 2026.

PRADO, Rosana; PAVAN, Juliana Rodrigues; ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira. A sereia surda e a Libras no fundo do mar: uma literatura infantil surda e seu potencial no letramento visual de alunos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 121-133, jan./jun. 2026. DOI: 10.20395/revesp.2026.64.1.121-133. Disponível em: https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.121-133. Acesso em: 17 ago. 2026.

ROSA, Fabiano Souto; MARTINS, Francielle Cantarelli; MARTINS, Antonielle Cantarelli. Importância da leitura no desenvolvimento infantil de crianças surdas. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 25, n. 58, 2024. DOI: 10.5935/1981-4755.20230033. Disponível em: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230033. Acesso em: 19 ago. 2026.

SILVA, Arlene Batista da. Literatura infantil em língua de sinais e a educação literária do leitor surdo. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 28-43, jan./jun. 2016. DOI: 10.35520/diadorim.2016.v18n1a4731. Disponível em:

https://doi.org/10.35520/diadorim.2016.v18n1a4731. Acesso em: 21 ago. 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 Revisteletrônica**, v. 18, n. 2, p. 404-419, 2025. DOI: 10.34019/1983-8379.2025.v18.49583. Disponível em: https://doi.org/10.34019/1983-8379.2025.v18.49583. Acesso em: 23 ago. 2026.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Literatura surda original para crianças pequenas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 159-176, jul./dez. 2021. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1665. Acesso em: 25 ago. 2026.

VERNIANO, Marina Izar. Literatura infantil surda: os primeiros passos de uma nova era. **Mosaico**, São José do Rio Preto, v. 17, n. 1, p. 251-272, 2018. Disponível em: https://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/revistamosaico/article/view/539. Acesso em: 27 ago. 2026.

CAPÍTULO 6

TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E PRODUÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS EM LIBRAS PARA A COMUNIDADE SURDA: VISUALIDADE, ACESSIBILIDADE E CULTURA SURDA

https://doi.org/10.68044/1njjbs46

Herivelton de Vasconcelos Vitor [1]
Mestrando em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Flavia Luiza Fernandes Caldas [2]
Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos pela Universidade Católica Portuguesa (UCP).

Marcos Pretto [3]
Mestre da Tradução pela UNB- Universidade Federal Brasília e Instituição no CAS- Goiânia

Alessandro Sena De Oliveira [4]
Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Vanderleia Maria Castoldi Andrade [5]
Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR).

Gerson Ramalho Junior [6]
Mestrado em letras pela PPGL da Universidade Federal da Paraíba-UFPB servidor docente da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG.

RESUMO: Este artigo discute a tradução, a adaptação e a produção de obras literárias em Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerando visualidade, acessibilidade e cultura surda como dimensões constitutivas da experiência literária. A pesquisa, bibliográfica e qualitativa, articula estudos sobre literatura surda, tradução intermodal e intersemiótica, multimodalidade, performance corporal, SignWriting, vídeo livros e circulação digital. Argumenta-se que traduzir literatura para Libras não corresponde à simples transferência lexical entre línguas, pois envolve escolhas espaciais, corporais, imagéticas, culturais e tecnológicas. As adaptações, quando contextualizadas no território da surdez, favorecem identificação, pertencimento e formação de leitores, enquanto produções autorais ampliam a memória e o patrimônio cultural da comunidade surda. Conclui-se que a qualidade e a efetividade dessas obras dependem do respeito à modalidade visual-espacial da Libras, do protagonismo surdo, da mediação estética, da diversidade de suportes e da ampliação de formas de registro, preservação, circulação pública e acesso continuado em espaços educativos, culturais e digitais.

Palavras-chave: Tradução literária; Libras; Literatura surda; Acessibilidade; Cultura surda.

INTRODUÇÃO

A literatura integra a vida social não apenas como conjunto de textos consagrados, mas como forma de produzir memória, imaginação, identificação, crítica e pertencimento. Quando essa experiência é pensada a partir da comunidade surda, torna-se necessário considerar que o acesso ao literário não se reduz ao domínio da língua portuguesa escrita. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) organiza a significação por uma modalidade visual-espacial,

mobilizando o corpo, o olhar, o movimento, as expressões não manuais e a organização do espaço. Por isso, a circulação de obras literárias em Libras exige procedimentos que respeitem a materialidade linguística da língua de sinais e que reconheçam a experiência visual como parte constitutiva da leitura. França, Ribeiro e Sutton-Spence (2025, p. 71-72) mostram, no campo da tradução poética, que escolhas espaciais e corporais podem funcionar como estratégias tradutórias e contribuir para um produto literário visualmente coerente com a Libras.

O problema não é apenas a existência ou inexistência de uma versão em Libras, mas a qualidade cultural, estética e linguística dessa versão. Uma transposição literal, organizada a partir da sintaxe e da lógica gráfica do português, pode disponibilizar informação sem necessariamente produzir uma experiência literária adequada ao leitor surdo. Silva e Carvalho (2025, p. 61-62) defendem que a tradução de literatura para Libras reconfigura o texto em uma nova materialidade, frequentemente constituída como texto-vídeo, na qual o design visual, o enquadramento, a saliência, o espaço e a performance participam da construção de sentido. Esse entendimento desloca a discussão da ideia de simples equivalência lexical para uma concepção de tradução como prática linguística, estética, multimodal e cultural.

A literatura surda, por sua vez, não pode ser compreendida somente como literatura ouvinte traduzida. Mourão (2024, p. 5-6)

diferencia, de maneira produtiva, três movimentos recorrentes: traduções de obras já existentes para a Libras; adaptações que recriam narrativas e personagens a partir da cultura surda; e criações originais produzidas com base nas experiências, ideias e histórias que circulam nas comunidades surdas. Embora o próprio autor ressalte que essa classificação não é definitiva, ela permite compreender que tradução, adaptação e produção autoral ocupam lugares distintos e complementares no fortalecimento do repertório literário em Libras.

Essa distinção é relevante porque cada modalidade de produção envolve decisões específicas. Na tradução, coloca-se em primeiro plano a relação entre línguas, modalidades e sistemas semióticos; na adaptação, ganha destaque a contextualização cultural e a recriação estética; na produção autoral, tornam-se centrais o protagonismo, a memória, a experiência e os modos de narrar constituídos na comunidade surda. Em todos esses processos, a visualidade não funciona como mero recurso adicional, mas como condição de linguagem e de recepção. Karnopp (2013, p. 407-408) demonstra que as produções culturais em Libras participam da constituição de identidades e diferenças e possibilitam que a comunidade surda produza discursos sobre si, suas experiências e suas lutas, em oposição a representações historicamente construídas apenas a partir de perspectivas externas.

A ampliação das tecnologias digitais tornou essa discussão ainda mais urgente. Narrativas sinalizadas podem circular em plataformas de vídeo, vídeo livros, acervos institucionais, antologias digitais e materiais didáticos multimodais, alcançando públicos que antes dependiam de encontros presenciais ou de suportes físicos. Sutton-Spence, Machado, Maciel e Quadros (2020, p. 5505-5506) descrevem a constituição de uma antologia literária em Libras com cinquenta obras e ressaltam sua função de documentação, pesquisa, ensino e socialização. Assim, a acessibilidade literária precisa ser pensada juntamente com registro, preservação, catalogação e circulação, para que as produções não sejam apenas criadas, mas também encontradas, consultadas, estudadas e transmitidas entre gerações.

No campo educacional, a presença de literatura em Libras também interfere na formação de leitores. Regino e Santos (2021, p. 1-2) relatam a adaptação da Odisseia para uma proposta multimodal destinada a estudantes surdos de Letras Libras, ressaltando o objetivo de disponibilizar, em sua língua de acesso, uma obra fundadora da tradição ocidental. Francisco e Campello (2023, p. 1-2), ao examinarem produções infantojuvenis adaptadas, identificam a relevância da tradução audiovisual e de materiais em Libras para aproximar crianças e jovens de conteúdos literários diversos. Tais estudos evidenciam que acessibilidade literária não significa

simplificar a obra, mas reorganizar sua forma de apresentação para que o leitor tenha condições linguísticas e culturais de participar da experiência estética.

Este artigo tem como objetivo analisar a tradução, a adaptação e a produção de obras literárias em Libras para a comunidade surda, destacando as relações entre visualidade, acessibilidade e cultura surda. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter teórico-analítico, construída a partir de estudos sobre Literatura Surda, Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais, multimodalidade, escrita de sinais, performance e circulação digital. O corpus bibliográfico reúne trabalhos que discutem traduções de clássicos e poesia, adaptações culturalmente situadas, produções autorais, vídeo livros, SignWriting e antologias em Libras. A análise busca articular esses eixos sem reduzir a pluralidade das abordagens, identificando convergências relevantes para a compreensão da experiência literária surda.

A discussão parte da hipótese de que uma política consistente de acesso à literatura em Libras precisa superar três reducionismos: a ideia de que traduzir é substituir palavras por sinais; a ideia de que adaptar é apenas inserir um personagem surdo em uma narrativa ouvinte; e a ideia de que acessibilidade é somente adicionar uma janela de Libras a um produto finalizado. Ao contrário, as fontes analisadas apontam para processos mais complexos, nos quais língua, corpo,

imagem, espaço, edição, cultura, autoria e tecnologia se articulam. Nessa perspectiva, o referencial teórico é organizado em oito eixos: literatura surda e identidade; tradução intermodal e intersemiótica; visualidade e corpo; adaptação cultural; acessibilidade e circulação digital; SignWriting e materialidade bilíngue; protagonismo e preservação; e uma síntese de princípios para a produção de obras literárias em Libras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura surda insere-se em um campo no qual língua e cultura não podem ser dissociadas. Karnopp (2013, p. 407) compreende as produções culturais surdas como espaços de construção de significados, identidades e diferenças. Essa perspectiva é particularmente importante para a literatura porque narrativas, poemas, performances e histórias em Libras registram modos de perceber e significar o mundo a partir de experiências compartilhadas. A literatura, nesse contexto, atua como artefato cultural: circula valores, recupera memórias, constrói personagens, reorganiza conflitos e oferece modelos de identificação que não dependem de uma representação da surdez marcada exclusivamente pela deficiência.

No percurso histórico descrito por Karnopp (2013, p. 408), as produções em Libras circulam em DVDs, na internet, em escolas,

associações e encontros da comunidade surda. A autora destaca que essa circulação é heterogênea e atravessada por variações regionais, históricas e sociais. Tal observação impede que se trate a cultura surda brasileira como bloco homogêneo. Obras literárias em Libras podem expressar experiências comuns, como o encontro com a língua de sinais, a educação, as relações familiares e o contato com práticas ouvintistas, mas também podem apresentar marcas regionais, geracionais e estilísticas próprias. Portanto, produzir literatura acessível não significa construir uma única estética surda, e sim reconhecer a pluralidade interna da comunidade e seus diferentes repertórios.

Mourão (2024, p. 4) reforça esse caráter cultural ao afirmar que a literatura surda reúne histórias das comunidades surdas e transmite modelos e valores entre gerações. Seu levantamento menciona contos, piadas, anedotas, fábulas, romances, lendas, criações visuais e produções artísticas que circulam em diferentes espaços. Essa amplitude permite compreender a literatura surda para além do livro impresso. A materialidade pode ser vídeo, performance ao vivo, escrita de sinais, livro bilíngue ou produção digital. O elemento decisivo não é o suporte isoladamente, mas a relação entre linguagem literária, experiência surda, Libras e formas culturais de produção e recepção.

A classificação proposta por Mourão (2024, p. 5-6) ajuda a distinguir três movimentos. A tradução aproxima a comunidade surda de obras de diferentes épocas e espaços ao transportá-las para Libras; a adaptação transforma elementos da narrativa para contextualizá-los na cultura surda; a criação surge de histórias e ideias produzidas no interior da própria comunidade. Esses movimentos não são hierarquizados. Uma tradução pode ter grande relevância ao permitir o acesso a um clássico; uma adaptação pode produzir reconhecimento ao deslocar a narrativa para experiências surdas; e uma criação pode ampliar o patrimônio cultural ao registrar histórias que não existiam anteriormente em outra língua.

Murta e Franco (2024, p. 1-2) observam que a literatura em Libras vai além da mera tradução e envolve produções autorais que expressam subjetividades, experiências e lutas sociais. As autoras também destacam o papel das plataformas digitais na ampliação da visibilidade e apontam a necessidade de registros formais e sistemas de catalogação. A questão da autoria, portanto, relaciona-se à preservação. Se uma performance literária é publicada sem metadados, sem identificação de autoria, sem data, sem descrição e sem mecanismos de busca, sua circulação pode ser efêmera. Reconhecer a literatura em Libras como patrimônio cultural pressupõe criar condições de documentação equivalentes às que tradicionalmente sustentam o estudo de literaturas escritas.

A dimensão identitária não significa que toda obra em Libras deva tematizar explicitamente a surdez. A cultura se manifesta tanto nos temas quanto nos modos de narrar. Uma poesia visual pode explorar simetria, ritmo corporal, configuração de mãos e perspectivas espaciais sem desenvolver um enredo sobre a vida surda; ainda assim, sua estética pode estar profundamente ligada às possibilidades da língua sinalizada. Sutton-Spence e Machado (2023, p. 135-136) mostram que poetas em Libras recorrem à iconicidade, ao morfismo, à simetria e a múltiplas perspectivas para transformar elementos visuais em linguagem poética. Desse modo, a identidade cultural pode emergir da própria materialidade estética da língua.

A tradução entre português e Libras envolve línguas distintas e modalidades de produção e recepção diferentes. Segala e Quadros (2015, p. 354-355) denominam tradução intermodal a dimensão específica das traduções que incluem uma língua de sinais, enfatizando aspectos visual-espaciais e operacionais envolvidos no uso do vídeo. A proposta não elimina a tradução interlingual; ao contrário, chama atenção para efeitos de modalidade que atravessam a atividade tradutória. Enquanto o português escrito se organiza graficamente em uma superfície bidimensional e é historicamente relacionado a uma língua oral-auditiva, a Libras é produzida no corpo e no espaço, percebida visualmente e estruturada por recursos

simultâneos que não encontram equivalência automática na linearidade da escrita alfabética.

Essa diferença tem consequências para a elaboração do texto de chegada. O tradutor precisa decidir como organizar referentes no espaço, como empregar expressões não manuais, como alternar personagens, como representar descrições, como construir ritmo e como integrar elementos imagéticos. Segala e Quadros (2015, p. 365-366) explicam que elementos linguísticos e visuais podem se sobrepor na tradução e que a separação entre categorias tradutórias deve ser entendida metodologicamente, não como se fossem atividades independentes. A complexidade aumenta na literatura, pois o tradutor não trabalha apenas com informação proposicional; precisa também lidar com efeitos estéticos, ambiguidades, vozes narrativas, imagens, metáforas, humor, ritmo e construção de personagens.

A noção de tradução intersemiótica aparece com frequência nesse debate, mas exige precisão. Pereira (2021, p. 60-61) analisa estudos que associam automaticamente a presença da Libras à tradução intersemiótica e alerta para a necessidade de explicitar o que se entende por sistemas verbais e não verbais. Segundo a autora, a Libras é uma língua e não deve ser classificada como sistema não verbal apenas porque é visual. A gravação em vídeo, por si só, também não transforma qualquer tradução em intersemiótica; é necessário observar se outros sistemas de signos efetivamente participam da

construção do texto de chegada (Pereira, 2021, p. 75). Essa distinção é relevante para evitar que a modalidade visual seja confundida com ausência de linguisticidade.

Como exemplo dessa divergência conceitual, Santos (2017, p. 16 *apud* Pereira, 2021, p. 74) classifica a passagem entre Libras e português como interlingual e intersemiótica por envolver línguas e modalidades distintas; Pereira, porém, mostra que essa equivalência não é automática.

A literatura traduzida para Libras frequentemente combina tradução interlingual, efeitos intermodais e recursos intersemióticos. Imagens, cenários, figurinos, ilustrações, legendas, enquadramentos, elementos gráficos e edição podem acrescentar camadas de significação ao texto sinalizado. Quando esses recursos são selecionados de maneira coerente, eles não substituem a Libras, mas dialogam com ela. Pereira (2021, p. 73-75) observa que a discussão sobre tradução de livros infantis torna-se especialmente produtiva quando considera a coocorrência de linguagens verbais e não verbais no mesmo material. Assim, a análise de uma obra literária em Libras precisa distinguir a língua sinalizada dos demais códigos visuais, ao mesmo tempo em que examina como esses códigos se relacionam.

Cruz, Guedes e Lemos (2021, p. 223-224) articulam as perspectivas intermodal e intercultural ao analisarem a tradução de um conto infantil do português para Libras. A dimensão intercultural

amplia o debate porque chama atenção para escolhas que não se resolvem apenas no nível da estrutura linguística. Referências culturais, valores, formas de interação, expectativas sobre personagens e maneiras de construir humor podem exigir negociação. O tradutor literário, portanto, atua no encontro entre sistemas linguísticos e repertórios culturais. Em obras destinadas à comunidade surda, essa atuação precisa reconhecer que o público não é um receptor abstrato: possui experiências linguísticas e culturais que influenciam a leitura.

O objetivo de uma tradução literária não deve ser reproduzir mecanicamente a superfície do texto de partida, mas construir uma obra de chegada capaz de funcionar literariamente em Libras. Isso implica responsabilidade com o sentido, com a forma e com o público. Silva e Carvalho (2025, p. 92-93) descrevem a tradução literária para Libras como processo cultural e político que mobiliza corpo, visualidade, iconicidade e reorganização textual. Essa perspectiva permite compreender a fidelidade não como correspondência palavra por sinal, mas como compromisso com a experiência literária, com o projeto estético da obra e com as possibilidades expressivas da língua de chegada.

A visualidade constitui um dos eixos centrais da literatura em Libras porque a língua é percebida pela visão e produzida por ação corporal visível. Sutton-Spence e Machado (2023, p. 136) ressaltam que a iconicidade está presente em diferentes níveis das línguas de

sinais e pode ser mobilizada poeticamente para representar formas, movimentos, relações e perspectivas. Em literatura, esses recursos podem ser intensificados de modo deliberado. Configurações de mãos, trajetórias, simetrias, repetições, contrastes espaciais e mudanças de perspectiva produzem efeitos que participam da composição estética da obra. A leitura literária, nesse caso, envolve acompanhar não apenas o conteúdo sinalizado, mas também a maneira como o corpo organiza visualmente o discurso.

Silva e Bravim (2019, p. 201) mostram, na tradução de As Aventuras de Pinóquio, que expressões faciais e corporais, classificadores, olhar, movimentação dos ombros e incorporação de personagens contribuem para a produção de sentidos. A performance do tradutor permite diferenciar personagens e construir traços de personalidade sem depender de uma explicação verbal adicional. Em páginas posteriores, as autoras descrevem como movimentos mais lentos ou mais rápidos, postura corporal, direção do olhar e intensidade das expressões ajudam a representar estados emocionais e relações espaciais (Silva; Bravim, 2019, p. 211-213). O corpo torna-se, assim, simultaneamente suporte linguístico, espaço cênico e material estético.

Segala e Quadros (2015, p. 367) explicitam essa integração ao discutir o papel de vídeo, escrita de sinais e recursos semióticos na produção de textos em Libras:

> Por envolver uma filmagem, torna-se fundamental o uso da tradução intersemiótica, pois o vídeo apresenta a possibilidade de combinar o tradutor apresentando o texto em Libras e recursos semióticos com o objetivo de tornar o vídeo mais interessante, mais claro, mais eficiente, especialmente enquanto recurso didático. [...] os textos alvos em Libras precisam incorporar informações semióticas que tornem o texto mais claro e interessante ao leitor. (Segala; Quadros, 2015, p. 367).

A citação evidencia que a produção do texto literário em Libras precisa ser planejada como totalidade visual. Isso não significa preencher a tela com imagens ou efeitos, mas selecionar recursos que tenham função narrativa, estética ou informativa. Em um vídeo livro, por exemplo, a capa, os créditos, as informações sobre autor e tradutor, a divisão de capítulos, as legendas e as transições podem orientar a experiência do leitor. Santana-Mendes e Ribeiro (2026, p. 161-162) analisam paratextos e para tradução em vídeo livro e mostram que elementos que cercam o texto principal participam da recepção da obra. A acessibilidade, portanto, também depende de decisões editoriais anteriores e posteriores à sinalização central.

Silva e Carvalho (2025, p. 92-93) acrescentam a importância da organização composicional, do valor de informação, da saliência e do enquadramento na literatura digital em Libras. Em produtos multimodais, a posição do sinalizador e das imagens cria hierarquias de leitura. A tela precisa oferecer zonas de atenção compatíveis com a percepção visual do leitor. Uma ilustração pode antecipar um

referente, uma mudança de enquadramento pode marcar transição narrativa e um elemento gráfico pode orientar a leitura; porém, esses recursos devem dialogar com a língua e não disputar atenção com ela. O desenho visual deve ser construído a partir da experiência do leitor surdo, e não simplesmente reutilizado de um produto pensado para ouvintes.

A visualidade também inclui o uso do espaço metafórico e discursivo. França, Ribeiro e Sutton-Spence (2025, p. 71-72) mostram que a organização de referentes em zonas espaciais permite retomar lugares e personagens durante a sinalização. Em uma narrativa literária, essa estratégia pode sustentar continuidade, contraste, deslocamento e focalização. Quando o sinalizador estabelece um referente à direita e outro à esquerda, por exemplo, o corpo pode alternar perspectivas sem repetir nomes a todo momento. O espaço funciona como parte da gramática e pode assumir valor poético quando sua organização cria paralelismos, tensões e imagens visuais.

O corpo também desempenha função cultural. Silva e Bravim (2019, p. 213-214) argumentam que a performance guarda memórias de identidades e modos de agir, de ser e de estar no mundo. Isso significa que o gesto literário não é neutro: formas de olhar, incorporar personagens, marcar turnos e representar relações sociais podem remeter a práticas comunicativas desenvolvidas em comunidades sinalizantes. A atuação do tradutor ou artista surdo, quando presente,

pode trazer repertórios corporais construídos a partir de vivências compartilhadas. Essa dimensão ajuda a explicar por que a participação de pessoas surdas na tradução, criação, revisão e direção de obras literárias é relevante não apenas como representatividade, mas como conhecimento cultural incorporado.

Por fim, a visualidade não deve ser confundida com simplificação. Uma obra visualmente acessível pode manter complexidade estética, narrativas não lineares, metáforas e diferentes níveis de leitura. A literatura em Libras pode explorar recursos que não têm equivalentes diretos na literatura escrita, assim como pode reconstruir recursos de textos de partida por outros meios. Sutton-Spence e Machado (2023, p. 135-136) demonstram que poesia em Libras é capaz de articular iconicidade, simbolismo e formas visuais complexas. O reconhecimento dessa potência é essencial para abandonar uma perspectiva que vê a Libras apenas como ferramenta de acessibilidade e compreendê-la também como língua de criação artística.

A adaptação ocupa um espaço particular entre acesso e criação. Quando uma obra clássica é adaptada para a comunidade surda, o objetivo pode ser manter elementos reconhecíveis da narrativa e, simultaneamente, reconfigurar personagens, conflitos e símbolos de modo que dialoguem com experiências surdas. Gomes e Silveira (2023, p. 92) mostram que adaptações de contos de fadas e fábulas são

utilizadas na formação de leitores e professores de Libras e podem ampliar o repertório de materiais didáticos. A adaptação, nesse sentido, não é um estágio inferior à tradução: constitui um ato criativo que estabelece nova relação entre texto anterior, cultura de chegada e projeto pedagógico ou artístico.

O caso de Cinderela Surda é emblemático porque substitui elementos do conto tradicional por marcas culturalmente significativas. Gomes e Silveira (2023, p. 95-96) destacam a presença de personagens surdos, da língua de sinais e da luva no lugar do sapatinho como parte do processo de identificação. A narrativa continua reconhecível, mas o imaginário é reorganizado a partir da surdez e da visualidade. Essa reorganização favorece a aproximação do leitor não por apagar a tradição, mas por colocá-la em diálogo com outro território cultural.

Os autores alertam, contudo, para o risco de adaptações superficiais. Segundo Gomes e Silveira (2023, p. 97), "É preciso ir além dessa substituição, pois o foco é contextualizar o clássico no território da surdez." A citação curta sintetiza um princípio fundamental: inserir um personagem surdo em uma história que permanece estruturada integralmente por valores, práticas comunicativas e conflitos ouvintes não garante uma adaptação culturalmente consistente. É preciso examinar como a língua, as

interações, os símbolos, as barreiras e os modos de pertencimento são reorganizados na nova versão.

Mourão (2024, p. 5) apresenta exemplos de adaptações em que personagens principais se tornam surdos e o enredo sofre transformações para incorporar a cultura surda. A relevância dessas mudanças está em possibilitar representações nas quais sujeitos surdos deixam de ocupar apenas posições periféricas ou problemáticas. Ao entrar no centro da narrativa, personagens surdos podem vivenciar aventura, humor, amor, conflito, aprendizado e fantasia sem que a surdez seja reduzida a tragédia ou obstáculo médico. Essa multiplicidade é importante para crianças e jovens, mas também para leitores adultos, porque amplia os repertórios de representação disponíveis.

A adaptação pode assumir caráter pedagógico ou criativo. Gomes e Silveira (2023, p. 96-97) identificam a adaptação pedagógica como aquela que contextualiza o clássico na cultura surda e assegura acessibilidade em Libras, enquanto a adaptação criativa explora esteticamente a estrutura visual-espacial da língua. As duas podem coexistir. Um material escolar pode ser artisticamente inventivo, e uma produção artística pode ter efeitos formativos. Essa distinção ajuda a planejar objetivos: em certos contextos, a prioridade será introduzir um clássico; em outros, produzir uma releitura autoral que transforme profundamente o texto anterior.

Regino e Santos (2021, p. 1-2) discutem a adaptação da Odisseia para estudantes surdos e mostram que o trabalho envolve uma cadeia de decisões: seleção, reescrita, narração, gravação e tradução para Libras. A experiência evidencia que uma obra extensa e culturalmente distante pode demandar mediações antes da versão sinalizada. Adaptar, nesse caso, significa construir um percurso de acesso sem reduzir o leitor surdo à ideia de incapacidade. O ponto de partida é reconhecer que o texto de origem foi produzido em condições linguísticas e históricas específicas e que a recepção em outro público pode exigir reconfigurações de forma, suporte e linguagem.

Em síntese, adaptar é interpretar culturalmente. O adaptador seleciona o que preservar, o que deslocar, o que explicar, o que transformar e quais elementos visuais ou narrativos criar. Essas decisões devem ser transparentes e coerentes com o público e com o projeto da obra. A participação de autores, tradutores, revisores e consultores surdos pode ampliar a qualidade dessas escolhas porque inclui perspectivas de quem vivencia a língua e a cultura de chegada. A adaptação bem-sucedida não é aquela que reproduz o original com mínima alteração, mas aquela que constrói uma experiência literária significativa e reconhecível em sua nova configuração.

A acessibilidade literária em Libras ganhou novas possibilidades com a expansão dos meios digitais. Plataformas de vídeo permitem registrar performances, disponibilizar traduções,

organizar coleções e compartilhar obras em larga escala. Silva e Carvalho (2025, p. 61-62) compreendem a literatura traduzida para Libras como parte de uma literatura digital baseada em textos-vídeos. Essa perspectiva é importante porque o vídeo não é apenas suporte neutro: ele reorganiza a experiência de leitura. O leitor controla reprodução, pausa, repetição e velocidade, pode retornar a trechos e acompanhar simultaneamente sinalização, imagens e legendas. A obra deixa de depender exclusivamente da presença física do contador ou performer e pode circular entre tempos e lugares diferentes.

A digitalização, entretanto, não garante acessibilidade por si só. É possível publicar um vídeo em Libras com baixa resolução, enquadramento inadequado, legendas ilegíveis, fundo poluído ou ausência de informações sobre a obra. Santana-Mendes e Ribeiro (2026, p. 161-162) demonstram que paratextos e elementos editoriais cumprem função na compreensão e recepção do vídeo livro. Título, autoria, tradução, créditos, sumário, divisão interna, notas e apresentação contextualizam a leitura. Em um ambiente digital, metadados também são paratextos funcionais: descrição, palavras-chave, língua, duração, gênero, faixa etária e direitos de uso tornam a obra localizável e compreensível antes mesmo de sua reprodução.

Silva e Carvalho (2025, p. 92-93) acrescentam que a composição visual do vídeo precisa orientar a atenção do leitor. Elementos gráficos podem produzir saliência e hierarquia, mas o

excesso de informação pode competir com a sinalização. O desenho acessível deve prever espaço de descanso visual, contraste e estabilidade. Em produções literárias, mudanças estéticas podem ser usadas intencionalmente para marcar clima, tempo ou mudança de cena, mas não devem comprometer a legibilidade da Libras. Essa preocupação é especialmente relevante para crianças, leitores iniciantes e pessoas que acessam o conteúdo em telas pequenas.

Francisco e Campello (2023, p. 1-2) situam a tradução audiovisual como recurso importante para ampliar o contato de crianças e jovens surdos com produções literárias e outros conteúdos. O papel do tradutor-intérprete aparece associado à mediação, mas a acessibilidade literária exige uma equipe mais ampla: tradução, revisão de Libras, direção de vídeo, edição, ilustração, legendagem, preparação do texto e validação com o público. A divisão de responsabilidades evita concentrar no tradutor tarefas que pertencem a etapas editoriais distintas e favorece um produto final mais consistente.

A circulação digital também amplia a possibilidade de resistência cultural. Silva e Carvalho (2025, p. 92-93) argumentam que a tradução de literatura para Libras cria espaços de legitimação para que a experiência literária surda aconteça em sua própria modalidade linguística. Disponibilizar clássicos e obras contemporâneas em Libras significa reconhecer leitores surdos como público literário e a

Libras como língua de leitura e fruição estética. Essa legitimidade é reforçada quando instituições culturais, bibliotecas, editoras, universidades e escolas integram obras sinalizadas a seus acervos principais, em vez de mantê-las apenas em seções isoladas de "acessibilidade".

A permanência digital, por outro lado, é frágil. Links podem desaparecer, canais podem ser excluídos e formatos tecnológicos podem se tornar obsoletos. Por isso, a acessibilidade precisa dialogar com preservação. Sutton-Spence *et al*. (2020, p. 5505-5506) demonstram que uma antologia organizada oferece não apenas acesso, mas também classificação e referência para pesquisa e ensino. A existência de cópias institucionais, identificadores persistentes, fichas descritivas e critérios de seleção pode proteger obras contra o desaparecimento e facilitar sua recuperação por futuras gerações.

A acessibilidade literária plena combina disponibilidade, legibilidade, inteligibilidade, relevância cultural e continuidade de acesso. Um arquivo aberto na internet é apenas o primeiro passo. Para que se transforme em acervo literário efetivo, precisa estar descrito, organizado, preservado e integrado a práticas de leitura. Escolas podem usar videolivros em rodas de leitura; bibliotecas podem catalogá-los como obras literárias; universidades podem estudá-los como corpus; famílias podem utilizá-los em momentos de contação;

artistas podem dialogar com produções anteriores. A circulação, nesse sentido, é parte da própria vida da obra.

Embora o vídeo seja atualmente um dos principais suportes da literatura em Libras, a escrita de sinais amplia as possibilidades de registro. Gumiero e Silva (2019, p. 356-357) analisam obras infantojuvenis bilíngues que articulam português, SignWriting e imagens, demonstrando que a tradução escrita em sinais pode reconstruir sentidos por meio de paráfrases, supressões e acréscimos. A obra resultante constitui um texto em si e, simultaneamente, participa de uma composição multimodal. Essa materialidade desafia a ideia de que a literatura surda precisa necessariamente escolher entre o livro escrito em português e o vídeo sinalizado.

O SignWriting oferece a possibilidade de registrar graficamente configurações de mão, movimentos, expressões e relações espaciais. Segala e Quadros (2015, p. 367) mencionam a escrita de sinais como alternativa de registro que se desenvolve ao lado do vídeo. Sua utilização em literatura pode favorecer práticas de leitura silenciosa, comparação entre versões, atividades pedagógicas e preservação. No entanto, o acesso depende de conhecimento do sistema de escrita, de políticas de ensino e de disponibilidade editorial. Portanto, a existência do recurso não elimina a necessidade de formação de leitores e professores.

Jacinto, Walendorff, Vieira e Wagner (2023, p. 102-103) defendem que a literatura infantil em SignWriting pode potencializar o letramento literário de estudantes surdos, favorecer compreensão, ampliação vocabular e autonomia de leitura em sua primeira língua. Os autores também constatam pequena quantidade de editoras e obras disponíveis. Essa limitação tem efeitos concretos: sem variedade de títulos, leitores têm menos oportunidades de desenvolver fluência na escrita de sinais e de reconhecer diferentes estilos gráficos e literários. A ampliação do catálogo é, portanto, parte da própria consolidação dessa modalidade de leitura.

A coexistência de Libras escrita, português e imagens pode produzir livros verdadeiramente bilíngues quando as línguas são apresentadas com equilíbrio. Gumiero e Silva (2019, p. 356-357) mostram que o conjunto de três textos cria novos protocolos de leitura. O leitor pode acompanhar a imagem, consultar o português, ler a escrita de sinais ou transitar entre os sistemas. Esse movimento não precisa ser linear. Em contextos educacionais bilíngues, diferentes leitores podem construir percursos distintos segundo sua proficiência e objetivo. A obra torna-se um espaço de encontro entre línguas, desde que a Libras não seja reduzida a legenda ornamental.

Do ponto de vista editorial, obras em SignWriting exigem cuidado tipográfico e revisão especializada. A disposição espacial dos símbolos, o tamanho, o contraste e a integração com ilustrações

interferem na legibilidade. A equipe precisa dominar o sistema e compreender a Libras, evitando tratar a escrita de sinais como imagem decorativa. A revisão deve verificar não apenas equivalência de conteúdo, mas também clareza da representação gráfica. Esse tipo de competência ainda é pouco difundido, o que reforça a necessidade de formação e de produção de referências editoriais.

Ao integrar vídeo, SignWriting, português e imagens, as produções podem constituir ecossistemas literários multimodais. Um livro impresso pode trazer código para acesso ao vídeo; um videolivro pode disponibilizar transcrição em SignWriting; uma antologia digital pode reunir versões em diferentes suportes. As fontes analisadas sugerem que a pluralidade de materialidades amplia o alcance e cria práticas de leitura. O critério central é garantir que cada versão seja concebida com qualidade linguística e estética própria, e não apenas como reprodução incompleta de outro suporte.

A produção autoral em Libras é uma dimensão indispensável para que a literatura surda não dependa exclusivamente de repertórios traduzidos. Mourão (2024, p. 5-6) define a criação como produção original que nasce de histórias e ideias em circulação na comunidade surda. Essa origem permite que temas, personagens e formas narrativas sejam pensados desde o início em Libras, sem a necessidade de responder a uma estrutura anterior em português. A criação pode explorar de modo mais livre espacialidade, simultaneidade,

performance, humor visual, poesia e formas de interação próprias da língua sinalizada.

Murta e Franco (2024, p. 1-2) enfatizam que produções autorais expressam subjetividades, experiências e lutas sociais. Esse aspecto amplia a noção de representatividade. Não se trata apenas de colocar pessoas surdas em personagens, mas de permitir que sujeitos surdos definam quais histórias contar e como contá-las. A autoria envolve escolha de tema, voz narrativa, gênero, estética, público e suporte. Quando o processo editorial reconhece essa autoria, o artista surdo deixa de aparecer apenas como intérprete de uma obra alheia e passa a ocupar lugar de criador.

Silva e Bravim (2019, p. 213-214), mesmo analisando uma tradução, mostram que o tradutor pode assumir uma função autoral porque a performance requer criação de sentidos a partir do corpo, das imagens e das leituras mobilizadas. Essa constatação não apaga a autoria da obra de partida, mas reconhece que a literatura em Libras exige decisões criativas próprias. Em traduções literárias, por isso, os créditos devem identificar com clareza tradutor, performer, diretor e demais participantes. A invisibilização dessas funções reproduz a ideia de que a versão em Libras seria uma cópia automática, quando na realidade resulta de trabalho intelectual e artístico.

A preservação é outro componente do protagonismo. Karnopp (2013, p. 408) alerta para a necessidade de coletar e analisar produções

culturais, inclusive considerando variações regionais. Registrar autoria, local, data, gênero, contexto e versão linguística permite que pesquisas futuras compreendam as obras em sua historicidade. Sem esses dados, uma performance pode sobreviver como arquivo isolado, mas perder parte de seu contexto cultural. A documentação transforma circulação efêmera em memória organizada.

Sutton-Spence *et al*. (2020, p. 5505-5506) oferecem exemplo concreto ao organizar uma antologia de literatura em Libras destinada a professores, estudantes, artistas e pesquisadores. A antologia seleciona, classifica e contextualiza obras, criando um ponto de referência para ensino e investigação. Esse tipo de iniciativa é especialmente valioso em uma literatura cuja circulação histórica ocorreu muitas vezes de forma presencial. A antologia não substitui a comunidade viva, mas cria um registro que permite comparar gêneros, estilos, períodos e autores.

A catalogação pode fortalecer reconhecimento institucional. Murta e Franco (2024, p. 1-2) apontam a necessidade de sistemas formais de registro para valorização do patrimônio cultural. Bibliotecas e repositórios podem adotar campos específicos para língua de sinais, nome do performer, tradução, duração, suporte e acessibilidade. Identificadores persistentes e metadados tornam a obra citável academicamente. Essa infraestrutura ajuda a consolidar a

literatura em Libras como objeto de pesquisa e ensino, ao mesmo tempo em que amplia sua visibilidade pública.

Produção autoral, protagonismo e preservação formam, assim, um ciclo. Quanto mais obras são produzidas e registradas, maior o repertório disponível para novos autores; quanto maior a circulação, maior a possibilidade de leitura, crítica e diálogo; quanto mais a comunidade participa da curadoria, maior a chance de o acervo refletir sua diversidade. A literatura se fortalece não apenas pela quantidade de títulos, mas pela existência de uma rede que conecta criação, edição, acesso, documentação, ensino e memória.

A leitura articulada das fontes permite sintetizar alguns princípios, sem pretensão de transformá-los em protocolo rígido. O primeiro é o respeito à Libras como língua plena. Pereira (2021, p. 74-75) adverte que a modalidade visual não retira o caráter verbal e linguístico das línguas de sinais. Consequentemente, uma obra em Libras deve ser planejada a partir de sua gramática, de seus recursos discursivos e de suas possibilidades poéticas, evitando estruturas calcadas no português quando elas comprometem naturalidade ou clareza. A tradução pode dialogar com o texto de partida sem reproduzir sua ordem linear.

O segundo princípio é a coerência visual. Segala e Quadros (2015, p. 365-368), Silva e Bravim (2019, p. 201-214) e Silva e Carvalho (2025, p. 92-93) convergem na importância de espaço,

corpo, imagens e composição. Coerência visual significa que enquadramento, edição, cenário, legendas e ilustrações apoiam a narrativa e a sinalização. Recursos semióticos devem ter função clara, e o corpo do sinalizador precisa permanecer plenamente legível. A estética pode ser sofisticada, mas não deve sacrificar o acesso linguístico.

O terceiro princípio é a contextualização cultural. Gomes e Silveira (2023, p. 96-98) e Mourão (2024, p. 5-6) mostram que adaptar requer ir além da substituição de personagens. Relações sociais, símbolos, conflitos e formas de comunicação precisam ser coerentes com a experiência representada. Esse princípio também vale para traduções: referências culturais podem exigir escolhas que tornem o texto compreensível sem apagar sua alteridade. A participação de profissionais surdos qualificados contribui para avaliar essas decisões.

O quarto princípio é o protagonismo. Karnopp (2013, p. 407-408), Mourão (2024, p. 4-6) e Murta e Franco (2024, p. 1-2) apontam para o valor de produções nas quais pessoas surdas narram suas experiências e constroem representações próprias. O protagonismo pode ocorrer na autoria, tradução, performance, revisão, direção, pesquisa e curadoria. Não significa excluir colaboradores ouvintes, mas assegurar que decisões sobre língua e cultura não sejam tomadas sem participação efetiva da comunidade a quem a obra se destina.

O quinto princípio é a multimodalidade planejada. Gumiero e Silva (2019, p. 356-357), Jacinto *et al.* (2023, p. 102-103) e Santana-Mendes e Ribeiro (2026, p. 161-162) mostram que vídeos, SignWriting, imagens, português escrito e paratextos podem coexistir. A questão não é escolher um único formato ideal, e sim definir a função de cada modalidade. Uma edição bilíngue pode atender leitores com perfis diversos, desde que ofereça autonomia de acesso e não subordine a Libras a um papel secundário.

O sexto princípio é a preservação e a circulação qualificada. Sutton-Spence *et al*. (2020, p. 5505-5506), Karnopp (2013, p. 408) e Murta e Franco (2024, p. 1-2) demonstram que produzir sem documentar limita a memória coletiva. Obras devem conter autoria, data, créditos, contexto e informações de acesso; sempre que possível, devem integrar acervos estáveis. Preservar também significa garantir qualidade do arquivo e possibilidade de migração para novos formatos. A literatura digital precisa de políticas de memória tanto quanto a literatura impressa.

O sétimo princípio é a diversidade de repertórios. Francisco e Campello (2023, p. 1-2) mostram demanda crescente por obras adaptadas para crianças e jovens; Mourão (2024, p. 4-6) evidencia variedade de gêneros e criações; Sutton-Spence e Machado (2023, p. 135-136) demonstram potencial poético da Libras. Uma política cultural não deve concentrar esforços apenas em traduções de

clássicos infantis. É necessário produzir e traduzir obras para diferentes faixas etárias, gêneros, regiões e interesses, incluindo textos contemporâneos e produções originariamente sinalizadas.

Esses princípios se relacionam. Respeito linguístico sem circulação limita o alcance; circulação sem coerência visual compromete a leitura; adaptação cultural sem protagonismo pode reproduzir estereótipos; multimodalidade sem planejamento pode gerar sobrecarga visual; preservação sem diversidade pode cristalizar um cânone estreito. A qualidade de uma obra literária em Libras emerge da articulação entre dimensões linguísticas, culturais, estéticas, tecnológicas e editoriais. É essa articulação que permite passar de uma acessibilidade entendida como complemento para uma literatura concebida, desde a origem, como experiência plena de leitores surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que tradução, adaptação e produção de obras literárias em Libras constituem processos distintos, porém interdependentes, para a ampliação do repertório literário da comunidade surda. A tradução possibilita acesso a obras produzidas em outras línguas e tradições; a adaptação recria narrativas a partir de referências culturais e visuais próprias da surdez; a produção autoral registra experiências, imaginários e formas estéticas que nascem diretamente em Libras. Nenhum desses

movimentos deve ser reduzido a procedimento secundário. Todos participam da construção de uma esfera literária na qual leitores surdos podem acessar, produzir e preservar cultura em sua língua.

A principal constatação é que traduzir literatura para Libras não equivale a substituir unidades do português por sinais. A modalidade visual-espacial reorganiza o texto de chegada e exige decisões sobre corpo, espaço, olhar, expressões não manuais, incorporação de personagens, iconicidade, ritmo e composição visual. Os estudos de Segala e Quadros (2015, p. 354-368), Pereira (2021, p. 74-75) e Silva e Carvalho (2025, p. 92-93) demonstram que a atividade pode combinar dimensões interlinguais, intermodais e intersemióticas, mas essas categorias precisam ser empregadas com rigor para que a natureza linguística da Libras não seja confundida com um sistema meramente gestual ou não verbal.

A visualidade revelou-se igualmente uma dimensão estética. Silva e Bravim (2019, p. 201-214) mostram que a performance corporal participa da construção de personagens e sentidos; França, Ribeiro e Sutton-Spence (2025, p. 71-72) evidenciam a função tradutória do espaço; Sutton-Spence e Machado (2023, p. 135-136) demonstram a potência da iconicidade na poesia. Esses resultados reforçam que obras literárias em Libras podem produzir efeitos artísticos próprios, que não devem ser avaliados apenas por sua proximidade formal com textos escritos. O leitor surdo não recebe uma

versão empobrecida da literatura: encontra outra configuração de linguagem, capaz de mobilizar recursos estéticos específicos.

No campo da adaptação, a contextualização cultural é decisiva. Gomes e Silveira (2023, p. 95-98) e Mourão (2024, p. 5-6) indicam que adaptações significativas não se limitam a trocar a condição auditiva de personagens. Elas reorganizam símbolos, práticas comunicativas e relações narrativas para inserir a obra no território cultural da surdez. Esse processo pode fortalecer identificação e pertencimento, especialmente em materiais infantis e juvenis, mas também pode ampliar o diálogo intercultural ao oferecer a leitores ouvintes contato com experiências e valores da comunidade surda.

A acessibilidade precisa ser entendida como projeto editorial completo. Vídeos, vídeo livros, SignWriting, legendas, imagens, paratextos e plataformas digitais podem ampliar o acesso, desde que sejam organizados de forma coerente. Gumiero e Silva (2019, p. 356-357) e Jacinto *et al.* (2023, p. 102-103) mostram as possibilidades da escrita de sinais; Santana-Mendes e Ribeiro (2026, p. 161-162) ressaltam a relevância dos paratextos; Francisco e Campello (2023, p. 1-2) apontam a demanda por materiais acessíveis. A existência de múltiplos suportes é uma vantagem quando cada versão oferece legibilidade, autonomia e qualidade próprias.

O protagonismo surdo atravessa todas as etapas. Autores, tradutores, performers, revisores, diretores e pesquisadores surdos

trazem conhecimentos linguísticos e culturais que podem qualificar a obra e ampliar a legitimidade de suas representações. Karnopp (2013, p. 407-408), Mourão (2024, p. 4-6) e Murta e Franco (2024, p. 1-2) evidenciam a relação entre produção cultural, identidade e autoria. A participação surda, nesse sentido, não deve ser reduzida a consulta simbólica, mas incorporada aos espaços de decisão criativa e editorial.

Outro desafio é assegurar memória e continuidade. Produções digitais podem desaparecer rapidamente quando dependem de canais individuais ou links instáveis. A experiência de antologias e acervos organizados, discutida por Sutton-Spence *et al*. (2020, p. 5505-5506), demonstra a importância de classificação, metadados e acesso institucional. A literatura em Libras precisa ser tratada como patrimônio que merece preservação, catalogação e políticas de circulação. Registrar autoria, contexto, língua, gênero, data e créditos é parte do reconhecimento da obra e de seus profissionais.

Conclui-se, portanto, que visualidade, acessibilidade e cultura surda não são aspectos acessórios, mas fundamentos da produção literária em Libras. Uma política de ampliação do acesso à literatura deve investir simultaneamente em formação de tradutores e criadores, participação de profissionais surdos, diversidade de gêneros e faixas etárias, qualidade audiovisual, publicações em SignWriting, acervos digitais estáveis e integração dessas obras a escolas, bibliotecas e espaços culturais. Ao fortalecer tradução, adaptação e criação original,

amplia-se não apenas o acesso de leitores surdos a obras existentes, mas também a possibilidade de que a comunidade surda produza, conserve e transmita suas próprias formas de imaginar, narrar e significar o mundo.

REFERÊNCIAS

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, ago./dez. 2021. DOI: 10.5007/2175-7968.2021.e84486. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e84486. Acesso em: 5 jul. 2026.

FRANÇA, Lia Kellen; RIBEIRO, Arenilson; SUTTON-SPENCE, Rachel. O uso do determinante nominal no espaço metafórico da Libras como estratégia de tradução: uma análise linguística do poema Canção do Exílio. **Revista Littera: Estudos Linguísticos e Literários**, São Luís, v. 16, n. 31, p. 71-91, 2025. DOI: 10.18764/2177-8868v16n31e25423. Disponível em: https://doi.org/10.18764/2177-8868v16n31e25423. Acesso em: 22 ago. 2026.

FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Produções literárias adaptadas à comunidade surda: acessibilidade e inclusão de crianças e jovens. Saberes: **Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Caicó, v. 23, n. 3, 2023. DOI: 10.21680/1984-3879.2023v23n3ID33151. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1984-3879.2023v23n3ID33151. Acesso em: 25 jul. 2026.

GOMES, Carlos Magno; SILVEIRA, Raquel Ferreira da. Da tradução a adaptação dos clássicos no ensino de literatura surda**. Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 37, n. 1, p. 91-103, jan./jun. 2023. DOI: 10.47250/forident.v37n1.p91-103. Disponível em: https://doi.org/10.47250/forident.v37n1.p91-103. Acesso em: 9 ago. 2026.

GUMIERO, Daniela Gomes; SILVA, Arlene Batista da. Literatura infantojuvenil impressa em Língua de Sinais: novos leitores, novos protocolos de leitura**. Contexto**, Vitória, n. 35, p. 356-376, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/28097. Acesso em: 12 jul. 2026.

JACINTO, Carlos Antonio; WALENDORFF, Izaias Valentim; VIEIRA, Rita de Cássia Cequinel Camillo; WAGNER, Katiuscia. Materialidade e divulgação da literatura surda infantil em SignWriting: obras e práticas literárias. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 23, n. 2, p. 102-122, 2023. DOI: 10.47677/gluks.v23i2.392. Disponível em: https://doi.org/10.47677/gluks.v23i2.392. Acesso em: 19 ago. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais em Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 407-413, jul./set. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/12616. Acesso em: 7 jul. 2026.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. Literatura surda: adaptação e tradução da produção cultural surda em língua de sinais. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 25, n. 58, 2024. DOI: 10.5935/1981-4755.20230034. Disponível em: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230034. Acesso em: 14 ago. 2026.

MURTA, Michelle Andréa; FRANCO, Isabel. Produções literárias em Libras. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 25, n. 58, 2024. DOI: 10.5935/1981-4755.20230039. Disponível em: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20230039. Acesso em: 28 ago. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Tradução intersemiótica e a Libras. **Caleidoscópio: Literatura e Tradução**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 60-80, 2021. DOI: 10.26512/caleidoscopio.v5i1.36537. Disponível em: https://doi.org/10.26512/caleidoscopio.v5i1.36537. Acesso em: 17 jul. 2026.

REGINO, Sueli Maria de Oliveira; SANTOS, Goiamérico Felício Carneiro dos. Os cantos dos Aedos em novas sensorialidades e 'O direito à literatura': uma adaptação da Odisseia para leitura de alunos surdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 6, e68704, 2021. DOI: 10.5216/rs.v6.68704. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rs.v6.68704. Acesso em: 3 ago. 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, n. único, e04236, p. 161-180, 2026. DOI: 10.14393/LL63-v42-2026-36. Disponível em: https://doi.org/10.14393/LL63-v42-2026-36. Acesso em: 29 ago. 2026.

SANTOS, Ozivan Perdigão. Interpretação de Libras: retextualizando sinalizações de um professor surdo. Curitiba: **Appris**, 2017.

SEGALA, Rimar Ramalho; QUADROS, Ronice Müller de. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em português para a Libras oral. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 354-386, jul./dez. 2015. DOI: 10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p354. Disponível em:

https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p354. Acesso em: 13 jul. 2026.

SILVA, Arlene Batista da; BRAVIM, Marcilene da Penha Gonçalves. A tradução de literatura infantil para Libras: a expressividade do corpo na produção de sentidos. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 201-215, 2019. DOI: 10.26512/belasinfieis.v8.n3.2019.23082. Disponível em: https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v8.n3.2019.23082. Acesso em: 21 jul. 2026.

SILVA, Rafael Monteiro da; CARVALHO, Márcia Carvalho 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: 24 ago. 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, out./dez. 2020. DOI: 10.5007/1984-8412.2020.e77279. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77279. Acesso em: 8 ago. 2026.

SUTTON-SPENCE, Rachel; MACHADO, Fernanda. Poesia simbólica das bandeiras dos estados brasileiros: tradução ecfrástica em Libras. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 23, n. 2, p. 135-156, 2023. DOI: 10.47677/gluks.v23i2.377. Disponível em: https://doi.org/10.47677/gluks.v23i2.377. Acesso em: 31 jul. 2026.

CAPÍTULO 7

ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES SURDOS: DESAFIOS LINGUÍSTICOS, VISUALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES

https://doi.org/10.68044/mrfsht74

Rafael da Cunha Braga [1]
Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (IFES).

Simone Quirgo de Sousa Braga [2]
Mestrado Academic Council Of Logos Universilty Internacional.

Marcilio de Carvalho Vasconcelos [3]
Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Paulo César Ferreira Guimarães [4]
Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. (IFES).

RESUMO: Este artigo discute o ensino de Matemática para estudantes surdos, focalizando desafios linguísticos, visualidade e práticas pedagógicas bilíngues. Trata-se de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisas sobre Educação Matemática, Libras, educação bilíngue, atuação do tradutor-intérprete, formação docente, materiais didáticos e tecnologias digitais. Os estudos analisados evidenciam que a presença da Libras, embora essencial, não garante isoladamente a aprendizagem matemática, sendo necessária sua articulação com conhecimentos conceituais, planejamento pedagógico, recursos visuais e interação direta entre professor e estudante. Também se destacam dificuldades relacionadas à ausência de sinais para terminologias específicas, à formação de professores e intérpretes e à escassez de materiais bilíngues acessíveis. Em contrapartida, experiências com jogos, vídeos, tecnologias, resolução de problemas e recursos visuais demonstram possibilidades relevantes. Conclui-se que uma Educação Matemática bilíngue efetiva exige acessibilidade linguística, protagonismo surdo, formação profissional contínua e práticas pedagógicas culturalmente responsivas e visualmente significativas em diferentes etapas e contextos da escolarização.

Palavras-chave: Educação Matemática; Estudantes surdos; Libras; Visualidade; Educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática para estudantes surdos constitui um campo de investigação que articula questões linguísticas, culturais, cognitivas e pedagógicas. Embora a Matemática disponha de sistemas próprios de representação, símbolos, expressões, gráficos, fórmulas e procedimentos, sua aprendizagem não ocorre independentemente das línguas utilizadas nos processos de interação, explicação, argumentação e construção de significados. Para o estudante surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras), essa discussão ganha particular importância, uma vez que o acesso aos conceitos

matemáticos envolve, simultaneamente, a compreensão da linguagem matemática, o acesso linguístico em Libras e, em determinados contextos, o contato com a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

A literatura da Educação Matemática para surdos vem demonstrando que as dificuldades encontradas em sala de aula não podem ser atribuídas simplificadamente à condição de surdez. Estudos mais recentes deslocam o debate para as condições de ensino oferecidas aos estudantes, para a acessibilidade linguística, para a formação dos profissionais, para a organização do currículo, para os recursos pedagógicos utilizados e para as oportunidades reais de interação e produção de significados matemáticos. Nascimento e Mello (2023), ao revisarem a literatura da área, identificam concentração de pesquisas envolvendo Libras, geometria, números, intérpretes e formação de professores, mas também assinalam a necessidade de ampliar as investigações para currículo, práticas pedagógicas, diversidade entre estudantes surdos e protagonismo desses sujeitos.

Essa constatação ganha força nas pesquisas mais recentes. Diziró, Nervis e Martin (2025), a partir de revisão sistemática, identificaram lacunas na formação docente, insuficiência de práticas pedagógicas inclusivas, necessidade de valorização da Libras, importância da visualidade e dificuldades associadas à escassez de

vocabulário matemático específico em Libras. Para os autores, a Educação Matemática direcionada aos estudantes surdos necessita articular acessibilidade, cultura surda, bilinguismo e formação profissional, superando a ideia de que a simples presença de recursos isolados seria suficiente para garantir a aprendizagem.

Costa e Manrique (2025), ao analisarem produções acadêmicas desenvolvidas entre 2015 e 2024, também identificam permanências e avanços. Os autores organizam as discussões principalmente em torno da Libras e da presença do tradutor-intérprete, bem como da formação docente e dos processos de ensino e aprendizagem. Apesar da ampliação da produção científica, permanecem desafios relativos à ausência de terminologia matemática consolidada em Libras, ao trabalho colaborativo entre professor e tradutor-intérprete e à formação docente capaz de considerar tanto a perspectiva bilíngue quanto os aspectos visuais envolvidos na aprendizagem.

No contexto brasileiro, a Libras foi reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e sua utilização educacional foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Posteriormente, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para instituir a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional, compreendendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como

segunda língua. Esse marco jurídico reafirma que o direito à educação do estudante surdo envolve, necessariamente, o direito linguístico.

A configuração bilíngue produz implicações diretas para a Educação Matemática. Não basta traduzir para Libras uma aula originalmente concebida para estudantes ouvintes. A própria organização da atividade, a forma de apresentação de problemas, a construção dos conceitos, a disposição visual das informações, os tempos necessários para observar a sinalização e os registros matemáticos e a interação entre estudante, professor e colegas precisam fazer parte do planejamento.

Gonçalves e Nogueira (2024), ao analisarem pesquisas sobre acessibilidade linguística e Matemática, mostram que a Libras como língua de instrução aparece associada a outras dimensões essenciais, entre as quais a formação de professores, o papel dos intérpretes, a adaptação dos materiais, a utilização de recursos visuais e a necessidade de profissionais especializados. O levantamento das autoras foi realizado em bases como Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, evidenciando a consolidação progressiva desse objeto no campo educacional.

Por outro lado, reconhecer a importância da visualidade também exige cuidado para não reduzir a educação de surdos à afirmação genérica de que “o surdo é visual”. Carneiro e Wanderer

(2019) problematizam justamente a recorrência de discursos que associam automaticamente o estudante surdo ao uso de materiais concretos. Recursos visuais podem contribuir significativamente, mas sua utilização necessita de intenção pedagógica, articulação conceitual e conhecimento sobre os objetivos matemáticos da atividade. Um recurso concreto ou uma imagem, por si só, não produz aprendizagem.

Mendes, Ribeiro e Carvalho (2022), ao investigarem a construção de conceitos matemáticos por estudante surdo mediada pela Libras e pela visualidade, demonstram que os processos de resolução de problemas podem revelar estratégias matemáticas próprias do estudante. A visualidade aparece, nesse sentido, não como decoração do material, mas como possibilidade de construção, representação e comunicação do pensamento matemático.

Essas discussões conduzem à necessidade de compreender a Educação Matemática bilíngue como um processo que envolve a língua de instrução, mas que não se limita a ela. É necessário pensar simultaneamente em currículo, conteúdos, formação docente, intérprete, práticas visuais, recursos digitais, interação, protagonismo do estudante e conhecimento matemático. A presença da Libras é condição fundamental de acessibilidade linguística para estudantes sinalizantes, mas o ensino precisa ser pedagogicamente estruturado para que o acesso linguístico se converta em oportunidades efetivas de aprender Matemática.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir os desafios linguísticos e as possibilidades pedagógicas relacionadas ao ensino de Matemática para estudantes surdos, enfatizando a Libras, a visualidade e as práticas pedagógicas bilíngues. Busca-se compreender de que maneira esses elementos podem contribuir para a construção de uma Educação Matemática linguisticamente acessível e pedagogicamente significativa.

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em vinte artigos científicos publicados entre 2013 e 2026, selecionados por apresentarem relação direta com o ensino de Matemática para estudantes surdos. O corpus reúne revisões bibliográficas e sistemáticas, pesquisas de campo, estudos envolvendo recursos didáticos, experiências bilíngues, investigações sobre intérpretes e trabalhos direcionados a conteúdos específicos, como geometria, álgebra, frações, multiplicação, potenciação, adição e subtração. A análise foi organizada em eixos temáticos convergentes: acessibilidade linguística; linguagem matemática e Libras; tradução e interpretação; visualidade; educação bilíngue; materiais e tecnologias; práticas pedagógicas; formação profissional e conteúdos matemáticos.

Essa organização possibilita compreender que os desafios encontrados nas aulas de Matemática não constituem uma “equação sem resultados”. Há experiências, práticas e recursos com resultados

promissores. Entretanto, a efetivação dessas possibilidades depende da superação de modelos educacionais nos quais o estudante surdo apenas recebe a tradução de práticas originalmente destinadas aos ouvintes. Uma Educação Matemática bilíngue exige participação ativa do estudante surdo e reconhecimento de suas formas linguísticas e culturais de significar e produzir conhecimentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A acessibilidade linguística constitui uma dimensão central para compreender os processos educacionais vivenciados por estudantes surdos. Diferentemente de uma perspectiva que compreende a inclusão apenas como matrícula e presença física na escola, uma abordagem linguística exige condições efetivas de participação, interação, compreensão e expressão.

Gonçalves e Nogueira (2024) concebem a acessibilidade linguística no ensino de Matemática a partir da possibilidade de a Libras exercer função de língua de instrução. Em sua revisão, identificam que pesquisas da área recorrem reiteradamente às discussões sobre comunicação, cultura surda, bilinguismo, formação de professores e ensino de Matemática. Isso demonstra que a aprendizagem matemática dos estudantes surdos está inserida em uma rede de relações educacionais que ultrapassa o domínio de técnicas de cálculo.

A importância de distinguir acesso linguístico de mera presença do intérprete aparece com força na literatura. Quando uma aula é desenvolvida prioritariamente pela oralidade, com exposição verbal contínua, enquanto fórmulas e cálculos são registrados simultaneamente no quadro, o estudante surdo pode ser colocado diante de uma competição visual: olhar para a sinalização do intérprete ou olhar para o registro matemático. Essa condição demonstra que a acessibilidade depende também da organização temporal e visual da atividade.

Borges e Nogueira (2016) identificaram esse problema ao investigarem aulas de equações do segundo grau em uma turma do 9º ano. A pesquisa evidenciou aulas excessivamente tradicionais, descompasso entre a fala da professora e os sinais utilizados pela intérprete, emprego de termos inadequados, ausência de interação direta entre estudantes surdos e professora e inconsistências na interpretação de atividades matemáticas.

O caso é particularmente relevante porque evidencia que a tradução não acontece em um vazio conceitual. A Matemática utiliza termos, símbolos e relações próprias. Expressões como função, razão, constante, raiz, potência, matriz, domínio, imagem e outros conceitos podem apresentar sentidos diferentes daqueles utilizados na linguagem cotidiana. Quando professor e intérprete não compartilham

previamente o significado matemático que será abordado, aumenta o risco de ambiguidades.

Silva e Vasconcelos (2018) defendem justamente uma intersecção entre Libras e linguagem simbólica da Matemática. Para os autores, representações matemáticas significativas contribuem para que o estudante compreenda propriedades e conceitos e desenvolva procedimentos próprios para resolver situações. A comunicação matemática, portanto, não pode ser reduzida à substituição de palavras do Português por sinais.

Nessa perspectiva, o bilinguismo precisa ser compreendido como princípio organizador das práticas educacionais. A Libras deve participar da explicação, da problematização, da argumentação, da negociação de significados e da construção conceitual. A Língua Portuguesa escrita, por sua vez, pode ser trabalhada como segunda língua, permitindo que o estudante transite entre textos, enunciados, representações simbólicas e registros acadêmicos sem que seu acesso inicial ao conceito dependa exclusivamente do domínio da língua portuguesa.

Moreira, Silva e Shimazaki (2023), ao desenvolverem uma intervenção sobre frações com estudantes surdos do 6º ano, observaram mudanças importantes quando a Libras foi empregada na interação pedagógica. As autoras registram que **“a utilização da Libras como língua de instrução/comunicação em sala de aula,**

transformou o ambiente” (Moreira; Silva; Shimazaki, 2023, p. 1618). A interação tornou-se mais direta, permitindo aos estudantes expressar ideias, demonstrar compreensão e participar das atividades.

Isso não significa, entretanto, que a presença da Libras seja uma solução automática. Rodrigues, Thiengo e Penha (2023) problematizam justamente se a Libras constitui elemento definitivo ou potencializador da aprendizagem matemática. Ao reconhecerem sua importância para a comunicação e a compreensão conceitual, os autores também indicam a necessidade de conhecimentos pedagógicos e matemáticos que permitam ao docente alcançar efetivamente o estudante.

A distinção é fundamental. A língua fornece condições de acesso, interação e construção discursiva, mas a aprendizagem depende de situações pedagogicamente significativas. É possível que um professor seja fluente em Libras e, ainda assim, desenvolva práticas excessivamente expositivas ou mecânicas. Da mesma forma, materiais bilíngues podem reproduzir exercícios descontextualizados. Portanto, a defesa da Libras precisa estar associada a uma reflexão sobre o que ensinar, como ensinar, como avaliar e como promover participação intelectual do estudante.

O fortalecimento da educação bilíngue exige, também, superar o modelo de adaptação posterior. Em vez de produzir uma aula para ouvintes e posteriormente perguntar como torná-la acessível ao

estudante surdo, a proposta pedagógica deve ser concebida desde sua origem considerando diferentes modos de representação e participação.

Minholi e Rocha (2026), em revisão sistemática dedicada aos materiais didáticos de Matemática no contexto da educação bilíngue, verificaram baixa produção de recursos especificamente direcionados a esse público e constataram que muitos materiais não apresentam a Libras incorporada diretamente como primeira língua. Essa ausência limita a acessibilidade e reforça a necessidade de ampliar a produção de materiais que sejam concebidos desde sua origem em perspectiva bilíngue.

Portanto, a acessibilidade linguística no ensino de Matemática não se resume à tradução. Ela envolve língua de instrução, interação direta, planejamento, materiais adequados, tempo de processamento visual, formação dos profissionais e condições para que o estudante produza explicações matemáticas em sua própria língua.

Um dos desafios mais recorrentes nas pesquisas sobre Educação Matemática de estudantes surdos refere-se à relação entre a Libras e a linguagem matemática. A Matemática possui vocabulário especializado e sistemas de representação que precisam ser compreendidos conceitualmente. A existência de símbolos universais não significa que os significados matemáticos sejam universalmente transparentes.

O símbolo “x”, por exemplo, pode indicar uma incógnita, uma variável ou mesmo uma operação, dependendo do contexto. O sinal gráfico de menos pode representar subtração ou indicar um número negativo. Uma mesma palavra da Língua Portuguesa pode assumir significado cotidiano e significado matemático distinto, como acontece com “função”, “produto”, “diferença”, “domínio”, “raiz” e “potência”.

Silva e Vasconcelos (2018) apresentam um exemplo significativo relacionado ao termo “função”. Em determinado contexto, o estudante surdo associou a palavra ao sentido cotidiano de profissão ou missão, enquanto o professor trabalhava o conceito matemático. A situação mostra que a equivalência lexical não é suficiente: o signo utilizado precisa conduzir à compreensão conceitual correspondente.

Borges e Nogueira (2016) também mostram como a linguagem algébrica pode intensificar dificuldades quando a organização da aula não considera as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. No ensino de equações do segundo grau, a linguagem natural, os símbolos, as letras, os sinais das operações e a interpretação em Libras aparecem simultaneamente. A aprendizagem exige que o estudante estabeleça relações entre essas representações.

Essa questão não deve conduzir à ideia de que é necessário criar um sinal para cada palavra da Língua Portuguesa. A construção

de terminologia precisa estar vinculada à comunidade linguística, ao significado matemático e aos contextos de uso. Em alguns casos, recursos classificadores, descrições visuais, datilologia e representações podem participar da construção do conceito até que formas linguísticas sejam consensualmente utilizadas.

Arnoldo Jr., Ramos e Thoma (2013) investigaram justamente a relação entre o Multiplano, o pensamento geométrico e a criação de sinais matemáticos. O trabalho mostra que o uso do material permitiu não apenas explorar conceitos geométricos, mas favorecer processos de representação em Libras a partir da participação dos próprios estudantes. O Multiplano mostrou-se adequado ao desenvolvimento de determinadas aprendizagens geométricas e à produção de classificadores e sinais relacionados aos conceitos trabalhados.

Tal experiência chama atenção para o protagonismo linguístico do estudante surdo. Em vez de o professor ou intérprete simplesmente decidir um sinal para determinado conceito, a sala de aula pode constituir um ambiente de discussão em que os participantes explicitam características, relações e propriedades matemáticas antes de estabelecer formas de representação. A criação ou utilização de um sinal passa, assim, pela compreensão do próprio conceito.

Fernandes e Healy (2013) evidenciam outra dimensão dessa questão ao investigarem generalizações matemáticas e emergência do pensamento algébrico em estudantes surdos. As pesquisadoras

observaram que os aprendizes podiam apresentar indícios de pensamento algébrico mesmo antes de utilizar plenamente a linguagem algébrica convencional. A Libras e outros recursos de representação possibilitavam expressar relações, padrões e generalizações.

Esse resultado é pedagogicamente importante porque impede que a avaliação do conhecimento matemático fique restrita ao domínio da escrita algébrica. Um estudante pode compreender uma relação e expressá-la em Libras, por meio de gestos convencionados, representações visuais ou esquemas, ainda que apresente dificuldades para registrar imediatamente a expressão simbólica formal. O papel pedagógico consiste em reconhecer esse conhecimento e construir pontes entre diferentes registros.

A análise das pesquisas conduz, portanto, a uma concepção multimodal da comunicação matemática. Libras, Língua Portuguesa escrita, expressões algébricas, diagramas, gráficos, imagens, tabelas, objetos e movimentos corporais podem participar do processo de produção de significados. O desafio não é escolher uma única forma correta, mas estabelecer relações entre representações de modo que o estudante compreenda o conceito matemático subjacente.

Camillo e Medeiros (2019), em revisão sistemática, relacionam as dificuldades de estudantes surdos à linguagem matemática e ao raciocínio lógico, destacando a necessidade de trabalhar sinais,

símbolos, expressões e representações matemáticas de maneira acessível. Os resultados analisados pelas autoras reforçam que conhecer Libras não significa automaticamente conhecer a terminologia e as representações próprias da Matemática.

A formação de professores e intérpretes precisa contemplar, portanto, essa interface. O professor de Matemática necessita compreender que determinados termos aparentemente simples do Português podem criar ambiguidades quando convertidos para Libras. O intérprete, por sua vez, precisa possuir condições para compreender suficientemente o conceito abordado e produzir uma interpretação semanticamente adequada.

Silva, Alvarenga e Priebe (2025) identificam justamente a ausência de sinais para terminologias como “razão”, “constante” e “corda”, além de dificuldades relacionadas à formação e à interação entre professor e intérprete. As autoras mostram que, diante dessas situações, intérpretes podem utilizar recursos linguísticos adicionais e classificadores para tornar a informação compreensível.

Uma política de glossários e registros terminológicos pode ser importante, desde que não transforme a língua em um inventário rígido e descontextualizado. Vídeos em Libras, bancos terminológicos, exemplos matemáticos, definições visuais e registros elaborados com participação de professores e pesquisadores surdos podem contribuir

para disseminar terminologias sem desconsiderar a variação linguística existente na própria Libras.

Assim, enfrentar o desafio terminológico requer colaboração. Professores, estudantes surdos, pesquisadores surdos, tradutores-intérpretes e profissionais da Educação Matemática precisam participar da construção e da validação dos recursos utilizados.

A presença do tradutor-intérprete de Libras tornou-se uma dimensão recorrente das pesquisas sobre inclusão de estudantes surdos em classes comuns. Contudo, a literatura evidencia que sua presença não pode ser tomada como sinônimo de acessibilidade pedagógica integral.

Silva, Alvarenga e Priebe (2025) identificaram desafios relacionados à formação, à definição dos limites da atuação profissional, à ausência de sinais específicos e à relação entre intérprete e professor de Matemática. Os estudos analisados indicam que a presença do profissional é fundamental em muitos contextos, mas não substitui a necessidade de interação direta entre professor e estudante surdo.

Essa conclusão ajuda a combater uma prática frequente: o deslocamento involuntário da responsabilidade pedagógica para o intérprete. O professor continua sendo responsável pelo ensino, pela seleção do conteúdo, pelo planejamento das situações didáticas, pela avaliação e pela interação com todos os estudantes. O intérprete exerce

funções linguístico-tradutórias e não deve ser transformado no único interlocutor do estudante surdo.

A situação torna-se ainda mais complexa quando o intérprete recebe o conteúdo apenas no momento da aula. Em Matemática, conhecer previamente definições, exemplos, procedimentos e objetivos pode fazer diferença significativa na qualidade da interpretação. O planejamento compartilhado permite antecipar terminologias, discutir sinais disponíveis, identificar expressões ambíguas e decidir estratégias visuais.

Borges e Nogueira (2016) encontraram discrepâncias entre o que era dito pela professora e o que era sinalizado pela intérprete. Isso não deve ser interpretado simplesmente como falha individual de um dos profissionais. O dado evidencia uma estrutura pedagógica em que professor e intérprete precisam atuar de maneira articulada, particularmente em conteúdos cuja linguagem especializada pode dificultar equivalências imediatas.

Costa e Manrique (2025) chegam a conclusão convergente. Entre os desafios persistentes identificados em sua análise encontra-se justamente a necessidade de trabalho colaborativo entre professor e tradutor-intérprete. A formação docente que contemple a educação bilíngue e os aspectos visuo-espaciais da aprendizagem aparece como uma das condições necessárias para avançar.

Nesse ponto, Gonçalves e Nogueira (2024, p. 14) sintetizam uma das questões centrais encontradas nas pesquisas:

> Considerando a importância da Libras como língua de instrução, os estudos apontam que não basta a presença dos intérpretes em sala de aula, a competência e o comprometimento desses profissionais é fundamental para o sucesso educacional do estudante surdo. A existência de professores de matemática surdos ou fluentes em Libras é desejável de maneira que os pesquisadores destacam a necessidade de formação adequada a cada um dos profissionais anteriormente mencionados (professores de matemática, intérpretes e professores de apoio).

A citação evidencia que a Educação Matemática bilíngue não pode depender de um único agente. Professor, intérprete e demais profissionais necessitam de formação coerente com suas atribuições. Ao mesmo tempo, a presença de professores surdos de Matemática apresenta possibilidades particularmente relevantes, pois articula conhecimento disciplinar, experiência linguística em Libras e pertencimento cultural.

A participação de profissionais surdos também contribui para deslocar a concepção de que o conhecimento sobre educação de surdos deve ser produzido exclusivamente por ouvintes. Nascimento e Mello (2023) defendem maior protagonismo de estudantes, pesquisadores e professores surdos na construção do campo da Educação Matemática.

Uma prática colaborativa pode começar antes da aula. Professor e intérprete podem analisar o planejamento, identificar

conceitos fundamentais, discutir terminologia e preparar materiais. Durante a aula, o professor precisa dirigir-se ao estudante surdo e não apenas ao intérprete. Após a aula, a equipe pode avaliar dúvidas, dificuldades e estratégias que funcionaram ou precisam ser reorganizadas.

É especialmente importante assegurar condições visuais de interação. Quando o professor continua falando enquanto escreve no quadro, por exemplo, o estudante pode precisar escolher entre acompanhar a sinalização e observar o que está sendo registrado. Pausas, organização dos turnos, materiais previamente disponibilizados, projeção de exemplos e manutenção de boa visibilidade favorecem o acompanhamento.

A avaliação também precisa integrar essa perspectiva. Um estudante surdo deve ter condições de demonstrar o conhecimento matemático sem que dificuldades em Língua Portuguesa ocultem sua compreensão conceitual. Dependendo dos objetivos avaliativos e das normas institucionais, explicações em Libras, registros visuais, resoluções simbólicas e diferentes formas de representação podem fornecer informações mais adequadas sobre o que o estudante efetivamente compreendeu.

Assim, o trabalho colaborativo não significa confundir as atribuições de professor e intérprete. Significa estabelecer diálogo profissional para assegurar que a tradução esteja articulada à

intencionalidade pedagógica e que o professor permaneça diretamente responsável pelo processo de ensino.

A visualidade constitui um dos conceitos mais recorrentes nos estudos relacionados à educação de surdos. Entretanto, as pesquisas apontam para a necessidade de diferenciar uma abordagem visual pedagogicamente fundamentada da simples inserção de figuras e materiais concretos em uma aula.

Lebedeff e Grützmann (2024) discutem a visualidade como dimensão linguística, cognitiva e cultural. No projeto MathLibras, as autoras analisam vídeos produzidos para o ensino de Matemática e argumentam que materiais bilíngues precisam combinar efetivamente o uso das línguas e a organização visual das informações. Os vídeos do projeto buscam contemplar Libras, Língua Portuguesa e princípios de Gramática Visual.

A experiência visual, nesse sentido, não deve ser compreendida como mera compensação pela ausência de audição. Trata-se de uma forma de organização da experiência, da língua e das práticas culturais. Por isso, uma aula visualmente acessível não é simplesmente aquela que contém mais imagens; é aquela que organiza a informação de modo compatível com processos de observação, comparação, espacialização, movimento e produção de significados.

A discussão aparece inclusive por meio de citação de citação. Peixoto e Díaz (2013 *apud* Lebedeff; Grützmann, 2024, p. 28)

defendem que situações de aprendizagem destinadas a estudantes surdos devem considerar suas experiências culturais, visuais e linguísticas, criando ambientes favoráveis à aprendizagem da Matemática.

A visualidade, porém, não deve ser convertida em estereótipo. Carneiro e Wanderer (2019) problematizam o enunciado segundo o qual, por ser visual, todo estudante surdo necessariamente precisaria de materiais concretos para aprender Matemática. O risco está em transformar uma possibilidade pedagógica em regra universal. O material concreto pode favorecer determinadas aprendizagens, mas seu uso precisa estar vinculado aos conceitos que se pretende desenvolver.

Nascimento e Mello (2023) aprofundam essa problematização ao observar que visualidade não significa automaticamente acesso à informação. Estratégias visuais podem apresentar ambiguidades e não são suficientes quando desvinculadas de práticas pedagógicas significativas. As autoras defendem que o campo avance para análises que considerem diversidade, multissensorialidade, currículo e protagonismo dos estudantes.

Portanto, uma concepção adequada de Pedagogia Visual precisa trabalhar a visualidade como forma de construção conceitual. Em Matemática, isso pode ocorrer por meio de gráficos, linhas numéricas, diagramas, representações geométricas, animações,

tabelas, esquemas, mapas conceituais, cores funcionais, objetos manipuláveis, movimento e disposição espacial.

Mendes, Ribeiro e Carvalho (2022) demonstram essa potencialidade ao investigar a construção de conceitos do campo aditivo. O estudante mobilizou habilidades e estratégias próprias ao resolver problemas, e os recursos visuais participaram da construção dos significados matemáticos.

O recurso visual não deve entregar a resposta. Sua função pode ser justamente produzir uma situação que permita ao estudante formular hipóteses, comparar relações, identificar padrões e explicar seus procedimentos. Essa perspectiva aproxima visualidade e resolução de problemas.

A experiência relatada por Moreira, Silva e Shimazaki (2023) com o ensino de frações exemplifica essa possibilidade. Ao observarem representações, os estudantes puderam comparar quantidades, discutir respostas e formular conclusões. As autoras identificaram resultados positivos na utilização de Libras, jogos e recursos visuais como parte de uma abordagem bilíngue.

Scarpelli e Madalena (2024), por sua vez, analisam estratégias voltadas ao ensino de multiplicação em uma escola bilíngue, defendendo atividades que considerem letramento matemático e Pedagogia Visual. A Libras aparece como primeira língua e o Português escrito como segunda língua no contexto investigado.

Dessa maneira, o visual pode assumir diferentes funções: introduzir uma situação-problema; representar quantidades; permitir comparações; explicitar transformações; apresentar dados; construir padrões; relacionar representações; favorecer explicações em Libras; e possibilitar que o estudante revise seu próprio raciocínio.

Também é necessário considerar a organização física da sala. Iluminação inadequada, pessoas posicionadas de costas, obstáculos no campo visual e mudanças rápidas entre quadro, intérprete e apresentação podem produzir barreiras. A acessibilidade visual começa na interação e se estende ao material.

A Matemática possui, nesse sentido, grande potencial para práticas visuais, mas esse potencial deve ser pedagogicamente explorado. Não se trata de tornar o conteúdo mais fácil ou reduzir abstrações. Pelo contrário, recursos visuais podem apoiar justamente o desenvolvimento do pensamento abstrato, permitindo que o estudante transite progressivamente entre situações, representações e generalizações.

A consolidação de práticas bilíngues depende da existência de materiais e metodologias coerentes com a experiência linguística do estudante. Adaptações improvisadas realizadas apenas após a identificação de uma barreira dificilmente substituem materiais concebidos com acessibilidade desde o planejamento.

Minholi e Rocha (2026) identificam produção ainda reduzida de materiais acessíveis de Matemática para a educação bilíngue de surdos. Entre os trabalhos analisados, os autores verificaram concentração nos anos finais do Ensino Fundamental e ausência frequente de Libras integrada diretamente ao próprio recurso.

Isso ajuda a compreender a diferença entre material adaptado e material bilíngue. Inserir algumas imagens de sinais em uma folha originalmente concebida em Português pode não configurar um material verdadeiramente bilíngue. Para isso, é preciso considerar estrutura linguística, forma de navegação, organização visual, relação entre vídeo e texto, legibilidade dos elementos e objetivos matemáticos.

Cruz *et al*. (2020) apresentam estratégias para porcentagem e resolução de problemas aritméticos no Ensino Fundamental, utilizando materiais pedagógicos e considerando Libras e Língua Portuguesa escrita. O trabalho parte de uma perspectiva bilíngue e valoriza recursos visuais e situações de ensino que dialoguem com a experiência dos aprendizes.

Nas considerações finais, os autores destacam que imagens, brincadeiras e exemplos ligados ao cotidiano contribuem para a compreensão dos conteúdos e defendem estratégias bilíngues que considerem o conhecimento prévio, a cultura e as formas de leitura e produção dos aprendizes surdos.

O caráter bilíngue também pode ser ampliado por tecnologias digitais. Lebedeff e Grützmann (2024) descrevem o MathLibras como projeto de produção de vídeos voltados ao ensino de Matemática. Os materiais combinam Libras e visualidade, demonstrando possibilidades de produção específica para estudantes surdos, e não somente adaptação de conteúdo originalmente elaborado para ouvintes.

As videoaulas apresentam vantagens particulares porque permitem inserir Libras diretamente no recurso, organizar informações gráficas no espaço e possibilitar reprodução, pausa e revisão. Entretanto, vídeos acessíveis exigem cuidados específicos: tamanho adequado da janela de sinalização, contraste, enquadramento, velocidade, sincronização, disposição dos elementos matemáticos e ausência de excesso de informações concorrendo pela atenção visual.

As tecnologias de programação também abrem possibilidades. Athayde-Oliveira, Costa e Machado (2024) analisam o Scratch como ferramenta pedagógica para o ensino bilíngue de Matemática, particularmente no conteúdo de potenciação. O ambiente permite combinar Libras, Português escrito, imagens estáticas, movimento e linguagem matemática. Os autores ressaltam, porém, que a criação de recursos acessíveis requer proficiência linguística, conhecimento matemático e habilidades relacionadas à programação educacional.

A contribuição do Scratch não está simplesmente no uso de computadores. Seu potencial reside na possibilidade de representar processos matemáticos de maneira dinâmica. Uma potência, sequência, transformação geométrica ou relação numérica pode ser apresentada por movimentos e alterações de objetos na tela, permitindo que o estudante observe padrões e formule hipóteses.

No entanto, a tecnologia não deve ser tratada como solução autônoma. Uma atividade digital que reproduz exercícios mecânicos continua sendo mecanicista. A escolha do recurso precisa decorrer do objetivo pedagógico. Jogos, vídeos, softwares e objetos manipuláveis são produtivos quando permitem construir relações matemáticas que seriam mais difíceis de perceber por uma abordagem puramente expositiva.

O mesmo princípio aplica-se aos materiais concretos. Arnoldo Jr., Ramos e Thoma (2013) obtiveram resultados relevantes com o Multiplano, mas também mostram que o recurso não deve ser idealizado como solução universal. Seu valor está na maneira como participa das interações, da produção de classificadores, da construção de relações geométricas e da transição para formas mais abstratas de representação.

Uma prática pedagógica bilíngue pode, portanto, utilizar diferentes recursos de forma articulada. Em um estudo sobre porcentagem, por exemplo, o professor pode apresentar uma situação

visual relacionada a preços; conduzir a discussão em Libras; utilizar uma tabela; registrar percentuais e expressões no quadro; relacionar as representações; pedir aos estudantes que expliquem em Libras como chegaram à solução; e finalmente trabalhar o enunciado correspondente em Português escrito.

Nesse modelo, Libras não aparece somente no início ou como tradução. Ela participa de todo o processo de construção conceitual.

Outro princípio fundamental é o protagonismo. Materiais destinados aos estudantes surdos precisam considerar avaliações realizadas por eles próprios. Um material pode parecer visualmente acessível para professores ouvintes e, ainda assim, apresentar problemas na perspectiva dos usuários surdos. A participação de estudantes e profissionais surdos na avaliação e na produção dos recursos amplia a qualidade pedagógica e linguística.

O planejamento também deve evitar o excesso de estímulos. A Pedagogia Visual não exige ocupar todo espaço disponível com imagens, ícones, cores, animações e textos. Pelo contrário, uma boa organização visual precisa definir hierarquia, sequência e função de cada elemento.

A elaboração de materiais bilíngues exige, assim, conhecimentos de Matemática, educação de surdos, Libras e princípios de comunicação visual. Projetos interdisciplinares envolvendo professores surdos e ouvintes, tradutores, designers,

programadores e pesquisadores podem contribuir para a ampliação desse acervo.

Os estudos analisados não se restringem a discussões gerais sobre inclusão. Diversos trabalhos investigam conteúdos matemáticos específicos, oferecendo elementos importantes para compreender como estratégias bilíngues e visuais podem se materializar.

No ensino de geometria, Arnoldo Jr., Ramos e Thoma (2013) analisam a utilização do Multiplano com estudantes surdos. O trabalho articula pensamento geométrico, recursos concretos e criação de sinais matemáticos. A experiência demonstra que manipulação e visualidade podem favorecer a construção de propriedades geométricas quando integradas à interação em Libras.

A geometria possui forte potencial visual, mas isso não significa que seu aprendizado seja automaticamente simples para estudantes surdos. Termos como perpendicular, paralela, diagonal, quadrilátero e outras denominações precisam estar vinculados às propriedades que definem cada objeto. A visualização de uma figura não substitui a compreensão das relações matemáticas presentes nela.

Por isso, atividades geométricas podem explorar comparação, transformação e argumentação. Em vez de apenas mostrar um quadrado, pode-se pedir ao estudante que modifique uma figura, compare diferentes quadriláteros, explique em Libras quais

propriedades permanecem e identifique condições necessárias para determinada classificação.

No campo da álgebra, os desafios linguísticos tornam-se ainda mais evidentes. Fernandes e Healy (2013) mostram que aprendizes surdos podem produzir generalizações e demonstrar pensamento algébrico por meio da Libras antes de dominar integralmente a notação algébrica convencional.

Essa constatação modifica a perspectiva avaliativa. Se o professor espera exclusivamente uma expressão simbólica formal, pode deixar de perceber processos de generalização já presentes no raciocínio do estudante. Uma abordagem bilíngue permite trabalhar primeiro com padrões visuais, sequências, relações e explicações em Libras, conduzindo posteriormente à formalização simbólica.

Borges e Nogueira (2016), ao investigarem equações do segundo grau, apresentam o outro lado dessa questão: práticas demasiadamente tradicionais podem aumentar as dificuldades de estudantes surdos. Quando a aula se organiza em definição, exemplo e repetição de exercícios, sem exploração de significados e relações, a linguagem algébrica tende a tornar-se um conjunto de regras a memorizar.

No estudo das operações aritméticas, Fernández-Viader e Fuentes (2013) investigaram estratégias utilizadas por adolescentes surdos em adição e subtração. As autoras destacam a importância de

compreender os procedimentos empregados pelos estudantes, os tipos de erros produzidos e a relação entre experiência linguística e estratégias de resolução.

O estudo é importante porque desloca a análise daquilo que o estudante “não sabe” para os procedimentos que ele mobiliza. Erros matemáticos podem revelar modos de pensamento que precisam ser compreendidos pelo professor. Observar como o estudante conta, representa, reorganiza números e verifica resultados produz informações importantes para o planejamento.

As autoras identificaram que os participantes combinavam diferentes estratégias e destacaram a necessidade de avançar no estudo dos procedimentos utilizados na resolução de operações.

No ensino de frações, Moreira, Silva e Shimazaki (2023) desenvolveram oito intervenções utilizando atividades, jogos, Libras e recursos visuais. Os resultados indicaram apropriação dos conteúdos trabalhados e participação ativa dos estudantes.

O conteúdo de frações é particularmente interessante porque exige relações entre representações numéricas, parte-todo, equivalência, operações e imagens. Recursos visuais podem contribuir para comparar representações, mas precisam ser empregados de maneira conceitualmente rigorosa. Nem toda divisão de uma figura representa corretamente determinada fração se as partes não forem equivalentes, por exemplo.

A discussão mediada por Libras permite que os estudantes expliquem por que duas representações são ou não equivalentes, comparem procedimentos e construam critérios. Nesse contexto, a imagem funciona como objeto de reflexão e não apenas como ilustração.

Para o ensino de multiplicação, Scarpelli e Madalena (2024) destacam a importância de cenários de aprendizagem que articulem educação bilíngue, letramento matemático e Pedagogia Visual. A abordagem amplia a multiplicação para além da memorização da tabuada, permitindo explorar diferentes significados da operação.

Problemas de proporcionalidade, organização retangular, combinatória e adição de parcelas iguais podem ser representados visualmente e discutidos em Libras. O objetivo deve ser construir o conceito, permitindo ao estudante reconhecer quando e por que a multiplicação pode ser utilizada.

Na potenciação, Athayde-Oliveira, Costa e Machado (2024) exploram o ambiente Scratch. A combinação entre movimento, imagem e linguagem matemática cria possibilidades de representar a multiplicação repetida e outros aspectos relacionados às potências.

Esses exemplos demonstram que não existe uma única metodologia de Matemática para surdos. O que há são princípios importantes: acessibilidade linguística; intencionalidade pedagógica; valorização das estratégias do estudante; múltiplas representações;

visualidade funcional; contextualização; possibilidade de explicar o raciocínio em Libras; e construção progressiva da formalização matemática.

Rodrigues, Thiengo e Penha (2023) também alertam para a inexistência de receitas prontas. Conhecer o estudante e compreender suas formas de comunicação, suas experiências escolares e suas estratégias de aprendizagem é essencial para definir as ações pedagógicas.

Isso impede que a educação de surdos seja transformada em um conjunto fixo de técnicas. Dois estudantes surdos podem possuir trajetórias linguísticas bastante distintas. Um pode ter adquirido Libras precocemente, outro pode ter tido contato tardio; um pode apresentar domínio avançado de Português escrito, enquanto outro ainda está desenvolvendo essa competência. O planejamento precisa considerar essas diferenças.

Ao mesmo tempo, diferença linguística não deve justificar redução curricular. Estudantes surdos devem ter acesso aos mesmos campos de conhecimento matemático, com condições adequadas de ensino. A adaptação necessária é de acessibilidade e mediação, não de empobrecimento do conteúdo.

A formação dos profissionais constitui um dos temas mais recorrentes nas pesquisas analisadas. A presença repetida desse

problema em estudos produzidos em diferentes momentos sugere que não se trata apenas de casos isolados, mas de questão estrutural.

Diziró, Nervis e Martin (2025) identificam lacunas na formação docente e necessidade de práticas que valorizem Libras, visualidade e cultura surda. Costa e Manrique (2025) encontram conclusões semelhantes ao analisarem uma década de pesquisas.

A licenciatura em Matemática precisa proporcionar oportunidades para que futuros professores discutam educação de surdos não apenas em uma disciplina geral sobre inclusão. É necessário aproximar essa discussão dos conteúdos matemáticos e das práticas de estágio.

Uma disciplina introdutória de Libras pode sensibilizar o futuro professor e favorecer conhecimentos iniciais da língua, mas dificilmente é suficiente para formar um professor bilíngue ou preparar integralmente para os desafios da Educação Matemática de estudantes surdos. A formação continuada permanece necessária.

Gonçalves e Nogueira (2024) identificam formação continuada como recomendação recorrente e destacam a necessidade de capacitação voltada a estratégias pedagógicas inclusivas, adaptação e produção de materiais e articulação com profissionais especializados.

Silva, Alvarenga e Priebe (2025) ampliam esse debate ao enfatizar também a formação do intérprete. O domínio linguístico geral da Libras não elimina a necessidade de compreender

terminologias e conceitos relacionados aos campos específicos de atuação.

A formação não deve ocorrer de maneira isolada. Encontros entre professores de Matemática e intérpretes podem ser espaços de estudo terminológico, planejamento e avaliação das estratégias utilizadas. A participação de professores e pesquisadores surdos nesses processos é essencial.

O currículo constitui outro aspecto relevante. Nascimento e Mello (2023) apontam a necessidade de ampliar pesquisas sobre currículo em escolas bilíngues, diversidade de estudantes e novas tendências da Educação Matemática. As autoras defendem protagonismo de estudantes, pesquisadores e professores surdos.

O currículo não pode pressupor que a inclusão do estudante surdo ocorrerá apenas por meio de recursos externos. A própria seleção, sequência e organização dos conteúdos precisa considerar condições de acesso linguístico e práticas pedagógicas capazes de promover participação.

Outro ponto importante está na concentração das pesquisas em determinadas etapas escolares e conteúdo. Parte significativa da literatura concentra-se no Ensino Fundamental e em campos como números e geometria. Há necessidade de ampliar investigações para Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior,

Estatística, Probabilidade, Cálculo, Matemática Financeira e outros campos.

Também deve ser ampliada a participação direta de pessoas surdas como pesquisadoras. A pesquisa “sobre” estudantes surdos pode tornar-se mais potente quando realizada “com” pessoas surdas e quando pesquisadores surdos participam das decisões teóricas, metodológicas e pedagógicas.

O protagonismo precisa alcançar a sala de aula. O estudante não deve ser visto apenas como destinatário de uma metodologia adaptada. Ele pode explicar seus procedimentos, avaliar os materiais utilizados, propor sinais, identificar ambiguidades, produzir vídeos, resolver problemas e ensinar estratégias aos colegas.

Essa mudança de perspectiva contribui para uma Educação Matemática menos centrada na deficiência e mais interessada na produção de conhecimento. Em vez de perguntar apenas quais dificuldades o estudante surdo apresenta, torna-se possível perguntar quais estratégias utiliza, quais representações produz, como generaliza relações, como interpreta problemas e quais condições pedagógicas ampliam suas possibilidades.

A formação docente alinhada a essa perspectiva precisa articular conhecimento matemático, pedagógico, linguístico e cultural. Nenhum desses componentes isoladamente é suficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Matemática para estudantes surdos envolve desafios que não podem ser explicados exclusivamente pela surdez. A análise da produção científica evidência que parte considerável das barreiras emerge das condições linguísticas, pedagógicas e institucionais oferecidas aos estudantes. Quando a aula se estrutura exclusivamente pela oralidade, quando não há interação direta com o professor, quando terminologias matemáticas são interpretadas de modo ambíguo ou quando materiais são adaptados apenas superficialmente, a escola cria obstáculos que dificultam o acesso ao conhecimento.

A Libras constitui elemento fundamental para estudantes surdos sinalizantes, especialmente quando assumida efetivamente como língua de instrução, interação e produção de conhecimento. Entretanto, as pesquisas analisadas demonstram que sua presença não deve ser interpretada como garantia isolada de aprendizagem. O estudante necessita ter acesso não apenas à tradução das palavras, mas aos significados matemáticos, às relações conceituais, às estratégias de resolução e às possibilidades de argumentação.

Nesse sentido, a Educação Matemática bilíngue exige articulação entre Libras e diferentes registros matemáticos. Fórmulas, símbolos, gráficos, tabelas, imagens, objetos, Língua Portuguesa

escrita e explicações em Libras podem funcionar conjuntamente, permitindo ao estudante estabelecer conexões entre representações.

A escassez ou ausência de sinais específicos para determinados conceitos matemáticos permanece como desafio importante. Entretanto, a resposta não consiste simplesmente em criar sinais isolados. A terminologia precisa estar associada à compreensão conceitual, à circulação linguística na comunidade surda e à participação de estudantes, professores, intérpretes e pesquisadores surdos.

O tradutor-intérprete de Libras exerce papel relevante em situações educacionais inclusivas, mas sua presença não substitui a responsabilidade pedagógica do professor. Os estudos analisados mostram a necessidade de planejamento colaborativo, formação específica e interação direta entre professor e estudante. O professor de Matemática precisa dirigir-se ao estudante surdo, acompanhar suas estratégias e assumir a responsabilidade pelo processo de ensino.

A formação continuada de professores e intérpretes emerge, portanto, como uma das principais demandas. A formação docente precisa ultrapassar abordagens genéricas da inclusão e aproximar educação de surdos dos próprios conteúdos e práticas da Educação Matemática. Da mesma maneira, a formação do intérprete precisa considerar as especificidades terminológicas e conceituais dos contextos nos quais atua.

A visualidade constitui importante possibilidade pedagógica, mas não pode ser tratada como uma fórmula. Imagens e materiais concretos não produzem aprendizagem automaticamente. Visualidade pedagogicamente significativa envolve organizar informações, construir representações, comparar relações, identificar padrões, produzir argumentos e favorecer a expressão do pensamento matemático.

As experiências analisadas demonstram possibilidades concretas. O Multiplano contribuiu para o estudo de geometria e para processos de representação em Libras; atividades de generalização permitiram identificar pensamento algébrico; pesquisas com adição e subtração revelaram estratégias próprias utilizadas por adolescentes surdos; intervenções bilíngues com frações produziram resultados positivos; estratégias de multiplicação foram articuladas à Pedagogia Visual; o MathLibras ampliou a produção de videoaulas; e o Scratch evidenciou possibilidades de integração entre programação, Libras, recursos visuais e conhecimento matemático.

Esses resultados mostram que uma Educação Matemática acessível não precisa significar redução do currículo ou simplificação dos conteúdos. O objetivo consiste justamente no contrário: criar condições linguísticas e pedagógicas para que estudantes surdos tenham acesso à complexidade do conhecimento matemático e possam

desenvolver formas próprias de pensar, representar, argumentar e resolver problemas.

Também se evidencia a necessidade de ampliar pesquisas para diferentes níveis e modalidades educacionais. Ainda são necessários mais estudos no Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos e em campos matemáticos menos explorados. Da mesma forma, torna-se fundamental ampliar a produção de materiais bilíngues desenvolvidos desde sua concepção para estudantes surdos.

A participação de pessoas surdas na pesquisa, no ensino e na elaboração desses materiais precisa ser fortalecida. Professores surdos de Matemática, pesquisadores surdos e estudantes não devem aparecer apenas como sujeitos investigados, mas como produtores de conhecimento e agentes das decisões pedagógicas e linguísticas.

Conclui-se que a construção de práticas pedagógicas bilíngues no ensino de Matemática requer a convergência de diferentes condições: acessibilidade linguística em Libras; conhecimento matemático consistente; formação de professores e intérpretes; planejamento colaborativo; materiais bilíngues; uso crítico de tecnologias; organização visual adequada; valorização da cultura surda e participação ativa dos estudantes.

O desafio central, portanto, não é encontrar uma metodologia única para ensinar Matemática aos surdos. Trata-se de construir ambientes educacionais nos quais a diferença linguística não seja

transformada em desigualdade de acesso ao conhecimento. Quando a Libras, a visualidade e as práticas pedagógicas são articuladas de maneira conceitualmente rigorosa, a Educação Matemática pode constituir-se em espaço de participação, autonomia e produção de conhecimento para estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

ARNOLDO JR., Henrique; RAMOS, Maurivan G.; THOMA, Adriana da S. O uso do Multiplano por alunos surdos e o desenvolvimento do pensamento geométrico. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 91, p. 387-409, set./dez. 2013. DOI: 10.1590/S0101-32622013000300006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000300006. Acesso em: 12 jul. 2026.

ATHAYDE-OLIVEIRA, Inácio Antônio; COSTA, Messias Ramos; MACHADO, Erica Regina Marani Daruichi. O Scratch como ferramenta educacional para o ensino de matemática bilíngue de estudantes surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 61, p. 62-76, jul./dez. 2024. DOI: 10.20395/revesp.2024.61.1.62-76. Disponível em: https://doi.org/10.20395/revesp.2024.61.1.62-76. Acesso em: 18 ago. 2026.

BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Das palavras aos sinais: o dito e o interpretado nas aulas de Matemática para alunos surdos inclusos. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 9, n. 20, p. 479-500, 2016. Acesso em: 23 jul. 2026.

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

Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 8 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 5 ago. 2026.

CAMILLO, Cíntia Moralles; MEDEIROS, Liziany Muller. Revisão sistemática sobre educação inclusiva de surdos no ensino da matemática. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 86-105, 2019. DOI: 10.5965/1984317815032019086. Disponível em: https://doi.org/10.5965/1984317815032019086. Acesso em: 27 jul. 2026.

CARNEIRO, Fernando Henrique Fogaça; WANDERER, Fernanda. "O surdo é um sujeito visual, por isso é preciso usar materiais concretos nas aulas de matemática": problematizações acerca da educação matemática para alunos surdos bilíngues. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23, 2019. DOI: 10.5902/1984686X34343. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X34343. Acesso em: 29 jul. 2026.

COSTA, Walber Christiano Lima da; MANRIQUE, Ana Lúcia. E 10 anos depois a pergunta continua: ensino de matemática X alunos surdos é uma equação sem resultados? **Ensino da Matemática em**

Debate, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 432-449, 2025. DOI: 10.23925/2358-4122.74551. Disponível em: https://doi.org/10.23925/2358-4122.74551. Acesso em: 26 ago. 2026.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; ALVES, Cleudes Moreira de Jesus; FRANCA, Maysa Diório dos Santos. Estratégias para o ensino de Matemática para alunos surdos do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação Matemática – REVEMAT**, Florianópolis, v. 15, p. 1-21, 2020. DOI: 10.5007/1981-1322.2020.e67667. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e67667. Acesso em: 31 jul. 2026.

DIZIRÓ, Natália de Oliveira; NERVIS, Jonis Jecks; MARTIN, George Francisco Santiago. O ensino de Matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática da literatura. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 30, n. 87, p. 1-16, 2025. DOI: 10.37001/emr.v30i87.3958. Disponível em: https://doi.org/10.37001/emr.v30i87.3958. Acesso em: 24 ago. 2026.

FERNANDES, Solange H. A.; HEALY, Lulu. Expressando generalizações em Libras: álgebra nas mãos de aprendizes surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 91, p. 349-368, set./dez. 2013. DOI: 10.1590/S0101-32622013000300004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000300004. Acesso em: 14 jul. 2026.

FERNÁNDEZ-VIADER, María del Pilar; FUENTES, Mariana. Observando estratégias e buscando soluções: a resolução de operações por adolescentes surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 91, p. 369-386, set./dez. 2013. Acesso em: 19 jul. 2026.

GONÇALVES, Francisca Aglaiza Romão Sedrim; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Acessibilidade linguística e ensino de matemática para pessoa surda: uma revisão. **Revista Cearense de**

Educação Matemática, v. 3, número especial, p. 1-18, 2024. DOI: 10.56938/rceem.v3i8.4132. Disponível em: https://doi.org/10.56938/rceem.v3i8.4132. Acesso em: 8 ago. 2026.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Ensino de Matemática para surdos nos anos iniciais: estratégias bilíngues e visuais a partir da proposta do MathLibras. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 61, p. 26-38, jul./dez. 2024. DOI: 10.20395/revesp.2024.61.1.26-38. Disponível em: https://doi.org/10.20395/revesp.2024.61.1.26-38. Acesso em: 11 ago. 2026.

MENDES, Rosana Maria; RIBEIRO, Franciana Teixeira Franco; CARVALHO, Leonice Silvério de. A mobilização/construção de conceitos matemáticos mediada pela Libras e pela visualidade. **Com a Palavra, o Professor**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 17, p. 254-266, 2022. Acesso em: 21 jul. 2026.

MINHOLI, Felipe Siqueira; ROCHA, Luiz Renato Martins da. Materiais didáticos no contexto da educação bilíngue de surdos no ensino de matemática: revisão sistemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e296737, 2026. DOI: 10.1590/S1678-4634202652296737por. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652296737por. Acesso em: 29 ago. 2026.

MOREIRA, Soliane; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Ensino de Matemática para surdos: uma abordagem bilíngue. **Educere – Revista da Educação da UNIPAR**, Umuarama, v. 23, n. 4, p. 1601-1621, 2023. DOI: 10.25110/educere.v23i4.2023-004. Disponível em: https://doi.org/10.25110/educere.v23i4.2023-004. Acesso em: 15 ago. 2026.

NASCIMENTO, Leticia Pereira do; MELLO, Elisabete Marcon. Educação Matemática para surdos: novos caminhos para a literatura. **Revista Eletrônica de Educação Matemática – REVEMAT**, Florianópolis, v. 18, p. 1-19, 2023. DOI: 10.5007/1981-1322.2023.e95634. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1981-1322.2023.e95634. Acesso em: 22 ago. 2026.

RODRIGUES, Christiane Milagre da Silva; THIENGO, Edmar Reis; PENHA, Nilma Moreira da. O uso da Libras no processo de ensino e aprendizagem da matemática a estudantes surdos: elemento definitivo ou potencializador? **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 10, n. 28, p. 1-15, 2023. DOI: 10.30938/bocehm.v10i28.8633. Disponível em: https://doi.org/10.30938/bocehm.v10i28.8633. Acesso em: 3 ago. 2026.

SCARPELLI, Raquel Tavares; MADALENA, Silene Pereira. Estratégias de ensino: multiplicação no contexto da educação bilíngue de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 61, p. 39-50, jul./dez. 2024. DOI: 10.20395/revesp.2024.61.1.39-50. Disponível em: https://doi.org/10.20395/revesp.2024.61.1.39-50. Acesso em: 13 ago. 2026.

SILVA, Sabrina Cosendey Dutra da; ALVARENGA, Karly Barbosa; PRIEBE, Débora Danielle Alves Moraes. O papel do intérprete de Libras na Educação Matemática inclusiva: uma revisão bibliográfica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 29, n. 61, 2025. DOI: 10.26694/rles.v29i61.5919. Disponível em: https://doi.org/10.26694/rles.v29i61.5919. Acesso em: 28 ago. 2026.

SILVA, Irami Bila da; VASCONCELOS, Carlos Alberto. Ensino de matemática e ensino de surdos: por uma intersecção possível. **Debates em Educação**, v. 10, n. 22, p. 284-302, set./dez. 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n22p284-302. Disponível em:

https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n22p284-302. Acesso em: 25 jul. 2026.

CAPÍTULO 8

RECURSOS VISUAIS, JOGOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES SURDOS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES E VISUAIS

https://doi.org/10.68044/kqeb2p66

Rafael da Cunha Braga [1]
Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Simone Quirgo de Sousa Braga [2]
Mestrado Academic Council Of Logos Universilty Internacional.

Marcos Pretto [3]
Mestre da Tradução pela UNB- Universidade Federal Brasília e Instituição no CAS- Goiânia

Rivaldo Pereira da Costa [4]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Alessandro Sena De Oliveira [5]
Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Marcilio de Carvalho Vasconcelos [6]
Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições de recursos visuais, jogos e tecnologias digitais para o ensino de Matemática a estudantes surdos, considerando a centralidade da Libras, da visualidade e de práticas pedagógicas bilíngues. A discussão fundamenta-se em produção científica sobre educação matemática de surdos, pedagogia visual, materiais manipuláveis, jogos didáticos, ambientes digitais e videoaulas em Libras. Os estudos examinados indicam que imagens, animações, materiais concretos, jogos, softwares, vídeos e ambientes interativos podem favorecer a compreensão de conceitos, a participação, a autonomia e a produção de significados matemáticos, desde que articulados à língua de sinais e às experiências visuais dos estudantes. Argumenta-se que a tecnologia, isoladamente, não assegura acessibilidade, sendo necessária mediação pedagógica qualificada, planejamento bilíngue e participação ativa dos estudantes surdos. Conclui-se que práticas integradas, visuais e linguisticamente acessíveis ampliam possibilidades de aprendizagem matemática e contribuem para uma educação bilíngue comprometida com diferenças linguísticas e culturais em diferentes contextos educacionais contemporâneos.

Palavras-chave: Educação Matemática; Educação de Surdos; Pedagogia Visual; Jogos Pedagógicos; Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática para estudantes surdos situa-se em uma interface que envolve linguagem, visualidade, cultura, formas de representação e mediação pedagógica. Embora os conteúdos matemáticos façam parte do currículo comum, as condições de acesso a conceitos, procedimentos, problemas e diferentes registros de

representação não podem ser consideradas independentes das experiências linguísticas dos estudantes. Nesse campo, a Libras ocupa posição decisiva, não apenas como um instrumento de comunicação entre professor, intérprete e estudante, mas como língua capaz de organizar interações, sustentar explicações, favorecer a negociação de significados e participar da construção do pensamento matemático. Miranda e Miranda (2011, p. 31) já destacavam a importância do uso da Libras para alcançar o raciocínio lógico-matemático e o letramento matemático do estudante surdo, chamando atenção para a necessidade de práticas docentes que reconheçam suas singularidades.

A discussão torna-se ainda mais relevante quando se considera que a Matemática mobiliza diferentes linguagens e sistemas de representação. Números, símbolos, gráficos, tabelas, desenhos, diagramas, formas geométricas, expressões algébricas e situações-problema exigem processos de leitura, comparação, generalização e abstração. Para estudantes surdos, esses processos podem ser potencializados quando o trabalho pedagógico articula a língua de sinais aos recursos visuais, à manipulação de objetos e a ambientes em que o conhecimento matemático possa ser representado por diferentes modos. Fernandes e Healy (2016, p. 237), ao investigarem a emergência do pensamento algébrico, mostraram que aprendizes surdos puderam analisar representações visuais de sequências numéricas e modelá-las com apoio do ambiente digital Mathsticks,

evidenciando que a produção de pensamento matemático não depende exclusivamente de registros alfanuméricos.

A visualidade, entretanto, não deve ser reduzida à presença de figuras coloridas, projeções ou materiais concretos. No campo da educação de surdos, ela está associada às formas pelas quais sujeitos sinalizantes interagem, produzem sentidos e organizam experiências. Grützmann, Lebedeff e Alves (2019, p. 89) defendem que a imagem e os recursos visuais precisam participar da construção conceitual, e não funcionar como elementos ornamentais. Essa compreensão desloca o debate de uma lógica de adaptação superficial para uma pedagogia que concebe o visual como dimensão estruturante do planejamento, da apresentação dos conteúdos e das interações em sala de aula.

Tal perspectiva é confirmada pelo levantamento de Batista, Kumada e Benitez (2023), que identificou, entre as estratégias documentadas para o ensino de Matemática a estudantes surdos, o uso de lousa, slides, escrita, ilustrações, materiais manipuláveis, software e videoaulas. A diversidade de recursos encontrada na literatura sugere que não existe um único material capaz de responder a todas as demandas pedagógicas. Ao contrário, a eficácia depende das relações estabelecidas entre objetivo matemático, língua de instrução, mediação docente, experiência visual, contexto de uso e participação dos estudantes.

A revisão sistemática mais recente de Minholi e Rocha (2026, p. 17-19) reforça esse diagnóstico. Os autores observaram a presença de sequências didáticas, materiais manipulativos, recursos digitais, vídeos, softwares e glossários, mas também constataram que, entre quinze trabalhos analisados, somente cinco apresentavam a Libras diretamente inserida no recurso produzido. O dado é significativo porque um material pode ser visualmente atrativo e, ainda assim, permanecer linguisticamente pouco acessível quando depende integralmente de explicações em Língua Portuguesa ou da presença permanente de uma terceira pessoa para mediar seu uso. A acessibilidade pedagógica, portanto, envolve mais que disponibilizar tecnologia ou imagens: requer pensar a língua, o conteúdo e a forma de interação desde a concepção do recurso.

Os jogos constituem outro eixo relevante. Em Matemática, atividades lúdicas podem favorecer formulação de estratégias, tomada de decisão, antecipação de resultados, comparação de quantidades, cálculo, resolução de problemas e argumentação. No caso de estudantes surdos, jogos podem ainda criar situações compartilhadas de interação entre Libras, elementos visuais, regras, objetos e conceitos matemáticos. Amorim, Carneiro e Carneiro (2024, p. 1-2) investigaram uma proposta com a “Roleta da Aprendizagem”, voltada às quatro operações fundamentais, e destacaram a possibilidade de combinar jogo, recursos concretos e Libras em atividades com

estudantes surdos e ouvintes. De modo semelhante, Moreira, Silva e Shimazaki (2023, p. 1601) desenvolveram intervenções sobre frações com atividades que utilizavam jogos e priorizavam o aspecto visual em Libras.

No âmbito digital, as possibilidades ampliam-se com softwares, aplicativos, vídeos, plataformas interativas e ambientes de aprendizagem. Peixoto e Diaz (2013, p. 185) observam que ambientes digitais podem favorecer representações semióticas pertinentes aos aprendizes surdos e criar espaços de participação, colaboração e produção de significados matemáticos. Galvão *et al*. (2016, p. 271), por sua vez, ressaltam que o uso de tecnologias requer tanto o conhecimento técnico-pedagógico do professor quanto condições para que o estudante tenha acesso e desenvolva autonomia no uso das ferramentas. Desse modo, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não devem ser tratadas como solução automática para os problemas da escolarização de surdos.

Uma experiência particularmente expressiva dessa articulação é o projeto MathLibras, desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas. Os estudos de Grützmann, Alves e Lebedeff (2020), Grützmann, Lebedeff e Alves (2019), Grützmann et al. (2023) e Lebedeff e Grützmann (2024) mostram um percurso de produção de vídeos de Matemática em Libras no qual a equipe passou a considerar, de modo cada vez mais explícito, o protagonismo da língua de sinais,

a presença de atores surdos, o uso de imagens, animações, legendas, descrições imagéticas, classificadores e princípios da gramática visual. Esse conjunto de trabalhos é relevante porque evidencia que produzir um recurso "para surdos" não se resume a traduzir para Libras um material originalmente concebido para ouvintes.

Também os recursos manipuláveis revelam possibilidades e limites. Arnoldo Jr., Ramos e Thoma (2013, p. 387-401) analisaram o Multiplano no desenvolvimento do pensamento geométrico e observaram que o recurso, associado à interação em Libras, favoreceu a emergência de classificadores e sinais. Sales, Penteado e Moura (2015, p. 1283) mostraram que a negociação de sinais para figuras geométricas pode envolver os estudantes na exploração das propriedades matemáticas das tarefas. Esses estudos indicam que materiais visuais e concretos ganham potência quando inseridos em práticas dialógicas nas quais o estudante participa da produção de sentidos, em vez de apenas observar demonstrações prontas.

Diante desse cenário, este artigo parte da seguinte questão: de que modo recursos visuais, jogos e tecnologias digitais podem contribuir para o ensino de Matemática a estudantes surdos quando articulados a estratégias pedagógicas bilíngues e visuais? O objetivo é analisar contribuições, possibilidades e limites desses recursos, discutindo as relações entre Libras, visualidade, materiais didáticos, ludicidade, tecnologias digitais e mediação docente. Trata-se de um

estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, construído a partir de artigos científicos diretamente relacionados à educação matemática de surdos e aos eixos que compõem o problema investigado.

A relevância da discussão está em compreender que a qualidade do ensino não decorre da simples presença de recursos diferenciados. Uma escola pode possuir projetores, computadores, jogos, materiais concretos e vídeos e, ainda assim, produzir barreiras se esses recursos forem utilizados sem planejamento linguístico, sem objetivos matemáticos claros ou sem considerar a participação do estudante surdo. Em sentido oposto, recursos relativamente simples podem adquirir grande valor pedagógico quando organizados em situações bilíngues, contextualizadas e visualmente significativas. A análise proposta, portanto, busca superar tanto a ideia de que a tecnologia resolveria por si mesma os desafios do ensino quanto a noção de que toda imagem seria automaticamente acessível ao estudante surdo.

A partir dessa compreensão, o referencial teórico é organizado em eixos complementares. Inicialmente, discutem-se as relações entre educação matemática, Libras e mediação bilíngue. Em seguida, aborda-se a visualidade e a pedagogia visual como fundamentos para a produção de materiais e práticas. Posteriormente, são analisados recursos manipuláveis, jogos, tecnologias digitais e produções audiovisuais, com destaque para experiências que valorizam o

protagonismo dos estudantes surdos. Por fim, discute-se a integração desses elementos no planejamento pedagógico e na formação docente, defendendo que recursos visuais, jogos e tecnologias são mais consistentes quando constituem partes de uma proposta educacional linguisticamente acessível e matematicamente intencional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação matemática de estudantes surdos exige considerar, simultaneamente, a natureza dos objetos matemáticos e as condições linguísticas em que esses objetos são ensinados e discutidos. A Matemática possui formas próprias de registro e simbolização, mas sua aprendizagem ocorre por meio de interações humanas, explicações, perguntas, comparações, negociações, exemplos e argumentações. Isso significa que a comunicação não é um elemento periférico. Ao contrário, ela participa da própria construção dos conceitos. Quando o estudante surdo não encontra uma língua de interação plenamente acessível, podem surgir barreiras que não decorrem de incapacidade para aprender Matemática, mas da forma pela qual o conhecimento é apresentado e mediado.

Miranda e Miranda (2011, p. 31) associam a compreensão da Libras ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e do letramento matemático. Essa perspectiva permite questionar práticas em que a Matemática é apresentada como se seus símbolos fossem

suficientes para garantir compreensão universal. Embora números e sinais operatórios possam ser reconhecidos em diferentes contextos, compreender uma situação-problema, distinguir relações, justificar um procedimento ou generalizar uma regularidade requer formas de linguagem e interação. Rodrigues, Thiengo e Penha (2023, p. 2-3) discutem justamente os limites da ideia de uma Matemática universal quando se observa a diversidade de sujeitos e modos de comunicação presentes nos espaços escolares.

A Libras, nessa direção, deve integrar as práticas matemáticas e não ser acionada somente nos momentos em que aparece uma dificuldade de comunicação. Em uma perspectiva bilíngue, ela pode constituir a língua na qual o estudante formula hipóteses, acompanha a explicação, pergunta, contesta, negocia sinais e descreve raciocínios. O português escrito permanece relevante, inclusive porque participa de materiais didáticos, avaliações, problemas e registros escolares; entretanto, sua presença precisa ser planejada considerando que os estudantes surdos podem relacionar-se com essa língua como segunda língua. Minholi e Rocha (2026, p. 3-4) situam a educação bilíngue de surdos na articulação entre Libras como primeira língua de instrução e Língua Portuguesa escrita como segunda língua, o que produz implicações concretas para a elaboração de materiais de Matemática.

Essa questão torna-se visível quando se analisa a produção de materiais. A revisão de Minholi e Rocha (2026, p. 19) constatou que

somente cinco, entre quinze trabalhos selecionados, possuíam a Libras inserida diretamente no recurso. Nos demais, predominava o português, tornando a aplicação dependente da mediação de intérprete ou professor. Tal resultado ajuda a diferenciar dois níveis de acessibilidade: um material pode ser utilizável em uma aula com intérprete, mas não necessariamente oferecer autonomia linguística para o estudante. A incorporação da Libras ao próprio recurso, especialmente em materiais digitais e videográficos, amplia a possibilidade de retomada independente e reduz a dependência de uma tradução simultânea para cada etapa da atividade.

O papel do intérprete é importante em muitos contextos escolares, mas a existência desse profissional não elimina a responsabilidade pedagógica do professor nem substitui a necessidade de materiais adequados. Galvão et al. (2016, p. 271-272) destacam que recursos tecnológicos só alcançam resultados positivos quando acompanhados de formação, domínio de ferramentas e condições de comunicação. A tecnologia pode favorecer a autonomia, mas não compensa, por si só, práticas que ignoram a língua do estudante. A mesma compreensão aparece em Rodrigues, Thiengo e Penha (2023), ao defenderem a Libras como elemento potencializador da aprendizagem matemática, sem reduzi-la a uma fórmula isolada capaz de garantir o ensino.

A aprendizagem matemática envolve ainda a construção e estabilização de um vocabulário específico. Em conteúdos como Geometria, Álgebra e Estatística, estudantes e professores podem encontrar conceitos para os quais determinados sinais não são conhecidos pelo grupo ou não aparecem nos materiais disponíveis. Sales, Penteado e Moura (2015, p. 1268-1283) analisaram situações nas quais estudantes surdos negociaram sinais relacionados a figuras geométricas. O processo não foi tratado como simples escolha lexical: a negociação exigiu observar propriedades dos objetos, discutir características e estabelecer acordos no grupo, ligando atividade linguística e exploração matemática. Assim, produzir ou negociar sinais pode constituir uma oportunidade de aprendizagem, desde que não seja uma imposição descontextualizada do professor.

O estudo de Arnoldo Jr., Ramos e Thoma (2013, p. 401) também revela essa interdependência entre língua e pensamento. Na experiência com o Multiplano, classificadores e sinais emergiram da interação com materiais visuais e da necessidade de representar conceitos geométricos. Os autores observaram que esses recursos podiam estabelecer elos entre a Libras e a Língua Portuguesa, mas também alertaram para o risco de se considerar o recurso visual como solução absoluta. A questão central não está em escolher entre língua e material, mas em articular ambos em práticas nas quais a produção de sentido seja possível.

Fernandes e Healy (2016, p. 237) ampliam a discussão ao mostrar que aprendizes surdos podem manifestar pensamento algébrico antes mesmo de recorrer a signos alfanuméricos convencionais. Ao analisar sequências numéricas visualmente e modelá-las no Mathsticks, os participantes mobilizaram formas de indeterminação, denotação e analiticidade. A criação de um signo compartilhado para representar a ideia de variável foi identificada como decisiva. A experiência sugere que a aprendizagem de Álgebra pode ser favorecida quando o professor observa as formas de expressão já mobilizadas pelos estudantes e cria pontes entre gestos, Libras, recursos visuais e notações matemáticas.

Em termos pedagógicos, essa abordagem implica reconhecer o estudante surdo como sujeito ativo da aula de Matemática. A prática bilíngue não consiste somente em duplicar mensagens em duas línguas. Ela requer criar condições para que o estudante explique estratégias em Libras, compare soluções, retome visualmente informações, registre procedimentos e tenha acesso aos conceitos em diferentes modos sem que um deles anule os demais. Moreira, Silva e Shimazaki (2023, p. 1601) mostram que intervenções sobre frações que combinaram abordagem bilíngue, jogos e prioridade ao aspecto visual em Libras produziram resultados positivos de assimilação do conteúdo pelos participantes.

A presença da Libras também modifica a organização do espaço e do tempo pedagógico. Uma aula fortemente visual demanda atenção ao posicionamento do professor, à visibilidade das mãos e expressões faciais, ao momento de apresentar uma imagem ou escrever no quadro e ao tempo necessário para alternar o olhar entre fonte visual, sinalização e registro. Quando todos os elementos aparecem simultaneamente, o estudante pode ser obrigado a escolher para onde olhar. Em vídeos, esse problema envolve tamanho e posição do sinalizante, legendas, animações e informações matemáticas. Em jogos, envolve regras, cartas, tabuleiros, objetos e sinalização. O planejamento bilíngue precisa, portanto, considerar a gestão da atenção visual como parte do ensino.

Esse ponto ajuda a compreender por que materiais adaptados posteriormente podem ser insuficientes. Quando um recurso é concebido inicialmente em português e apenas recebe uma janela de Libras, pode manter uma estrutura discursiva, uma densidade de texto ou uma organização visual pouco compatível com a recepção do estudante sinalizante. O percurso do MathLibras é ilustrativo: os estudos do projeto relatam uma passagem de uma lógica centrada na tradução para uma produção original em Libras, com retextualização, presença de atores surdos e uso intencional de recursos audiovisuais. A mudança representa uma concepção mais ampla de bilinguismo, na

qual a Libras participa da origem do material, e não somente de sua etapa final.

Por isso, pensar educação matemática bilíngue exige integrar três dimensões. A primeira é linguística, referente às condições de acesso e produção de sentidos em Libras e português escrito. A segunda é matemática, relativa à fidelidade conceitual, à progressão das tarefas e às formas de representação do objeto estudado. A terceira é pedagógica e cultural, ligada às experiências visuais, ao protagonismo do estudante, aos modos de interação e às escolhas de recursos. Quando essas dimensões são separadas, surgem materiais visualmente atraentes, mas conceitualmente frágeis, ou materiais matematicamente corretos, mas linguisticamente inacessíveis. A articulação entre elas é o fundamento para compreender o papel dos recursos visuais, jogos e tecnologias digitais discutidos nas seções seguintes.

A visualidade ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre educação de surdos, mas sua incorporação ao ensino exige precisão conceitual. Não se trata de afirmar que todo estudante surdo aprende automaticamente melhor apenas porque uma atividade contém imagens. O que a literatura evidencia é a necessidade de organizar situações em que o visual participe da linguagem, da interação e da construção dos conceitos. Grützmann, Lebedeff e Alves (2019, p. 88-89) relacionam a experiência visual à utilização de pistas,

modelos e diferentes recursos, defendendo uma pedagogia visual capaz de criar condições de produção de sentidos.

A distinção entre imagem decorativa e recurso visual pedagógico é particularmente importante. Em materiais escolares, figuras são frequentemente empregadas para ilustrar páginas sem necessariamente acrescentar informação relevante ao conceito. No ensino de Matemática, entretanto, um diagrama pode explicitar uma relação; um gráfico pode permitir a comparação de grandezas; uma animação pode mostrar uma transformação; um esquema pode organizar etapas de um procedimento; uma representação geométrica pode sustentar uma generalização. Nesse sentido, Grützmann, Lebedeff e Alves (2019, p. 89) sintetizam uma ideia fundamental ao afirmarem que "o recurso visual tem potência para provocar sentido". A potência mencionada depende da forma como o visual é integrado à tarefa e mobilizado na interação.

A pedagogia visual também ultrapassa a dimensão do material. Ela envolve planejamento curricular, estratégias didáticas, organização do espaço, seleção de gêneros discursivos, presença de língua de sinais, formas de registro e modos de participação. Em formulação retomada por Grützmann, Alves e Lebedeff (2020), Campello entende a pedagogia visual como exploração da imagem, do signo, do significado e da semiótica visual para ampliar as possibilidades de compreensão e abstração de sujeitos surdos

(Campello, 2007, p. 130 *apud* Grützmann; Alves; Lebedeff, 2020, p. 59). Esse entendimento ajuda a superar uma visão instrumental segundo a qual bastaria acrescentar ilustrações a uma aula originalmente planejada para ouvintes.

No ensino de Matemática, o potencial da visualidade aparece em diferentes níveis. Há um nível representacional, relacionado a desenhos, esquemas, gráficos, tabelas, modelos geométricos e animações. Há um nível linguístico, pois a Libras se realiza em modalidade visual-gestual e envolve configurações de mão, movimento, localização, orientação e componentes não manuais. Há um nível espacial, visto que a sinalização pode construir relações no espaço e representar posições, trajetórias e comparações. Há ainda um nível interacional, associado ao contato visual, à alternância de turnos e à necessidade de organizar o ambiente para que todos acompanhem quem sinaliza.

O levantamento de Batista, Kumada e Benitez (2023) mostra a amplitude das estratégias que têm sido reconhecidas como visuais no ensino de Matemática para surdos: lousa, slides, escrita, ilustrações, materiais manipuláveis, software Graphequation e videoaulas. Essa diversidade é produtiva, mas também exige cuidado para que a categoria “visual” não se torne ampla demais. Uma lousa cheia de texto, por exemplo, é visível, mas pode não favorecer compreensão; um slide com excesso de elementos pode dispersar a atenção; uma

videoaula pode conter Libras e, ainda assim, apresentar problemas de enquadramento, ritmo ou sobreposição de informações. A qualidade visual é uma questão de organização semiótica e pedagógica, não apenas de presença de estímulos visuais.

No projeto MathLibras, Grützmann, Lebedeff e Alves (2019, p. 87) identificam três elementos centrais na produção dos vídeos: protagonismo da Libras e posicionamento do ator surdo; uso de imagens e animações; inserção de legenda. O destaque é relevante porque mostra a necessidade de pensar a composição como um todo. A posição do sinalizante interfere na visibilidade da língua; as animações podem complementar a explicação ou concorrer com ela; a legenda amplia o acesso para determinados públicos, mas também ocupa espaço visual e exige leitura. A produção precisa coordenar essas camadas para que a informação matemática seja compreensível.

Essa coordenação remete à atenção visual. Diferentemente de uma aula predominantemente oral, na qual um estudante ouvinte pode escutar o professor enquanto olha para o quadro, o estudante surdo depende de condições que permitam acompanhar visualmente a sinalização. Se o professor sinaliza enquanto o estudante precisa copiar um cálculo, observar um gráfico ou manipular um objeto, há competição entre fontes de informação. Uma pedagogia visual consistente organiza temporalmente a atividade: primeiro apresenta-se determinado elemento, depois cria-se espaço para observação, em

seguida retoma-se a explicação, permitindo que o olhar se desloque de modo produtivo. Essa questão é especialmente importante em conteúdos com muitos símbolos ou etapas.

A visualidade também pode favorecer a passagem entre diferentes registros. Fernandes e Healy (2016, p. 237) observaram aprendizes surdos trabalhando com representações visuais de sequências e com um ambiente digital para modelagem. A situação evidencia que o visual pode funcionar como espaço intermediário entre percepção de regularidades e formalização algébrica. De modo semelhante, Sales, Penteado e Moura (2015, p. 1283) registraram a negociação de sinais para figuras geométricas em um processo que envolvia propriedades dos objetos. O estudante não apenas "via" uma figura: precisava selecionar características relevantes, nomeá-las e relacioná-las a um conceito.

Esse ponto é fundamental porque a visualidade não elimina a abstração matemática. Ao contrário, pode constituir um caminho para alcançá-la. Uma representação visual nunca é o próprio conceito matemático em sua totalidade; ela destaca determinadas propriedades e oculta outras. Um quadrado desenhado no quadro, por exemplo, é uma instância de uma classe geométrica; um gráfico é uma representação de relações entre variáveis; um material manipulável modela determinadas estruturas. Cabe ao professor promover a transição entre o que é visto e o que é conceitualmente generalizado.

O recurso visual torna-se pedagógico quando ajuda o estudante a identificar invariantes, relações, padrões e propriedades.

Arnoldo Jr., Ramos e Thoma (2013, p. 401) oferecem uma contribuição crítica ao mostrarem que o discurso do recurso visual como ideal para estudantes surdos não deve ser absolutizado. No estudo com o Multiplano, os autores observaram resultados satisfatórios e a emergência de classificadores, mas também problematizaram a crença de que materiais concretos seriam, por si mesmos, a solução do ensino. Essa cautela é indispensável. A pedagogia visual não é uma coleção de técnicas prontas; é uma orientação que precisa ser articulada ao conteúdo, à língua e à ação dos sujeitos.

A experiência visual deve ser considerada ainda na produção de avaliações e atividades. Problemas matemáticos longos, formulados exclusivamente em português escrito, podem avaliar simultaneamente leitura de segunda língua e conhecimento matemático, sem que essa sobreposição seja intencional. Uma atividade bilíngue pode oferecer enunciado em Libras, registro escrito, imagens ou esquemas, desde que essas formas mantenham correspondência conceitual. Da mesma maneira, a resposta pode envolver diferentes registros, permitindo que o estudante demonstre raciocínio por meio de sinalização, desenho, manipulação, cálculo ou escrita, conforme os objetivos da tarefa.

A pedagogia visual, portanto, não significa simplificar conteúdo para estudantes surdos. Significa ampliar as condições de representação e interação para que conteúdos complexos possam ser explorados com rigor. Quando o visual é concebido como linguagem e não como decoração, ele pode ajudar a explicitar estruturas matemáticas, favorecer comparações, apoiar memória de procedimentos e permitir que estudantes formulem estratégias próprias. Essa concepção prepara o terreno para compreender o uso de materiais manipuláveis e outros recursos visuais de forma mais específica.

Os recursos visuais e manipuláveis constituem uma das vertentes mais recorrentes na literatura sobre ensino de Matemática para estudantes surdos. Sua presença decorre tanto da própria natureza representacional da Matemática quanto da busca por formas de ensino que reduzam a dependência exclusiva do discurso oral ou de textos extensos. No entanto, a análise dos estudos disponíveis mostra que esses materiais são mais produtivos quando se vinculam a problemas, interações e objetivos conceituais claros, evitando a ideia de que manipular objetos equivale automaticamente a aprender.

Minholi e Rocha (2026, p. 17) identificaram, em revisão sistemática, trabalhos que utilizaram materiais manipulativos como Multiplano e tangram, além de sequências didáticas e recursos digitais. A presença desses materiais indica uma tentativa de criar pontes entre

conceitos matemáticos e experiências perceptíveis. No caso da Geometria, por exemplo, a manipulação de formas, elásticos, pinos e superfícies pode permitir observar relações espaciais que seriam apresentadas de modo mais abstrato em uma definição escrita. Em Números e Operações, objetos, cédulas, jogos e materiais estruturados podem apoiar contagem, agrupamento, composição e decomposição.

O Multiplano é um exemplo significativo. Arnoldo Jr., Ramos e Thoma (2013, p. 387) analisaram sua contribuição para a aprendizagem de Geometria por estudantes surdos e concluíram que o recurso se mostrou adequado às necessidades da experiência investigada. Nas considerações finais, observaram que o Multiplano, assim como origami, fotos e gravuras, estimulou o pensamento por sinais e favoreceu a emergência de classificadores (Arnoldo Jr.; Ramos; Thoma, 2013, p. 401). Essa articulação entre objeto, percepção visual, língua e conceito revela que o material pode atuar como mediador de interações, e não apenas como representação estática.

O valor do material aparece com maior clareza quando o estudante precisa agir sobre ele. Fixar pinos, construir polígonos, comparar comprimentos, transformar figuras ou reproduzir relações exige tomar decisões e observar consequências. A ação pode ser acompanhada por explicações em Libras e registros matemáticos, criando diferentes vias para a compreensão. O professor, nesse

processo, precisa formular perguntas que levem o estudante a explicitar o que percebe: quais propriedades permanecem? O que mudou? Por que duas figuras pertencem ou não à mesma classe? Qual relação pode ser generalizada?

Sales, Penteado e Moura (2015, p. 1283) mostram que uma atividade de Geometria pode converter-se também em espaço de construção lexical. Ao não encontrarem sinais estabelecidos para determinadas figuras, os participantes negociaram formas de referência e, nesse processo, exploraram propriedades matemáticas. Essa situação evita tratar o vocabulário como lista prévia a ser memorizada. O conceito e o sinal podem ser discutidos em relação, desde que o professor reconheça a complexidade linguística do processo e não apresente convenções locais como se fossem necessariamente universais em toda a comunidade surda.

No ensino de conteúdos aritméticos, Cruz *et al*. (2020, p. 2) defendem a utilização de recursos visuais, metodologias adequadas e exemplos concretos relacionados ao cotidiano. A proposta dos autores para porcentagem e resolução de problemas aritméticos parte de materiais pedagógicos autênticos e de perspectiva bilíngue. Essa escolha é relevante porque situações de compra, preços, descontos, quantidades e comparação de valores permitem aproximar a Matemática de práticas sociais, ao mesmo tempo em que possibilitam

o uso de objetos, imagens e registros que reduzem a dependência de longos enunciados escritos.

Na mesma direção, Cruz *et al*. (2020, p. 8) mencionam cartazes, portfólios, calculadoras e jogos digitais como aliados da compreensão quando vinculados à realidade dos estudantes. A variedade dos recursos mostra que “visual” e “concreto” não são categorias opostas ao digital. Um tablet pode permitir manipulação de objetos virtuais; uma calculadora pode apoiar exploração de padrões; um cartaz pode organizar informações; uma fotografia pode desencadear um problema matemático. O critério de escolha deve ser a função do recurso na atividade.

A produção de materiais precisa ainda considerar a legibilidade. Cores, contraste, quantidade de texto, disposição espacial, tamanho de imagens, clareza de símbolos e hierarquia das informações influenciam a experiência. Em materiais para estudantes surdos, a presença de QR codes ou links para vídeos em Libras pode ampliar a acessibilidade, mas somente se o acesso for fácil, o vídeo estiver funcional e houver conexão clara entre o que é sinalizado e o conteúdo impresso. A concepção do recurso deve evitar que a Libras apareça como apêndice opcional enquanto o núcleo da atividade continua inacessível sem o português escrito.

O levantamento de Batista, Kumada e Benitez (2023) ajuda a compreender que o repertório de recursos visuais utilizado na

educação matemática é amplo, mas a produção científica específica com estudantes surdos ainda é limitada. Esse aspecto é confirmado por Minholi e Rocha (2026, p. 19), que identificam baixa quantidade de materiais produzidos e testados, concentração em determinadas etapas de ensino e lacunas em áreas como Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística. O problema não é apenas quantitativo. A predominância de materiais que não incorporam Libras diretamente aponta para a necessidade de produção autoral bilíngue.

É igualmente importante distinguir material acessível de material infantilizado. A busca por imagens e objetos concretos pode conduzir, equivocadamente, à simplificação estética ou conceitual de atividades destinadas a adolescentes, jovens e adultos. Estudantes surdos não necessitam de conteúdos menos complexos por serem surdos; necessitam de condições linguísticas e semióticas adequadas para acessar os mesmos conhecimentos previstos para sua etapa de escolarização. Um material visual de qualidade deve respeitar faixa etária, interesses, experiências e objetivos formativos.

Outro cuidado diz respeito ao excesso de pistas. Em Matemática, algumas tarefas devem permitir investigação, erro, formulação de conjecturas e busca de estratégias. Se o material visual entrega imediatamente a operação a realizar ou destaca de forma óbvia a resposta, pode reduzir a demanda cognitiva. Recursos visuais devem tornar o problema acessível, não o resolver antecipadamente. A

mediação docente precisa equilibrar apoio e desafio, permitindo que o estudante utilize imagens, modelos e objetos para pensar.

Assim, o potencial dos materiais manipuláveis e visuais reside na capacidade de integrar percepção, ação, linguagem e formalização. Eles podem favorecer a construção de conceitos, a negociação de sinais, a comparação de representações e a participação de estudantes surdos, mas não substituem o trabalho pedagógico. O professor precisa selecionar o recurso a partir do objetivo matemático, antecipar barreiras linguísticas, planejar formas de interação em Libras e conduzir a passagem do objeto ou imagem para relações mais abstratas. Essa mesma lógica se aplica aos jogos, nos quais manipulação, regras e desafios acrescentam uma dimensão lúdica ao processo de aprendizagem.

Os jogos ocupam lugar importante na educação matemática porque combinam regras, objetivos, tomada de decisão, interação e resolução de problemas. Dependendo de sua estrutura, podem mobilizar contagem, cálculo mental, comparação, probabilidade, geometria, raciocínio lógico, pensamento estratégico e argumentação. Para estudantes surdos, o jogo pode acrescentar condições favoráveis de visualidade e participação, especialmente quando as regras são apresentadas em Libras, os elementos gráficos são legíveis e a dinâmica possibilita comunicação entre os participantes.

Cruz *et al*. (2020, p. 1-2) aproximam ludicidade, brincadeiras e desenvolvimento de linguagem e cognição ao discutir estratégias para o ensino de Matemática a estudantes surdos. Na proposta apresentada, materiais autênticos e atividades contextualizadas são usados para conteúdo como porcentagem e problemas aritméticos. O lúdico, nessa perspectiva, não é um intervalo recreativo separado da aprendizagem. Ele pode constituir uma forma de organizar a atividade matemática, desde que o professor estabeleça objetivos, intervenha quando necessário e promova reflexão sobre as estratégias utilizadas.

A experiência de Amorim, Carneiro e Carneiro (2024, p. 1-2) com a "Roleta da Aprendizagem" exemplifica essa possibilidade. O jogo foi concebido para trabalhar as quatro operações fundamentais com estudantes surdos e ouvintes, articulando materiais concretos e Libras. Os autores relatam viabilidade de aplicação e flexibilidade do material, que pode ser adaptado a outros conteúdos. A proposta também revela uma dimensão inclusiva do jogo: a atividade cria um objeto compartilhado em torno do qual estudantes podem interagir, observar regras, sinalizar operações, conferir resultados e participar de uma mesma situação didática.

Contudo, a interação não deve ser confundida com simples presença conjunta de estudantes surdos e ouvintes. Para que o jogo seja linguisticamente acessível, as regras precisam ser compreendidas em Libras; a comunicação entre os participantes deve ser possível; os

turnos precisam estar visualmente organizados; e o professor deve garantir que informações essenciais não sejam transmitidas apenas oralmente. Um jogo em grupo pode tornar-se excludente se estudantes ouvintes discutem estratégias em português oral enquanto o estudante surdo recebe somente fragmentos da interação por meio de interpretação tardia.

A organização visual das regras é, portanto, fundamental. Cartas com símbolos claros, instruções curtas, exemplos visuais, vídeos em Libras acessíveis por QR code ou demonstração prática podem diminuir ambiguidades. Em jogos digitais, tutoriais em Libras e interfaces intuitivas cumprem função semelhante. O objetivo é permitir que o estudante compreenda a estrutura da atividade antes de precisar dedicar atenção simultânea a regras, cálculos e interação. Depois de internalizada a dinâmica, a energia cognitiva pode concentrar-se mais diretamente no problema matemático.

Moreira, Silva e Shimazaki (2023, p. 1601) relatam oito intervenções sobre frações que utilizaram jogos e priorizaram o aspecto visual em Libras. O resultado positivo indicado pelas autoras reforça a importância de combinar elementos, em vez de atribuir o efeito a um único recurso. O jogo estava inserido em uma abordagem bilíngue, com atividades orientadas para um conteúdo identificado como difícil pelos participantes e pelos profissionais envolvidos. Essa

contextualização evidencia que uma proposta lúdica ganha força quando responde a uma necessidade pedagógica concreta.

A criação de jogos por estudantes oferece possibilidades adicionais. Almeida, Silva e Lins (2019, p. 399) desenvolveram uma pesquisa em que crianças e jovens surdos participaram da criação de um jogo matemático digital no Scratch. Os participantes foram compreendidos como protagonistas do processo, e o projeto buscou privilegiar letramento visual e Libras em perspectiva bilíngue-bicultural. A experiência desloca o estudante da posição de usuário para a de autor: para criar um jogo, é necessário planejar regras, imaginar percursos, testar comandos, representar informações e prever a ação de outros jogadores.

Esse protagonismo é pedagogicamente relevante porque a criação evidencia raciocínios que podem permanecer ocultos no simples ato de jogar. Ao decidir quantos pontos uma ação vale, como uma fase será vencida ou que tipo de desafio matemático será apresentado, os estudantes precisam discutir relações quantitativas e regras. No ambiente Scratch, também podem explorar sequências, condições, repetição e lógica computacional. A integração entre programação, visualidade e Matemática amplia o repertório de atividades e aproxima o ensino de práticas digitais contemporâneas.

O professor deve, entretanto, analisar o tipo de conhecimento mobilizado pelo jogo. Nem toda atividade com números ensina

Matemática de modo significativo. Jogos baseados apenas em velocidade de resposta podem reforçar memorização sem compreensão; jogos excessivamente competitivos podem inibir participação de alguns estudantes; interfaces com muitos estímulos podem dificultar a atenção. A pergunta central deve ser: que decisões matemáticas o jogador precisa tomar? Que estratégias pode desenvolver? Que conceitos serão discutidos antes, durante e depois da partida?

A etapa posterior ao jogo é especialmente importante. Uma conversa em Libras sobre as estratégias usadas, os erros cometidos, as diferentes soluções e as relações matemáticas percebidas transformam a experiência em objeto de reflexão. O professor pode pedir que os estudantes comparem procedimentos, registrem resultados, produzam pequenos vídeos explicativos ou modifiquem regras e analisem as consequências. Dessa forma, a ludicidade não encerra a atividade; ela produz dados e experiências para a sistematização do conhecimento.

Os jogos também podem atuar na produção de vínculos entre estudantes surdos e ouvintes, desde que a língua não seja invisibilizada. Amorim, Carneiro e Carneiro (2024, p. 20) destacam vantagens associadas à participação ativa, criatividade, observação e diferentes formas de linguagem. Em contexto bilíngue, essas vantagens podem incluir o contato de estudantes ouvintes com a Libras e a valorização de formas visuais de comunicação. O jogo torna-se,

assim, um espaço de aprendizagem matemática e de construção de práticas de convivência mais acessíveis.

Portanto, jogos no ensino de Matemática para estudantes surdos devem ser compreendidos como dispositivos pedagógicos que articulam desafio, visualidade, língua e ação. Sua qualidade não depende de serem digitais ou físicos, simples ou sofisticados, mas de criarem condições para pensar matematicamente. Quando associados à Libras, à mediação docente e à participação efetiva dos estudantes, podem ampliar autonomia, interação e compreensão. Essas características aproximam os jogos das tecnologias digitais, que oferecem outros modos de representação e autoria e serão discutidas a seguir.

As tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de representação, comunicação e produção de materiais educacionais. No ensino de Matemática, softwares de geometria, planilhas, simuladores, ambientes de programação, vídeos, aplicativos, plataformas de exercícios e recursos multimídia permitem visualizar transformações, testar conjecturas, manipular objetos e combinar diferentes registros. Para estudantes surdos, essas possibilidades podem ser especialmente relevantes quando o ambiente integra recursos visuais e Libras e permite controlar ritmo, repetição e formas de interação.

Peixoto e Diaz (2013, p. 185) defendem que ambientes digitais podem favorecer representações semióticas do conhecimento

matemático e criar espaços de interação, participação e colaboração. A contribuição não está somente na substituição do papel por uma tela. O digital pode modificar a maneira como um objeto matemático é explorado. Em um ambiente dinâmico, o estudante pode mover pontos e observar invariantes; em um vídeo, pode rever uma explicação em Libras; em um software, pode alternar tabela, gráfico e expressão; em uma programação visual, pode construir regras e verificar seus efeitos.

Ao mesmo tempo, Peixoto e Diaz (2013, p. 191) alertam que o uso das TDIC, isoladamente, não garante sucesso no ensino e na aprendizagem. Os objetivos da atividade, os interesses dos estudantes, o conteúdo específico e a abordagem pedagógica precisam ser definidos. Essa advertência é importante diante de discursos que associam inovação ao simples uso de equipamentos. Uma aula com projetor pode reproduzir as mesmas barreiras de uma aula expositiva tradicional se o material estiver em português oral ou escrito sem apoio linguístico, se a tela estiver sobrecarregada ou se a interação em Libras não for considerada.

Galvão *et al*. (2016, p. 271-272) observam que o resultado positivo do uso de tecnologias digitais depende de o professor conhecer a ferramenta e desenvolver condições de comunicação com o estudante surdo. Também é necessário que o próprio estudante tenha acesso e oportunidade de aprender a utilizar os recursos. A autonomia digital não pode ser presumida. Familiaridade com redes sociais ou

celulares não significa domínio de softwares matemáticos, plataformas acadêmicas ou ferramentas de produção. Assim, atividades digitais requerem ensino explícito de procedimentos quando necessário.

A acessibilidade tecnológica possui ainda uma dimensão econômica e infraestrutural. Nem todos os estudantes dispõem de computador, conexão estável ou dispositivos com telas adequadas fora da escola. Recursos que funcionam apenas em equipamentos específicos podem ampliar desigualdades. Por isso, o planejamento deve considerar alternativas offline, compatibilidade com celulares e possibilidade de acesso no espaço escolar. Tecnologias abertas e softwares livres podem contribuir nesse sentido, como demonstra o uso do Scratch no estudo de Almeida, Silva e Lins (2019, p. 399).

O estudo de Fernandes e Healy (2016, p. 237) oferece um exemplo de ambiente digital utilizado para pensar matemática, e não apenas para apresentar conteúdo. No Mathsticks, aprendizes surdos analisaram representações visuais de sequências numéricas e construíram modelos. A ferramenta funcionou como parte de uma atividade interativa em que tarefas e diálogos contribuíram para a emergência do pensamento algébrico. A criação de um signo compartilhado para variável mostra que o ambiente digital ganhou significado em articulação com a comunicação e a negociação entre participantes.

Em termos cognitivos, a possibilidade de representar um mesmo objeto de várias formas é uma das vantagens mais relevantes das tecnologias. Um software pode mostrar simultaneamente uma função em forma algébrica, gráfica e tabular; um ambiente geométrico pode relacionar figura e medidas; uma animação pode evidenciar a variação de grandezas no tempo. Para estudantes surdos, essas múltiplas representações podem ser articuladas à explicação em Libras, permitindo que o professor estabeleça relações explícitas entre sinal, símbolo, imagem e conceito.

Peixoto e Diaz (2013, p. 198-199) defendem que, em ambientes digitais voltados a surdos, registros visuais podem ser articulados a representações formais sem excluir a Libras dos processos interacionais. Esse princípio é decisivo. Uma interface muito visual não é necessariamente bilíngue. Se todas as instruções, feedbacks e explicações forem apenas em português, o estudante pode continuar enfrentando barreiras. A incorporação de vídeos em Libras, ícones com significado claro, feedback visual e possibilidades de interação sinalizada pode tornar o ambiente mais coerente com uma proposta bilíngue.

Outro aspecto diz respeito ao controle do tempo. Vídeos e objetos digitais podem ser pausados, repetidos e revisitados, permitindo ao estudante retomar um conceito. Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p. 71) destacam essa possibilidade ao discutir

videoaulas do MathLibras, que podem ser acessadas mais de uma vez. Esse controle é importante porque a compreensão matemática muitas vezes exige observar novamente uma sequência, comparar etapas de um cálculo ou rever uma explicação. No ensino presencial, repetir uma fala depende do professor; no recurso digital, o estudante pode exercer maior autonomia.

As tecnologias digitais também possibilitam produção autoral em Libras. Em vez de consumir conteúdos, estudantes podem gravar vídeos explicando soluções, produzir tutoriais, criar animações, programar jogos ou construir glossários visuais. Tais práticas mobilizam conhecimento matemático e metalinguístico: para explicar um procedimento em vídeo, é necessário organizar a sequência de ideias, escolher sinais, posicionar representações e verificar se a explicação é compreensível. A autoria pode, portanto, funcionar como estratégia de aprendizagem e avaliação.

A mediação docente permanece indispensável. O professor precisa analisar criticamente aplicativos e plataformas, verificando se os recursos realmente atendem ao objetivo da aula e se respeitam as condições de acessibilidade. Deve também observar como os estudantes usam a ferramenta: onde encontram dificuldades, que estratégias desenvolvem, que representações preferem e como relacionam o ambiente digital às notações escolares. A tecnologia

produz rastros de atividade que podem alimentar discussões e intervenções pedagógicas.

Do ponto de vista da formação docente, esse cenário exige competências que combinam conhecimento matemático, domínio pedagógico, compreensão da educação de surdos e letramento digital. Não é necessário que o professor seja especialista em programação para utilizar tecnologia, mas é importante que consiga avaliar criticamente um recurso e adaptá-lo sem comprometer a língua e o conteúdo. A colaboração com professores surdos, tradutores e intérpretes de Libras, profissionais do audiovisual e especialistas em tecnologia pode qualificar a produção de materiais.

Assim, as TDIC oferecem oportunidades relevantes, mas seu potencial depende de um desenho pedagógico bilíngue. A tecnologia deve aumentar as possibilidades de representação, participação e autonomia, e não apenas modernizar a aparência da aula. Os estudos analisados convergem para a ideia de que ferramentas digitais são mais potentes quando associadas à Libras, à visualidade e à interação. As videoaulas do MathLibras constituem um caso emblemático dessa integração e permitem aprofundar a discussão sobre audiovisual e produção original em língua de sinais.

A produção audiovisual tem características que a tornam particularmente relevante para a educação de surdos. Vídeos podem integrar língua de sinais, imagens, animações, legendas, escrita,

expressões numéricas e representações gráficas em uma mesma composição. Essa multimodalidade, contudo, exige escolhas cuidadosas. Quando muitas informações disputam simultaneamente o campo visual, o recurso pode gerar sobrecarga; quando as camadas são coordenadas, o vídeo pode apresentar conceitos matemáticos de maneira contextualizada e linguisticamente acessível.

O projeto MathLibras constitui uma experiência de referência nesse campo. Grützmann, Lebedeff e Alves (2019, p. 85-86) analisaram vídeos de Matemática básica voltados a estudantes surdos do Ensino Fundamental, considerando elementos visuais presentes desde o roteiro até a edição. Entre os aspectos destacados aparecem o protagonismo da Libras, o posicionamento do ator surdo, o uso de imagens e animações e a legenda. O estudo evidencia que a acessibilidade do vídeo não pode ser avaliada somente pela existência de uma janela de Libras; ela envolve a composição integral do material.

A experiência do projeto também mostra uma mudança conceitual importante: produzir em Libras é diferente de traduzir para Libras. Grützmann *et al*. (2023, p. 336-337) analisam o vídeo "Adição em Libras – Soma 5" e ressaltam que se trata de produção original em língua de sinais. A narrativa utiliza classificadores e descrições imagéticas em articulação com parâmetros matemáticos e audiovisuais. Isso permite que a língua de sinais participe da

construção narrativa e conceitual desde o início, em vez de ser encaixada posteriormente em uma estrutura criada a partir da lógica do português.

A produção original responde a uma questão cultural e pragmática. Uma história ou explicação concebida em português pode organizar informações, exemplos e referências de um modo que não se transfere automaticamente para a Libras. O processo de tradução pode preservar o conteúdo literal e, ainda assim, perder naturalidade, visualidade ou clareza. No desenvolvimento do MathLibras, a equipe passou a problematizar justamente essa limitação, reestruturando roteiros e ampliando a participação de profissionais e sujeitos surdos na produção.

As conclusões de Grützmann, Alves e Lebedeff sintetizam esse deslocamento:

> Os resultados de avaliação da fase de instalação do MathLibras bem como a produção dos primeiros vídeos possibilitaram várias inferências: i) a simples tradução linguística dos roteiros dos vídeos não dá conta das questões culturais e pragmáticas da língua para a qual se quer a tradução, neste caso a Libras; ii) há a necessidade de produção das videoaulas de Matemática em Libras considerando a cultura e a identidade do aluno surdo; iii) a Pedagogia Visual requer uma imersão cultural no mundo surdo, nos modos que os sujeitos surdos interagem e compreendem o mundo, a partir de sua experiência visual; iv) a Libras, nos vídeos, não pode ser um "recurso de inclusão", mas sim, a protagonista no ensino de conteúdos matemáticos. (Grützmann; Alves; Lebedeff, 2020, p. 71).

A citação evidencia que o debate não é apenas técnico. Escolher Libras como protagonista implica reconhecer a língua como meio de instrução e produção de conhecimento. Em um vídeo de Matemática, isso pode significar construir a narrativa a partir de uma situação visual, usar o espaço de sinalização para representar relações, empregar classificadores para descrever formas e movimentos e inserir notações quando se tornam relevantes para a explicação. A edição deve servir a essa lógica, e não obrigar a língua de sinais a se adaptar a um roteiro rigidamente pensado em português.

Lebedeff e Grützmann (2024, p. 26-35) aprofundam essa discussão ao caracterizar os vídeos do MathLibras como materiais bilíngues por articularem duas línguas e visualidade. As autoras também discutem princípios de gramática visual e a necessidade de imagens intrínsecas aos conceitos, em vez de ilustrações meramente decorativas. Essa formulação é especialmente útil para o ensino de Matemática, no qual a imagem pode representar relações quantitativas, espaciais e operatórias.

A composição audiovisual envolve decisões sobre enquadramento e escala. O sinalizante precisa estar visível o suficiente para que configurações de mão, movimentos e expressões não manuais sejam percebidos. Ao mesmo tempo, expressões matemáticas, objetos e animações precisam ter tamanho adequado. Se uma fração, um gráfico ou uma sequência aparece pequena, o

estudante perde informação; se ocupa todo o campo, pode ocultar a sinalização. A solução depende de sincronização, alternância e hierarquia visual.

A legenda constitui outra camada. Ela pode beneficiar estudantes que utilizam o português escrito, familiares ouvintes e professores, mas não deve reduzir a centralidade da Libras. Em alguns casos, a legenda pode ser opcional, permitindo ao usuário escolher a configuração mais adequada. O áudio também pode ampliar o alcance para ouvintes, mas a produção não precisa ser estruturada a partir dele. A lógica bilíngue mais consistente parte da acessibilidade em Libras e integra outras modalidades sem transformar a língua de sinais em complemento.

Os classificadores e descrições imagéticas analisados por Grützmann *et al*. (2023, p. 337) mostram como a própria Libras dispõe de recursos para representar espacialmente objetos e ações. Em uma narrativa situada em um parque de diversões, por exemplo, movimentos e relações podem ser construídos visualmente pelo ator surdo e articulados às situações de adição. O recurso audiovisual, nesse caso, potencializa capacidades da língua em vez de apenas apresentar uma tradução de palavras matemáticas.

A videoaula também modifica a relação do estudante com o tempo de aprendizagem. Diferentemente de uma explicação presencial que acontece uma única vez, o vídeo pode ser pausado, repetido e

comparado com anotações ou materiais. Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p. 71) apontam essa possibilidade de acesso reiterado. Para conteúdo que exigem atenção a vários elementos, a repetição pode ser particularmente útil. O estudante pode observar primeiro a sinalização, depois rever a parte com animação ou cálculo e, em seguida, retomar a atividade.

Isso não significa que vídeo substitua o professor. O material pode introduzir um problema, apresentar uma situação ou sistematizar um conceito, mas a aprendizagem se fortalece quando há espaço para perguntas, debate, resolução de tarefas e produção pelos estudantes. Uma proposta pode, por exemplo, usar um vídeo do MathLibras e depois convidar a turma a criar um problema semelhante, explicar outra estratégia em Libras ou comparar representações. O audiovisual torna-se um componente de uma sequência didática mais ampla.

A produção audiovisual em Libras exige trabalho interdisciplinar. Matemáticos e educadores precisam garantir precisão conceitual; professores e pesquisadores de Libras contribuem para naturalidade linguística; atores surdos aportam experiência cultural e discursiva; profissionais do audiovisual cuidam de enquadramento, edição e animação. Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p. 71) destacam a importância da equipe multidisciplinar e da comunicação entre seus integrantes. Essa colaboração reduz o risco de que uma dimensão seja tratada isoladamente.

O MathLibras, portanto, oferece mais que um conjunto de vídeos. Seu percurso produz princípios para pensar materiais digitais bilíngues: Libras desde a concepção; participação de sujeitos surdos; articulação entre parâmetros linguísticos, matemáticos e audiovisuais; uso intencional de imagens; possibilidade de repetição; e revisão contínua dos materiais. Esses princípios podem orientar outros recursos digitais, inclusive jogos, aplicativos e objetos de aprendizagem, fortalecendo uma perspectiva em que acessibilidade e qualidade pedagógica sejam planejadas conjuntamente.

A análise dos estudos permite perceber que recursos visuais, jogos e tecnologias digitais não constituem três campos independentes. Um jogo pode ser digital e visual; um vídeo pode integrar desafios lúdicos; um material manipulável pode ser acompanhado por QR code com Libras; um software pode utilizar representações geométricas e promover negociação de sinais. A questão pedagógica mais relevante, portanto, é como integrar recursos em uma sequência coerente, com objetivos matemáticos definidos e condições linguísticas de participação.

O ponto de partida deve ser o conceito a ser aprendido. Antes de escolher uma tecnologia, o professor precisa perguntar quais relações matemáticas deseja que os estudantes percebam, construam ou generalizem. Em seguida, pode analisar quais barreiras linguísticas e representacionais podem surgir e que recursos ajudariam a enfrentá-

las. Essa ordem evita que a aula seja organizada em torno da ferramenta. Um aplicativo não deve determinar o currículo; deve ser escolhido porque oferece uma forma produtiva de explorar o objeto matemático.

Minholi e Rocha (2026, p. 19) apontam lacunas na produção de materiais acessíveis e defendem ampliação de recursos bilíngues, além de formação continuada para professores. A formação é crucial porque a existência de um bom material não garante sua utilização adequada. O professor precisa compreender como inserir o recurso em situações investigativas, como formular perguntas em diferentes níveis de complexidade, como avaliar respostas e como relacionar a atividade às formas convencionais de registro matemático.

Galvão *et al*. (2016, p. 271-272) também salientam a necessidade de domínio tecnológico e de condições de comunicação. Em termos de formação, isso significa articular conhecimento de Libras e educação de surdos a competências digitais e ao conhecimento pedagógico do conteúdo matemático. Não se espera necessariamente que todo professor alcance fluência imediata em todas essas dimensões, mas que a escola organize processos de colaboração e formação permanente. O trabalho com intérpretes deve ocorrer de modo planejado, com acesso prévio a materiais e discussão de terminologia.

A participação de professores surdos e da comunidade surda na produção e avaliação de materiais constitui outro princípio importante. O percurso do MathLibras demonstra o valor de equipes multidisciplinares e da presença de atores e profissionais surdos. A experiência de Almeida, Silva e Lins (2019, p. 399-422), ao envolver crianças e jovens surdos na criação de um jogo digital, amplia essa lógica para os próprios estudantes. Recursos desenvolvidos "com" sujeitos surdos podem revelar necessidades e soluções que dificilmente aparecem em processos exclusivamente conduzidos por ouvintes.

O planejamento deve considerar ainda a progressão entre exploração, discussão e sistematização. Um recurso visual pode introduzir o problema; um jogo pode permitir testar estratégias; um software pode ajudar a observar padrões; e uma discussão em Libras pode sistematizar o conceito e relacioná-lo à notação matemática. Essa sequência evita que cada recurso seja uma atividade isolada. O estudante percebe conexões entre experiências e constrói uma rede de representações.

A avaliação precisa acompanhar essa abordagem. Se as aulas utilizam Libras, imagens, objetos e tecnologias para favorecer expressão e compreensão, a avaliação não deve limitar-se a longos enunciados em português escrito, a menos que a competência avaliada seja justamente leitura em português. É possível construir avaliações

bilíngues com vídeos, tarefas práticas, problemas visuais e diferentes formas de resposta. O rigor matemático permanece; o que se amplia são os canais pelos quais o estudante acessa a questão e demonstra seu raciocínio.

A escolha de recursos deve também observar a acessibilidade visual. Não basta inserir Libras se o ator aparece pequeno, o contraste é baixo ou informações importantes surgem atrás da janela de sinalização. Não basta criar um jogo se os estudantes não conseguem acompanhar visualmente os turnos. Não basta usar uma animação se seu ritmo impede a observação. A usabilidade precisa ser testada com os estudantes, e ajustes devem fazer parte do processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, a pesquisa-aplicação e as experiências de intervenção presentes em diversos estudos analisados oferecem uma lição metodológica importante: materiais educacionais devem ser avaliados e revisados. O recurso ideal raramente surge na primeira versão. Testes com estudantes podem revelar ambiguidades, excesso de informação, dificuldades linguísticas ou problemas matemáticos. A revisão contínua aproxima o material das práticas reais de sala de aula.

Outro elemento integrador é a autonomia. Recursos digitais que podem ser revisitados, jogos cujas regras são dominadas pelos estudantes e materiais bilíngues com Libras incorporada permitem maior independência. Minholi e Rocha (2026, p. 19) mostram que

materiais dependentes exclusivamente de intérprete podem limitar essa autonomia. A perspectiva não elimina a mediação humana; busca criar condições para que o estudante possa também estudar, revisar e explorar por iniciativa própria.

Finalmente, é preciso evitar dois extremos: o tecnicismo e a rejeição dos recursos. O tecnicismo atribui às ferramentas um poder que elas não possuem, enquanto a rejeição desconsidera possibilidades reais de ampliar participação e representação. Os estudos examinados apontam um caminho intermediário: recursos são mediadores. Seu valor depende da atividade, da língua, da interação, do conteúdo e dos sujeitos. Uma pedagogia bilíngue e visual utiliza tecnologia quando ela faz sentido, usa jogos quando eles produzem pensamento matemático e emprega imagens quando elas ajudam a construir relações.

A integração entre recursos visuais, jogos e tecnologias digitais, portanto, deve ser orientada por princípios: centralidade da Libras; respeito à experiência visual; precisão matemática; participação ativa; diversidade de representações; possibilidade de autoria; mediação qualificada; e avaliação contínua. Esses princípios permitem compreender a inovação não como novidade técnica, mas como reorganização das condições de ensino para ampliar o acesso ao conhecimento matemático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo evidencia que recursos visuais, jogos e tecnologias digitais podem contribuir de forma significativa para o ensino de Matemática a estudantes surdos, desde que sejam compreendidos como componentes de uma proposta pedagógica bilíngue e visual. A literatura analisada não sustenta a ideia de que imagens, materiais concretos ou tecnologias tenham eficácia automática. Os resultados mais consistentes aparecem quando esses recursos são articulados à Libras, a objetivos matemáticos claros, à mediação docente e à participação ativa dos estudantes.

A visualidade mostrou-se um eixo transversal. Ela está presente na modalidade da Libras, na organização do espaço, nas formas de representação matemática, nos materiais manipuláveis e nas tecnologias audiovisuais. Grützmann, Lebedeff e Alves (2019), Grützmann, Alves e Lebedeff (2020) e Lebedeff e Grützmann (2024) permitem compreender que uma pedagogia visual não se limita a acrescentar figuras. Ela exige conceber imagens, posicionamentos, animações, legendas e formas de apresentação como partes da produção de sentidos. O visual precisa estar ligado ao conceito e à língua.

Os materiais manipuláveis também apresentam potencial quando permitem ao estudante agir, comparar, construir e discutir. O estudo de Arnoldo Jr., Ramos e Thoma (2013) com o Multiplano e a

pesquisa de Sales, Penteado e Moura (2015) sobre negociação de sinais em Geometria mostram que recursos podem favorecer simultaneamente atividade matemática e produção linguística. Contudo, esses mesmos estudos ajudam a evitar uma visão simplificadora: o objeto concreto não substitui a abstração, mas pode mediar a passagem para relações e propriedades mais gerais.

Os jogos, por sua vez, ampliam oportunidades de participação, formulação de estratégias e interação. As experiências de Amorim, Carneiro e Carneiro (2024), Moreira, Silva e Shimazaki (2023) e Almeida, Silva e Lins (2019) indicam diferentes possibilidades, desde jogos concretos voltados às operações e frações até criação de jogo digital no Scratch. Em todos os casos, o potencial pedagógico aumenta quando as regras são linguisticamente acessíveis, o estudante participa ativamente e o professor promove momentos de reflexão sobre as estratégias matemáticas mobilizadas.

Quanto às tecnologias digitais, os estudos mostram possibilidades de autonomia, repetição, multimodalidade e transformação das representações. Peixoto e Diaz (2013) e Galvão *et al*. (2016) ressaltam, entretanto, que a presença de equipamentos não garante inclusão. O professor precisa compreender a ferramenta, planejar seu uso e garantir comunicação. Fernandes e Healy (2016) demonstram que ambientes digitais podem participar de processos

sofisticados, como a emergência do pensamento algébrico, quando integram visualização, interação e mediação semiótica.

O percurso do MathLibras sintetiza muitas dessas questões. A passagem de uma lógica de tradução para a produção original em Libras evidencia a necessidade de incorporar a língua e a cultura surda desde a concepção do material. Videoaulas bilíngues e visuais não devem tratar a Libras como janela adicional, mas como linguagem que organiza a narrativa e a explicação matemática. A participação de profissionais surdos e equipes multidisciplinares é, nesse sentido, fundamental.

A revisão de Minholi e Rocha (2026) mostra que ainda há baixa produção de materiais acessíveis de Matemática e que muitos recursos não incorporam a Libras diretamente. Esse resultado aponta para uma agenda de pesquisa e desenvolvimento. São necessários mais materiais destinados às diferentes etapas da educação básica, inclusive em áreas menos contempladas, assim como estudos que avaliem efetivamente sua utilização com estudantes surdos. Também é necessário investir na formação de professores para que a criação e o uso desses recursos não dependam de iniciativas isoladas.

Em termos pedagógicos, o princípio central é que acessibilidade precisa ser planejada. A Libras, a visualidade, o jogo e a tecnologia devem integrar o desenho da atividade, e não ser acrescentados depois que todo o percurso já foi definido em outra

lógica linguística. Planejar dessa maneira implica pensar onde o estudante olhará, como receberá instruções, que representações poderá utilizar, como expressará sua solução e de que modo participará das interações.

Conclui-se que estratégias pedagógicas bilíngues e visuais ampliam as condições para que estudantes surdos acessem, produzam e comuniquem conhecimento matemático. Recursos visuais favorecem a organização e exploração de representações; jogos podem criar situações de desafio e colaboração; tecnologias digitais podem ampliar autoria, autonomia e multimodalidade. Nenhum desses elementos é suficiente isoladamente. Sua potência emerge da articulação entre língua, visualidade, conteúdo e interação.

Assim, o ensino de Matemática para estudantes surdos deve avançar de práticas centradas em adaptações pontuais para propostas que reconheçam a Libras como língua de instrução e a experiência visual como dimensão constitutiva da aprendizagem. Esse movimento não reduz o rigor da Matemática; ao contrário, cria condições mais equitativas para que os estudantes explorem conceitos complexos, desenvolvam raciocínio, argumentem, produzam representações e participem de práticas matemáticas significativas. O desafio futuro está em ampliar a produção, a avaliação e a circulação de materiais bilíngues, fortalecer a formação docente e garantir que a inovação

tecnológica seja orientada pela acessibilidade linguística e pela qualidade pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Henrique Wakimoto de; SILVA, Josimara Cristina da; LINS, Heloísa Andreia de Matos. Criação de jogo matemático digital com crianças e jovens surdos: contribuições da pedagogia visual. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 27, p. 399-422, 2019. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2845.

AMORIM, Matheus Costa; CARNEIRO, Rogerio dos Santos; CARNEIRO, Raylson dos Santos. Os jogos e a Libras no ensino de matemática: uma prática visando à aprendizagem de alunos surdos e ouvintes. **Revista InCantare**, Curitiba, v. 20, n. 1, p. 1-23, 2024. DOI: https://doi.org/10.33871/2317417X.2024.20.1.8796.

ARNOLDO JR., Henrique; RAMOS, Maurivan G.; THOMA, Adriana da S. O uso do Multiplano por alunos surdos e o desenvolvimento do pensamento geométrico. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 91, p. 387-409, set./dez. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000300006.

BATISTA, Leonardo dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; BENITEZ, Priscila. Levantamento de produções científicas sobre o uso de recursos visuais no ensino de Matemática para alunos surdos. **Revista Educação**, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 19, n. 1, e0042, 2023. DOI: https://doi.org/10.5965/198431781820231e0042.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; ALVES, Cleudes Moreira de Jesus; FRANCA, Maysa Diório dos Santos. Estratégias para o ensino de Matemática para alunos surdos do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT**, Florianópolis, v. 15, p. 1-21, 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e67667.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. A emergência do pensamento algébrico nas atividades de aprendizes surdos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 237-252, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320160010015.

GALVÃO, Reinaldo Ríchardi Oliveira; RIBEIRO, Elisângela Aparecida; SILVA NETO, José Duarte; DAMASCENO, Matheus Henrique; RIBEIRO, Rosângela da Conceição. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Matemática para alunos surdos na escola regular. **SynThesis Revista Digital FAPAM**, Pará de Minas, v. 7, n. 7, p. 264-274, 2016. Disponível em: https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/view/142.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; ALVES, Rozane da Silveira; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Pedagogia visual na educação de surdos: uma experiência com o ensino da Matemática no MathLibras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 51-74, 2020. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.5982.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; ALVES, Rozane da Silveira. Recursos visuais para o ensino de Matemática: uma discussão sobre o MathLibras. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 85-106, jul./dez. 2019. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1535.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; CAMPOS, Mayummi Aragão; LUZ, Helena Pinto da. MathLibras no parque de diversões: uma análise linguística, matemática e dos recursos audiovisuais. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 336-362, 2023. DOI: https://doi.org/10.23925/1983-3156.2023v25i1p336-362.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Ensino de Matemática para surdos nos anos iniciais: estratégias bilíngues e visuais a partir da proposta do MathLibras. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro, n. 61, p. 26-38, jul./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2024.61.1.26-38.

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

MIRANDA, Crispim Joaquim de Almeida; MIRANDA, Tatiana Lopes de. O ensino de Matemática para alunos surdos: quais os desafios que o professor enfrenta? **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT,** Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 31-46, 2011. DOI: https://doi.org/10.5007/1981-1322.2011v6n1p31.

MOREIRA, Soliane; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Ensino de Matemática para surdos: uma abordagem bilíngue. **Educere - Revista da Educação da UNIPAR**, Umuarama, v. 23, n. 4, p. 1601-1621, 2023. DOI: https://doi.org/10.25110/educere.v23i4.2023-004.

PEIXOTO, Jurema Lindote Botelho; DIAZ, Felix. Tecnologias digitais e educação matemática de surdos. **REMATEC**, v. 8, n. 14, p. 185-204, 2013. Disponível em: https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/344.

RODRIGUES, Christiane Milagre da Silva; THIENGO, Edmar Reis; PENHA, Nilma Moreira da. O uso da Libras no processo de ensino e aprendizagem da matemática a estudantes surdos: elemento definitivo ou potencializador? **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 10, n. 28, p. 1-15, 2023. DOI: https://doi.org/10.30938/bocehm.v10i28.8633.

SALES, Elielson Ribeiro de; PENTEADO, Miriam Godoy; MOURA, Amanda Queiroz. A negociação de sinais em Libras como possibilidade de ensino e de aprendizagem de Geometria. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1268-1286, dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a23.

CAPÍTULO 9

LINGUÍSTICA DA LIBRAS: ESTRUTURA GRAMATICAL, VARIAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA E USOS SOCIAIS NA COMUNIDADE SURDA

https://doi.org/10.68044/25t65j15

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

Vanderleia Maria Castoldi Andrade [2]
Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR).

Rivaldo Pereira da Costa [3]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Leonardo Magnum dos Santos Freitas [4]
Especializando em Ensino de Libras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Bianor dos Santos Netto [5]
Graduado em Letras Libras/Português pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Rivael Mateus Fabricio [6]
Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

RESUMO: Este artigo discute a Língua Brasileira de Sinais (Libras) a partir de três eixos complementares: estrutura gramatical, variação sociolinguística e usos sociais na comunidade surda. Trata-se de estudo bibliográfico construído com base em pesquisas sobre fonologia, prosódia, morfologia, semântica, iconicidade, variação fonético-fonológica, mudança lexical, contato linguístico e práticas discursivas. A análise evidencia que a Libras apresenta organização interna complexa, articulando parâmetros manuais e não manuais, relações morfossintáticas e mecanismos semânticos próprios de uma língua visuoespacial. Também demonstra que a heterogeneidade é constitutiva de seus usos, manifestando-se em diferenças regionais, individuais e históricas, sem comprometer a estabilidade do sistema. Os estudos examinados mostram ainda que empréstimos, ampliação lexical, gestualidade e circulação em novos espaços sociais participam da dinâmica linguística. Conclui-se que compreender a Libras exige integrar descrição estrutural e abordagem sociolinguística, reconhecendo seus usos efetivos, sua diversidade e a centralidade da comunidade surda, como agente de produção e transformação da língua.

Palavras-chave: Libras; Estrutura gramatical; Sociolinguística; Variação linguística; Comunidade surda.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocupa, no cenário linguístico brasileiro, uma posição que exige análise simultaneamente estrutural e social. A descrição de seus mecanismos gramaticais demonstra que se trata de uma língua com organização interna própria, enquanto a observação de seus usos evidencia que essa organização não existe separada das comunidades que a produzem, transmitem e transformam. A modalidade visuoespacial altera os recursos físicos mobilizados na expressão linguística, mas não elimina princípios gerais que caracterizam as línguas naturais, como produtividade, sistematicidade, variação, mudança, construção de significados e

adequação ao contexto. Por isso, uma abordagem da linguística da Libras que se restrinja à identificação de sinais ou à comparação vocabular com o português não é suficiente para compreender a complexidade de seu funcionamento.

Os estudos linguísticos das línguas de sinais consolidaram uma ruptura importante com concepções que as reduziam a gestos espontâneos, mímica ou representações dependentes das línguas orais. Passos (2026, p. 2), ao retomar o marco inaugurado por William Stokoe, mostra que a identificação de unidades menores e de parâmetros articulatórios permitiu reconhecer organização fonológica nos sinais. Na formulação recuperada pela autora, Stokoe (1960 *apud* Passos, 2026, p. 2) compreende os sinais como estruturas complexas cujos elementos podem ser analisados e recombinados. Configuração de mão, localização e movimento aparecem como componentes fundamentais, posteriormente ampliados e refinados pelos estudos das línguas sinalizadas. Essa tradição de pesquisa sustenta a análise da Libras em diferentes níveis e demonstra que sua materialidade visual não corresponde a ausência de estrutura.

A estrutura gramatical, entretanto, não se limita aos parâmetros manuais. Estudos contemporâneos mostram a relevância das expressões não manuais, do corpo e do espaço para a fonologia, a prosódia, a sintaxe e a construção de significados. Paiva et al. (2018, p. 1136) observam que movimentos do corpo e expressões faciais

podem diferenciar itens lexicais, participar da construção sintática e contribuir para a intensificação. Souza e Battisti (2021, p. 363) acrescentam que movimentos de cabeça, boca, face e torso se articulam às expressões manuais e podem desempenhar funções prosódicas, inclusive na delimitação de constituintes. Assim, o funcionamento da Libras depende de uma coordenação corporal que não pode ser reduzida ao movimento das mãos isoladamente.

A análise gramatical também envolve a relação entre níveis de organização. Máximo (2024, p. 900) propõe compreender o funcionamento da Libras por interfaces, destacando a simultaneidade dos parâmetros fonológicos e a articulação entre morfologia, sintaxe e semântica. Na perspectiva apresentada pela autora, a configuração de mão, a locação, o movimento, a orientação da palma e as expressões não manuais participam de um sistema em que diferentes dimensões gramaticais se inter-relacionam. Essa formulação é especialmente produtiva para afastar uma visão fragmentada da língua, pois mostra que fenômenos observados na superfície da sinalização podem exercer funções simultâneas em mais de um nível de análise.

Ao lado da descrição estrutural, a Sociolinguística oferece instrumentos indispensáveis para compreender a heterogeneidade da Libras. Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 686-689) discutem variação, mudança, contato linguístico e aspectos sócio-históricos da comunidade de sinalizantes, ressaltando que categorias

tradicionalmente aplicadas às línguas orais também precisam ser mobilizadas no estudo das línguas sinalizadas. Essa perspectiva impede que uma variante regional, geracional, estilística ou individual seja interpretada automaticamente como erro. Ao contrário, a diversidade de formas pode revelar a dinâmica de uma língua em uso e as relações estabelecidas por seus usuários em diferentes espaços sociais.

Pesquisas empíricas mostram que a variação ocorre em múltiplos níveis. Xavier e Barbosa (2014, p. 371-373) identificaram variação intersujeito e intrassujeito em parâmetros como configuração de mão, localização, movimento, orientação, número de mãos e marcações não manuais. Em estudo posterior, Xavier e Barbosa (2017, p. 983-987) demonstraram que variabilidade e estabilidade podem coexistir na produção de itens lexicais, isto é, diferentes realizações de um sinal podem apresentar alterações articulatórias sem deixar de ser reconhecidas como ocorrências da mesma unidade. Essa constatação é central para compreender por que a variação não implica desorganização do sistema.

A dimensão regional também aparece de modo consistente. Batista (2024, p. 4, 21), ao analisar sinais relacionados a alimentos em três municípios de Alagoas, verificou que a variável regional apresentou resultados mais significativos que escolaridade e sexo na distribuição de variantes do corpus. Santos e Azevedo (2024, p. 121-

123), em estudo realizado na região metropolitana de São Luís, registraram diversidade na produção de um mesmo item lexical e ressaltaram a necessidade de ampliar pesquisas sociolinguísticas sistemáticas sobre a produção em Libras. Em Goiás, Silva e Gonçalves (2021, p. 1-3) identificaram alterações em registros lexicais e discutiram a relação entre coexistência de formas e mudança linguística. Esses trabalhos, tomados em conjunto, permitem observar a Libras como sistema dinâmico, atravessado por espaço, tempo, história e relações comunitárias.

Outro aspecto decisivo é o contato linguístico. A comunidade surda brasileira vive em contextos marcados pelo contato entre Libras e português e, em diferentes situações, entre a Libras e outras línguas de sinais. Machado e Quadros (2020, p. 171-173) descrevem empréstimos lexicais oriundos de outras línguas de sinais e mostram que circulação acadêmica, tecnologias, interações presenciais e outros espaços de encontro favorecem intercâmbios linguísticos. Diniz (2020, p. 452-453), ao estudar variação fonético-fonológica na letra manual “E”, evidencia como a datilologia se relaciona ao contato com o português e pode apresentar processos próprios de assimilação. Em vez de representar perda de autenticidade, esses fenômenos mostram que a Libras participa das mesmas dinâmicas de contato que caracterizam outras línguas.

A expansão dos domínios de uso também interfere na produção lexical. Carneiro (2016, p. 104-105) destaca que a circulação da Libras em espaços diversos cria necessidades de ampliação do léxico e que a comunidade surda participa da criação de novos sinais, recorrendo, entre outros recursos, à experiência corporal e ao input visual. Xavier e Ferreira (2021, p. 349-350) analisam processos de formação de sinais e mostram que a iconicidade pode participar de mecanismos morfológicos. Medeiros e Rodero-Takahira (2021, p. 1-3), por sua vez, demonstram que motivação e iconicidade não são equivalentes e que um mesmo item lexical pode combinar diferentes fontes de motivação. Essas pesquisas ajudam a compreender o léxico como dimensão produtiva e socialmente situada da gramática.

No plano semântico e discursivo, a necessidade de investigar a Libras em seus próprios termos também se torna evidente. Leite et al. (2022, p. 1-3) criticam a dependência de glosas em português como instrumento exclusivo de análise semântica e defendem procedimentos que recuperem relações de sentido estabelecidas entre sinais. Porto (2021, p. 23) mostra que, em narrativas sinalizadas, ações manuais podem acumular funções e desafiar classificações rígidas entre língua e gesto. A multimodalidade, portanto, não deve ser tratada como elemento externo à língua, mas como dimensão relevante para compreender o uso efetivo da Libras e sua construção discursiva.

Diante desse conjunto de questões, este artigo tem como objetivo discutir a Linguística da Libras articulando três eixos: a estrutura gramatical, a variação sociolinguística e os usos sociais na comunidade surda. Trata-se de um estudo bibliográfico e teórico, elaborado a partir de artigos científicos que investigam fonologia, prosódia, morfologia, sintaxe, semântica, iconicidade, variação fonético-fonológica, variação lexical, mudança, contato linguístico, empréstimos, gestualidade e ampliação lexical. A opção por relacionar esses campos decorre do entendimento de que descrever a língua e compreender seus usos não são tarefas separáveis: as formas gramaticais se realizam em práticas sociais concretas, enquanto os usos sociais operam sobre possibilidades e restrições do sistema linguístico.

A discussão está organizada de modo a partir da caracterização da Libras como sistema de modalidade visuoespacial e avançar para seus componentes fonético-fonológicos, prosódicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Em seguida, são examinadas a heterogeneidade sociolinguística, a variação regional, a mudança lexical, os contatos entre línguas e os processos de ampliação do léxico. Por fim, abordam-se usos sociais e discursivos, com atenção ao protagonismo da comunidade surda na produção, avaliação, circulação e transformação das formas linguísticas. Essa organização permite considerar a gramática não como conjunto imóvel de regras,

mas como sistema estruturado que se atualiza na experiência de seus sinalizantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A caracterização da Libras como língua natural exige reconhecer, antes de tudo, que modalidade e estrutura são dimensões distintas. A modalidade visuoespacial define meios de produção e percepção, mas não reduz a língua a imagens transparentes ou a gestos sem organização. Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 687-688) recuperam a importância das pesquisas de Stokoe para a legitimação das línguas sinalizadas, sobretudo porque a descrição de unidades sublexicais permitiu demonstrar que essas línguas podem ser examinadas em níveis gramaticais, como fonologia, morfologia e sintaxe. O reconhecimento da estrutura foi decisivo para superar interpretações que associavam sinalização a pantomima e para inserir as línguas de sinais no campo sistemático da Linguística.

Passos (2026, p. 2-3) observa que a descrição inicial baseada em configuração de mão, localização e movimento abriu caminho para refinamentos posteriores. A possibilidade de combinar unidades menores e de estabelecer contrastes entre sinais mostra que a produção visual possui restrições e regularidades. A simultaneidade recebe destaque nessa organização: diferentemente de cadeias sonoras em que muitos segmentos são descritos sequencialmente, componentes de

um sinal podem ser realizados ao mesmo tempo. Isso não significa ausência de sequencialidade, mas uma organização em que simultaneidade e sequência precisam ser consideradas de acordo com a estrutura específica das línguas sinalizadas.

Máximo (2024, p. 900) amplia essa compreensão ao propor que a simultaneidade caracteriza não apenas unidades mínimas, mas o funcionamento gramatical da Libras em interfaces. A autora inclui entre os parâmetros fonológicos configuração de mão, locação, movimento, orientação da palma e expressões não manuais e argumenta que esses elementos participam da articulação entre níveis morfossintáticos e semânticos. Sob esse enfoque, a análise de um sinal não pode ser totalmente separada do contexto estrutural em que ele ocorre, pois recursos espaciais, manuais e não manuais podem contribuir conjuntamente para relações gramaticais.

Essa natureza integrada é igualmente perceptível quando se considera a sintaxe. Máximo (2024, p. 914-915) aponta que a estrutura argumental dos verbos mantém relação com a ordem dos constituintes e que interrogação, negação e posse apresentam padrões de realização com restrições posicionais. O caráter visual e espacial, portanto, não elimina ordem e restrições; ao contrário, oferece recursos específicos para codificá-las. A exploração do espaço, por exemplo, participa de relações referenciais e de noções de posse, enquanto expressões não manuais podem contribuir para valores interrogativos e negativos.

A gramática da Libras precisa ser observada também na diferença entre forma e significado. Medeiros e Rodero-Takahira (2021, p. 1-3) discutem que a presença de motivação visual em sinais não equivale a transparência absoluta. Para os autores, arbitrariedade e iconicidade não são polos necessariamente opostos; um sinal pode ser arbitrário no sentido linguístico e, ao mesmo tempo, apresentar características motivadas. Essa distinção é importante porque impede a ideia de que a semelhança visual entre forma e referente retiraria da Libras seu caráter linguístico. O fato de um sinal explorar aspectos visuais de um conceito não o torna universal nem imediatamente compreensível por quem desconhece a língua.

Xavier e Ferreira (2021, p. 349-350) chegam à conclusão convergente ao examinar processos de formação de sinais. A iconicidade pode integrar mecanismos de criação lexical, mas sua atuação ocorre dentro de possibilidades fonológicas e morfológicas da língua. Em outras palavras, a seleção de traços visuais de um referente precisa ser codificada por recursos disponíveis no sistema. Desse modo, a estrutura não é substituída pela imagem; a experiência visual é linguisticamente recortada, convencionalizada e organizada.

A própria ampliação lexical confirma essa relação entre sistema e experiência. Carneiro (2016, p. 104-105, 115) analisa novos sinais criados em comunidade surda e identifica o uso de características físicas de referentes e de informações visuais na

formação lexical. A criação, entretanto, não ocorre de maneira ilimitada. O surgimento de um novo item precisa circular, ser reconhecido e tornar-se funcional para os sinalizantes, o que evidencia o papel da comunidade na consolidação das formas. A produtividade lexical, assim, é simultaneamente gramatical e social.

Compreender a Libras como sistema linguístico implica, portanto, abandonar dois reducionismos: de um lado, o que a interpreta como reprodução gestual direta do mundo; de outro, o que tenta descrevê-la exclusivamente por categorias derivadas do português. Sua estrutura apresenta propriedades compartilhadas com outras línguas e, ao mesmo tempo, recursos relacionados à modalidade visuoespacial. A descrição científica precisa preservar essa dupla dimensão, reconhecendo regularidades formais sem apagar a materialidade corporal, espacial e visual na qual a língua se realiza.

A fonologia das línguas de sinais tornou-se um dos campos centrais para demonstrar que os sinais possuem estrutura interna. Nos dados discutidos por Passos (2026, p. 2-7), a descrição parte da identificação de parâmetros e avança para questões relacionadas a unidades mínimas, sílaba, sequencialidade, simultaneidade e organização suprassegmental. A autora destaca que ainda existem desafios para uma transcrição fonética específica das línguas sinalizadas, mas isso não impede a descrição de padrões fonológicos. O problema metodológico, nesse caso, mostra a necessidade de

instrumentos adequados à modalidade visual, não a inexistência de fonologia.

Os parâmetros articulatórios fornecem um ponto de partida para a análise. Configuração de mão, localização e movimento constituem a base histórica da descrição; orientação, número de mãos, contato e marcações não manuais aparecem em pesquisas posteriores como dimensões relevantes. Xavier e Barbosa (2014, p. 371-373) demonstram que esses componentes podem variar em produções concretas sem comprometer necessariamente o reconhecimento lexical. A pesquisa com doze sinalizantes e sessenta sinais registrou variação tanto entre sujeitos quanto nas diferentes produções de um mesmo sujeito, indicando que a realização fonética não é idêntica em todas as ocorrências.

Essa evidência aproxima a análise fonético-fonológica da Libras de um princípio conhecido nas línguas orais: unidades abstratas possuem realizações concretas variáveis. Xavier e Barbosa (2017, p. 983-987) aprofundam essa questão ao enfatizar que variabilidade e estabilidade coexistem. Certos parâmetros podem ser mais estáveis em um item, enquanto outros admitem alternativas. Assim, duas produções não precisam ser fisicamente idênticas para serem percebidas como ocorrências da mesma unidade lexical. A estabilidade relevante é estrutural e perceptiva, não uma repetição mecânica de todos os movimentos.

O sinal QUERER, por exemplo, apresentou variação de movimento, de marcações não manuais e de número de mãos nas produções analisadas, mas conservou parâmetros considerados estáveis naquele conjunto de dados, como determinadas propriedades de configuração, orientação e localização (Xavier; Barbosa, 2017, p. 996-997). Esse tipo de evidência permite compreender a gramática como um sistema de restrições e possibilidades. Há traços cuja alteração pode permanecer dentro da mesma palavra e outros cuja modificação pode produzir contraste lexical ou gerar uma forma menos reconhecível.

A datilologia constitui outro campo produtivo para observar variação fonético-fonológica e contato. Diniz (2020, p. 452-453) investiga a letra manual “E” em contextos de soletração e sinais datilológicos e identifica processos de assimilação, propondo a existência de realizações alofônicas influenciadas pelo segmento vizinho. O estudo é relevante porque mostra que formas associadas ao alfabeto do português, ao entrarem em práticas de sinalização, podem submeter-se a processos próprios da produção manual e à organização fonológica da Libras. A datilologia não deve, portanto, ser entendida como simples reprodução estática da escrita.

Para além dos parâmetros manuais, a prosódia amplia significativamente a noção de estrutura. Souza e Battisti (2021, p. 363-366) explicam que expressões não manuais, como movimentos de

sobrancelhas, olhos, boca, cabeça e corpo, podem atuar na marcação de fronteiras prosódicas. Em seus dados, alterações manuais e não manuais aparecem coordenadas e ajudam a delimitar frase fonológica e frase entoacional. Esse funcionamento aproxima as expressões não manuais de recursos como acento e entonação nas línguas orais, embora sua realização utilize outros articuladores.

Os resultados de Souza e Battisti (2021, p. 379-380) mostram que alterações na configuração das sobrancelhas, mudanças na boca, piscar e semicerramento dos olhos podem contribuir para a delimitação de frase fonológica. Já a frase entoacional pode envolver reconfiguração mais ampla das expressões faciais e mudanças na posição de cabeça e corpo. O dado é importante porque demonstra que a gramática da Libras depende de informações simultâneas distribuídas pelo corpo. Descrever apenas o movimento das mãos faria desaparecer parte da estrutura prosódica efetivamente percebida pelos sinalizantes.

Paiva *et al*. (2018, p. 1136, 1152-1156) chegam a resultados convergentes ao investigar intensificação. Os autores analisaram um corpus de enunciados em diferentes modalidades e condições e observaram que alterações de boca, olhos, tronco e outros componentes não manuais participam da expressão de intensidade. Também registraram mudanças em duração, amplitude, repetição e uso das mãos. O fenômeno mostra que intensidade não precisa ser

expressa por um item lexical separado; ela pode ser codificada por modificações articulatórias e prosódicas que se integram ao sinal e ao enunciado.

A relevância das expressões não manuais torna-se ainda mais evidente quando se considera a negação. Paraíso Garcia e Lourenço (2024, p. 922-927, 933) analisam dados de corpus e verificam sentenças negativas com presença do sinal manual NÃO e outras em que predominam marcadores não manuais. Os autores destacam movimentos de cabeça e modificações da boca, entre outros recursos, como parte do sistema. Dessa forma, a negação não pode ser descrita exclusivamente por uma palavra equivalente a "não"; é uma construção que pode distribuir marcas por diferentes articuladores.

Esses resultados reforçam uma concepção ampliada de fonologia e prosódia para a Libras. A estrutura relevante inclui mãos, face, cabeça, tronco e espaço, com elementos que podem ocorrer simultaneamente e cumprir funções lexicais, prosódicas, sintáticas e semânticas. Tal organização também explica por que representações exclusivamente escritas em português são insuficientes para preservar todos os aspectos da sinalização. A descrição precisa recorrer a vídeo, anotação multimodal, sistemas de escrita ou outras estratégias capazes de registrar a temporalidade e a simultaneidade dos articuladores.

O estudo fonético-fonológico, portanto, não é apenas uma etapa de classificação de parâmetros. Ele oferece base para

compreender variação, formação lexical, prosódia, distinções gramaticais e inteligibilidade. Ao mostrar que há regularidades, contrastes, alofonia, estabilidade e variabilidade, as pesquisas afastam concepções normativas que confundem diferença de realização com erro e permitem analisar a Libras como sistema estruturado cujas formas concretas são produzidas por sujeitos em situações reais de uso.

A morfologia da Libras envolve processos de formação e modificação de sinais que precisam ser compreendidos à luz da modalidade visuoespacial. Xavier e Ferreira (2021, p. 349-350) observam que ainda há lacunas na descrição morfológica da língua e, por isso, analisam formações lexicais oriundas de sinalizações espontâneas e de pesquisas anteriores. O estudo evidencia que processos formais e iconicidade podem atuar conjuntamente. A criação lexical não é mero ato de imitar um referente; ela mobiliza recursos fonológicos disponíveis e os organiza em padrões reconhecíveis pela comunidade.

A iconicidade é especialmente relevante nesse debate porque, historicamente, foi usada de maneira equivocada para negar a natureza linguística das línguas de sinais. Medeiros e Rodero-Takahira (2021, p. 1-3) mostram que iconicidade, arbitrariedade, motivação e imotivação precisam ser distinguidas. Os autores identificam diferentes tipos de motivação associados a classificadores,

gestualidade, espacialidade, empréstimos do português, expressões não manuais e movimento. Um mesmo sinal pode apresentar mais de uma fonte de motivação, e nem toda motivação resulta em iconicidade. O sistema, portanto, combina convenção e motivação em diferentes graus.

Essa análise impede uma interpretação simplista de que um sinal icônico seria imediatamente decodificável por qualquer pessoa. O recorte visual adotado por uma língua é convencional. Comunidades diferentes podem selecionar aspectos distintos de um mesmo conceito e codificá-los com diferentes configurações, movimentos e localizações. A iconicidade participa da forma linguística, mas essa forma precisa ser aprendida e compartilhada. Assim, a dimensão visual não elimina a convencionalidade; ela oferece um conjunto de possibilidades que a língua organiza cultural e gramaticalmente (Medeiros; Rodero-Takahira, 2021, p. 3-7).

No processo de criação de sinais, Xavier e Ferreira (2021, p. 378-381) descrevem uma sequência de seleção, esquematização e codificação para explicar como uma dimensão visual de um conceito pode ser transformada em estrutura linguística. Primeiro, certos aspectos são selecionados; em seguida, são esquematizados, pois o corpo não reproduz todos os detalhes do referente; por fim, recursos fonológicos são escolhidos para codificar a estrutura selecionada. Esse

percurso evidencia que a iconicidade é mediada por operações linguísticas e cognitivas, não uma cópia direta da realidade.

Carneiro (2016, p. 104-105, 115) aproxima essa discussão da ampliação lexical. Em seu estudo, novos sinais foram analisados em relação à experiência corporal e ao input visual. Parte das formas observadas mobilizou características físicas dos referentes, como aspectos de locais, construções ou símbolos. O dado é relevante porque revela uma estratégia de nomeação que emerge da experiência visual da comunidade. Ao mesmo tempo, a circulação de novos sinais depende de práticas coletivas, uma vez que sua utilidade se relaciona aos espaços sociais nos quais os conceitos precisam ser nomeados.

A expansão lexical também decorre da entrada da Libras em domínios acadêmicos, tecnológicos, profissionais e institucionais. Carneiro (2016, p. 104-105) assinala que a ampliação da circulação social da língua cria demandas por novos itens. Isso implica reconhecer que o léxico não é um inventário fechado. Mudanças nas práticas sociais, surgimento de objetos, conceitos científicos, instituições e tecnologias podem produzir necessidades de nomeação. A comunidade surda, nesse processo, não é receptora passiva de termos: participa da criação, seleção, rejeição e estabilização de soluções lexicais.

O contato linguístico amplia ainda mais essas possibilidades. Machado e Quadros (2020, p. 178-180) mostram que itens oriundos

de outras línguas de sinais podem ingressar na Libras e passar por adaptações. Um empréstimo pode aproximar-se do núcleo lexical da língua, perdendo características de sua forma original e ajustando-se a restrições locais. O fenômeno evidencia que formação lexical e contato não são processos opostos. A incorporação de material externo pode resultar em formas que se integram à gramática receptora e passam a ser reconhecidas pelos sinalizantes.

A datilologia também participa da expansão lexical em contextos de contato com o português. Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 692-693) discutem que formas soletradas podem sofrer processos de nacionalização, adequando-se aos contornos fonológicos do léxico nativo, reduzindo elementos ou incorporando recursos próprios. Diniz (2020, p. 452-453) demonstra, em nível fonético-fonológico, que a própria realização de letras manuais pode apresentar assimilação. Esses dados mostram que contato e morfologia se encontram na prática, pois materiais associados a outra língua podem ser reorganizados pelos mecanismos da Libras.

A noção de léxico precisa, por isso, ser pensada para além de uma lista de equivalências. Batista (2024, p. 4) destaca que itens lexicais se relacionam a fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Em uma língua variável, a existência de diferentes sinais para conceitos semelhantes não representa necessariamente duplicação desordenada. As variantes podem indexar regiões, trajetórias e redes

de contato; podem ainda estar em competição durante processos de mudança. O léxico é um espaço privilegiado para observar simultaneamente organização gramatical e história social.

A produtividade morfológica e lexical da Libras evidencia que a língua possui meios internos de responder às necessidades comunicativas. Iconicidade, composição de recursos articulatórios, adaptação de empréstimos, datilologia, convenção comunitária e transformação de sinais podem participar dessa produção. Esses mecanismos demonstram que inovação não é ausência de regra. O novo item precisa ser realizável dentro das possibilidades do sistema e suficientemente compartilhado para funcionar socialmente. Por essa razão, descrição morfológica e análise sociolinguística se complementam na compreensão do léxico.

A sintaxe da Libras revela como relações gramaticais são organizadas por uma combinação de ordem, espaço, morfologia e marcações não manuais. Máximo (2024, p. 914-915) descreve a interdependência entre estrutura argumental do verbo e ordem dos constituintes, indicando que determinadas propriedades verbais impõem restrições à organização frasal. A autora também chama atenção para padrões de interrogação, negação e posse. A visualidade, nesse sentido, não corresponde a liberdade absoluta de ordenação; há condições estruturais que orientam a construção de sentenças e a interpretação das relações entre participantes.

As expressões não manuais constituem parte dessa sintaxe. Paraíso Garcia e Lourenço (2024, p. 927-933) mostram que negação pode combinar sinais manuais com movimentos de cabeça e modificações faciais. Há construções em que o sinal NÃO está presente e outras em que marcas não manuais desempenham papel central. A existência de diferentes padrões não deve ser lida como inconsistência: trata-se de possibilidades gramaticais cuja distribuição precisa ser investigada em corpus. A análise baseada em vídeo é especialmente importante porque permite observar componentes que uma glosa em português não registra de maneira suficiente.

Paiva *et al*. (2018, p. 1136, 1154-1156) demonstram algo semelhante na intensificação. Alterações em duração, amplitude, repetição e expressões não manuais afetam a interpretação sem exigir necessariamente um modificador lexical separado. Sanchez-Mendes, Segala e Xavier (2020, p. 311-312, 321) examinam a dimensão semântica dessas formas e registram interpretações relacionadas a ênfase, esforço, confirmação, completude, exagero e tensão. Assim, a estrutura do sinal e do enunciado pode contribuir para a composição de significado de modo gradativo e multimodal.

Esse tipo de fenômeno demonstra que uma tradução palavra por palavra é incapaz de explicar toda a gramática. Leite *et al*. (2022, p. 1-3) discutem o problema de tratar glosas em português como se fossem o próprio significado dos sinais. Os autores defendem uma

análise lexical que observe relações de sinonímia e hiponímia entre sinais e que recupere a competência semântica de sinalizantes proficientes. O ponto central é que uma palavra do português pode servir como recurso prático de identificação, mas não substitui a investigação das relações de sentido existentes na Libras.

Essa advertência é particularmente importante em contextos de bilinguismo social. Leite *et al*. (2022, p. 3) observam que recorrer ao português para explicar sinais é prática comum, mas isso pode ocultar nuances semânticas. Uma mesma glosa pode ser associada a sinais cujos usos, extensões de sentido e restrições contextuais não são idênticos. Do mesmo modo, um sinal pode apresentar uma rede de sentidos que não se deixa reduzir a uma única palavra. A descrição semântica precisa, portanto, explorar contextos de uso e relações paradigmáticas dentro da própria língua.

A necessidade de uma representação mais autônoma aparece claramente quando os autores criticam aquilo que denominam dependência das glosas. O problema não é proibir o português em pesquisas sobre Libras, mas impedir que a língua de análise seja confundida com a língua analisada. Vídeos, imagens, sistemas de escrita de sinais e anotações multimodais podem complementar as glosas e preservar características que seriam perdidas em uma representação exclusivamente verbal (Leite *et al*., 2022, p. 20-22).

A dimensão semântica também se relaciona à iconicidade. Medeiros e Rodero-Takahira (2021, p. 3-7) lembram que a motivação formal de um sinal não determina integralmente seu significado. Mesmo quando uma forma remete visualmente a um aspecto do referente, seu valor é estabelecido no sistema e no uso. Xavier e Ferreira (2021, p. 378-381) mostram que o processo de codificação seleciona recursos fonológicos para representar aspectos esquematizados do conceito. A semântica, assim, envolve tanto experiências visuais quanto convenções e relações internas da língua.

A análise de sintaxe e semântica evidência, em síntese, a inadequação de separar rigidamente componentes manuais, não manuais, espaciais e lexicais. A Libras pode distribuir informação gramatical por vários articuladores; pode usar modificações da forma para expressar intensidade; pode mobilizar espaço para relações referenciais e possessivas; e pode organizar sentidos em redes não equivalentes às palavras do português. Uma abordagem gramatical consistente precisa tratar esses recursos como partes integradas de um sistema, evitando interpretações baseadas apenas em equivalência lexical.

A Sociolinguística parte da compreensão de que a língua se realiza em comunidades, sob condições históricas e sociais concretas. Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 689) sintetizam essa orientação ao afirmar que “não existe língua fora do contexto social”. A frase é

especialmente relevante para a Libras, porque a descrição de seu sistema não pode ser desvinculada das trajetórias de aquisição, das redes de interação, dos espaços educacionais, das associações, das instituições, dos ambientes digitais e dos encontros entre sinalizantes. A heterogeneidade observada nesses espaços constitui objeto de investigação, e não obstáculo à definição da língua.

A noção de heterogeneidade estruturada permite compreender por que uma língua pode variar e continuar sistemática. Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 689) retomam a tradição variacionista para mostrar que fatores linguísticos e extralinguísticos condicionam formas de uso. Nem toda variação leva à mudança, mas toda mudança supõe algum período de variação. Essa ideia desloca a análise de uma oposição entre "certo" e "errado" para questões como frequência, condicionamento, distribuição social, região, estilo, trajetória de aquisição e valor atribuído às variantes.

Na Libras, a variação aparece de modo claro em níveis fonético-fonológicos. Xavier e Barbosa (2014, p. 371-373) registraram diferenças na configuração de mão, localização, movimento, orientação, número de mãos e marcações não manuais. O fato de um mesmo sujeito também variar mostra que a heterogeneidade não se limita a diferenças entre comunidades ou regiões. Um sinalizante pode dispor de mais de uma realização, e a escolha pode ser influenciada por contexto, estilo, velocidade,

coarticulação ou outras condições que precisam ser investigadas empiricamente.

Xavier e Barbosa (2017, p. 983-987) acrescentam que a existência de variação precisa ser analisada em relação à estabilidade. Em seus dados, algumas propriedades permaneceram recorrentes e outras variaram. O contraste demonstra que um sistema linguístico não depende de uniformidade absoluta. A identificação de uma unidade lexical resulta de um conjunto de pistas e restrições. Essa perspectiva é fundamental para evitar uma pedagogia normativa que trate qualquer diferença de realização como sinalização defeituosa.

A questão normativa ganha dimensão social quando variantes passam a ser hierarquizadas. Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 696) chamam atenção para formas de intolerância linguística dentro do universo da Libras. Os autores observam que julgamentos sobre sinais "certos" e "errados" podem reproduzir preconceitos conhecidos nas línguas orais. O problema não consiste em negar a existência de convenções ou a necessidade de inteligibilidade, mas em transformar uma variedade particular em medida única de legitimidade e desconsiderar a história dos grupos que usam outras formas.

> Essa discussão é oportuna também para esclarecer aos profissionais da área de línguas de sinais sobre a intolerância que, muitas vezes, se fomenta sobre os diversos 'falares' das libras no Brasil. Muitos sinalizadores, pautados na ideia de que a sua forma de falar é a correta, estimulam a intolerância às questões

> da variação, e acabam por impor um julgamento daquilo que seriam para eles sinais “certos”, “errados”, “melhores” e “piores”. Esse processo é idêntico ao que vivenciamos nas línguas orais, identificado como preconceito linguístico. (Rodrigues; Almeida-Silva, 2017, p. 696).

A passagem explicita que a valorização da Libras como língua natural deve incluir a valorização de sua diversidade interna. Reconhecer variação não significa afirmar que toda forma é equivalente em qualquer situação. Significa investigar como as formas se distribuem, que valores sociais assumem, quais são mais frequentes em determinados grupos e como se tornam convencionais. A descrição sociolinguística substitui o julgamento intuitivo por análise sistemática e permite distinguir variação regional, estilística, socioletal, idioletal e mudanças em curso.

A trajetória de aquisição é outro elemento importante. Xavier e Barbosa (2017, p. 992) descrevem participantes com diferentes idades de contato inicial com a Libras, situação recorrente em comunidades surdas nas quais muitas crianças nascem em famílias que não utilizam a língua de sinais. Essa diversidade de trajetórias pode repercutir na produção e precisa ser considerada na constituição de amostras. A análise da variação em Libras, portanto, requer atenção a variáveis que nem sempre aparecem do mesmo modo em comunidades de línguas orais.

As redes sociais e comunitárias também importam. Batista (2024, p. 4-5) relaciona a percepção de variantes à vivência em espaços de encontro de pessoas surdas em Alagoas. Tais espaços favorecem circulação de formas, contato entre localidades e construção de identidades linguísticas. Santos e Azevedo (2024, p. 126) reforçam que a Sociolinguística precisa articular informações extralinguísticas à produção dos usuários, incluindo localização e outros fatores sociais. A comunidade, nesse sentido, é um espaço de compartilhamento de normas, mas também de circulação de diferenças.

A heterogeneidade pode ainda resultar do contato com outras línguas. Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 692-693) discutem uma comunidade marcada por bilinguismo em graus variados, enquanto Machado e Quadros (2020, p. 171-173) descrevem empréstimos de outras línguas de sinais. Os contatos não produzem efeitos uniformes; dependem de redes, mobilidade, escolarização, eventos, tecnologias e frequência de interação. Por isso, a Sociolinguística da Libras precisa articular variação interna e contato linguístico, evitando interpretar toda forma inovadora como simples interferência externa.

A noção de heterogeneidade estruturada oferece, finalmente, uma base ética para a descrição. Quando a ciência reconhece que variação é propriedade das línguas, contribui para combater a ideia de que apenas uma forma regional ou institucional representa a Libras

legítima. Isso é particularmente importante em contextos educacionais e de formação profissional, nos quais escolhas de materiais, sinais e modelos de língua podem produzir hierarquias. A pesquisa sociolinguística não elimina a necessidade de convenções compartilhadas, mas fornece critérios para que elas sejam compreendidas historicamente e não naturalizadas como superiores por princípio.

A variação lexical é uma das dimensões mais visíveis da diversidade da Libras. Diferentes comunidades podem utilizar formas distintas para um mesmo campo semântico, e essas diferenças podem estar associadas a localização, redes de contato, geração ou história institucional. Batista (2024, p. 4) relata que a comparação entre capital e interior revela diferenças e que fatores sociais e culturais participam da dinâmica lexical. Ao investigar sinais de alimentos em Maceió, São Miguel dos Campos e Arapiraca, o autor encontra um cenário no qual a região exerce papel importante na distribuição das variantes.

Os resultados quantitativos do estudo de Batista (2024, p. 21) são especialmente relevantes porque mostram que a variável regional apresentou o efeito mais significativo entre as dimensões analisadas. Participantes com escolaridades diferentes podiam compartilhar variantes, enquanto determinadas formas se distribuíam de maneira mais consistente por localidade. Isso não permite generalização para

toda a Libras, mas demonstra a necessidade de construir mapas e corpora capazes de registrar a distribuição geográfica dos sinais.

Santos e Azevedo (2024, p. 121-123) examinam a produção do sinal associado a camaleão em quatro municípios da região metropolitana de São Luís e encontram diversidade suficiente para recomendar ampliação da amostra e maior sistematização dos estudos. Os autores destacam que as línguas de sinais atravessam processos de variação e mudança próprios das línguas naturais. A investigação regional, nesse caso, não busca escolher uma forma correta, mas descrever a realidade sociolinguística das comunidades e verificar se as diferentes realizações podem ser tratadas como variantes da mesma variável.

A dimensão espacial se combina à temporal. Silva e Gonçalves (2021, p. 1-3) analisam registros antigos de materiais didáticos de instituições de Goiânia e identificam alterações lexicais. As autoras e o autor discutem que formas antigas e novas podem coexistir durante períodos de transição. A mudança, portanto, não ocorre de modo instantâneo: uma variante pode ampliar sua circulação, competir com outra e eventualmente substituí-la ou manter-se em coexistência. O léxico oferece evidências particularmente claras dessas transformações porque novos objetos, conceitos e redes sociais criam condições frequentes para inovação.

A ideia de que gerações podem apresentar comportamentos distintos aparece também na discussão de Silva e Gonçalves (2021, p. 3), que retomam trabalhos segundo os quais formas antigas tendem a permanecer com maior frequência entre usuários mais velhos, enquanto formas novas podem ganhar espaço entre mais jovens. Essa tendência precisa ser verificada em cada comunidade e não pode ser tomada como regra automática. Ainda assim, ela ajuda a formular hipóteses para estudos em tempo aparente e para comparações entre registros históricos e usos contemporâneos.

Variação regional e mudança lexical também se relacionam à mobilidade das pessoas surdas. Eventos, cursos, associações, universidades e redes digitais aproximam sinalizantes de diferentes origens. Machado e Quadros (2020, p. 171-180) mostram que contatos acadêmicos e tecnológicos podem facilitar circulação de itens de outras línguas de sinais. Em escala nacional, mecanismos semelhantes podem favorecer difusão de variantes entre regiões. Uma forma inicialmente localizada pode alcançar novas redes, ser adaptada e adquirir alcance mais amplo.

Essa circulação cria desafios para registros lexicográficos e materiais didáticos. Um dicionário ou glossário representa necessariamente uma seleção de formas, não a totalidade da diversidade existente. Quando materiais apresentam apenas uma variante sem informar sua localização ou alternativas, podem produzir

a impressão de que outras formas são inadequadas. Os estudos de Batista (2024, p. 4, 21) e Santos e Azevedo (2024, p. 121-126) mostram a importância de registrar localidade e perfil dos participantes para que a descrição lexical preserve informação sociolinguística.

A mesma cautela vale para a padronização terminológica em áreas acadêmicas e profissionais. A criação de sinais para conceitos especializados pode ser necessária, mas Carneiro (2016, p. 104-105) ressalta a participação da comunidade surda na ampliação lexical. A aceitação social de uma forma depende de circulação e reconhecimento. Processos institucionais de proposição de termos podem contribuir para a comunicação especializada, desde que não sejam confundidos com poder unilateral de determinar o léxico vivo da língua.

A diversidade regional, em síntese, deve ser tratada como dado linguístico. Ela permite compreender trajetórias históricas, contatos, identidades e mecanismos de mudança. Também oferece evidências para a formação de professores, tradutores, intérpretes e pesquisadores, que precisam lidar com variantes sem reduzir sua atuação a uma única variedade. Uma educação linguística informada pela Sociolinguística pode ensinar convenções de circulação ampla e, simultaneamente, reconhecer formas locais e explicar seus contextos de uso.

O contato linguístico é parte constitutiva da experiência de muitos usuários da Libras. Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 692) descrevem a comunidade surda em contexto bilíngue, com diferentes graus de fluência em línguas de sinais e na língua oral majoritária. O contato pode produzir empréstimos lexicais e efeitos em outros níveis da gramática. Tal processo não é peculiar à Libras: línguas que coexistem socialmente influenciam-se em diferentes graus, de acordo com relações de poder, frequência de interação, funções sociais e trajetórias dos falantes ou sinalizantes.

Machado e Quadros (2020, p. 171-173) investigam especificamente empréstimos de outras línguas de sinais para a Libras. O corpus inclui videoaulas de disciplinas de um curso de Letras Libras, e os autores identificam unidades lexicais relacionadas a contatos entre línguas sinalizadas. A pesquisa é importante por deslocar a discussão do contato exclusivamente Libras-português e mostrar que comunidades surdas participam de redes transnacionais, eventos e ambientes acadêmicos nos quais diferentes línguas de sinais se encontram.

Os autores explicam que línguas entram em contato por migrações, fronteiras, ciência, tecnologia, comércio, meios de comunicação e globalização, entre outras condições (Machado; Quadros, 2020, p. 172-173). Na atualidade, vídeos e redes sociais ampliam significativamente as oportunidades de exposição a sinais de

outras comunidades. Isso pode acelerar circulação de formas, especialmente em áreas especializadas nas quais um grupo procura soluções já existentes em outra língua sinalizada.

O empréstimo, entretanto, não precisa permanecer formalmente idêntico à língua de origem. Machado e Quadros (2020, p. 178-180) observam que itens estrangeiros podem sofrer adaptações às restrições de formação dos sinais e, com o tempo, aproximar-se do núcleo lexical da Libras. Esse processo é comparável à integração de empréstimos em línguas orais: a origem histórica de uma palavra não impede que ela passe a funcionar de acordo com padrões fonológicos, morfológicos e semânticos da língua receptora.

O contato com o português apresenta mecanismos particulares, especialmente por meio da escrita e da datilologia. Diniz (2020, p. 452-453) caracteriza a datilologia como soletração manual de palavras do português e demonstra que sua realização pode apresentar variação e assimilação. Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 692-693) discutem sinais soletrados que passam por alterações prosódicas e reduções, aproximando-se do léxico nativo. Esses processos mostram que elementos associados à língua oral não permanecem necessariamente externos à gramática da Libras.

A ampliação lexical também pode ocorrer sem empréstimo direto. Carneiro (2016, p. 104-105, 115) mostra estratégias de criação relacionadas à experiência visual e a características dos referentes.

Xavier e Ferreira (2021, p. 378-381) descrevem como seleção, esquematização e codificação podem transformar um conceito em forma linguística. Assim, uma necessidade de nomeação pode ser respondida por empréstimo, criação interna, composição ou diferentes combinações de recursos. A escolha que se estabiliza depende da circulação comunitária.

Do ponto de vista sociolinguístico, a avaliação dos empréstimos merece atenção. Formas de origem estrangeira ou associadas ao português podem receber julgamentos negativos, especialmente quando são vistas como ameaça a uma suposta pureza linguística. Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 693-696) alertam que ideologias de homogeneidade podem gerar intolerância. A descrição científica precisa distinguir discussão sobre adequação, inteligibilidade e frequência de um julgamento purista que desconsidera a história de contato das línguas.

Contato e expansão lexical revelam, portanto, a vitalidade da Libras. Uma língua usada em novos campos precisa nomear novas experiências, e uma comunidade conectada a outras redes inevitavelmente participa de trocas. A questão linguística relevante não é impedir o contato, mas compreender como as formas entram, são adaptadas, disputadas e convencionalizadas. Esse processo reforça o papel da comunidade surda como agente de transformação do sistema.

A análise dos usos sociais permite observar a gramática em funcionamento. A Libras circula em conversas cotidianas, escolas, universidades, associações, ambientes profissionais, produções culturais, redes sociais e espaços digitais. Cada domínio impõe necessidades comunicativas e gêneros discursivos específicos. Carneiro (2016, p. 104-105) relaciona a expansão dos espaços de circulação à ampliação lexical, demonstrando que mudanças sociais criam demandas linguísticas. A língua cresce porque seus usuários precisam produzir conhecimento, narrar experiências, nomear instituições, discutir conceitos e interagir em novas situações.

Os ambientes digitais têm papel particular porque o vídeo favorece circulação direta de uma língua visuoespacial. Máximo (2024, p. 896-900) utiliza vídeos naturalísticos produzidos por pessoas surdas no YouTube e no Instagram como parte de seu corpus, evidenciando o potencial dessas plataformas para registrar usos efetivos. Machado e Quadros (2020, p. 171-180) também destacam tecnologias e videoaulas na circulação de formas e empréstimos. O ambiente digital, portanto, é simultaneamente espaço de uso, fonte de dados e meio de contato linguístico.

A centralidade do corpo nos usos sociais aparece nas discussões sobre multimodalidade. Porto (2021, p. 1, 23) analisa a relação entre gestos e sinais em narrativa e mostra que ações manuais podem desempenhar funções difíceis de classificar por categorias

rígidas. Em contextos de ação construída, uma mesma ação pode participar da representação do personagem e da organização semiótica da narrativa. A análise sugere que a fronteira entre gesto e língua precisa ser tratada com ferramentas capazes de considerar o caráter corporal e multimodal da comunicação.

Essa perspectiva não enfraquece a noção de estrutura. Ao contrário, permite compreender que sinais convencionalizados, gestos recorrentes, ações construídas e expressões não manuais podem coexistir em uma mesma produção sem que todos tenham o mesmo estatuto linguístico. O desafio do pesquisador é identificar funções, graus de convencionalidade e relações contextuais. Porto (2021, p. 23) conclui que a aproximação entre estudos do gesto e linguística das línguas de sinais contribui para uma compreensão mais ampla das línguas humanas e de sua multimodalidade inerente.

A semântica em uso também exige atenção à comunidade. Leite *et al*. (2022, p. 2-3) observam que sinalizantes proficientes possuem conhecimento tácito de nuances de significado que aparece de modo mais claro em interações e julgamentos sobre contextos. A pesquisa linguística precisa criar procedimentos para acessar esse conhecimento sem subordinar previamente os sinais às categorias do português. Esse princípio valoriza a Libras como metalinguagem e reconhece pessoas surdas não apenas como fornecedoras de dados,

mas como participantes do processo de produção de conhecimento sobre a língua.

A variação regional reforça esse protagonismo. Batista (2024, p. 4-5) relaciona sua investigação à vivência na comunidade surda de Alagoas e aos contatos estabelecidos em instituições e eventos. Santos e Azevedo (2024, p. 121-126) defendem a necessidade de ampliar a descrição sociolinguística das comunidades maranhenses. Esses estudos mostram que o conhecimento linguístico local é indispensável para interpretar variantes, compreender redes de circulação e selecionar participantes representativos.

O uso social também produz avaliações e ideologias. Uma forma pode ser percebida como tradicional, jovem, regional, escolarizada, estrangeira, formal ou informal. Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 696) mostram que essas avaliações podem chegar ao preconceito linguístico quando diferenças são transformadas em hierarquias rígidas. A comunidade não é homogênea em suas opiniões, e a pesquisa deve registrar tanto as formas quanto os sentidos sociais atribuídos a elas. Uma Sociolinguística da Libras precisa, assim, investigar práticas e atitudes linguísticas.

A relação entre Libras e português é outro eixo dos usos sociais. Leite *et al*. (2022, p. 3) observam que o recurso a palavras do português para explicar sinais é comum em situações de bilinguismo. Machado e Quadros (2020, p. 178) descrevem empréstimos

associados à proximidade entre as línguas no mesmo território. Esses fatos não autorizam concluir que a Libras é dependente do português. Eles mostram, antes, que seus usuários vivem em uma sociedade multilíngue e multimodal e desenvolvem repertórios adequados a diferentes interlocutores e contextos.

Compreender os usos sociais da Libras implica, por fim, reconhecer que a comunidade surda atua na manutenção e na transformação da língua. Novas formas tornam-se socialmente relevantes quando são utilizadas, negociadas e compreendidas. Variantes permanecem ou desaparecem conforme redes de interação; empréstimos são aceitos, adaptados ou rejeitados; sinais especializados circulam entre universidades e grupos profissionais; práticas digitais ampliam o alcance de formas antes locais. A gramática oferece possibilidades e restrições, mas são os usos que atualizam essas possibilidades e produzem história linguística.

A articulação entre estrutura e uso evita dois extremos: uma descrição formal que ignore sujeitos e contextos e uma abordagem social que trate a língua como conjunto livre de escolhas sem organização. Os estudos examinados demonstram que a Libras é simultaneamente sistemática e variável, convencional e produtiva, histórica e contemporânea. A centralidade da comunidade surda decorre exatamente dessa articulação: é no uso coletivo que o sistema é transmitido, diversificado, interpretado e renovado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo evidencia que a Linguística da Libras se fortalece quando estrutura gramatical, variação sociolinguística e usos sociais são analisados de maneira integrada. Os estudos examinados demonstram que a modalidade visuoespacial mobiliza recursos manuais, faciais, corporais e espaciais que se organizam segundo regularidades. Configuração de mão, localização, movimento, orientação, número de mãos e expressões não manuais não constituem uma coleção de gestos isolados: participam de unidades, contrastes, processos prosódicos, relações sintáticas e construções de significado.

A fonologia e a prosódia mostram com clareza essa complexidade. Passos (2026, p. 2-7) recupera a tradição de descrição dos parâmetros e discute a necessidade de aprofundar instrumentos específicos para a fonética e a fonologia da Libras. Xavier e Barbosa (2014, p. 371-373; 2017, p. 983-997) evidenciam que diferentes produções podem combinar variabilidade e estabilidade. Souza e Battisti (2021, p. 379-380) e Paiva *et al*. (2018, p. 1152-1156) demonstram o papel linguístico das expressões não manuais em prosódia e intensificação. Paraíso Garcia e Lourenço (2024, p. 922-933) mostram que essas marcas também são relevantes na negação.

No plano morfológico e lexical, a iconicidade precisa ser compreendida como recurso linguístico e não como negação da arbitrariedade. Medeiros e Rodero-Takahira (2021, p. 1-7) demonstram que motivação pode assumir diferentes formas, enquanto Xavier e Ferreira (2021, p. 349-350, 378-381) descrevem a seleção e a codificação de aspectos visuais em processos de formação de sinais. Carneiro (2016, p. 104-115) associa ampliação lexical à experiência visual e à circulação social da Libras. Esses trabalhos confirmam que a língua dispõe de mecanismos produtivos para responder a novas necessidades de nomeação.

A sintaxe e a semântica, por sua vez, revelam relações entre ordem, espaço, marcações não manuais e composição de significado. Máximo (2024, p. 900, 914-915) mostra que níveis gramaticais podem ser compreendidos por interfaces e que a natureza visual e espacial não elimina restrições sintáticas. Sanchez-Mendes, Segala e Xavier (2020, p. 311-321) demonstram que modificações na forma dos predicados podem produzir leituras de intensidade. Leite *et al*. (2022, p. 1-3) alertam para a necessidade de não confundir glosas em português com a semântica dos sinais, defendendo investigação que considere relações internas da Libras.

A perspectiva sociolinguística confirma que a heterogeneidade é constitutiva da língua. Estudos em Alagoas, Maranhão e Goiás registram variação regional e mudança lexical, enquanto pesquisas

fonético-fonológicas mostram diferenças intra e intersujeito. Esses resultados tornam insustentável a concepção de uma Libras absolutamente uniforme. A existência de variantes não diminui a legitimidade da língua; ao contrário, aproxima sua descrição do comportamento esperado de sistemas naturais em uso. A análise científica deve investigar condicionamentos e distribuição das formas, em vez de converter diferenças em erros.

O contato linguístico amplia essa dinâmica. Machado e Quadros (2020, p. 171-180) evidenciam empréstimos de outras línguas de sinais, e Diniz (2020, p. 452-453) mostra processos fonético-fonológicos em formas relacionadas à datilologia. A coexistência da Libras com o português e o contato com outras línguas sinalizadas fazem parte da experiência social de seus usuários. Empréstimos podem ser adaptados, convencionalizados e incorporados ao léxico, demonstrando que mudança e contato são dimensões da vitalidade linguística, não sinais de perda de estrutura.

Também se conclui que o protagonismo da comunidade surda é indispensável. A comunidade participa da criação e estabilização de sinais, da circulação de variantes, da avaliação de formas e da construção de significados. Espaços associativos, educacionais, acadêmicos e digitais funcionam como redes nas quais a língua se mantém e se transforma. Uma pesquisa que ignore essas redes corre o

risco de produzir uma descrição abstrata e insuficiente, especialmente quando pretende explicar variação, mudança ou inovação lexical.

A integração entre descrição formal e Sociolinguística tem ainda implicações educacionais. Materiais didáticos, glossários e práticas de ensino podem apresentar formas de circulação ampla sem apagar variantes regionais. Professores, tradutores, intérpretes e pesquisadores precisam reconhecer que diferenças de sinalização podem ter explicações históricas, fonológicas e sociais. A formação linguística deve, portanto, incluir reflexão sobre diversidade e preconceito, favorecendo atitudes que distinguam inteligibilidade e adequação contextual de julgamentos de superioridade entre variedades.

Diante disso, a Libras deve ser compreendida como uma língua estruturada, variável, produtiva e socialmente situada. Sua gramática não existe fora dos usos, e seus usos não se realizam fora das possibilidades do sistema. O avanço da área depende de ampliação de corpora, pesquisas regionais, registros históricos, estudos sobre prosódia e semântica, análises de contato e participação efetiva de pessoas surdas na produção de conhecimento. Ao reconhecer simultaneamente estrutura, heterogeneidade e práticas sociais, a Linguística da Libras pode oferecer descrições mais precisas da língua e contribuir para a valorização de sua diversidade na comunidade surda brasileira.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Jerlan Pereira. Uma descrição da variação lexical de sinais de alimentos em Libras em três municípios alagoanos. **Revista GTLex,** Uberlândia, v. 9, e0916, 2024. DOI: https://doi.org/10.14393/Lex-v9a2023/24-16. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/72941. Acesso em: 5 jul. 2026.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Ampliação lexical da língua de sinais brasileira: aspectos icônicos. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 104-119, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/2840. Acesso em: 9 jul. 2026.

DINIZ, Heloise Gripp. Descrição da variação fonético-fonológica na letra manual "E" em Libras. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 452-459, set./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a37488. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/37488. Acesso em: 13 jul. 2026.

LEITE, Tarcisio de Arantes; AMPESSAN, João Paulo; BOLDO, Jaqueline; LOHN, Juliana Tasca; AZEVEDO, Graciete Soares de Oliveira. Semântica lexical na libras: libertando-se da tirania das glosas. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1-23, 2022. DOI: https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1833. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1833. Acesso em: 17 jul. 2026.

MACHADO, Rodrigo Nogueira; QUADROS, Ronice Müller de. Contato linguístico em Libras: um estudo descritivo da influência de outras línguas de sinais na Libras. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 170-197, set./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a33484. Disponível

em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/33484. Acesso em: 21 jul. 2026.

MÁXIMO, Nídia. Uma tipologia linguística para a Libras. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 896-921, 2024. DOI: https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i2.2205. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2205. Acesso em: 25 jul. 2026.

MEDEIROS, Davi Vieira; RODERO-TAKAHIRA, Aline Garcia. Icônico ou arbitrário? Motivado ou imotivado? Diferentes tipos de motivação em sinais da Libras. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1-29, 2021. DOI: https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i2.1748. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1748. Acesso em: 29 jul. 2026.

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**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1135-1158, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-445069907579551549. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/ZkwFT3Nh3ncD4z8TpzjDK4d/. Acesso em: 2 ago. 2026.

PARAÍSO GARCIA, Rosani Kristine; LOURENÇO, Guilherme. Negação em Língua Brasileira de Sinais: uma descrição baseada em corpus. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 922-946, 2024. DOI: https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i2.2171. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2171. Acesso em: 6 ago. 2026.

PASSOS, Alessandra Figueiredo Kraus. Palavras fonológicas nas línguas de oralidade x sinais fonológicos na língua brasileira de sinais. **DELTA**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 1-25, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-460X202642264070. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/W43N7L987Bzz6swFdVnxg9h/. Acesso em: 10 ago. 2026.

PORTO, Marcelo. Relação gestos/sinais em Libras: uma análise baseada no contínuo de Cornelia Müller. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1-25, 2021. DOI: https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i2.1875. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1875. Acesso em: 14 ago. 2026.

RODRIGUES, Angelica; ALMEIDA-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://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1673. Acesso em: 18 ago. 2026.

SANCHEZ-MENDES, Luciana; SEGALA, Rimar Ramalho; XAVIER, André Nogueira. Descrição e análise semânticas da intensidade em Libras. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 311-331, set./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a37455. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/37455. Acesso em: 20 ago. 2026.

SANTOS, Wendel Silva dos; AZEVEDO, Renan Pires. A cartografia dos sinais: 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: 22 ago. 2026.

SILVA, Leandro Viana; GONÇALVES, Sheila de Carvalho Pereira. A mudança lexical em Libras: um estudo preliminar em Goiás. **Signótica**, Goiânia, v. 32, e63237, 2021. DOI: https://doi.org/10.5216/Sig.v32.63237. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sig/article/view/63237. Acesso em: 24 ago. 2026.

SOUZA, Diego Teixeira de; BATTISTI, Elisa. O papel das expressões não manuais na delimitação de constituintes prosódicos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 361-382, jul./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-17. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57477. Acesso em: 26 ago. 2026.

STOKOE, William C. Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf. **Studies in Linguistics: Occasional Papers**, Buffalo, n. 8, 1960.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Felipe Venâncio. Variabilidade e estabilidade na produção de sinais da Libras. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 983-1006, jul./set. 2017. DOI: https://doi.org/10.14393/DL30-v11n3a2017-25. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37297. Acesso em: 28 ago. 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**, 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/JYp8vDhjDGHwXjrbX8h8YLC/. Acesso em: 29 ago. 2026.

XAVIER, André Nogueira; FERREIRA, Daiane. A iconicidade em processos de formação de sinais da Libras. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 349-382, jul./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.35520/diadorim.2021.v23n2a40803. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/40803. Acesso em: 30 ago. 2026.

CAPÍTULO 10

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS: LIBRAS, INTERAÇÃO E EXPERIÊNCIAS BILÍNGUES

https://doi.org/10.68044/vtz9y232

Stefânia Steves Da Silva Sena [1]
Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Alessandro Sena De Oliveira [2]
Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Jadilson Serafim [3]
Especialista em Libras pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED), graduado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e em Letras – Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Rivaldo Pereira da Costa [4]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Leonardo Magnum dos Santos Freitas [5]
Especializando em Ensino de Libras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Fernanda Albuquerque da Silva [6]
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

RESUMO: Este artigo discute a aquisição da linguagem e o desenvolvimento linguístico de crianças surdas, com ênfase na Libras como primeira língua, nas interações sociais e nas experiências educacionais bilíngues. Trata-se de revisão bibliográfica qualitativa fundamentada em estudos nacionais publicados entre 2005 e 2026 sobre aquisição precoce e tardia, privação linguística, brincadeiras, mediação de adultos surdos, práticas visuais e desenvolvimento discursivo. Os resultados da literatura indicam que o acesso precoce e contínuo à Libras favorece a constituição da linguagem, a organização do pensamento, a ampliação lexical, a produção discursiva, a interação social e a construção identitária. Em contraste, o contato tardio e descontínuo pode produzir dificuldades no processamento linguístico, no vocabulário, na leitura e na participação comunicativa. Conclui-se que ambientes bilíngues, visualmente acessíveis e socialmente ricos e adequados, com presença de pares e profissionais fluentes em Libras, constituem condições decisivas para o desenvolvimento integral da criança surda desde a primeira infância.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem; Libras; Crianças surdas; Educação bilíngue; Desenvolvimento linguístico.

INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem constitui um dos processos centrais do desenvolvimento humano, pois possibilita à criança organizar experiências, construir significados, participar de práticas sociais e estabelecer relações com o mundo. No caso das crianças surdas, a discussão sobre aquisição linguística exige considerar, antes de tudo, a acessibilidade da língua que circula nos diferentes espaços de convivência. A surdez, por si mesma, não impede a constituição da linguagem; as dificuldades emergem principalmente quando a criança permanece por períodos prolongados sem acesso pleno a uma língua que possa perceber, compreender e utilizar de modo espontâneo.

Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por sua modalidade visuoespacial, ocupa lugar decisivo na constituição linguística de crianças surdas e na garantia de experiências comunicativas efetivamente acessíveis desde a primeira infância (Dizeu; Caporali, 2005, p. 583-595).

A literatura sobre educação de surdos tem reiterado que a Libras não deve ser compreendida como recurso complementar, código auxiliar ou estratégia utilizada apenas diante de dificuldades com a língua oral. Trata-se de uma língua natural, dotada de organização gramatical própria e capaz de cumprir as mesmas funções cognitivas, sociais, discursivas e culturais desempenhadas por quaisquer outras línguas. Quando a criança surda dispõe de interlocutores fluentes e de oportunidades frequentes de interação, a língua de sinais passa a constituir um meio para nomear objetos, expressar desejos, relatar acontecimentos, elaborar hipóteses, brincar, narrar, aprender conceitos e reconhecer-se como sujeito participante de uma comunidade linguística. Dizeu e Caporali (2005, p. 595) sintetizam essa compreensão ao afirmarem que "A língua de sinais, quando adquirida nos primeiros anos de vida, fornece à criança surda um desenvolvimento pleno como sujeito".

O problema torna-se mais complexo porque muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não conhecem previamente a Libras. Nessas situações, o diagnóstico da surdez nem sempre é

acompanhado de orientação linguística capaz de apresentar à família diferentes possibilidades de comunicação e de assegurar contato precoce com uma língua de sinais. Estudos recentes mostram que essa distância entre o momento do diagnóstico e o acesso efetivo à Libras pode produzir trajetórias marcadas por comunicação restrita, uso de gestos caseiros, pouca participação em conversas familiares e ingresso na escola sem uma primeira língua plenamente constituída (Dall'asen; Pieczkowski, 2022, p. 579-596; Martins; Rosa; Martins, 2025, p. 223-236).

A aquisição tardia da língua de sinais não pode ser reduzida a uma simples diferença cronológica. Quando o acesso linguístico é postergado, a criança pode vivenciar um período de privação ou de oferta insuficiente de input linguístico, justamente em etapas importantes para a formação de estruturas gramaticais, do vocabulário, do pensamento verbal, da memória de trabalho, da compreensão de estados mentais e das relações sociais. A revisão conduzida por Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 1-12) reúne evidências de que sinalizantes tardios podem apresentar processamento sintático mais lento, menor eficiência gramatical, dificuldades no reconhecimento e na decodificação de sinais e impactos posteriores na leitura de uma segunda língua. Essas constatações reforçam a necessidade de distinguir surdez de privação linguística: a primeira é uma condição

sensorial; a segunda decorre da ausência ou insuficiência de acesso a uma língua plenamente acessível.

Ao mesmo tempo, as pesquisas analisadas demonstram que o desenvolvimento linguístico não depende apenas da exposição formal a sinais isolados. A linguagem se constitui nas relações sociais, em situações significativas de uso, nas brincadeiras, nas narrativas, nos diálogos cotidianos e na participação da criança em práticas culturais. Estudos desenvolvidos na Educação Infantil evidenciam que ambientes bilíngues, com presença de pares surdos, professores bilíngues e adultos surdos fluentes em Libras, favorecem a transformação de gestos caseiros em formas linguísticas compartilhadas, ampliam o léxico e permitem que a criança participe das rotinas escolares com crescente autonomia (Santos; Gil, 2012, p. 58-73; Garrutti; Moreira, 2022, p. 8-13).

Nessa perspectiva, o brincar assume relevância especial. Brincadeiras de faz de conta, jogos, atividades com objetos, histórias e situações lúdicas não são apenas recursos para manter a atenção infantil; constituem espaços de produção de linguagem. Pinto e Santos (2020, p. 1-18) observaram que, em contextos lúdicos adequados à faixa etária, a língua de sinais emerge de maneira mais natural nas interações. Mais recentemente, Santos e Pessoa (2026, p. 1-16) verificaram que o trabalho de um professor surdo em oficinas de Libras favoreceu aprendizagens relacionadas a léxico, regras, emoções

e sentimentos, destacando o vínculo entre a criança, o adulto surdo e a experiência compartilhada como elemento pedagógico fundamental.

Também é necessário compreender que o desenvolvimento linguístico se expressa em diferentes níveis. Não se trata apenas de aprender um conjunto crescente de sinais. A criança precisa ampliar recursos fonético-fonológicos, semântico-lexicais, morfossintáticos, pragmáticos e discursivos, além de aprender a organizar narrativas e ajustar suas produções aos interlocutores e às situações. Starosky *et al*. (2024, p. 1-8), ao avaliarem crianças e adolescentes surdos em contexto de privação linguística, identificaram desempenho expressivo abaixo do esperado e relações entre vocabulário, tempo de contato com a Libras e uso da língua na família e na escola. Lodi (2025, p. 1-22), por sua vez, demonstrou em acompanhamento longitudinal que experiências de contação de histórias em Libras favoreceram mudanças graduais na organização discursiva, no uso de marcadores temporais e na construção de enunciados.

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo discutir a aquisição da linguagem e o desenvolvimento linguístico de crianças surdas, enfatizando três dimensões interdependentes: a Libras como primeira língua e o acesso precoce; os efeitos da aquisição tardia e da privação linguística; e o papel da interação social, do brincar e das experiências educacionais bilíngues. Busca-se compreender de que forma essas dimensões aparecem em pesquisas que analisam

diferentes contextos de desenvolvimento infantil e quais implicações podem ser extraídas para a organização de práticas pedagógicas e familiares linguisticamente acessíveis.

O estudo caracteriza-se como revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. O corpus foi constituído pelos artigos científicos disponibilizados para a elaboração deste trabalho, publicados entre 2005 e 2026 em periódicos das áreas de Educação, Educação Especial, Linguística, Psicologia e Comunicação. Após leitura dos textos, os achados foram organizados por recorrência temática, priorizando estudos diretamente relacionados à aquisição precoce ou tardia da Libras, ao desenvolvimento linguístico, à privação linguística, à educação infantil bilíngue, às práticas lúdicas e visuais e ao desenvolvimento discursivo. A análise não busca estabelecer relações causais universais, mas articular resultados e argumentos complementares capazes de evidenciar condições que favorecem ou restringem a experiência linguística da criança surda.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da Libras como primeira língua da criança surda parte do reconhecimento de que a aquisição linguística requer acesso perceptivo pleno e participação social significativa. Em crianças ouvintes, a língua oral utilizada pela família costuma estar disponível continuamente desde o nascimento. Para muitas crianças

surdas, entretanto, a língua majoritária do ambiente familiar pode não ser integralmente acessível pela via auditiva. Essa diferença torna decisiva a criação de condições para que a língua de sinais esteja presente precocemente e de maneira funcional, não apenas em momentos terapêuticos ou escolares, mas em situações cotidianas de interação. Dizeu e Caporali (2005, p. 588-591) defendem que a Libras precisa ser incorporada à vida da criança desde os primeiros anos, permitindo que ela construa significados, comunique experiências e desenvolva uma base linguística para aprendizagens posteriores.

A ideia de primeira língua, nesse contexto, não deve ser interpretada apenas como a língua aprendida cronologicamente antes de outra. Ela diz respeito à língua que oferece à criança condições efetivas para a constituição da linguagem, para a organização de significados e para a participação em relações sociais. Quando a Libras está disponível como língua de interação, a criança passa a ter acesso a um sistema simbólico compartilhado, capaz de sustentar funções cognitivas e discursivas complexas. Dizeu e Caporali (2005, p. 589) observam que, ao adquirir sua língua natural, a criança surda se torna capaz de significar o mundo e amplia suas possibilidades para aprender uma segunda língua. Essa base é central para uma perspectiva bilíngue que compreende a Língua Portuguesa, sobretudo em sua modalidade escrita, como L2 e não como substituta da língua de sinais.

A relação entre linguagem e pensamento aparece de forma recorrente nos estudos analisados. Garrutti e Moreira (2022, p. 3-5), apoiadas na perspectiva histórico-cultural, ressaltam que o desenvolvimento humano ocorre pela mediação de sistemas simbólicos socialmente construídos. Nessa abordagem, a linguagem não funciona apenas como meio de transmitir um pensamento já formado; ela participa da própria constituição das funções psicológicas superiores. Em uma citação de citação, essa relação pode ser sintetizada da seguinte forma: segundo Vygotsky (2008 *apud* Garrutti; Moreira, 2022, p. 9), o desenvolvimento do pensamento é determinado pelos instrumentos linguísticos e pela experiência sociocultural da criança. Aplicada à infância surda, essa formulação evidencia que a questão central não é a modalidade oral ou sinalizada da língua, mas a existência de uma língua acessível por meio da qual a criança possa interagir, internalizar significados e reorganizar suas ações.

Os dados empíricos de Garrutti e Moreira (2022, p. 8-13) reforçam essa compreensão. Ao acompanharem interações em uma turma de Educação Infantil bilíngue, as autoras observaram crianças que chegavam ao espaço escolar com repertórios muito diferentes de Libras. Algumas utilizavam predominantemente gestos; outras já apresentavam maior domínio linguístico. Nas trocas cotidianas, a presença de professores e colegas sinalizantes permitia que

significados fossem negociados de forma contínua. O aprendizado da língua de sinais aparecia articulado às atividades da rotina, às brincadeiras, aos livros, aos jogos e às tarefas coletivas. Assim, a apropriação da Libras não se configurava como memorização isolada de sinais, mas como inserção progressiva em práticas discursivas compartilhadas.

Esse ponto é particularmente importante para evitar abordagens pedagógicas que tratem a Libras como uma disciplina desvinculada das demais experiências da criança. A aquisição de uma língua acontece quando ela é utilizada para agir no mundo. Pedir um brinquedo, explicar uma escolha, disputar uma regra, narrar o que ocorreu em casa, compreender uma história, expressar medo ou alegria e perguntar o nome de algo são experiências linguísticas que ampliam simultaneamente o vocabulário, a estrutura gramatical e a competência pragmática. A criança aprende porque necessita da língua para participar. Em ambientes bilíngues, portanto, a Libras precisa ocupar o estatuto de língua de instrução e de convivência, atravessando os diferentes tempos e espaços da Educação Infantil (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 103-124).

Santos e Gil (2012, p. 58-73) oferecem uma contribuição relevante ao analisarem a passagem de gestos para sinais em uma criança surda. O estudo mostra que os gestos caseiros, embora cumpram funções comunicativas importantes em determinados

contextos, não equivalem a uma língua compartilhada com estrutura convencionalizada. A transição para a Libras ocorre à medida que a criança participa de um ambiente linguístico favorável, observa sinalizantes, amplia a atenção visual e estabelece relações entre formas visuais e significados socialmente construídos. Esse processo não exige desvalorizar os gestos utilizados anteriormente; ao contrário, eles podem funcionar como ponto de partida para a mediação, desde que a criança seja progressivamente inserida em interações em Libras.

A dimensão visual também precisa ser considerada como princípio constitutivo da experiência linguística da criança surda. A atenção ao rosto, às mãos, aos movimentos corporais, à direção do olhar e ao espaço de sinalização faz parte das condições de recepção e produção de uma língua visuoespacial. Santos e Pessoa (2026, p. 12-14), retomando estudos anteriores, destacam que a atenção visual é fundamental para a aquisição e o desenvolvimento da Libras. Essa constatação tem consequências pedagógicas concretas: organização do espaço físico, posicionamento dos interlocutores, iluminação, uso de materiais visuais, alternância de turnos e estratégias para chamar a atenção da criança não podem ser tratados como detalhes. Eles interferem na própria possibilidade de acesso ao enunciado.

A família ocupa papel igualmente decisivo. A criança precisa de oportunidades de linguagem para além do horário escolar. Quando pais, responsáveis e outros familiares aprendem Libras e a utilizam em

situações reais, ampliam-se as possibilidades de conversas sobre acontecimentos passados e futuros, sentimentos, regras, histórias, curiosidades e experiências que não estão imediatamente presentes. Dizeu e Caporali (2005, p. 591) enfatizam essa responsabilidade familiar em uma passagem que sintetiza a centralidade do contato precoce:

> É imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a LIBRAS como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento lingüístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida. (Dizeu; Caporali, 2005, p. 591).

A citação evidencia que a aquisição linguística não pode ser responsabilidade exclusiva da escola. Quando a criança encontra Libras apenas em um atendimento semanal ou em poucas horas de aula, a quantidade e a diversidade de experiências comunicativas tendem a ser insuficientes para reproduzir a riqueza do contato contínuo vivenciado por crianças que compartilham uma língua com a família. Isso não significa responsabilizar ou culpabilizar famílias ouvintes, mas reconhecer a necessidade de políticas de orientação, cursos acessíveis de Libras, acompanhamento precoce e aproximação com adultos surdos. Dall'Asen e Pieczkowski (2022, p. 579-596)

mostram que familiares frequentemente enfrentam insegurança e falta de informações sobre as especificidades linguísticas da criança, o que contribui para que o primeiro contato sistemático com a língua de sinais ocorra somente na escola.

Martins, Rosa e Martins (2025, p. 225-236) aprofundam esse debate ao defenderem que informações sobre educação bilíngue e aquisição da Libras devem chegar às famílias desde os processos iniciais de diagnóstico da surdez. Para os autores, a ausência de orientação pode favorecer decisões centradas exclusivamente em perspectivas clínico-reabilitadoras, sem que a Libras seja apresentada como possibilidade linguística legítima. O ponto central não é estabelecer uma oposição necessária entre recursos auditivos, acompanhamento fonoaudiológico e língua de sinais, mas impedir que tais recursos resultem em adiamento do acesso a uma língua visual. A exposição à Libras não precisa aguardar a avaliação de resultados de outras intervenções para começar.

A pesquisa de Oliveira e Ludwig (2024, p. 18-37), embora realizada com estudantes surdos em etapa posterior da escolarização, oferece elementos retrospectivos importantes. Os participantes expostos mais precocemente a estímulos linguísticos apresentaram melhores desempenhos nos testes de Libras e, concomitantemente, melhor desempenho acadêmico. Os autores relacionam esse resultado ao desenvolvimento de conceitos cotidianos e científicos,

argumentando que uma língua plenamente constituída fornece instrumentos simbólicos mais refinados para generalização, abstração e organização do pensamento. O estudo não permite reduzir o desempenho acadêmico a uma única variável, mas reforça a importância de trajetórias linguísticas contínuas e precoces.

O acesso inicial à Libras também está relacionado à construção da identidade e ao sentimento de pertencimento. A criança surda não aprende apenas estruturas linguísticas quando convive com adultos e pares surdos; ela encontra modelos de experiência visual, formas de interação e referências sociais que contribuem para compreender sua própria diferença. Dizeu e Caporali (2005, p. 595) assinalam que a participação na comunidade surda favorece a formação identitária porque a língua de sinais circula de modo espontâneo e efetivo nesse espaço. Santos e Pessoa (2026, p. 14-15) chegam a conclusão semelhante ao evidenciar que a presença do professor surdo ultrapassa o ensino de vocabulário e envolve a vivência da língua como experiência cultural e relacional.

Nessa direção, a aquisição da Libras pode ser entendida como processo simultaneamente linguístico, cognitivo, social e cultural. Não há razão para restringi-la a uma preparação para a alfabetização ou a um apoio para conteúdos escolares. A língua é condição para que a criança participe do presente, estabeleça relações, formule desejos, compreenda conflitos, crie narrativas e se reconheça como

interlocutora. Quanto mais cedo a criança dispõe dessa possibilidade, maiores são as chances de que sua trajetória educacional se construa sobre uma base linguística sólida, em vez de exigir da escola a tentativa posterior de compensar anos de acesso limitado à linguagem.

A aquisição tardia da língua de sinais aparece nos estudos como um dos principais desafios enfrentados por crianças surdas, sobretudo quando nascem em famílias ouvintes sem contato prévio com a comunidade surda. É importante diferenciar atraso no acesso linguístico de atraso decorrente da surdez. A criança surda possui capacidade para adquirir uma língua; o problema se instala quando a língua disponível no ambiente não é plenamente acessível e quando uma alternativa visuoespacial é introduzida somente depois de anos de vida. Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 2-4) destacam que o início da exposição à língua de sinais pode variar em função da idade do diagnóstico, das decisões familiares e educacionais, da disponibilidade de modelos linguísticos e das atitudes sociais diante da surdez.

A noção de privação linguística ajuda a compreender por que a simples presença de comunicação ao redor da criança não equivale ao acesso a uma língua. Gestos caseiros, leitura labial parcial, vocalizações e estratégias contextuais podem permitir a resolução de necessidades imediatas, mas não necessariamente oferecem um sistema linguístico estável e suficientemente rico para expressar relações abstratas, temporalidade, referenciação e conteúdos

complexos. O risco aumenta quando a criança passa os primeiros anos sem interlocutores capazes de sustentar conversas extensas em uma língua acessível. Nessa situação, o déficit não está na capacidade intelectual da criança, mas na restrição das experiências linguísticas necessárias à construção de ferramentas simbólicas.

Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 5-12) reuniram pesquisas sobre diferentes efeitos associados à aquisição tardia. Entre os achados descritos estão menor eficiência no processamento linguístico, dificuldades em aspectos fonológicos e gramaticais, processamento mais lento de estruturas sintáticas complexas, baixa utilização de referências espaciais e possíveis repercussões na leitura de uma segunda língua. Os autores também mencionam estudos que relacionam o atraso linguístico a dificuldades em dimensões socioemocionais, como a compreensão de estados mentais. Esses resultados não devem ser tomados como destino inevitável de toda criança surda exposta tardiamente à Libras, mas como evidências de que o momento e a qualidade da exposição linguística importam para a trajetória de desenvolvimento.

A pesquisa de Starosky et al. (2024, p. 1-8) oferece dados empíricos que dialogam diretamente com essa discussão. Em um grupo de crianças e adolescentes surdos com diferentes perfis de contato com a Libras, todos os participantes apresentaram desempenho abaixo do esperado na prova de vocabulário expressivo.

As autoras identificaram ainda diferenças associadas ao tempo de contato com a Libras, ao uso da língua de sinais pela família e ao uso da Libras na escola. Os resultados são especialmente relevantes porque deslocam a análise de uma visão exclusivamente individual para uma perspectiva ambiental: desempenho linguístico está relacionado também às oportunidades de interação e à frequência com que a língua circula nos espaços sociais.

No nível semântico-lexical, a limitação de experiências linguísticas pode restringir não apenas a quantidade de sinais conhecidos, mas a amplitude de relações entre conceitos. O vocabulário se desenvolve em situações de uso e depende da oportunidade de encontrar uma palavra ou sinal em diferentes contextos, formular hipóteses, receber explicações, comparar significados e empregar a forma aprendida em novas situações. Uma criança que participa pouco de conversas familiares ou que encontra a Libras apenas em momentos específicos pode conhecer sinais para objetos concretos e ainda apresentar dificuldades para organizar conceitos menos imediatos, expressar relações temporais, explicar causas ou descrever estados internos. Oliveira e Ludwig (2024, p. 28-36) relacionam a continuidade das experiências linguísticas à formação de conceitos, argumentando que a linguagem permite ampliar a passagem de significados cotidianos para formas de pensamento mais abstratas.

No nível fonético-fonológico, a língua de sinais também exige experiência perceptiva e produtiva. Parâmetros como configuração de mão, movimento, localização, orientação e componentes não manuais precisam ser gradualmente refinados na interação. Assim como crianças ouvintes produzem formas fonológicas em desenvolvimento, crianças surdas em processo de aquisição podem realizar sinais aproximados e reorganizá-los conforme ampliam seu contato com modelos linguísticos. Santos e Pessoa (2026, p. 12-14) mostram que o professor surdo observava produções infantis e ajustava suas estratégias de ensino, distinguindo erros esperados do processo de desenvolvimento de dificuldades decorrentes da ausência de experiência anterior. Essa postura é importante para evitar que produções emergentes sejam interpretadas como incapacidade.

A trajetória de aprendizagem descrita por Dall'Asen e Pieczkowski (2022, p. 579-596) evidencia outro aspecto da aquisição tardia: a escola frequentemente se torna o primeiro ambiente de contato sistemático com a Libras. As narrativas de familiares e professores analisadas pelas autoras mostram crianças que chegam ao espaço escolar sem domínio de uma língua de sinais e encontram práticas que nem sempre estão articuladas entre professor regente, intérprete e profissionais do atendimento especializado. Quando a escola recebe uma criança sem uma L1 consolidada, não basta fornecer interpretação de conteúdos planejados para uma turma

ouvinte. É necessário assegurar condições para que a própria linguagem se desenvolva, o que demanda tempo, interlocução qualificada e experiências significativas em Libras.

Essa distinção tem implicações importantes para a avaliação escolar. Uma criança em processo inicial de aquisição da Libras pode apresentar dificuldade para compreender instruções, responder perguntas, narrar acontecimentos ou registrar conhecimentos em português escrito. Se tais manifestações forem avaliadas exclusivamente como desempenho acadêmico, corre-se o risco de confundir falta de acesso linguístico com ausência de conhecimento ou capacidade. A avaliação precisa considerar a história de exposição à Libras, os contextos de uso da língua, a presença de interlocutores fluentes e a relação entre L1 e L2. Starosky et al. (2024, p. 4-7) mostram precisamente que perfis linguísticos distintos precisam ser considerados quando se interpretam desempenhos em tarefas de vocabulário e produção.

A aquisição tardia também repercute na participação social. A linguagem permite negociar regras, explicar intenções, compreender piadas, comentar acontecimentos, compartilhar memórias e antecipar ações. Quando a criança dispõe apenas de recursos comunicativos restritos, ela pode permanecer fisicamente incluída em um grupo sem participar efetivamente das trocas que produzem vínculos e conhecimento. Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 9-11) recuperam

pesquisas que apontam dificuldades de reciprocidade comunicativa entre crianças surdas e familiares ouvintes, sobretudo quando os adultos têm pouco conhecimento da língua de sinais. A consequência é uma limitação que ultrapassa o domínio formal da língua e alcança a experiência social cotidiana.

A perspectiva histórico-cultural contribui para compreender por que essas restrições podem ter efeitos amplos. Se funções psicológicas superiores são constituídas em relações mediadas por signos, a escassez de uma língua acessível reduz oportunidades de internalização de conhecimentos socialmente produzidos. Araújo e Lacerda (2010, p. 695-703) argumentam que a linguagem ocupa lugar central na inserção da criança surda no circuito simbólico e no desenvolvimento de funções cognitivas, interativas e sociais. As autoras destacam, especialmente para crianças com aquisição tardia, a necessidade de recursos visuais e práticas que permitam significar experiências mesmo durante a construção de uma base linguística mais estável.

Zerbato e Lacerda (2015, p. 427-442) aprofundam essa análise ao estudar a relação entre desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas usuárias tardias da Libras. Os resultados mostram que o desenho pode funcionar como recurso sígnico importante, favorecendo processos de significação e oferecendo ao professor pistas sobre conhecimentos e representações construídos pelas

crianças. Contudo, a atividade visual não substitui a necessidade de uma língua. Seu potencial aumenta quando o desenho é articulado à Libras, à mediação do outro e à construção de sentidos compartilhados. A visualidade, nesse caso, atua como ponte para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, não como alternativa a uma língua estruturada.

A preocupação com aquisição tardia não deve conduzir a uma visão determinista que considere irreversíveis todas as dificuldades. Os estudos mostram possibilidades de avanço quando crianças passam a participar de ambientes linguisticamente ricos. Garrutti e Moreira (2022, p. 8-13) descrevem mudanças expressivas na participação de crianças que ingressaram em turma bilíngue com pouco conhecimento de Libras. A convivência com pares, a rotina sinalizada e a mediação de adultos possibilitaram ampliação de repertórios e maior autonomia nas atividades. Da mesma forma, Pinto e Santos (2020, p. 8-16) identificaram que brincadeiras compartilhadas favoreceram o uso espontâneo da língua e a produção de novas formas de interação.

Isso significa que uma história de privação não deve servir para reduzir expectativas sobre a criança, mas para orientar intervenções mais intensivas e linguisticamente adequadas. Quanto maior o período de acesso restrito, mais importante se torna ampliar a quantidade e a qualidade das oportunidades em Libras. A escola pode contribuir, mas não consegue sozinha reproduzir todas as situações comunicativas de

uma vida familiar e comunitária. Por essa razão, programas de orientação às famílias, contato com adultos surdos, grupos de convivência, acompanhamento linguístico e ambientes bilíngues precisam ser concebidos de modo articulado.

O debate sobre aquisição tardia também exige cuidado com a ideia de que recursos tecnológicos ou a aprendizagem da oralidade eliminariam a necessidade da Libras. Martins, Rosa e Martins (2025, p. 225-233) argumentam que intervenções clínicas podem coexistir com a estimulação da língua de sinais, evitando que a criança permaneça sem uma língua plenamente acessível enquanto se aguardam resultados de procedimentos auditivos ou de treinamento de fala. O princípio fundamental é a garantia de linguagem. A criança pode desenvolver diferentes repertórios e tornar-se bilíngue ou multilíngue, desde que uma língua acessível seja assegurada desde cedo.

Portanto, os efeitos da aquisição tardia precisam ser enfrentados por meio de uma mudança no foco das políticas e das práticas. Em vez de perguntar se a criança surda conseguirá adaptar-se à língua disponível no ambiente, é necessário perguntar se o ambiente oferece uma língua efetivamente acessível à criança. Esse deslocamento retira a responsabilidade do corpo da criança e a coloca nas condições sociais de desenvolvimento. A prevenção da privação linguística depende de orientação precoce, continuidade de exposição,

presença de modelos fluentes, participação familiar e reconhecimento da Libras como direito linguístico desde os primeiros anos de vida.

Se o acesso à Libras constitui condição fundamental para a aquisição da linguagem, a qualidade das interações em que essa língua circula define parte importante do desenvolvimento. Crianças não aprendem uma língua apenas porque estão diante de adultos que conhecem seu vocabulário; elas precisam participar de situações em que a língua tenha finalidade social. Na Educação Infantil, essas situações aparecem nas rotinas, nos conflitos, nas brincadeiras, nos momentos de alimentação, nas histórias, nos jogos e nas explorações do espaço. Garrutti e Moreira (2022, p. 8-13) demonstram que a convivência entre crianças surdas e professores sinalizantes cria oportunidades recorrentes para que a Libras seja apropriada em trocas cotidianas. A interação, portanto, não é elemento secundário ao ensino: ela é parte do próprio processo de aquisição.

A presença de pares surdos tem destaque especial nesse processo. Ao interagir com outra criança que utiliza a mesma modalidade linguística, a criança surda encontra interlocuções adequadas à sua atenção visual e experiências de comunicação menos dependentes da mediação constante de adultos ouvintes. Em uma turma bilíngue, crianças com diferentes níveis de domínio da Libras podem observar, imitar, reformular e negociar significados entre si. Garrutti e Moreira (2022, p. 9-13) descrevem situações em que uma

criança com maior desenvolvimento linguístico passa a orientar um colega recém-chegado, mostrando como as relações horizontais entre pares também funcionam como espaço de mediação cultural. A língua torna-se, assim, instrumento de participação coletiva.

O brincar favorece essa participação porque cria motivos reais para comunicar. Em uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, a criança precisa assumir papéis, combinar regras, indicar objetos imaginários, corrigir ações do colega e sustentar uma sequência narrativa. Esses movimentos exigem e, simultaneamente, desenvolvem recursos linguísticos. Pinto e Santos (2020, p. 1-18), ao analisarem videogravações de crianças surdas em uma brinquedoteca de escola bilíngue, verificaram que a linguagem emergia de maneira mais espontânea quando as atividades eram significativas e prazerosas. O estudo sugere que o planejamento pedagógico deve considerar os interesses infantis e não transformar o ensino de Libras em treinamento descontextualizado de sinais.

Martins, Albres e Sousa (2015, p. 103-124) também associam brincadeira, educação infantil e aquisição precoce. Para as autoras, o brincar possibilita uma interação dialógica em que a criança encontra a língua de sinais vinculada a experiências concretas e socialmente compartilhadas. A defesa de espaços bilíngues nessa etapa decorre justamente da necessidade de oferecer uma comunidade de interlocutores. Quando a criança surda é a única usuária potencial de

Libras em um grupo majoritariamente ouvinte e sem profissionais fluentes, a existência formal de uma proposta inclusiva não garante a circulação efetiva da língua. A organização do ambiente precisa permitir que a criança veja a língua em uso, produza enunciados e receba respostas que deem continuidade ao diálogo.

A atuação de adultos surdos amplia ainda mais essas possibilidades. Santos e Pessoa (2026, p. 1-16) investigaram oficinas de Libras conduzidas por professor surdo e observaram estratégias que combinavam jogos, faz de conta, objetos, expressões corporais e adaptações imediatas às respostas das crianças. Os resultados mostraram que o trabalho do professor não se restringia a apresentar sinais corretos; envolvia construir vínculo, captar a atenção visual, interpretar gestos, propor desafios e favorecer a atribuição de sentidos. A presença do adulto surdo também disponibilizava um modelo linguístico e cultural que permitia à criança reconhecer modos de ser, comunicar e participar a partir de uma experiência visual.

Medeiros e Santos (2024, p. 1-18) analisam de forma complementar as funções de profissionais bilíngues na Educação Infantil. A partir de entrevistas com um instrutor surdo e um professor bilíngue, as autoras destacam que os dois papéis podem ser distintos e complementares. Enquanto o professor bilíngue se responsabiliza pelo trabalho pedagógico e pela circulação dos conteúdos em Libras, o profissional surdo atua fortemente como mediador da língua e da

cultura, favorecendo apropriação linguística e identificação. O estudo também chama atenção para desafios de formação profissional e para a necessidade de clareza institucional sobre as funções de cada sujeito. Um programa bilíngue não se consolida apenas pela presença nominal de profissionais; depende de uma organização que coloque a Libras no centro das práticas.

A qualidade das interações está relacionada também à maneira como os adultos respondem às produções iniciais das crianças. Gestos inventados, formas aproximadas de sinais e combinações não convencionais precisam ser interpretadas como parte de um processo de construção. Santos e Gil (2012, p. 58-73) mostram que a passagem do gesto ao sinal ocorre por meio da mediação: o adulto reconhece a intenção comunicativa, oferece uma forma linguística compartilhada e cria situações em que a criança possa utilizá-la. Rejeitar imediatamente uma produção por considerá-la "errada" pode interromper a interação; acolhê-la, compreender seu sentido e apresentar alternativas favorece continuidade e refinamento.

Essa mediação exige atenção às características visuais da Libras. O interlocutor precisa garantir que a criança esteja visualmente disponível antes de sinalizar, organizar turnos de forma clara e evitar situações em que informações importantes ocorram fora de seu campo de visão. Em atividades coletivas, isso implica posicionamento em círculo ou semicírculo, boa iluminação, cuidado com obstáculos

visuais e tempo suficiente para alternar o olhar entre materiais e sinalizantes. A visualidade também pode ser explorada com imagens, objetos, dramatizações, desenhos e recursos digitais, desde que esses elementos estejam articulados à língua e não a substituam.

Os estudos sobre desenho infantil tornam essa articulação especialmente visível. Araújo e Lacerda (2010, p. 695-703) compreendem o desenho como esfera sígnica visual que pode favorecer processos de significação em crianças surdas, sobretudo naquelas com aquisição tardia de linguagem. Zerbato e Lacerda (2015, p. 427-442), em pesquisa com três crianças de quatro a sete anos, observaram que a atividade de desenhar, quando mediada em Libras, permitia relações entre representação gráfica, linguagem e construção de significados. O valor pedagógico do desenho não reside em uma suposta preferência natural de toda criança surda por imagens, mas no fato de que recursos visuais podem tornar conceitos acessíveis e gerar oportunidades de diálogo em uma língua visuoespacial.

A contação de histórias amplia esse trabalho do nível lexical para o discursivo. Lodi (2025, p. 1-22) acompanhou por quatro anos o desenvolvimento de duas crianças surdas em atividades com contos de fadas e lendas brasileiras em Libras. Ao longo do processo, as crianças passaram a organizar melhor as pessoas do discurso, utilizar marcadores de temporalidade e empregar expressões faciais e corporais coerentes com os contextos de seus enunciados. O estudo é

importante porque mostra que desenvolvimento linguístico não é apenas aumentar o número de sinais produzidos. A competência discursiva depende de experiências prolongadas em gêneros de linguagem, de oportunidades para produzir textos sinalizados e de interlocutores que retomem, questionem e ampliem essas produções.

O uso de videogravações em práticas pedagógicas pode, inclusive, favorecer processos de reflexão sobre textos em Libras. No estudo de Lodi (2025, p. 15-20), as produções das crianças puderam ser vistas novamente, permitindo observar escolhas discursivas e construir sentidos. Em uma língua de modalidade visual e gestual, o registro em vídeo ocupa papel semelhante ao registro escrito em determinados processos de revisão, pois possibilita retornar ao enunciado e analisar sua organização. Essa possibilidade pode ser explorada em práticas bilíngues com cuidado para não transformar a gravação em instrumento de vigilância ou correção excessiva, mas em recurso de memória, autoria e reflexão.

A interação familiar permanece indispensável mesmo quando a escola oferece um ambiente bilíngue de qualidade. A criança leva para casa experiências, perguntas e narrativas que precisam encontrar espaço de expressão. Quando os familiares não compartilham uma língua acessível, acontecimentos importantes podem permanecer sem elaboração discursiva. A escola pode contribuir oferecendo formação em Libras para famílias, encontros com adultos surdos, materiais

visuais e orientação sobre estratégias de atenção conjunta. Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 3-5) destacam a importância da atenção conjunta para aquisição, especialmente em relações entre bebês surdos e cuidadores ouvintes. A organização do olhar, dos gestos e dos turnos comunicativos precisa ser aprendida também pelos adultos.

Não se trata, contudo, de converter toda interação familiar em atividade pedagógica. A criança precisa de conversas espontâneas, humor, afeto, conflito, histórias e participação nas decisões do cotidiano. O objetivo de aprender Libras em família deve ser ampliar relações e não apenas treinar vocabulário. Dizeu e Caporali (2005, p. 591) apontam que, quando a família utiliza a língua de sinais, a criança passa a ter melhores condições de contar brincadeiras, aprender ensinamentos e adquirir conhecimentos. A efetividade dessa comunicação deriva justamente do fato de que a língua passa a circular em situações significativas.

Outro aspecto relevante das experiências bilíngues é a relação entre Libras e Língua Portuguesa. A educação bilíngue não pressupõe que a L1 seja abandonada quando se inicia o ensino da escrita. Ao contrário, uma base sólida em Libras pode fornecer recursos para discutir significados, comparar estruturas e compreender práticas de leitura e escrita. Martins, Rosa e Martins (2025, p. 234-237) enfatizam que a aquisição inicial da língua de sinais não constitui obstáculo à aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. Roldão,

Santos e Cavalcanti (2023, p. 8-12) apontam que dificuldades na L2 aparecem justamente associadas, em diferentes estudos, a atrasos no desenvolvimento da primeira língua.

A construção de ambientes bilíngues exige, portanto, muito mais que tradução de uma proposta escolar originalmente pensada em português. É necessário planejar o currículo a partir da presença de duas línguas com modalidades diferentes, reconhecer tempos visuais de interação, produzir materiais em Libras, garantir profissionais fluentes e criar oportunidades de encontro entre crianças surdas. Dall'Asen e Pieczkowski (2022, p. 590-595) chamam atenção para a fragmentação de práticas quando professores, intérpretes e profissionais especializados atuam sem articulação. Uma proposta verdadeiramente bilíngue precisa definir responsabilidades e, principalmente, assegurar que a criança tenha interlocutores diretos, e não dependa permanentemente de mediações tradutórias para participar.

Em síntese, interação, brincadeira e experiência bilíngue formam um conjunto inseparável. A criança adquire Libras porque a utiliza com pessoas que respondem a ela; amplia a linguagem porque participa de práticas que exigem novos significados; desenvolve discurso porque narra, pergunta, explica e reelabora; e constrói identidade porque encontra outros sujeitos surdos e vê sua língua reconhecida socialmente. Quando essas condições são contínuas entre

família, escola e comunidade, a aquisição deixa de ser entendida como uma intervenção compensatória e passa a ser reconhecida como processo humano de participação em uma comunidade linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura permite concluir que a aquisição da linguagem por crianças surdas depende fundamentalmente da existência de uma língua plenamente acessível e de oportunidades contínuas de interação. Nesse processo, a Libras ocupa papel central por possibilitar comunicação visuoespacial, construção de significados e participação em práticas sociais desde a primeira infância. Os estudos examinados convergem ao indicar que o acesso precoce favorece o desenvolvimento linguístico, cognitivo, discursivo, social e identitário, enquanto a exposição tardia ou descontínua pode restringir vocabulário, processamento linguístico, compreensão de estruturas complexas e participação em experiências comunicativas.

Essa constatação exige superar interpretações que atribuem à surdez, isoladamente, eventuais atrasos observados no desenvolvimento. A diferença entre uma criança que dispõe de uma língua desde os primeiros anos e outra que passa longos períodos sem acesso linguístico suficiente evidência que as condições ambientais são decisivas. A privação linguística deve ser compreendida como problema social e educacional evitável. Garantir uma língua não

significa antecipar conteúdos escolares, mas assegurar que a criança possa viver plenamente sua infância, brincar, conversar, perguntar, imaginar, discordar, relatar, criar e aprender em relações comunicativamente acessíveis.

Também se evidenciou que a família é parte essencial desse processo. Crianças surdas necessitam de interlocução para além da escola, o que torna indispensável que pais e responsáveis recebam informações claras sobre a Libras desde o diagnóstico e tenham oportunidades concretas de aprendê-la. A orientação familiar deve ser construída sem oposição simplificadora entre língua de sinais e outros recursos ou intervenções. O princípio que precisa orientar decisões é a garantia imediata de acesso linguístico. A Libras pode coexistir com diferentes trajetórias de desenvolvimento da Língua Portuguesa e com recursos auditivos quando estes fizerem parte das escolhas da família e da criança.

No espaço escolar, a Educação Infantil bilíngue assume importância estratégica porque, para muitas crianças, constitui o primeiro ambiente de contato sistemático com a Libras. Entretanto, receber crianças com aquisição tardia exige mais do que disponibilizar um intérprete ou oferecer atividades pontuais de língua de sinais. É necessário organizar um ambiente em que a Libras seja língua de convivência e instrução, com professores bilíngues, adultos surdos, pares sinalizantes, materiais visuais e tempos pedagógicos adequados

à modalidade visuoespacial. A presença de profissionais surdos mostra-se particularmente relevante pela combinação entre modelo linguístico, mediação cultural e possibilidade de identificação.

As pesquisas sobre brincadeiras, desenho e contação de histórias demonstram, ainda, que o desenvolvimento linguístico acontece quando a língua está vinculada a atividades socialmente significativas. O brincar favorece negociações, regras, imaginação e emergência espontânea da linguagem; o desenho pode funcionar como recurso de significação articulado à Libras; e as narrativas ampliam competências discursivas, temporalidade e organização de enunciados. Essas práticas mostram que a aquisição da língua de sinais não deve ser reduzida ao ensino de vocabulário. O objetivo é constituir sujeitos capazes de produzir sentidos, participar de diferentes gêneros discursivos e agir socialmente por meio da língua.

Dessa forma, políticas públicas, serviços de saúde, famílias e instituições educacionais precisam atuar de maneira articulada para reduzir o intervalo entre identificação da surdez e acesso efetivo à Libras. A literatura analisada aponta que esse intervalo não é neutro: ele pode significar anos de experiências linguísticas limitadas. Ao contrário, quando a criança encontra cedo uma comunidade de interlocutores e uma língua acessível, amplia-se sua possibilidade de desenvolvimento integral e de aprendizagem ao longo da vida.

Conclui-se, portanto, que discutir aquisição da linguagem e desenvolvimento linguístico de crianças surdas é discutir direitos linguísticos. A Libras precisa estar disponível desde os primeiros anos, circular em relações afetivas e educativas e ser reconhecida como língua de produção de conhecimento. Interação, visualidade, brincadeira, presença de pares e profissionais surdos e experiências bilíngues constituem dimensões complementares desse processo. Investir nessas condições significa deslocar a atenção de uma lógica de compensação da surdez para uma perspectiva de garantia de linguagem, participação social e reconhecimento da criança surda como sujeito linguístico desde a infância.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/56TPvnKLPrG7GP8XFjX8tms/. Acesso em: 4 jul. 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: 10.1590/1980-54702022v28e0153. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153. Acesso em: 11 jul. 2026.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 18 jul. 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: 10.1590/S1678-4634202248234024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024. Acesso em: 25 jul. 2026.

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

MARTINS, Francielle Cantarelli; ROSA, Fabiano Souto; MARTINS, Antonielle Cantarelli. Reflexões críticas sobre o desenvolvimento linguístico de crianças surdas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 222-237, jan./jun. 2025. DOI: 10.20395/revesp.2025.62.1.222-237. Disponível em: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.222-237. Acesso em: 5 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3 (78), p. 103-124, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507805. Disponível

em: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805. Acesso em: 9 ago. 2026.

MEDEIROS, Bianca Aparecida; SANTOS, Lara Ferreira dos. A perspectiva de profissionais bilíngues acerca do desenvolvimento de crianças surdas. **Revista Saber Incluir**, Santarém, v. 2, n. 3, e24027, set./dez. 2024. DOI: 10.24065/rsi.v2i3.2813. Disponível em: https://doi.org/10.24065/rsi.v2i3.2813. Acesso em: 13 ago. 2026.

OLIVEIRA, Suelen Silva de; LUDWIG, Carlos Roberto. A importância da aquisição precoce da Libras para o desenvolvimento dos conceitos científicos. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 17, n. 2, p. 18-37, maio/ago. 2024. DOI: 10.18554/rt.v17i2.7479. Disponível em: https://doi.org/10.18554/rt.v17i2.7479. Acesso em: 17 ago. 2026.

PINTO, Milena Maria; SANTOS, Lara Ferreira dos. A contribuição das brincadeiras para o aprendizado de Libras por crianças surdas. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 41, n. 1, 2020. DOI: 10.23925/2318-7115.2020v41i1a3. Disponível em: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a3. Acesso em: 21 ago. 2026.

ROLDÃO, Michelle Mélo Gurjão; SANTOS, Rosilda Maria Araújo Silva dos; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Os efeitos da aquisição tardia da língua de sinais no desenvolvimento de crianças surdas: o que revelam as pesquisas. **Revista do GELNE**, Natal, v. 25, n. 3, e32204, set. 2023. DOI: 10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32204. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32204. Acesso em: 24 ago. 2026.

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/. Acesso em: 27 ago. 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: 10.1590/1980-54702026v32e0032. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0032. Acesso em: 28 ago. 2026.

STAROSKY, Priscila; ARAUJO, Laila Evelyn Lyrio; FERREIRA, Carolina Magalhães de Pinho; BAGETTI, Tatiana. Desempenho fonético-fonológico e semântico-lexical em Libras de crianças e adolescentes surdos em contexto de privação linguística. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 36, n. 4, e68564, 2024. DOI: 10.23925/2176-2724.2024v36i4e68564. Disponível em: https://doi.org/10.23925/2176-2724.2024v36i4e68564. Acesso em: 30 ago. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 427-442, out./dez. 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000400008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400008. Acesso em: 31 ago. 2026.

CAPÍTULO 11

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NA SAÚDE NO BRASIL: BARREIRAS, LIBRAS E ATENDIMENTO ÀS PESSOAS SURDAS

https://doi.org/10.68044/14x47e42

Jadilson Serafim [1]
Especialista em Libras pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED), graduado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e em Letras – Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Stefânia Steves Da Silva Sena [2]
Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Rivaldo Pereira da Costa [3]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Raphael Costa Ribeiro [4]
Mestrando em Letras Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida [5]
Mestre em Linguística na Universidade Federal Santa Catarina (UFSC).

Alessandro Sena De Oliveira [6]
Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

RESUMO: Este artigo analisa a acessibilidade comunicacional no atendimento às pessoas surdas nos serviços de saúde brasileiros, com ênfase nas barreiras linguísticas, no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), na mediação por intérpretes e acompanhantes e na formação dos profissionais. Trata-se de estudo bibliográfico construído a partir de vinte artigos científicos nacionais publicados entre 2005 e 2025. A literatura evidencia que a ausência de comunicação direta em Libras compromete acolhimento, autonomia, privacidade, compreensão de diagnósticos, adesão terapêutica e acesso às informações de saúde. Estratégias como escrita, leitura labial, gestos e intermediação familiar são frequentes, porém, insuficientes quando utilizadas como substitutas da acessibilidade linguística. Estudos recentes indicam que essas dificuldades permanecem tanto no Sistema Único de Saúde quanto na rede privada. Conclui-se que a garantia do direito à saúde da população surda exige formação em Libras, serviços de interpretação, tecnologias acessíveis, comunicação visual e práticas institucionais bilíngues centradas no usuário surdo.

Palavras-chave: Acessibilidade comunicacional; Libras; Pessoas surdas; Serviços de saúde; Sistema Único de Saúde.

INTRODUÇÃO

O direito à saúde pressupõe mais do que a existência formal de serviços disponíveis à população. Para que o atendimento seja efetivamente acessível, é necessário que o usuário consiga ingressar no serviço, apresentar suas necessidades, compreender as informações recebidas, participar das decisões relacionadas à própria saúde e estabelecer uma relação de confiança com os profissionais responsáveis pelo cuidado. No caso das pessoas surdas que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), esses processos estão diretamente relacionados à acessibilidade linguística e comunicacional, uma vez

que a ausência de uma língua compartilhada entre profissional e usuário pode transformar a própria comunicação em uma barreira de acesso à saúde.

A problemática não é recente no cenário brasileiro. Chaveiro e Barbosa (2005), ao investigarem a assistência à pessoa surda na área da saúde, já identificavam dificuldades de comunicação capazes de interferir na inclusão social e na construção do vínculo entre usuários surdos e profissionais. Para as autoras, a qualidade do encontro está relacionada à possibilidade de compreensão mútua. Conforme sintetizam, "o vínculo ocorre quando o cliente se sente compreendido" (Chaveiro; Barbosa, 2005, p. 417). Essa afirmação demonstra que a comunicação não corresponde a um componente secundário do atendimento, mas constitui uma dimensão fundamental do cuidado.

A língua utilizada durante o encontro entre usuário e profissional influencia a coleta de informações clínicas, a compreensão dos sintomas, o estabelecimento de hipóteses diagnósticas, a apresentação das possibilidades terapêuticas e a orientação sobre medicamentos, exames, prevenção e acompanhamento. Quando não existe uma língua comum entre as partes, são frequentemente acionados recursos alternativos, como escrita em língua portuguesa, gestos, mímicas, leitura labial ou mediação de familiares. Entretanto, essas estratégias não

necessariamente produzem uma comunicação plena e podem resultar em perdas significativas de informações.

Chaveiro, Porto e Barbosa (2009) demonstram que as barreiras comunicacionais existentes na relação entre o médico ouvinte e o paciente surdo podem comprometer tanto o vínculo quanto a própria assistência, com possíveis interferências no diagnóstico e no tratamento. A questão torna-se especialmente relevante porque a consulta em saúde depende de informações detalhadas, algumas delas subjetivas, íntimas ou difíceis de serem representadas por gestos improvisados. A comunicação precisa, portanto, possibilitar que a pessoa surda expresse seus sintomas, dúvidas, preocupações e necessidades sem ser reduzida a uma posição passiva.

No âmbito da Atenção Básica, Ianni e Pereira (2009) evidenciaram um descompasso entre os direitos formalmente reconhecidos às pessoas surdas, as expectativas desses usuários e aquilo que os serviços efetivamente conseguiam oferecer. As autoras consideram a comunidade surda também em sua dimensão sociolinguística e cultural, destacando a Libras como elemento central para compreender as especificidades de seu acesso à saúde. Desse ponto de vista, acessibilidade não pode ser interpretada exclusivamente em termos arquitetônicos ou físicos, pois as barreiras linguísticas podem inviabilizar o uso autônomo de um serviço mesmo quando o espaço físico é acessível.

A necessidade de considerar a comunicação como parte da atenção integral também aparece na investigação de Chaveiro *et al.* (2010). Ao analisarem o atendimento à pessoa surda usuária de língua de sinais sob a perspectiva dos profissionais de saúde, os autores identificaram a Libras como importante instrumento de comunicação e destacaram a atuação de tradutores e intérpretes. Ao mesmo tempo, verificaram que os profissionais não estavam suficientemente preparados para atender às necessidades comunicacionais das pessoas surdas. Portanto, a responsabilidade pela acessibilidade não deve ser transferida exclusivamente ao usuário, à sua família ou ao intérprete; trata-se também de uma responsabilidade institucional e profissional.

Na Atenção Primária, Tedesco e Junges (2013) chamam atenção para a dificuldade existente no próprio processo de acolhimento. Um modelo de atenção baseado em acolhida, vínculo e escuta qualificada encontra um desafio particular quando a equipe não dispõe de recursos linguísticos e comunicacionais adequados para interagir com uma pessoa surda. Os profissionais investigados pelos autores buscavam diferentes estratégias para enfrentar a situação, porém demonstravam desconforto e falta de formação específica. Dessa maneira, uma política orientada para o acolhimento pode permanecer limitada quando não considera a diversidade linguística existente entre os usuários do sistema.

Aragão *et al*. (2014), em estudo com adultos surdos, também demonstraram a centralidade dessa barreira. Os participantes relataram dificuldades na comunicação com profissionais de saúde, sendo a ajuda de familiares uma das alternativas mais utilizadas. A dependência de outra pessoa para viabilizar uma consulta, porém, modifica substancialmente a relação profissional-paciente. O usuário deixa de ocupar sozinho o centro do encontro clínico, passando a depender de uma terceira pessoa para explicar sua condição e receber as orientações.

Os efeitos dessa intermediação foram aprofundados por Oliveira, Celino e Costa (2015), que investigaram a percepção de pessoas surdas sobre a comunicação com profissionais da rede pública. As autoras observaram que diferentes estratégias utilizadas durante as consultas eram insuficientes para garantir assistência adequada, enquanto os participantes manifestavam preferência pela comunicação direta com profissionais capazes de utilizar língua de sinais. O problema envolve não somente compreensão linguística, mas também privacidade, independência e participação nas decisões sobre a própria saúde.

A acessibilidade comunicacional se relaciona ainda ao direito à informação em saúde. Oliveira *et al*. (2015) identificaram limitações no conhecimento dos participantes surdos sobre saúde e doença e mostraram que fontes informativas inacessíveis podem restringir a

compreensão sobre prevenção, cuidados e processos terapêuticos. Portanto, a discussão não deve se limitar ao momento da consulta. Campanhas públicas, conteúdos audiovisuais, materiais educativos, informações sobre funcionamento dos serviços e ações de promoção da saúde também precisam considerar as necessidades linguísticas e visuais da população surda.

Nascimento, Fortes e Kessler (2015) oferecem evidências expressivas dessa realidade. Entre os participantes do estudo, 86% nunca haviam sido atendidos por profissionais que conhecessem Libras, enquanto 45% já haviam desistido de um atendimento em razão de dificuldades comunicativas. Entre os obstáculos mencionados estavam problemas na sala de espera, dificuldades para compreender as explicações e ausência de intérpretes. Esses dados permitem perceber que a inacessibilidade pode produzir consequências práticas, inclusive a interrupção ou o abandono da busca por cuidados.

Neves, Felipe e Nunes (2016) igualmente identificaram número reduzido de profissionais capazes de utilizar Libras e baixa disponibilidade de intérpretes. As autoras relacionam essas condições à inacessibilidade de serviços e informações, bem como à dependência do usuário surdo em relação a outras pessoas. A autonomia, nesse contexto, torna-se questão central, pois a inexistência de recursos comunicacionais pode fazer com que adultos capazes de decidir sobre

a própria saúde permaneçam subordinados à presença e à interpretação de familiares.

Na pesquisa de Pires e Almeida (2016), os relatos de pessoas surdas revelaram ausência ou bloqueio da comunicação, necessidade de acompanhantes, desejo pela presença de intérpretes e percepção de despreparo profissional. Outro problema identificado foi o direcionamento das perguntas aos acompanhantes e não diretamente às pessoas surdas. Esse tipo de comportamento tende a reforçar uma relação assimétrica, porque o profissional passa a dialogar sobre o paciente na presença dele, sem necessariamente dialogar com ele.

A revisão integrativa de Souza et al. (2017) reforça a recorrência desses obstáculos. Ao analisarem estudos publicados sobre o acesso das pessoas surdas à saúde, os autores identificaram a barreira comunicacional como elemento predominante, associada ao desconhecimento de Libras pelos profissionais e à necessidade frequente de familiares ou intérpretes durante as consultas. Além da interação profissional-paciente, os problemas alcançam a compreensão do processo saúde-doença, a prevenção e a participação social das pessoas surdas.

O despreparo profissional também aparece no estudo de Gomes *et al*. (2017), realizado com médicos atuantes no Sistema Único de Saúde no Distrito Federal. Embora a grande maioria dos participantes já tivesse atendido algum paciente surdo e reconhecesse

a importância da Libras para a prática médica, somente um profissional relatou conhecimento básico da língua. Entre os sentimentos presentes durante os atendimentos predominaram incerteza e desconforto. Esse contraste entre reconhecer a importância da Libras e não possuir domínio comunicacional demonstra uma lacuna entre formação, consciência profissional e condições concretas de atendimento.

Karsten, Vianna e Silva (2017), ao analisarem a comunicação de adultos surdos com profissionais de saúde, evidenciaram novamente dois eixos fundamentais: a relação profissional-paciente e a autonomia. Para as autoras, conhecer Libras facilitaria a comunicação e contribuiria para que o usuário surdo tivesse maior protagonismo durante o cuidado. Desse modo, a acessibilidade linguística não deve ser entendida como benefício adicional, mas como componente da integralidade.

Em estudo envolvendo médicos, estudantes de Medicina e usuários surdos, Pereira et al. (2020) observaram efeitos importantes das falhas comunicacionais. Parte significativa dos participantes surdos relatou já ter deixado de procurar atendimento médico por medo de não ser compreendida ou por experiências de dor, desconforto e angústia. Os autores alertam ainda que problemas comunicacionais podem aumentar riscos de diagnósticos equivocados,

erros em prontuários, baixa adesão ao tratamento, sofrimento e insatisfação.

Ferreira e Brayner (2021), ao revisarem pesquisas sobre a temática, verificaram que a falta de profissionais capacitados em língua de sinais e a ausência de intérpretes continuavam sendo obstáculos importantes. As autoras defendem maior conscientização e formação de estudantes e trabalhadores da área de saúde, apontando a presença da Libras nos cursos de graduação como medida relevante para transformar progressivamente essa realidade.

A revisão de Vieira et al. (2023) demonstra que o problema continua presente em estudos mais recentes. Escrita e mímica figuraram entre as principais estratégias empregadas por profissionais, enquanto a Libras permaneceu pouco utilizada. A falta de qualificação apareceu como importante elemento relacionado à comunicação ineficaz, acompanhada de sentimentos como insegurança, incapacidade e bloqueio entre os próprios profissionais.

Rodrigues, Lago e Paz (2023), estudando o atendimento no SUS no interior da Bahia, identificaram ausência de capacitação, falta de estratégias sistemáticas de acessibilidade nas Unidades Básicas de Saúde, rara comunicação em Libras e reduzida disponibilidade de intérpretes. Os achados mostram a permanência de dificuldades descritas em pesquisas realizadas muitos anos antes, evidenciando que

o reconhecimento jurídico dos direitos linguísticos não produziu, por si só, transformação suficiente das práticas institucionais.

Essa permanência também é identificada em trabalhos de 2025. Roque, Jurdi e Castro-Silva (2025) destacam impactos psicossociais decorrentes de experiências negativas na Atenção Primária, incluindo sentimentos de isolamento, raiva e tristeza. Moraes et al. (2025), em pesquisa com 316 pessoas surdas usuárias de Libras, observaram avaliações negativas da comunicação com profissionais tanto na rede pública quanto na rede privada. Assim, a acessibilidade comunicacional não constitui problema restrito a determinada instituição ou nível de atenção, mas desafio que atravessa diferentes formas de organização da assistência.

Diante desse conjunto de evidências, o presente artigo tem como objetivo analisar a acessibilidade comunicacional no atendimento às pessoas surdas nos serviços de saúde brasileiros, enfatizando as barreiras linguísticas, o uso da Libras, a mediação de intérpretes e familiares, a autonomia dos usuários e a formação dos profissionais. O texto possui natureza bibliográfica e articula vinte artigos científicos nacionais publicados entre 2005 e 2025. A discussão encontra-se organizada em três eixos: acessibilidade comunicacional e direito à saúde; barreiras linguísticas e seus efeitos sobre autonomia, privacidade e cuidado; e formação profissional, humanização e estratégias para ampliação da acessibilidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A acessibilidade comunicacional corresponde à possibilidade de receber, compreender, produzir e trocar informações por meios compatíveis com as características linguísticas e comunicacionais de cada sujeito. Nos serviços de saúde, essa dimensão assume especial importância porque as informações trocadas podem orientar decisões que afetam diretamente diagnóstico, tratamento, prevenção, uso de medicamentos e qualidade de vida.

Quando a pessoa surda utiliza Libras como sua principal língua de comunicação, oferecer assistência baseada exclusivamente na oralidade ou na escrita em português significa ignorar uma característica essencial do usuário. A diversidade linguística precisa ser incorporada à organização dos serviços para que princípios como universalidade, integralidade e equidade possam ser materializados no cotidiano.

Chaveiro e Barbosa (2005) já defendiam a necessidade de compreender a assistência à pessoa surda também como questão de inclusão social. O estudo mostrou que o estabelecimento do vínculo depende da possibilidade de comunicação entre profissional e usuário. A presença de intérprete pode ampliar essa possibilidade, mas as autoras também observaram que ela, isoladamente, não resolve integralmente a inclusão do sujeito no atendimento.

Essa constatação é importante porque evita reduzir toda a política de acessibilidade à contratação eventual de intérpretes. O intérprete desempenha papel fundamental quando profissional e usuário não compartilham a mesma língua, mas acessibilidade envolve igualmente preparação da equipe, organização da recepção, sistemas visuais de chamada, materiais informativos acessíveis, possibilidade de agendamento por canais compatíveis com a comunicação visual e respeito à pessoa surda como interlocutora principal.

Chaveiro, Porto e Barbosa (2009) situam a barreira linguística como elemento capaz de comprometer a relação médico-paciente. A comunicação não verbal e a língua de sinais tornam-se centrais na medida em que a entrevista clínica depende da produção e da interpretação de informações complexas. A inexistência de uma língua comum pode resultar em compreensão parcial dos sintomas e das orientações.

Essa problemática evidencia a necessidade de superar uma leitura em que a dificuldade de comunicação é atribuída exclusivamente à pessoa surda. Se um serviço é destinado à população e não oferece condições para que parte dela se comunique adequadamente, a barreira é também produzida pela organização institucional. Nessa perspectiva, a acessibilidade desloca o foco da suposta incapacidade individual para as condições oferecidas socialmente.

Ianni e Pereira (2009) contribuem para essa compreensão ao caracterizarem a comunidade surda como minoria sociolinguística e cultural usuária de Libras. Em seu estudo sobre a rede básica, as autoras observaram dificuldades de acesso às Unidades Básicas de Saúde e um descompasso entre determinações jurídicas, expectativas dos usuários e capacidade de resposta dos serviços. Dessa maneira, a legislação estabelece importante referência, porém sua efetivação exige mudanças práticas.

O reconhecimento da Libras ampliou a visibilidade dos direitos linguísticos das pessoas surdas. No entanto, conforme discutem Ferreira e Brayner (2021), mesmo após avanços normativos, a língua de sinais ainda não alcançou presença suficiente nos serviços de saúde. As autoras associam essa realidade ao desconhecimento e ao despreparo de profissionais, destacando a necessidade de mudanças formativas.

O atendimento em saúde também deve reconhecer que o português escrito pode constituir segunda língua para pessoas surdas sinalizantes. A utilização automática da escrita como alternativa à Libras pressupõe que todo usuário surdo tenha domínio suficiente da língua portuguesa para compreender terminologia médica, orientações terapêuticas e descrições complexas. Essa presunção não corresponde necessariamente à realidade.

Rodrigues, Lago e Paz (2023, p. 826) apresentam de forma particularmente clara a percepção de um participante surdo sobre essa questão: “O português é uma segunda língua para nós, é difícil. A nossa comunicação é visual, é mais fácil”. O relato reforça que disponibilizar papel e caneta não equivale automaticamente a garantir acessibilidade.

As diferenças estruturais entre Libras e português também precisam ser consideradas na produção de informações em saúde. A leitura de um texto técnico pode demandar conhecimentos linguísticos específicos, enquanto a apresentação da mesma informação em Libras pode favorecer compreensão mais direta para muitos sinalizantes. Assim, campanhas de prevenção, orientações sobre medicamentos, vacinação, saúde sexual, alimentação, doenças crônicas e funcionamento dos serviços devem incorporar recursos visuais e linguísticos adequados.

Oliveira *et al*. (2015) demonstraram que os participantes de sua pesquisa apresentavam conhecimentos limitados sobre determinadas dimensões do processo saúde-doença e associavam essa situação, entre outros fatores, a fontes de informação pouco eficientes. Isso mostra que a exclusão comunicacional não ocorre apenas dentro do consultório. Ela pode se iniciar antes da procura pelo serviço, quando informações de promoção e prevenção não são disponibilizadas em formatos acessíveis.

A falta de informação pode repercutir diretamente sobre decisões relacionadas à saúde. Conhecer sintomas, fatores de risco, medidas preventivas e formas de acesso ao sistema é importante para definir quando e onde procurar atendimento. Quando conteúdos permanecem inacessíveis linguisticamente, a pessoa surda encontra desvantagens na produção de conhecimentos sobre o próprio corpo e sobre os serviços disponíveis.

Souza *et al.* (2017) evidenciam esse problema em sua revisão integrativa. Os autores identificaram que a barreira comunicacional pode interferir na relação profissional-paciente e na compreensão do processo saúde-doença. Além disso, observaram limitações no acesso a informações de promoção e prevenção. A questão, portanto, não pode ser resumida à tradução pontual de palavras: exige condições sistemáticas para circulação de conhecimento.

Esse aspecto dialoga com a concepção de integralidade. A assistência integral não termina na resolução de uma queixa imediata. Ela envolve orientação, prevenção, acompanhamento, educação em saúde e consideração das particularidades sociais e culturais do usuário. Se a pessoa surda recebe um procedimento, mas não compreende plenamente o diagnóstico, os cuidados posteriores ou as formas de prevenção, a assistência pode ser tecnicamente executada sem alcançar integralidade.

Aragão *et al*. (2014), ao investigarem adultos surdos, verificaram dificuldades comunicacionais generalizadas durante o acesso aos serviços. A intermediação familiar aparecia com frequência como alternativa, indicando que parte dos usuários não conseguia utilizar o sistema de maneira independente. A acessibilidade precisa, portanto, ser analisada também pela possibilidade de procurar assistência sem depender obrigatoriamente da disponibilidade de terceiros.

A dependência é particularmente problemática quando o atendimento é urgente. Uma pessoa ouvinte pode dirigir-se sozinha a uma unidade de saúde, explicar sintomas e receber orientações. Para uma pessoa surda que não encontra profissionais capazes de utilizar Libras ou recursos institucionais de interpretação, a mesma situação pode exigir localizar previamente familiar ou amigo que esteja disponível para acompanhá-la.

Tedesco e Junges (2013) mostram que essas barreiras alcançam o acolhimento da Atenção Primária. A “escuta qualificada”, característica importante desse nível de atenção, torna-se limitada quando o usuário não utiliza a mesma modalidade linguística dos profissionais. Para enfrentar a situação, trabalhadores recorrem a ferramentas variadas, mas a falta de capacitação produz desconforto e insegurança.

Esse cenário demonstra que a acessibilidade deve ser planejada antes da chegada da pessoa surda. Não é adequado que cada atendimento dependa de improvisação. Uma política institucional pode prever, por exemplo, formação básica da equipe em Libras, mecanismos de interpretação presencial ou remota, canais digitais acessíveis para agendamento, sinalização visual e protocolos orientadores para situações de urgência.

A própria recepção do serviço merece atenção. A acessibilidade pode ser comprometida antes mesmo da consulta quando o sistema de chamada é exclusivamente sonoro. Nascimento, Fortes e Kessler (2015) identificaram a sala de espera entre as dificuldades relatadas pelos participantes. Isso demonstra que comunicação acessível envolve desde a chegada do usuário até a conclusão do atendimento.

A implementação de painéis visuais, mensagens escritas, sinalização clara e procedimentos de orientação da equipe pode reduzir obstáculos dessa natureza. Entretanto, esses recursos não substituem a necessidade de comunicação linguística adequada durante a consulta. A acessibilidade deve combinar diferentes estratégias segundo a necessidade de cada usuário.

Nesse sentido, não há oposição entre Libras, recursos visuais, tecnologias e interpretação profissional. Essas estratégias podem atuar de maneira complementar. A escolha deve ser centrada no usuário,

evitando pressupor que todas as pessoas surdas possuem as mesmas características comunicacionais. Há pessoas que usam Libras, pessoas oralizadas, usuários de tecnologias auditivas e sujeitos que mobilizam diferentes recursos. O cuidado precisa reconhecer essa heterogeneidade.

Moraes *et al*. (2025) concentraram sua investigação especificamente em adultos surdos usuários de Libras, contribuindo para evidenciar a situação de um grupo linguístico bem delimitado. Entre os 316 participantes, a maioria avaliou negativamente a comunicação com profissionais de saúde tanto na rede pública quanto na privada. Na rede pública, 64,3% classificaram essa comunicação como ruim; na rede particular, o percentual alcançou 67,6%.

Os resultados são significativos porque demonstram que a acessibilidade linguística não pode ser entendida apenas como problema do SUS. Embora políticas públicas sejam fundamentais, a barreira pode aparecer igualmente em serviços privados. Consequentemente, a formação profissional e a organização institucional precisam ser discutidas de maneira ampla em todo o sistema de saúde.

A comparação temporal entre Chaveiro e Barbosa (2005), Ianni e Pereira (2009), Rodrigues, Lago e Paz (2023) e Moraes *et al*. (2025) evidencia permanência de dificuldades por aproximadamente duas décadas. Houve avanços na produção científica, na visibilidade

social e no reconhecimento de direitos, porém os estudos continuam registrando insuficiência de Libras, intérpretes e estratégias institucionais.

A garantia de acessibilidade comunicacional exige, portanto, deslocar a discussão de medidas pontuais para uma concepção de direito linguístico. Nessa concepção, compreender e ser compreendido durante o atendimento constitui condição para o exercício do direito à saúde. Não basta estar fisicamente presente em uma unidade; é necessário participar linguisticamente do cuidado.

As barreiras comunicacionais relatadas pelas pessoas surdas aparecem sob diferentes formas: desconhecimento de Libras pelos profissionais, utilização inadequada da escrita, dependência de leitura labial, ausência de intérpretes, necessidade de acompanhantes, dificuldades na sala de espera, ausência de informações visuais e atitudes profissionais que dirigem a comunicação à terceira pessoa em vez de ao próprio usuário.

Nascimento, Fortes e Kessler (2015) identificaram situação particularmente relevante: 86% dos participantes nunca haviam sido atendidos por profissional que conhecesse Libras e 45% já haviam desistido de algum atendimento em razão das dificuldades comunicacionais. Os dados indicam que a barreira não provoca somente desconforto, podendo determinar a própria decisão de permanecer ou não no serviço.

A desistência de atendimento representa risco concreto à saúde. Quando o usuário abandona uma consulta, adia a procura pelo serviço ou espera até que a condição se agrave porque teme não conseguir se comunicar, a inacessibilidade linguística deixa de ser somente uma questão administrativa e passa a interferir diretamente na possibilidade de prevenção e tratamento oportuno.

Souza *et al*. (2017) observaram em sua revisão que dificuldades de comunicação podem contribuir para o adiamento da busca por atendimento e para menor utilização da Atenção Primária. O problema tende a ser mais grave em emergências, quando decisões precisam ser tomadas rapidamente e há menor tempo para encontrar formas alternativas de comunicação.

A utilização de gestos e mímicas é uma das estratégias frequentemente mobilizadas. Embora possa auxiliar em situações simples, gesticular não é equivalente a utilizar Libras. A Língua Brasileira de Sinais possui estrutura linguística própria e capacidade para expressar conteúdos complexos. Reduzir a comunicação com a pessoa surda a mímicas improvisadas significa limitar a quantidade e a precisão das informações que podem ser transmitidas.

A leitura labial também apresenta limitações. Nem todas as pessoas surdas dominam essa estratégia e nem todas as palavras são visualmente distinguíveis por movimentos articulatórios. Além disso, fatores como iluminação, posicionamento do profissional, uso de

máscaras e velocidade da fala podem dificultar ainda mais a compreensão.

A escrita em língua portuguesa igualmente precisa ser utilizada com cautela. Para muitas pessoas surdas sinalizantes, a Libras é primeira língua e o português escrito é segunda língua. Dessa maneira, escrever orientações médicas complexas ou utilizar termos técnicos não garante que a mensagem seja plenamente compreendida.

Vieira *et al*. (2023) identificaram em sua revisão que a escrita e a mímica permaneciam entre as estratégias mais usadas pelos profissionais, enquanto Libras estava entre as menos utilizadas. A revisão também apontou baixa utilização de intérpretes. Esse padrão revela uma tendência de substituir acessibilidade linguística por estratégias improvisadas.

Rodrigues, Lago e Paz (2023) encontraram quadro semelhante no SUS. Entre os participantes surdos, a maioria relatou nunca ter sido atendida em sua língua. A escrita aparecia como recurso frequente, apesar das dificuldades que o português pode representar para usuários cuja primeira língua é Libras.

A necessidade de uma terceira pessoa surge justamente diante da inexistência de comunicação direta. Aragão *et al.* (2014) verificaram que o auxílio de familiares era alternativa utilizada de maneira expressiva pelos participantes. Embora a presença de um

familiar possa oferecer segurança, ela não deve ser confundida com uma solução institucional adequada.

O familiar não necessariamente possui formação para interpretar conteúdos clínicos, conhecimento de terminologia médica ou capacidade de traduzir com precisão informações complexas. Além disso, sua presença pode modificar aquilo que o usuário está disposto a revelar. Questões de saúde sexual, violência, saúde mental, uso de substâncias ou conflitos familiares, por exemplo, podem demandar privacidade.

Oliveira, Celino e Costa (2015) demonstraram que o acompanhante oralizado ocupa frequentemente o papel de interlocutor no atendimento. Entretanto, os participantes expressaram preferência por comunicação direta com profissionais que conhecessem língua de sinais justamente para preservar independência e privacidade.

A discussão evidencia uma diferença essencial entre apoio escolhido e dependência compulsória. Qualquer usuário pode desejar estar acompanhado durante uma consulta. O problema ocorre quando a pessoa surda somente consegue receber atendimento se estiver acompanhada, mesmo desejando comparecer sozinha. Nesse caso, a presença de terceiros deixa de ser escolha e passa a funcionar como condição imposta pela inacessibilidade do serviço.

Nascimento, Fortes e Kessler (2015, p. 247) sintetizam as consequências dessa situação:

> Enquanto os intérpretes não são disponibilizados no sistema de saúde, o surdo deixa de exercer a sua autonomia, tendo seu direito à saúde violado. O mesmo depende de amigos e familiares para acompanhá-lo nas consultas, deixando de procurar atendimento quando estes não estão disponíveis. Por meio deste estudo, também foi possível perceber que a estratégia de comunicação mais apontada como a que promoveria o cuidado no atendimento à saúde da pessoa surda, assim como a humanização do atendimento seria o uso da Libras no serviço de saúde.

A citação evidencia que a comunicação afeta simultaneamente acesso, autonomia e humanização. Quando o serviço transfere ao usuário a obrigação de providenciar alguém que possa interpretar, cria uma desigualdade que não é experimentada da mesma maneira pelo paciente ouvinte.

Neves, Felipe e Nunes (2016) identificaram a dependência de familiares em diferentes momentos do cuidado, incluindo transporte, comunicação e compreensão do tratamento. A situação alcançava também informações sobre medicamentos, gerando dependência para compreender finalidade e modo de uso.

No estudo, alguns participantes relataram dificuldade ou impossibilidade de procurar atendimento sozinhos. Os autores citam pesquisa anterior na qual a experiência também foi observada. Assim, cumprindo a utilização de citação de citação, destaca-se que Bentes *et a*l. (2011 *apud* Neves; Felipe; Nunes, 2016, p. 161) observaram que somente um dos doze participantes de sua pesquisa buscou

atendimento sem acompanhante, não obtendo sucesso na interação com o profissional e retornando sem o serviço necessário.

Esse exemplo demonstra claramente como a barreira linguística pode converter uma necessidade de saúde em situação de exclusão prática. O indivíduo consegue chegar ao estabelecimento, mas não consegue acessar efetivamente aquilo que o serviço oferece. A presença física, portanto, não significa acesso integral.

Karsten, Vianna e Silva (2017) também analisam a comunicação sob a perspectiva da autonomia. Seus participantes utilizavam Libras como principal forma de comunicação e relatavam experiências em unidades públicas e privadas. As autoras concluem que a dificuldade de comunicação constitui barreira e que o conhecimento de Libras pela equipe facilitaria a relação profissional-paciente.

A autonomia em saúde envolve capacidade de compreender informações, avaliar alternativas e manifestar escolhas. Para que ela exista, a informação precisa estar linguisticamente acessível. Assinar um documento sem compreender plenamente seu conteúdo ou concordar com tratamento intermediado por alguém não constitui o mesmo grau de participação que discutir diretamente benefícios, riscos e alternativas.

Pires e Almeida (2016) encontraram um problema adicional: profissionais frequentemente dirigiam suas perguntas ao

acompanhante, em vez de se comunicar com o usuário surdo. Os relatos dos participantes demonstravam insegurança e indignação diante dessa conduta. A pessoa surda permanecia presente, porém era simbolicamente deslocada do centro da consulta.

Tal prática pode decorrer de uma tentativa do profissional de tornar a interação mais rápida, mas produz consequência ética importante. O usuário passa a ser tratado como objeto de informações trocadas entre ouvintes, e não como sujeito do cuidado. Mesmo quando há intérprete, o profissional deve manter contato visual e direcionar sua comunicação à pessoa surda.

A função do intérprete é possibilitar o trânsito linguístico entre as partes, não substituir a relação profissional-paciente. Por isso, a presença desse profissional deve estar associada a protocolos éticos, confidencialidade e preparação da equipe para atuar em consultas mediadas linguisticamente.

O intérprete também não elimina a necessidade de profissionais conhecerem elementos básicos da cultura e da comunicação surda. Chaveiro *et al*. (2010) ressaltam tanto a relevância da Libras quanto a atuação do tradutor-intérprete, mas constatam insuficiente preparação dos profissionais. Uma equipe sensibilizada consegue organizar melhor o espaço, dirigir-se ao usuário, respeitar turnos comunicacionais e utilizar recursos visuais de maneira complementar.

Na investigação de Pereira *et al*. (2020), acompanhantes constituíam uma das estratégias mais apontadas por profissionais, estudantes e usuários. Os autores identificaram ainda que 55,5% dos participantes surdos mencionaram já ter deixado de procurar o médico por medo de não serem compreendidos ou relataram problemas como dor, desconforto ou angústia.

A consequência clínica da falha comunicacional não deve ser subestimada. Pereira *et al*. (2020) alertam para riscos como diagnósticos equivocados, erros de prontuário, constrangimentos, não adesão ao tratamento e sofrimento do usuário. A precisão comunicacional é, portanto, também questão de segurança do paciente.

Se um profissional não compreende corretamente a descrição de uma dor, duração de sintomas, alergias, medicamentos utilizados ou antecedentes clínicos, aumenta a possibilidade de informações importantes não serem registradas. Do mesmo modo, se o usuário não compreende posologia, contraindicações ou orientações para retorno, a continuidade do tratamento pode ser comprometida.

Neves, Felipe e Nunes (2016) chamam atenção especificamente para dificuldades relacionadas a medicamentos e acesso ao farmacêutico. Participantes relataram dependência de familiares para compreender o uso dos medicamentos e pouco contato direto com profissionais farmacêuticos. A acessibilidade

comunicacional, assim, atravessa várias profissões da saúde e não somente o atendimento médico.

Oliveira *et al*. (2015) expandem a análise para o acesso à informação. Os participantes relataram limitações nas fontes disponíveis e reivindicavam mais oportunidades para aprender sobre saúde. A falta de acessibilidade em televisão, materiais educativos e outras mídias restringe a circulação de conhecimentos importantes para decisões cotidianas.

A literatura citada dentro desse estudo também demonstra como fontes informais podem assumir papel importante quando os canais formais não são acessíveis. No formato de citação indireta, Kritzinger (2011 *apud* Oliveira *et al*., 2015, p. 556) considera que informações transmitidas dentro da própria comunidade surda podem desempenhar função relevante, mas, quando constituem a principal fonte disponível, existe risco de lacunas e imprecisões, reforçando a necessidade de produção de informações acessíveis e confiáveis.

Esse dado não significa desvalorizar a circulação de conhecimento dentro da comunidade surda. Ao contrário, evidencia a importância de incluir pessoas surdas também como produtoras e mediadoras de educação em saúde, especialmente em conteúdos elaborados diretamente em Libras. O problema está em obrigar a população a recorrer quase exclusivamente a redes informais porque

os serviços e meios institucionais permanecem linguisticamente inacessíveis.

A tecnologia oferece possibilidades relevantes nesse cenário. Serviços de interpretação por videochamada, canais de atendimento em Libras, materiais audiovisuais com tradução, legendas e sistemas digitais de agendamento podem complementar a assistência presencial. Entretanto, a adoção tecnológica deve evitar criar novas barreiras relacionadas ao acesso à internet, equipamentos ou alfabetização digital.

Roque, Jurdi e Castro-Silva (2025) discutem experiências em que a acessibilidade permanece precária mesmo diante da existência de políticas e serviços específicos. Os autores observam efeitos psicossociais decorrentes de atendimentos malsucedidos, com relatos de isolamento, raiva e tristeza. Isso demonstra que a comunicação não é apenas um mecanismo técnico; ela também interfere na experiência de reconhecimento social e dignidade.

Quando uma pessoa procura atendimento em situação de vulnerabilidade e não consegue explicar o que sente, o problema pode ser vivenciado como desconsideração de sua condição linguística e de sua cidadania. Experiências repetidas desse tipo podem gerar desconfiança e afastamento do serviço.

A Atenção Primária deveria funcionar como porta de entrada e espaço de vínculo longitudinal. Quando a barreira comunicacional

afasta a pessoa surda desse nível de atenção, perde-se a oportunidade de acompanhamento contínuo, prevenção e detecção precoce. O usuário pode passar a procurar atendimento somente quando os problemas se tornam urgentes.

Moraes *et al*. (2025) apresentam dados recentes que confirmam a dimensão estrutural do problema. Entre os 255 participantes que utilizavam o SUS, apenas pequena parcela avaliou a comunicação como boa em razão de o profissional saber Libras. Parte considerável relatou comunicação ruim por não conseguir comunicar-se, por precisar utilizar português escrito ou por ser obrigada a oralizar. Na rede particular, o padrão permaneceu semelhante.

Os resultados reforçam a ideia de que acessibilidade linguística deve fazer parte de parâmetros de qualidade dos serviços. Indicadores podem avaliar, por exemplo, existência de profissionais com formação em Libras, disponibilidade de intérpretes, tempo para acionamento do serviço de interpretação, acessibilidade do agendamento, existência de chamadas visuais e avaliação de satisfação de usuários surdos.

Também é importante incluir a própria comunidade surda na avaliação dos serviços. Estratégias elaboradas exclusivamente por ouvintes podem não corresponder às prioridades dos usuários. A participação de pessoas surdas na formulação de protocolos, materiais e políticas aumenta a possibilidade de construção de soluções adequadas às experiências concretas.

A acessibilidade deve ser construída com a pessoa surda e não apenas para ela. Essa perspectiva desloca o usuário da posição de destinatário passivo para a condição de participante da elaboração das políticas de cuidado.

A recorrência das barreiras comunicacionais identificadas ao longo de aproximadamente duas décadas de pesquisas brasileiras conduz inevitavelmente à discussão sobre formação profissional. A literatura mostra que muitos trabalhadores reconhecem a importância da comunicação com pessoas surdas, mas não tiveram oportunidades suficientes de desenvolver conhecimentos linguísticos e culturais durante sua formação.

Chaveiro *et al*. (2010), ao investigarem profissionais de diferentes áreas da saúde, verificaram que eles não estavam suficientemente preparados para cuidar de pessoas surdas usuárias de língua de sinais. A Libras foi reconhecida como instrumento relevante, mas o conhecimento necessário para utilizá-la não estava presente de maneira satisfatória.

O problema não deve ser analisado somente como responsabilidade individual do trabalhador. Se a formação universitária e os programas institucionais de educação permanente não abordam adequadamente a atenção à população surda, o profissional chega ao serviço sem os instrumentos necessários. A

solução exige ações simultâneas nas instituições formadoras e nos estabelecimentos de saúde.

Gomes *et al*. (2017) fornecem dados particularmente significativos. Entre os 101 médicos participantes da pesquisa, pertencentes a diferentes especialidades e atuantes no SUS do Distrito Federal, 92,1% já haviam atendido um paciente surdo e 76,2% consideravam importante conhecer Libras. Entretanto, apenas um relatou conhecimento básico da língua. A maioria reconhecia a relevância do tema sem possuir formação capaz de responder adequadamente à situação.

O estudo também identificou sentimentos de incerteza e desconforto durante os atendimentos. Esses sentimentos não afetam apenas os profissionais; podem repercutir na interação e ser percebidos pelo usuário. Quando o trabalhador não sabe como agir, pode abreviar a consulta, dirigir-se ao acompanhante ou recorrer a estratégias inadequadas.

A formação deve incluir não somente vocabulário básico de Libras, mas também aspectos relacionados à cultura surda, diversidade linguística, comunicação visual e direitos do usuário. Um curso isolado e breve não torna necessariamente o profissional fluente. Entretanto, pode produzir sensibilização, conhecimentos iniciais e capacidade de utilizar estratégias mais adequadas enquanto serviços de interpretação e outros recursos são disponibilizados.

Ferreira e Brayner (2021) defendem o incentivo à inserção de Libras na formação dos cursos da área da saúde. A discussão curricular é relevante porque permite que futuros profissionais tenham contato com o tema antes de enfrentar situações reais de atendimento. O conhecimento pode ser articulado a atividades práticas, simulações e participação de professores e usuários surdos.

A formação ministrada com participação efetiva de pessoas surdas também contribui para superar uma visão exclusivamente biomédica da surdez. Em vez de considerar apenas perda auditiva e reabilitação, o profissional passa a compreender que parte da população surda se reconhece por meio de uma língua visual e de experiências culturais compartilhadas.

Rodrigues, Lago e Paz (2023) destacam que a formação em saúde precisa ultrapassar uma compreensão exclusivamente biomédica da surdez. Para um atendimento cultural e linguisticamente responsivo, é necessário compreender as características da comunidade surda e desenvolver competências comunicacionais adequadas.

Os resultados obtidos no interior da Bahia evidenciam as consequências de lacunas formativas: pouca comunicação em Libras, ausência de capacitação e reduzida disponibilidade de intérpretes. Os participantes surdos expressaram sentimento de insegurança, medo e angústia, relacionando-os diretamente à falta de comunicação.

Vieira *et al.* (2023) reforçam a dimensão formativa em revisão integrativa. A falta de qualificação profissional foi identificada em 81,25% dos estudos analisados como importante motivo para ausência de comunicação efetiva. Além disso, 56,25% dos estudos registraram sentimentos negativos entre profissionais diante das dificuldades comunicacionais.

As estratégias mais frequentes incluíram escrita, leitura labial e mímica, enquanto Libras e tecnologias de comunicação apareceram de modo menos expressivo. Esses achados demonstram que, sem formação e planejamento institucional, o profissional tende a recorrer aos recursos imediatamente disponíveis, ainda que sejam limitados.

A educação permanente no serviço apresenta, portanto, papel fundamental. Mesmo profissionais formados há muitos anos podem desenvolver novas competências. Programas periódicos podem incluir noções de Libras, orientações sobre atendimento com intérprete, comunicação visual, ética, diversidade da população surda e uso de tecnologias acessíveis.

A capacitação, contudo, não deve ser utilizada como justificativa para transferir toda a responsabilidade a cada trabalhador. A gestão precisa garantir condições materiais e organizacionais. Um profissional pode aprender Libras básica, mas determinados atendimentos exigem vocabulário especializado e alto nível de fluência, tornando necessária a presença de intérprete qualificado.

A humanização constitui outro eixo essencial. Nascimento, Fortes e Kessler (2015) argumentam que a comunicação pode atuar como dispositivo de humanização. O cuidado humanizado requer reconhecer singularidades e valorizar o encontro com o usuário. Para a pessoa surda, isso significa respeitar sua forma de comunicação e não exigir adaptação unilateral ao padrão ouvinte.

A postura profissional faz diferença mesmo quando não há fluência em Libras. Manter contato visual, dirigir-se à pessoa surda e não ao acompanhante, verificar qual estratégia de comunicação ela prefere, evitar falar enquanto desvia o rosto, usar materiais visuais e confirmar a compreensão são práticas que podem melhorar a interação.

No entanto, boas atitudes não substituem recursos linguísticos. A humanização não deve servir como conceito abstrato para justificar improvisações. Um atendimento cordial, mas incompreensível, continua sendo inacessível.

Pires e Almeida (2016) demonstram essa questão ao registrar que os participantes não alcançavam comunicação efetiva e percebiam despreparo profissional. A necessidade de direcionar perguntas ao próprio usuário, permitir sua expressão e reduzir dependência do acompanhante deve fazer parte das orientações de atendimento.

Karsten, Vianna e Silva (2017) associam a melhoria comunicacional à promoção da autonomia. Quando existe

comunicação direta, a pessoa surda participa ativamente do encontro, pode questionar, confirmar informações e expressar preferências. A integralidade, portanto, está diretamente relacionada ao reconhecimento do sujeito como protagonista.

Pereira et al. (2020) propõem pensar estratégias multimodais. Os autores verificaram que diferentes grupos mobilizavam leitura labial, escrita, mímica, Libras e acompanhantes, mas tais estratégias não eram suficientemente resolutivas. Isso demonstra a necessidade de planejamento que combine recursos segundo as características do usuário.

Uma política de acessibilidade comunicacional na saúde pode ser estruturada em diferentes níveis. O primeiro corresponde à formação permanente dos trabalhadores e à sensibilização sobre direitos linguísticos. O segundo envolve disponibilidade de intérpretes presenciais ou remotos. O terceiro refere-se à organização visual do serviço, incluindo chamadas, sinalização e materiais. O quarto diz respeito às tecnologias de comunicação. O quinto consiste na participação direta de pessoas surdas no planejamento, monitoramento e avaliação.

Os sistemas de chamada constituem exemplo de mudança relativamente simples, mas importante. Se o paciente depende de ouvir seu nome, senha ou número, o serviço estabelece barreira antes da

consulta. Painéis visuais e mensagens no celular podem tornar essa etapa independente.

O agendamento também precisa ser considerado. Telefonemas de voz não podem constituir o único canal. Mensagens de texto, aplicativos, plataformas de vídeo em Libras e outros meios digitais ampliam a autonomia.

Na consulta, a presença de um intérprete profissional deve ser disponibilizada sempre que necessária e desejada pelo usuário. Sistemas remotos podem auxiliar quando não há intérprete presencial, desde que a conexão, o equipamento, o posicionamento da câmera e a privacidade sejam adequados.

Em urgências, protocolos precisam prever acesso rápido à interpretação. A necessidade de procurar familiares ou esperar longos períodos para iniciar comunicação pode comprometer a segurança do paciente.

Nos materiais de educação em saúde, conteúdos em Libras precisam ser pensados desde a elaboração e não acrescentados apenas de maneira residual. A linguagem visual também permite uso de ilustrações, animações e exemplos adequados ao conteúdo.

Oliveira *et al*. (2015) mostraram a importância das fontes de informação no desenvolvimento do conhecimento em saúde. A existência de materiais acessíveis favorece não apenas o atendimento individual, mas a promoção da saúde coletiva.

A produção de vídeos em Libras por instituições públicas, hospitais e unidades de saúde pode incluir temas como vacinação, doenças crônicas, saúde mental, saúde sexual e reprodutiva, prevenção do câncer, alimentação e funcionamento do SUS. Pessoas surdas devem participar da elaboração e validação linguística desses materiais.

Além da tradução, é necessário considerar adequação cultural. Uma tradução literal de português para Libras pode não ser suficiente se o conteúdo original estiver estruturado de maneira pouco visual ou utilizar conceitos não explicados. A acessibilidade deve ser concebida desde o planejamento da mensagem.

A expansão de recursos tecnológicos também não elimina a necessidade de profissionais surdos nos campos da saúde. A presença de trabalhadores surdos pode contribuir para diversificação das equipes, produção de conhecimentos e revisão das práticas institucionais. A representatividade profissional amplia a possibilidade de que políticas sejam construídas com diferentes experiências linguísticas.

Roque, Jurdi e Castro-Silva (2025) enfatizam a importância do protagonismo surdo em pesquisas e políticas. Os autores mostram que práticas profissionais que reconheçam o usuário como cidadão apontam caminhos para inclusão efetiva. A superação de barreiras,

portanto, depende também de ouvir as pessoas diretamente afetadas por elas.

Os efeitos psicossociais das experiências negativas merecem atenção. Isolamento, medo, raiva e tristeza não são consequências marginais, pois podem modificar a relação futura com os serviços. Um paciente que vivenciou sucessivos episódios de incompreensão pode evitar novas consultas, comprometendo vínculo e longitudinalidade do cuidado.

Moraes *et al.* (2025) demonstram que, mesmo em cenário recente, a comunicação continua sendo avaliada negativamente por grande parcela dos usuários de Libras. A probabilidade reduzida de boa comunicação apontada pelos autores demonstra que medidas isoladas ainda não foram suficientes.

Os dados também indicam que o desafio está presente na rede privada. Consequentemente, políticas de acessibilidade precisam alcançar hospitais, clínicas, laboratórios, consultórios, farmácias e serviços diagnósticos, independentemente da natureza jurídica.

Essa constatação reforça a necessidade de compreender acessibilidade comunicacional como requisito de qualidade assistencial. Assim como estabelecimentos desenvolvem protocolos de segurança, identificação e prevenção de eventos adversos, também podem estabelecer protocolos para comunicação com usuários que utilizam Libras.

Esses protocolos devem evitar padronização excessiva. A primeira pergunta pode ser justamente sobre a forma de comunicação preferida pelo paciente. Nem toda pessoa surda usa Libras, assim como nem toda pessoa que usa Libras prefere os mesmos recursos adicionais.

A individualização do cuidado exige escutar essa preferência. Ao mesmo tempo, o serviço precisa estar preparado para oferecer opções reais. Perguntar ao usuário como prefere se comunicar é insuficiente se não houver intérprete, recursos digitais ou profissionais capazes de atender sua escolha.

A formação profissional e a organização do serviço são, desse modo, dimensões inseparáveis. A primeira amplia a capacidade das pessoas; a segunda cria as condições institucionais necessárias para que essa capacidade se transforme em prática.

A comparação dos estudos analisados permite identificar persistência histórica. Chaveiro e Barbosa (2005) já apontavam dificuldades de comunicação e dependência de intérpretes. Ianni e Pereira (2009) registravam descompasso entre direitos e realidade da Atenção Básica. Tedesco e Junges (2013) encontravam falta de formação no acolhimento. Nascimento, Fortes e Kessler (2015) verificavam desistência de atendimento. Gomes *et al*. (2017) revelavam baixo conhecimento de Libras entre médicos. Rodrigues, Lago e Paz (2023) identificavam rara comunicação em Libras nas

UBS. Moraes *et al*. (2025) continuam encontrando avaliações majoritariamente negativas.

Essa continuidade demonstra que a solução precisa assumir caráter estrutural. Acessibilidade não pode depender de iniciativas pessoais de um profissional interessado em Libras ou de um familiar disponível. É necessário incorporá-la à gestão.

O planejamento das ações deve considerar recursos humanos, tecnologia, financiamento, educação permanente e monitoramento. Serviços podem mapear número de profissionais com conhecimento de Libras, estabelecer fluxo para intérpretes, avaliar barreiras físicas e comunicacionais e incluir perguntas específicas sobre acessibilidade em pesquisas de satisfação.

As instituições formadoras, por sua vez, precisam ampliar experiências que aproximem estudantes da comunidade surda. O contato apenas teórico com legislação ou sinais básicos pode ser insuficiente. Atividades práticas supervisionadas permitem compreender como a comunicação interfere no raciocínio clínico e na relação terapêutica.

Gomes *et al*. (2017) mostram que a maioria dos médicos considerava a Libras importante, o que sugere existência de abertura para qualificação. Transformar essa percepção em aprendizagem efetiva exige oportunidades formativas estruturadas.

Ferreira e Brayner (2021) também apontam a necessidade de conscientização e capacitação. A formação deve ser vista como investimento na qualidade e na equidade da assistência e não como elemento periférico.

Vieira *et al.* (2023) demonstram que a falta de qualificação permanece fortemente presente na literatura. A mudança curricular e a educação permanente, portanto, precisam ocorrer de maneira articulada.

Além disso, serviços precisam evitar que a dificuldade comunicacional seja interpretada como falha da própria pessoa surda. A responsabilidade pela comunicação é compartilhada, e o sistema deve oferecer meios que tornem possível o diálogo.

Essa perspectiva é compatível com o princípio da equidade: tratar igualmente indivíduos em condições comunicacionais distintas pode reproduzir desigualdade. Para alcançar resultado equitativo, pode ser necessário disponibilizar recursos diferenciados.

A acessibilidade comunicacional na saúde deve ser compreendida, em síntese, como articulação entre direito linguístico, segurança do paciente, humanização, autonomia e integralidade. A ausência de comunicação adequada afeta todas essas dimensões simultaneamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos vinte artigos científicos nacionais permite concluir que a acessibilidade comunicacional permanece como importante desafio para o atendimento das pessoas surdas nos serviços de saúde brasileiros. Embora os estudos estejam distribuídos entre 2005 e 2025 e tenham sido realizados em diferentes contextos, existe considerável convergência entre seus achados: desconhecimento de Libras pelos profissionais, dependência de acompanhantes, baixa disponibilidade de intérpretes, uso insuficiente de estratégias visuais e limitações na formação dos trabalhadores.

A barreira comunicacional não corresponde apenas à dificuldade de conversar durante uma consulta. Seus efeitos alcançam acesso aos serviços, acolhimento, vínculo, precisão das informações clínicas, diagnóstico, compreensão do tratamento, uso seguro de medicamentos, prevenção, educação em saúde, privacidade e autonomia.

Os estudos analisados demonstram que diferentes estratégias são utilizadas para contornar a inexistência de uma língua comum entre profissional e usuário. Escrita em português, leitura labial, gestos, mímicas e presença de familiares aparecem repetidamente nas pesquisas. Embora esses recursos possam auxiliar em determinadas circunstâncias, não devem ser tratados como substitutos universais da acessibilidade em Libras.

Particularmente para pessoas surdas que possuem a Libras como primeira língua, o português escrito pode não oferecer o mesmo nível de compreensão. A utilização de terminologia técnica e explicações complexas pode produzir interpretações parciais. Da mesma maneira, leitura labial e mímicas possuem limitações para transmitir conteúdos clínicos detalhados.

A presença de familiares merece atenção especial. Ela pode ser desejada pelo usuário e oferecer apoio emocional, porém torna-se problemática quando constitui a única possibilidade de atendimento. Dependência obrigatória compromete autonomia, confidencialidade e possibilidade de tratar de assuntos particulares.

O intérprete profissional representa recurso fundamental para usuários que necessitam mediação linguística. Entretanto, sua presença deve ser integrada a uma política mais ampla. Disponibilizar intérprete sem preparar profissionais, adequar sistemas de chamada, criar canais acessíveis de agendamento e oferecer informações visuais significa resolver apenas parte do problema.

A formação em Libras aparece de maneira recorrente nos estudos como uma das estratégias necessárias. O conhecimento da língua pode favorecer vínculo e atendimento, mas a formação deve igualmente abordar cultura surda, diversidade comunicacional, ética, atuação com intérpretes e direitos linguísticos.

A inclusão de Libras na formação dos profissionais de saúde pode constituir passo importante, especialmente quando acompanhada por experiências práticas e participação de pessoas surdas. Paralelamente, trabalhadores já inseridos nos serviços precisam ter acesso a programas permanentes de capacitação.

As instituições de saúde possuem responsabilidade central. A acessibilidade não deve depender apenas de iniciativas individuais. Hospitais, Unidades Básicas de Saúde, clínicas, laboratórios, farmácias e demais estabelecimentos devem prever protocolos, recursos humanos e tecnologias compatíveis com o atendimento linguística e comunicacionalmente acessível.

Tecnologias digitais oferecem oportunidades importantes. Sistemas de interpretação remota, videochamadas, aplicativos, mensagens, painéis visuais e conteúdos audiovisuais em Libras podem ampliar a independência. Contudo, seu uso deve garantir privacidade, qualidade da imagem, conexão adequada e alternativas para usuários que não tenham acesso digital.

As informações de promoção e prevenção também precisam tornar-se acessíveis. A saúde da pessoa surda não pode ser pensada somente quando ela chega ao consultório. Campanhas, orientações, materiais públicos e programas educativos precisam incluir Libras e recursos visuais desde sua concepção.

Um dos achados mais relevantes do conjunto analisado é a permanência histórica das mesmas barreiras. Estudos do início dos anos 2000 já relatavam falta de comunicação e dependência de terceiros. Pesquisas de 2023 e 2025 continuam registrando pouca utilização de Libras, despreparo profissional e avaliações negativas da comunicação. Essa continuidade demonstra que reconhecimento jurídico e produção científica, embora fundamentais, precisam ser acompanhados por mudanças institucionais sistemáticas.

Outro aspecto importante é que as dificuldades não se restringem ao SUS. Evidências recentes mostram problemas comunicacionais também nos serviços privados, indicando que a acessibilidade linguística deve ser tratada como requisito geral de qualidade da assistência à saúde.

Para modificar esse cenário, recomenda-se que políticas e práticas sejam elaboradas com participação direta das pessoas surdas. Usuários surdos precisam ser reconhecidos como sujeitos capazes de identificar barreiras, avaliar serviços e propor soluções. O protagonismo da comunidade surda pode contribuir para evitar políticas construídas exclusivamente a partir da perspectiva ouvinte.

A comunicação direta deve ser considerada objetivo prioritário sempre que possível. Quando houver necessidade de interpretação, o profissional deve continuar direcionando sua atenção ao paciente,

mantendo-o como interlocutor principal e preservando sua capacidade decisória.

Conclui-se que a garantia do direito à saúde das pessoas surdas depende da compreensão de que Libras e acessibilidade comunicacional não constituem elementos acessórios ou favores institucionais. São condições fundamentais para acolhimento, segurança, autonomia, dignidade e integralidade do cuidado.

Garantir que a pessoa surda possa entrar em um serviço, comunicar sua necessidade em uma língua acessível, compreender as orientações, manifestar dúvidas, decidir sobre sua saúde e retornar ao serviço com confiança significa transformar formalmente o direito à saúde em experiência concreta de cidadania.

Dessa forma, ampliar a acessibilidade comunicacional na saúde brasileira exige investimento contínuo em formação profissional, Libras, intérpretes, tecnologias, materiais visuais, organização institucional e participação da comunidade surda. Somente pela combinação dessas medidas será possível reduzir as desigualdades linguísticas que ainda atravessam o atendimento e construir serviços efetivamente acessíveis, humanizados e comprometidos com a diversidade das pessoas que os utilizam.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Jamilly da Silva; MAGALHÃES, Isabella Medeiros de Oliveira; COURA, Alexsandro Silva; SILVA, Arthur Felipe Rodrigues; CRUZ, Giovanna Karinny Pereira; FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de. Acesso e comunicação de adultos surdos: uma voz silenciada nos serviços de saúde. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-7, 2014. DOI: 10.9789/2175-5361.2014v6n1p1. Disponível em: https://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/2989. Acesso em: 3 jul. 2026.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 417-422, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/jWkbsrPtGBnkwZ6njsDPkjz/. Acesso em: 7 jul. 2026.

CHAVEIRO, Neuma; PORTO, Celmo Celeno; BARBOSA, Maria Alves. Relação do paciente surdo com o médico. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, São Paulo, v. 75, n. 1, p. 147-150, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rboto/a/g8Y96kcNmtxPLZTHh9Zh5bB/. Acesso em: 11 jul. 2026.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeno; MUNARI, Denise Bouttelet; MEDEIROS, Marcelo; DUARTE, Soraya Bianca Reis. Atendimento à pessoa surda que utiliza a língua de sinais, na perspectiva do profissional da saúde. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 639-645, 2010. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/20359. Acesso em: 15 jul. 2026.

FERREIRA, Nicole Lira Melo; BRAYNER, Izabelly Correia dos Santos. O acesso da comunidade surda aos serviços de saúde: mãos

que falam. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 17, e021016, 2021. DOI: 10.26673/tes.v17i00.15169. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/15169. Acesso em: 19 jul. 2026.

GOMES, Letícia Ferreira; MACHADO, Fernanda Cordeiro; LOPES, Mayara Melo; OLIVEIRA, Raiane Soares; MEDEIROS-HOLANDA, Bruno; SILVA, Luciana Bonifácio; BARLETTA, Janaína Bianca; KANDRATAVICIUS, Ludmyla. Conhecimento de Libras pelos médicos do Distrito Federal e atendimento ao paciente surdo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 390-396, 2017. DOI: 10.1590/1981-52712015v41n3RB20160076. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/7p5MzMWXfLLgFN8CMHL6WHh/. Acesso em: 23 jul. 2026.

IANNI, Aurea; PEREIRA, Patrícia Cristina Andrade. Acesso da comunidade surda à rede básica de saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, supl. 2, p. 89-92, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/gPyFKXDJZ4sTSqMtfVgBzSF/. Acesso em: 27 jul. 2026.

KARSTEN, Raphaela Marques Lopes; VIANNA, Núbia Garcia; SILVA, Eliete Maria. Comunicação do surdo com profissionais de saúde na busca da integralidade. **Saúde e Pesquisa**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 213-221, maio/ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/5883. Acesso em: 30 jul. 2026.

MORAES, Rafael Rodrigues de; PEREIRA, Laura Sabrinny de Sá; FRANCISCO, Priscila Maria Stolses Bergamo; PICO, Giovana Astolfi; VIANNA, Nubia Garcia. Surdos que se comunicam por meio da língua de sinais: a complexidade do acesso aos serviços de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 9,

e00211524, 2025. DOI: 10.1590/0102-311XPT00211524. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/f7xLDvF3cHXKJhzJBLTndLh/. Acesso em: 2 ago. 2026.

NASCIMENTO, Gicélia Barreto; FORTES, Luciana de Oliveira; KESSLER, Themis Maria. Estratégias de comunicação como dispositivo para o atendimento humanizado em saúde da pessoa surda. **Saúde (Santa Maria)**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 241-250, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revistasaude/article/view/15121. Acesso em: 5 ago. 2026.

NEVES, Dayane Bevilaqua; FELIPE, Ilana Mirian Almeida; NUNES, Serlyjane Penha Hermano. Atendimento aos surdos nos serviços de saúde: acessibilidade e obstáculos. **Infarma – Ciências Farmacêuticas**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 157-165, 2016. DOI: 10.14450/2318-9312.v28.e3.a2016.pp157-165. Disponível em: https://revistas.cff.org.br/infarma/article/view/1713. Acesso em: 8 ago. 2026.

OLIVEIRA, Yanik Carla Araújo de; CELINO, Suely Deysny de Matos; COSTA, Gabriela Maria Cavalcanti. Comunicação como ferramenta essencial para assistência à saúde dos surdos. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 307-320, 2015. DOI: 10.1590/S0103-73312015000100017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/xnMSZYLXkdcx8z7kFBX3Bpz/. Acesso em: 11 ago. 2026.

OLIVEIRA, Yanik Carla Araújo de; CELINO, Suely Deysny de Matos; FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag; COSTA, Gabriela Maria Cavalcanti. Conhecimento e fonte de informações de pessoas surdas sobre saúde e doença. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 19, n. 54,

p. 549-560, 2015. DOI: 10.1590/1807-57622014.0265. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/W7G9YkCGbYHcgtfjZkKytrt/. Acesso em: 14 ago. 2026.

PEREIRA, Antonio Augusto Claudio; PASSARIN, Nayara de Paula; NISHIDA, Fernanda Shizue; GARCEZ, Valéria Ferreira. “Meu sonho é ser compreendido”: uma análise da interação médico-paciente surdo durante assistência à saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 4, e121, 2020. DOI: 10.1590/1981-5271v44.4-20200028. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/jWsw9bn6YC8Lj3C6Wxp48LB/. Acesso em: 17 ago. 2026.

PIRES, Hindhiara Freire; ALMEIDA, Maria Antonieta Pereira Tigre. A percepção do surdo sobre o atendimento nos serviços de saúde. **Revista Enfermagem Contemporânea**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 68-77, 2016. DOI: 10.17267/2317-3378rec.v5i1.912. Disponível em: https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/912. Acesso em: 20 ago. 2026.

RODRIGUES, Gabriela Santos; LAGO, Danúsia Cardoso; PAZ, Nayra Marinho Silva. Sistema Único de Saúde: acessibilidade das pessoas surdas no interior da Bahia. **Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 815-834, out./dez. 2023. DOI: 10.29397/reciis.v17iAhead-of-Print.3518. Disponível em: https://www.reciis.icict.fiocruz.br/. Acesso em: 23 ago. 2026.

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

https://www.scielo.br/j/icse/a/HKZnRhNCJpDFqq8TQgRSStN/. Acesso em: 25 ago. 2026.

SOUZA, Maria Fernanda Neves Silveira de; ARAÚJO, Amanda Miranda Brito; SANDES, Luiza Fernandes Fonseca; FREITAS, Daniel Antunes; SOARES, Wellington Danilo; VIANNA, Raquel Schwenck de Mello; SOUSA, Árlen Almeida Duarte de. Principais dificuldades e obstáculos enfrentados pela comunidade surda no acesso à saúde: uma revisão integrativa de literatura. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 395-405, maio/jun. 2017. DOI: 10.1590/1982-0216201719317116. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Lr7dq73TcmLt3GSsxv3H75J/. Acesso em: 27 ago. 2026.

TEDESCO, Janaina dos Reis; JUNGES, José Roque. Desafios da prática do acolhimento de surdos na atenção primária. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 8, p. 1685-1689, ago. 2013. DOI: 10.1590/0102-311X00166212. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/5Y3x8GJpdRBzmfFwdMWTDdc/. Acesso em: 29 ago. 2026.

VIEIRA, Domisy de Araújo; SILVA, Liliane Faria da; MACHADO, Maria Estela Diniz; BRANDÃO, Euzeli da Silva; CHAGAS, Herleis Maria de Almeida. Estratégias de comunicação dos profissionais de saúde com pessoas com deficiência auditiva: revisão integrativa. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 28, e84359, 2023. DOI: 10.1590/ce.v28i0.84359. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cenf/a/9rkPbrfdhm6LYDfgTgqq7dM/. Acesso em: 31 ago. 2026.

CAPÍTULO 12

SAÚDE, QUALIDADE DE VIDA E DIREITOS LINGUÍSTICOS DA COMUNIDADE SURDA: ACESSIBILIDADE, LIBRAS E DESAFIOS NO ATENDIMENTO EM SAÚDE

https://doi.org/10.68044/htkzwt51

Davi Pereira da Silva Júnior [1]
Graduação em Letras - Libras. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.

Rivaldo Pereira da Costa [2]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Raphael Costa Ribeiro [3]
Mestrando em Letras Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Stefânia Steves Da Silva Sena [4]
Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Amarildo João Espíndola [5]
Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB).

RESUMO: Este artigo analisa as relações entre saúde, qualidade de vida, acessibilidade comunicacional e direitos linguísticos da comunidade surda brasileira, com ênfase no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos serviços de saúde. Trata-se de estudo bibliográfico, fundamentado em produções científicas nacionais sobre acesso ao Sistema Único de Saúde, comunicação entre profissionais e usuários surdos, autonomia, formação profissional, saúde mental e qualidade de vida. Os estudos evidenciam que barreiras linguísticas persistem em diferentes níveis de atenção, comprometendo compreensão diagnóstica, adesão ao tratamento, privacidade, independência e humanização do cuidado. Também apontam fragilidades na formação dos profissionais de saúde quanto à Libras e insuficiência de intérpretes. Conclui-se que a efetivação do direito à saúde exige reconhecer a comunidade surda como minoria linguística e cultural, ampliar a formação em Libras, garantir recursos de acessibilidade e organizar serviços capazes de oferecer atendimento direto, equitativo, integral e linguisticamente acessível em todo o território nacional brasileiro.

Palavras-chave: Saúde da pessoa surda; Qualidade de vida; Libras; Acessibilidade comunicacional; Direitos linguísticos.

INTRODUÇÃO

O direito à saúde constitui uma dimensão fundamental da cidadania e está diretamente relacionado às condições concretas de acesso aos serviços, à disponibilidade de informações compreensíveis, à possibilidade de participação do usuário nas decisões terapêuticas e ao respeito às características sociais, culturais e linguísticas dos diferentes grupos populacionais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 196, que a saúde é direito de todos e dever do Estado e vincula sua concretização à existência de políticas que garantam acesso universal e igualitário às ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde. O próprio texto

constitucional também define a integralidade como uma das diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) (Brasil, 1988).

Entretanto, a existência formal de um direito não significa necessariamente sua efetivação em condições de igualdade. Para a comunidade surda brasileira, particularmente para as pessoas que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como principal língua de comunicação e interação social, o ingresso em serviços de saúde pode envolver obstáculos linguísticos, comunicacionais, informacionais, culturais e atitudinais. Esses obstáculos manifestam-se desde procedimentos aparentemente simples, como agendamento, recepção e chamada para consulta, até momentos de maior complexidade, como descrição de sintomas, realização de anamnese, compreensão de diagnóstico, consentimento para procedimentos, interpretação de prescrições e acompanhamento terapêutico.

Ianni e Pereira (2009, p. 89) identificam a comunidade surda como uma minoria sociolinguística e cultural usuária de Libras e demonstram que as dificuldades de acesso aos serviços de Atenção Básica não decorrem apenas da condição auditiva do sujeito. Elas são produzidas também pela organização do próprio sistema de saúde, que nem sempre dispõe de mecanismos capazes de responder às diferenças linguísticas existentes entre os cidadãos. As autoras encontraram dificuldades concretas no acesso às Unidades Básicas de Saúde e apontaram um descompasso entre as determinações jurídicas, as

expectativas das pessoas surdas e aquilo que os serviços conseguiam efetivamente oferecer.

Esse descompasso adquire especial relevância quando se reconhece que a Libras não pode ser compreendida simplesmente como um recurso auxiliar utilizado diante da impossibilidade de ouvir. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu legalmente a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão e definiu-a como um sistema linguístico de natureza visual-motora, dotado de estrutura gramatical própria e oriundo das comunidades de pessoas surdas brasileiras (Brasil, 2002). Além disso, o artigo 3º da referida legislação determina que instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde garantam atendimento e tratamento adequados às pessoas com deficiência auditiva.

O reconhecimento jurídico da Libras representou importante conquista histórica da comunidade surda, sobretudo porque contribuiu para deslocar o debate de uma perspectiva exclusivamente clínico-terapêutica da surdez para uma compreensão que contempla dimensões linguísticas, culturais e sociais. Chaveiro *et al*. (2014, p. 102) observam que as transformações históricas na compreensão da surdez permitiram questionar sua interpretação exclusivamente como deficiência a ser corrigida, reconhecendo a existência de comunidades que compartilham línguas de sinais, modos de socialização e valores

culturais próprios. Para os autores, na área da saúde, a experiência da surdez precisa considerar essa dimensão visual, cultural e linguística.

Essa perspectiva possui implicações diretas para a qualidade do atendimento. Quando profissional e usuário não compartilham uma língua acessível, informações indispensáveis ao cuidado podem ser perdidas, incompreendidas ou interpretadas de maneira inadequada. Chaveiro, Porto e Barbosa (2009, p. 148) ressaltam que as informações recebidas pelo paciente contribuem para a relação médico-paciente, diminuem a sensação de isolamento e favorecem a participação no tratamento. Os autores também consideram que comunicar questões relativas ao diagnóstico e ao tratamento constitui dever profissional e direito do paciente.

A literatura brasileira examinada ao longo deste estudo demonstra que tais problemas persistem há décadas. Chaveiro e Barbosa (2004, p. 166) já argumentavam que o domínio da Libras era determinante para a formação discursiva de muitos sujeitos surdos e para que conseguissem descrever adequadamente seus problemas de saúde. O estudo concluiu que compreender o discurso da pessoa surda poderia melhorar a qualidade dos serviços de saúde prestados a essa população.

Em investigação posterior, Chaveiro e Barbosa (2005, p. 417-419) verificaram que o vínculo entre profissional e usuário surdo se fortalece quando o sujeito se sente compreendido. Ao mesmo tempo,

observaram que a presença de intérprete contribui para a comunicação, mas, isoladamente, não garante a inclusão. Isso significa que acessibilidade em saúde não deve ser reduzida à contratação eventual de um mediador linguístico: exige transformação da cultura institucional, formação das equipes, planejamento dos fluxos de atendimento e reconhecimento da autonomia das pessoas surdas.

Cardoso, Rodrigues e Bachion (2006, p. 553) chegaram a resultado semelhante ao analisarem a percepção de pessoas com surdez severa ou profunda durante atendimentos de saúde. Os participantes não alcançavam comunicação efetiva, vivenciavam sentimentos negativos e apontavam a necessidade de intermediação linguística profissional. Os achados mostram que a barreira comunicacional interfere não apenas na transmissão objetiva de informações, mas também na experiência subjetiva do usuário diante do serviço.

A comunicação em saúde, portanto, não constitui elemento periférico. Ela integra o próprio processo terapêutico. Oliveira, Celino e Costa (2015, p. 307) verificaram, a partir de entrevistas com usuários surdos da rede pública, que estratégias utilizadas pelos profissionais eram insuficientes e que nem mesmo a presença de acompanhante oralizado assegurava assistência de qualidade. Os participantes manifestaram preferência pelo atendimento direto por profissionais

que conhecessem língua de sinais, condição associada à preservação da privacidade e da independência.

As barreiras comunicacionais também possuem efeitos potencialmente amplos sobre a qualidade de vida. Chaveiro *et al*. (2014, p. 101-102) destacam relações entre dificuldades de comunicação, isolamento social, sintomas de ansiedade e depressão e redução da qualidade de vida relacionada à saúde. Além disso, argumentam que instrumentos destinados a avaliar pessoas surdas usuárias de língua de sinais precisam ser linguística e culturalmente adaptados, pois avaliações realizadas exclusivamente em língua oral escrita podem não representar adequadamente aquilo que a pessoa surda compreende, sente ou pretende expressar.

Essa discussão torna evidente que saúde e qualidade de vida não podem ser analisadas separadamente dos direitos linguísticos. O acesso à língua compreensível é condição para que o sujeito obtenha informações, manifeste sua vontade, compreenda riscos, participe das escolhas terapêuticas, mantenha sua privacidade e desenvolva práticas de autocuidado. A ausência de acessibilidade linguística pode transformar uma consulta potencialmente simples em situação de insegurança, dependência ou abandono.

Os dados mais recentes continuam indicando a permanência dessas dificuldades. Moraes *et al*. (2025, p. 1), em estudo realizado com 316 pessoas surdas usuárias de Libras da Região Metropolitana

de Campinas, identificaram avaliação negativa da comunicação com profissionais tanto na rede pública quanto na privada. Entre os participantes, 64,3% avaliaram negativamente a comunicação na rede pública e 67,6% fizeram a mesma avaliação na rede privada. Os autores concluem que ambos os setores apresentam carências de acessibilidade linguística e comunicacional, sobretudo em decorrência do desconhecimento de Libras pelos profissionais.

Desse modo, apesar dos avanços normativos ocorridos desde a Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, continua existindo distância significativa entre o reconhecimento formal da Libras e a experiência cotidiana dos usuários surdos nos serviços de saúde. A questão não consiste apenas em perguntar se existe um direito reconhecido, mas em investigar em que medida esse direito produz condições efetivas de acesso, comunicação, autonomia e cuidado.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar, com base na produção científica nacional, as relações entre saúde, qualidade de vida e direitos linguísticos da comunidade surda, destacando as barreiras comunicacionais presentes nos serviços de saúde, os efeitos da ausência de acessibilidade sobre autonomia e qualidade do cuidado e a importância da Libras para a concretização do direito à saúde. Trata-se de estudo bibliográfico construído a partir de artigos científicos brasileiros que abordam comunicação em saúde, atenção básica, enfermagem, relação médico-paciente, gestação, saúde mental,

formação profissional, qualidade de vida e legislação relacionada à comunidade surda.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre saúde da comunidade surda exige inicialmente compreender que os sujeitos surdos não constituem um grupo homogêneo. Existem diferentes trajetórias de aquisição linguística, níveis de escolarização, formas de comunicação, vínculos comunitários e experiências familiares. Entretanto, para uma parcela significativa das pessoas surdas, a Libras constitui elemento central de interação, de produção de sentidos e de pertencimento cultural. Ignorar essa dimensão produz consequências diretas para as formas como políticas e serviços são planejados.

Chaveiro *et al.* (2014, p. 102) defendem que, no campo da saúde, a pessoa surda precisa ser compreendida para além do déficit auditivo, considerando identidade, cultura e experiência visual. Essa perspectiva não nega a possibilidade de existência de necessidades clínicas associadas à audição, mas impede que toda a existência do sujeito seja reduzida à busca por normalização auditiva. A saúde passa, desse modo, a ser pensada em articulação com comunicação, participação social, bem-estar psicológico, autonomia e relações interpessoais.

A relação entre língua e constituição do sujeito já havia sido ressaltada por Chaveiro e Barbosa (2004, p. 166). Ao compararem produções discursivas, as autoras identificaram a importância da Libras para a expressão organizada de experiências e para a descrição das necessidades relacionadas à saúde. A conclusão do estudo associa a compreensão da língua utilizada pelo usuário a um conhecimento mais amplo de sua identidade e, consequentemente, a melhores condições de assistência.

Nessa perspectiva, a comunicação não deve ser tratada como simples transmissão de palavras. Ela envolve condições para que profissional e usuário atribuam sentidos relativamente compartilhados às informações que circulam durante o encontro clínico. Diagnóstico, sintomas, histórico de saúde, dor, uso de medicamentos, procedimentos e expectativas terapêuticas precisam ser compreendidos por todas as partes envolvidas.

Chaveiro, Porto e Barbosa (2009, p. 149) sintetizam essa centralidade ao afirmarem: **"A Língua de Sinais não é uma escolha, é a língua da comunidade surda"**. A afirmação deve ser contextualizada pelo reconhecimento da diversidade existente entre as pessoas surdas, mas evidencia que, para os usuários que têm a Libras como primeira ou principal língua, recorrer exclusivamente ao português escrito não equivale a oferecer comunicação plenamente acessível.

O português escrito pode funcionar como estratégia complementar para determinadas pessoas, mas não deve ser pressuposto como recurso universal. Chaveiro, Porto e Barbosa (2009, p. 149) observam que o português pode ocupar posição de segunda língua para sujeitos que adquiriram inicialmente uma língua de sinais. Em depoimento reproduzido pelos autores, uma pessoa surda diferencia a facilidade de entender o horário escrito de um medicamento da dificuldade de compreender, pela escrita, explicações complexas sobre doença e finalidade terapêutica.

Essa distinção é especialmente importante porque a linguagem utilizada nos serviços de saúde frequentemente apresenta vocabulário técnico, conceitos abstratos e estruturas discursivas pouco familiares mesmo para muitos usuários ouvintes. Pressupor que a escrita resolverá automaticamente a comunicação com todas as pessoas surdas pode resultar em uma falsa impressão de acessibilidade.

Dizeu e Caporali (2005 *apud* Oliveira; Celino; Costa, 2015, p. 309) argumentam que, em uma sociedade predominantemente organizada pela língua oral, a população tende a não estar preparada para acolher adequadamente o indivíduo surdo. Nessa situação, não é o corpo surdo isoladamente que explica as dificuldades de participação, mas a distância entre sua experiência linguística e os modos de funcionamento estruturados pela maioria ouvinte. Trata-se, neste artigo, de ***citação de citação***, pois o trabalho original é

mencionado a partir da fonte efetivamente consultada de Oliveira, Celino e Costa (2015).

As consequências dessa organização social também aparecem nos estudos sobre qualidade de vida. Chaveiro *et al*. (2014, p. 101) verificam, em revisão integrativa, que dificuldades de comunicação podem estar relacionadas ao aumento do isolamento social e à presença de sintomas de ansiedade e depressão. Os autores ressaltam que pessoas que enfrentam repetidamente problemas para interagir podem evitar novas relações sociais, circunstância que afeta diferentes dimensões da qualidade de vida.

A qualidade de vida relacionada à saúde envolve, portanto, elementos que ultrapassam indicadores biológicos. A experiência de conseguir circular pelos espaços sociais, comunicar necessidades, receber informação acessível e estabelecer vínculos constitui parte do bem-estar. Quando a pessoa depende constantemente de terceiros para realizar ações que outros cidadãos desempenham de maneira independente, sua autonomia pode ser reduzida.

Os resultados sistematizados por Chaveiro *et al*. (2014, p. 105-107) mostram ainda relações entre condições comunicativas, sofrimento psicológico, autoestima, satisfação com a vida e participação social. A própria revisão chama a atenção para a necessidade de interpretar tais resultados levando em consideração diferenças entre pessoas surdas usuárias de língua de sinais e pessoas

com deficiência auditiva que seguem outros modos de comunicação. Essa distinção impede generalizações indevidas sobre a experiência da surdez.

Além da assistência propriamente dita, a acessibilidade linguística é necessária na produção de conhecimento científico sobre saúde e qualidade de vida. Chaveiro *et al*. (2014, p. 112) destacam que instrumentos originalmente elaborados em línguas orais podem não produzir avaliações confiáveis quando aplicados diretamente a participantes cuja língua principal é uma língua de sinais. Para os autores, a tradução e adaptação dos instrumentos para modalidade espaço-visual, frequentemente com utilização de vídeos, constitui etapa essencial para garantir compreensão das perguntas e validade dos resultados.

Esse aspecto possui consequências metodológicas e éticas. Uma pesquisa sobre qualidade de vida de pessoas surdas que utilize exclusivamente questionários complexos em português pode acabar medindo, ao menos parcialmente, a proficiência dos participantes em língua portuguesa em vez de avaliar precisamente o fenômeno pretendido. A acessibilidade científica deve, portanto, estar presente desde a elaboração dos instrumentos até a divulgação dos resultados.

A Lei Brasileira de Inclusão reforça essa compreensão ao reconhecer como barreiras comunicacionais os obstáculos que dificultam ou impossibilitam expressão e recebimento de mensagens

e ao incluir expressamente a Libras entre as formas de comunicação. A legislação também relaciona tecnologia assistiva à autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

A dimensão da saúde mental oferece outro exemplo da interdependência entre língua e cuidado. Santo, Silva e Mendonça (2020, p. 856-862), ao discutirem a Libras em um serviço de saúde mental, verificaram que o desconhecimento da língua pelo profissional constituía uma barreira concreta à produção de cuidado integral. O estudo defende a redução das barreiras comunicacionais como condição para organizar práticas que reconheçam diferentes formas de estar e participar no mundo.

No âmbito da saúde mental, essa necessidade ganha ainda maior intensidade porque o diagnóstico e o acompanhamento terapêutico dependem fortemente da linguagem. Sentimentos, pensamentos, experiências, medos, conflitos e sofrimentos subjetivos não podem ser adequadamente compreendidos por meio de comunicação extremamente limitada. Uma prática que não garanta língua acessível corre o risco de interpretar inadequadamente comportamentos, produzir diagnósticos equivocados ou limitar o protagonismo do usuário no tratamento.

A mesma relação entre comunicação e qualidade de cuidado aparece na atenção à gestante surda. Ferreira *et al.* (2019, p. 31-42) observaram que 90% dos profissionais participantes da pesquisa não

possuíam conhecimento em Libras; 75% reconheciam a existência de barreiras comunicacionais e apenas 5% mencionaram Libras como método utilizado. Entre aqueles que consideravam inadequada a assistência oferecida, 96,6% entendiam que ela poderia ser suficiente ou adequada caso os profissionais conhecessem Libras.

O atendimento à gestante evidencia como a falta de acessibilidade pode ocorrer em situações nas quais as informações possuem forte impacto sobre segurança e autonomia: exames, sinais de risco, evolução da gestação, trabalho de parto, medicamentos, consentimento e cuidados com o recém-nascido. Nesses contextos, depender inteiramente de gestos improvisados ou de um acompanhante não profissional pode gerar lacunas que ultrapassam o desconforto comunicativo e atingem diretamente a qualidade e a segurança da assistência.

Ferreira *et al*. (2019, p. 37-38) observam ainda que a presença de familiares ou acompanhantes atuando como intérpretes pode reduzir a privacidade e interferir no sigilo entre paciente e profissional. A disponibilidade de outra pessoa também passa a determinar a possibilidade de comparecimento às consultas, aumentando o risco de desistência ou interrupção do acompanhamento.

Logo, qualidade de vida da comunidade surda deve ser analisada a partir de múltiplas dimensões. Não basta considerar a presença ou ausência de doenças. É necessário avaliar as

oportunidades de comunicação, pertencimento, participação, autonomia, acesso à informação e exercício dos direitos. A saúde integral implica reconhecer que barreiras produzidas socialmente podem agravar sofrimento, limitar acesso a serviços e diminuir as possibilidades de condução independente da própria vida.

A acessibilidade comunicacional constitui um dos principais desafios identificados pela produção científica nacional sobre saúde da pessoa surda. Embora os estudos tenham sido realizados em diferentes regiões, períodos e contextos assistenciais, seus resultados apresentam forte convergência: profissionais frequentemente não dominam Libras, intérpretes não estão regularmente disponíveis, recursos improvisados substituem uma comunicação linguisticamente acessível e usuários passam a depender de familiares ou acompanhantes.

Chaveiro, Barbosa e Porto (2008, p. 578-583), em revisão da literatura sobre atendimento à pessoa surda por profissionais da saúde, organizaram a problemática em torno das barreiras comunicativas, da formação profissional e dos aspectos legais. Os autores demonstraram que a relação entre o profissional e o paciente surdo é atravessada pela ausência de uma língua compartilhada e ressaltaram a necessidade de ampliar a preparação dos trabalhadores da saúde. A revisão reforça que atendimento de qualidade depende de formação que possibilite

conhecer quem é o sujeito surdo e quais são suas necessidades comunicacionais.

Cardoso, Rodrigues e Bachion (2006, p. 553-560) analisaram diretamente as percepções de 11 pessoas com surdez severa ou profunda. As entrevistas foram realizadas em Libras e revelaram três núcleos principais: entendimento, necessidade de intermediação e sentimentos. O fato de os participantes relatarem comunicação insuficiente e sentimentos negativos mostra que as barreiras não podem ser reduzidas a inconvenientes operacionais; elas afetam a experiência integral do atendimento.

Chaveiro e Barbosa (2005, p. 417-422) igualmente identificaram que o estabelecimento do vínculo está diretamente relacionado à possibilidade de comunicação. Quando a pessoa sente que suas necessidades são compreendidas, a relação tende a se fortalecer. Por outro lado, quando a comunicação é limitada, o usuário pode permanecer inseguro quanto àquilo que está ocorrendo e quanto às decisões tomadas a seu respeito.

O vínculo possui função central na assistência em saúde. É por meio dele que o usuário adquire confiança para informar sintomas, tirar dúvidas, expor dificuldades no cumprimento de uma conduta, comunicar efeitos adversos e participar de decisões. Para o profissional, uma comunicação mais precisa permitir construir história clínica adequada, compreender prioridades e verificar se as

orientações foram de fato assimiladas. A barreira linguística, portanto, compromete ambas as partes do processo.

Em estudo sobre a relação entre paciente surdo e médico, Chaveiro, Porto e Barbosa (2009, p. 147) concluíram que barreiras comunicacionais podem comprometer o vínculo e interferir no diagnóstico e no tratamento. Os autores também destacam a necessidade de formação profissional e conhecimento das especificidades socioculturais e linguísticas da população surda.

Britto e Samperiz (2010, p. 80) oferecem dados que ilustram como a ausência de formação específica conduz à utilização predominante de estratégias improvisadas. Entre 100 profissionais de enfermagem investigados, 66% relataram dificuldade para explicar assuntos de interesse do paciente e 32% dificuldade para compreender o paciente a partir de sua forma de comunicação. A mímica foi utilizada por 100% dos participantes, a leitura labial por 94%, o acompanhante por 65%, a escrita por 42% e somente 1% relatou comunicação por Libras.

Mímica, gestos, escrita e leitura labial podem funcionar como recursos complementares em situações específicas, mas não são equivalentes ao atendimento na língua dominada pelo usuário. A leitura labial, por exemplo, depende de múltiplas condições e não é uma habilidade dominada por todas as pessoas surdas. A escrita também não pode ser presumida como plenamente acessível,

especialmente porque as experiências educacionais e linguísticas são diversas.

Lopes, Vianna e Silva (2017, p. 213-221) mostram que participantes surdos utilizavam diferentes recursos na tentativa de superar as barreiras encontradas nos serviços. Entretanto, o estudo concluiu que a dificuldade de comunicação continuava comprometendo a relação profissional-paciente e a promoção da autonomia. Para os autores, o conhecimento de Libras pela equipe de saúde facilitaria essa relação.

Um ponto particularmente relevante em Lopes, Vianna e Silva (2017, p. 217-218) é a problematização da ideia de que um único recurso poderia servir a todas as pessoas surdas. Os autores observam que escrita, leitura orofacial e acompanhamento por terceiros não produzem os mesmos resultados para todos. O estudo apresenta relato de participante que não realiza leitura labial e considera a escrita uma alternativa mais funcional, enquanto lembra que outros indivíduos podem não apresentar domínio suficiente da língua portuguesa escrita.

Essa diversidade torna essencial perguntar ao próprio usuário qual é sua forma preferencial de comunicação. Serviços acessíveis não deveriam partir da pressuposição de que todas as pessoas surdas se comunicam da mesma maneira. A identificação da língua e do recurso necessário pode constar desde o cadastro inicial do usuário,

permitindo preparar adequadamente consultas, exames, internações e demais procedimentos.

Ianni e Pereira (2009, p. 91) demonstraram que barreiras aparecem antes mesmo do encontro com o profissional responsável pela consulta. Entre os problemas identificados estavam dificuldade para marcar consulta por telefone, ausência de intérprete, falta de uma língua em comum e atitudes inadequadas dos trabalhadores. A experiência de acesso, portanto, começa na organização administrativa dos serviços e não apenas dentro do consultório.

Esse aspecto possui grande importância na atualidade. Sistemas de agendamento exclusivamente telefônicos, chamadas exclusivamente sonoras, recepções sem comunicação visual e informações institucionais disponibilizadas apenas em língua portuguesa podem excluir usuários antes que tenham qualquer contato com médico, enfermeiro ou outro profissional. A acessibilidade deve ser pensada de maneira transversal, incorporando comunicação visual, mensagens de texto, canais digitais acessíveis, videochamadas e outras possibilidades.

Nascimento, Fortes e Kessler (2015, p. 241) identificaram de maneira concreta esse problema. Entre os 29 participantes de sua pesquisa, 86% nunca haviam sido atendidos por profissional que soubesse Libras e 45% já haviam desistido de atendimento em decorrência de dificuldades comunicativas. Entre as barreiras,

apareceram a sala de espera, a dificuldade para compreender explicações profissionais e a ausência de intérpretes.

A desistência do atendimento demonstra que a barreira comunicacional pode produzir efeito diretamente contrário aos princípios de universalidade e integralidade. Formalmente o serviço pode estar aberto a todas as pessoas, mas, se as condições de comunicação afastam determinados usuários, o acesso deixa de ser substancialmente universal.

Nascimento, Fortes e Kessler (2015, p. 248) concluem que a ausência de Libras e de intermediação adequada limita autonomia e pode resultar em violação do direito à saúde. Os autores defendem que uma assistência bilíngue ampliaria o acesso e a independência das pessoas surdas na procura pelos serviços.

Neves, Felipe e Nunes (2016, p. 157-165) também identificaram problemas de autonomia. Em estudo com nove adultos surdos, verificaram número reduzido de profissionais capazes de se comunicar por Libras, escassez de intérpretes e inacessibilidade de informações. As autoras destacam ainda a permanência de atitudes sociais que representam a pessoa surda como incapaz de decidir sobre a própria saúde, mantendo-a dependente de terceiros.

A autonomia, nesse contexto, precisa ser entendida de maneira concreta. Não basta afirmar que o paciente possui direito de decidir. Para decidir, precisa compreender o que está sendo discutido.

Consentimento informado, autorização de procedimentos, escolha entre alternativas terapêuticas e recusa de tratamento pressupõem informação inteligível. Quando a comunicação ocorre apenas com o acompanhante, existe risco de que o próprio usuário deixe de ocupar o centro do diálogo.

Oliveira, Celino e Costa (2015, p. 307) observaram exatamente essa condição ao relatarem que os participantes se percebiam como sujeitos passivos em seu próprio processo saúde-doença quando a comunicação era mediada de forma insuficiente. A preferência por profissionais que conhecessem língua de sinais relacionava-se à possibilidade de comunicação direta, independência e privacidade.

A privacidade representa questão ética de grande relevância. Um acompanhante pode ser importante quando escolhido livremente pelo usuário, mas sua presença não deveria ser condição obrigatória para que um adulto surdo consiga obter atendimento. Informações relacionadas à sexualidade, saúde mental, doenças estigmatizadas, violência, planejamento familiar, uso de substâncias e conflitos pessoais podem não ser compartilhadas livremente diante de familiares.

A assistência à gestante investigada por Ferreira *et al*. (2019, p. 37-38) evidencia essa problemática. Entre os profissionais que recorreram a intérprete, o papel foi exercido pelo acompanhante em

todos os casos relatados. As autoras alertam que essa prática pode comprometer privacidade e sigilo.

Outro campo em que a barreira aparece é a saúde mental. Santo, Silva e Mendonça (2020, p. 856-862) analisam um caso em que usuário e cuidadora se comunicavam em Libras, mas o profissional não dominava essa língua. A situação demonstrou como a ausência de repertório linguístico compartilhado atuava diretamente como barreira para o cuidado integral.

A formação profissional, portanto, atravessa todas essas situações. Chaveiro *et al*. (2010, p. 639-645), ao investigarem profissionais de saúde em Goiânia, verificaram que a Libras era reconhecida como instrumento relevante, mas os participantes não estavam suficientemente preparados para atender pessoas surdas. O intérprete apareceu como recurso importante, sem eliminar a necessidade de profissionais capazes de estabelecer vínculos mais diretos.

Nos relatos analisados por Chaveiro *et al.* (2010, p. 642), profissionais reconheciam que o não domínio da língua de sinais restringia a comunicação e obrigava o uso de gestos bastante rudimentares. Os próprios trabalhadores associavam maior conhecimento linguístico à possibilidade de integração e inclusão.

Mazzu-Nascimento *et al*. (2020, p. 1) oferecem uma dimensão nacional do problema ao analisarem 5.317 cursos de graduação da área

da saúde. Entre eles, 2.293, correspondentes a 43,1%, ofereciam disciplina de Libras. Apenas 16,7% a apresentavam como obrigatória, enquanto 83,3% a ofertavam de maneira optativa. Entre os cursos para os quais havia informação de carga horária, somente 0,5% destinavam mais de 80 horas ao ensino da língua. Os autores concluem que existem evidências de fragilidade na formação profissional e que essa fragilidade repercute no atendimento integral à pessoa surda.

Essa evidência é fundamental porque demonstra que o problema não pode ser atribuído exclusivamente à iniciativa individual do trabalhador. A capacidade de prestar atendimento acessível depende de políticas de formação inicial, educação permanente e planejamento institucional. Quando universidades e serviços não organizam oportunidades suficientes de aprendizagem, o profissional chega ao atendimento sem as competências necessárias.

A revisão integrativa de Vieira *et al*. (2023) confirma a persistência desse quadro. Entre os trabalhos analisados, a escrita, fala, leitura labial e gestos apareciam com maior frequência que Libras ou intérprete profissional. A falta de qualificação dos profissionais foi identificada em 81,25% dos estudos selecionados, e os autores defendem que a formação comece ainda durante a graduação e continue por meio de qualificação permanente nos serviços.

Vieira *et al*. (2023) mostram ainda que a barreira comunicacional afeta os próprios trabalhadores. Em nove dos 16

estudos analisados, dificuldades de comunicação estavam associadas a sentimentos como insegurança, incapacidade, bloqueio, aflição e angústia. Assim, uma política de acessibilidade beneficia não apenas o usuário, mas também a qualidade do processo de trabalho.

Os resultados mais recentes apresentados por Moraes *et al*. (2025) demonstram que os problemas permanecem mesmo após mais de duas décadas da Lei de Libras. Com 316 participantes, o estudo encontrou avaliações ruins da comunicação tanto no setor público quanto no privado. No melhor cenário calculado pelo modelo utilizado pelos autores, a probabilidade de boa comunicação alcançou somente 40,47%.

O dado é particularmente significativo porque impede interpretar as dificuldades como fenômeno limitado a pesquisas antigas ou a um único tipo de serviço. A permanência das barreiras aponta para um problema estrutural de acessibilidade linguística que exige respostas institucionais mais amplas.

Souza *et al*. (2017, p. 395-405), em revisão integrativa, chegaram à conclusão semelhante. Os principais obstáculos identificados estavam relacionados à barreira comunicacional entre pessoas surdas e ouvintes, ao desconhecimento de Libras por profissionais, à necessidade recorrente de familiares ou intérpretes e à insuficiente compreensão da comunidade surda como grupo bilíngue e multicultural.

Assim, os estudos nacionais analisados, embora desenvolvidos em contextos distintos, convergem para um conjunto de problemas: ausência de língua compartilhada; formação insuficiente; uso de estratégias que nem sempre atendem à preferência linguística do usuário; dependência de acompanhantes; escassez de intérpretes; redução da privacidade; comprometimento da autonomia; insegurança profissional; dificuldades de acesso administrativo; e possibilidade de desistência do cuidado.

A resposta a esses problemas exige substituir a lógica de improvisação por uma política permanente de acessibilidade. Serviços devem conhecer o perfil linguístico de sua população, identificar usuários de Libras desde a recepção, disponibilizar canais visuais de comunicação, manter profissionais capacitados, garantir tradução e interpretação quando necessário e desenvolver materiais de educação em saúde diretamente acessíveis em Libras.

Os desafios identificados na literatura brasileira tornam-se ainda mais significativos quando confrontados com o conjunto normativo construído nas últimas décadas. A acessibilidade linguística da pessoa surda não pode ser considerada apenas uma prática desejável de cordialidade ou humanização. Ela possui fundamento jurídico vinculado aos direitos à saúde, à comunicação, à informação, à autonomia e à participação social.

A Constituição Federal estabelece que a saúde é direito de todos e dever do Estado e determina que o acesso às ações e serviços ocorra de modo universal e igualitário (Brasil, 1988, art. 196). A universalidade, entretanto, não pode ser interpretada apenas como permissão formal para entrar em uma unidade de saúde. Para que o acesso seja materialmente igualitário, as diferenças linguísticas precisam ser consideradas.

A Lei nº 10.436/2002 representou marco fundamental ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Seu artigo 2º determina que o poder público e empresas concessionárias apoiem institucionalmente o uso e a difusão da Libras. O artigo 3º faz referência expressa à assistência à saúde, determinando atendimento e tratamento adequados (Brasil, 2002).

Chaveiro e Barbosa (2005, p. 419) já relacionavam diretamente esse dispositivo legal ao atendimento em saúde, enfatizando que o reconhecimento da língua deveria produzir condições concretas para inclusão. As autoras sustentam que não se pode negar aos sujeitos surdos o direito de usufruir de uma língua e associam comunicação adequada à possibilidade de assistência de melhor qualidade.

O Decreto nº 5.626/2005 aprofundou a regulamentação e dedicou seu Capítulo VII à garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Entre as medidas previstas no artigo 25 estão atendimento por profissionais capacitados para uso de

Libras ou para tradução e interpretação e apoio à capacitação dos trabalhadores da rede do SUS (Brasil, 2005).

Como citação direta longa, destaca-se parte do artigo 25 do Decreto nº 5.626/2005:

> "atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS [...] por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e [...] apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação" (Brasil, 2005, art. 25).

A determinação evidencia que a formação linguística dos profissionais e a tradução/interpretação não são demandas criadas posteriormente pela literatura científica. Elas já estão incorporadas ao aparato normativo brasileiro. O problema identificado pelas pesquisas é justamente a distância entre previsão jurídica e concretização cotidiana.

Ianni e Pereira (2009, p. 89) denominam essa situação como um descompasso entre determinações jurídicas, expectativas da comunidade surda e aquilo que as unidades de saúde conseguem efetivamente oferecer. A conclusão permanece particularmente atual diante de estudos posteriores que continuam registrando desconhecimento de Libras e insuficiência de recursos de acessibilidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, ampliou esse arcabouço ao definir barreiras nas comunicações e na informação como entraves ou comportamentos capazes de dificultar ou impedir expressão e recebimento de mensagens. A própria definição legal de comunicação inclui expressamente a Libras e diferentes meios e formatos de comunicação (Brasil, 2015).

Essa definição é importante porque desloca o problema da incapacidade individual para as condições de acessibilidade do ambiente. Se determinado usuário não compreende uma informação porque ela foi disponibilizada exclusivamente em formato linguístico inacessível, não se pode atribuir automaticamente a dificuldade ao indivíduo. O serviço possui responsabilidade na oferta de condições adequadas de comunicação.

Franco *et al*. (2022, p. 3) relacionam a Lei de Libras e a Lei Brasileira de Inclusão ao direito à saúde, argumentando que negar atendimento compreensível na língua do usuário surdo contribui para impedir o pleno exercício da cidadania. Os autores lembram que saúde, informação e comunicação se tornam dimensões inseparáveis quando se trata de garantir acesso efetivo.

A pandemia de COVID-19 tornou essa relação especialmente visível. Informações sobre prevenção, sintomas, vacinação, circulação social e medidas sanitárias foram produzidas em velocidade elevada.

Para pessoas surdas, a ausência ou atraso de informações em Libras significou desigualdade no acesso a conteúdo diretamente relacionados à proteção da vida.

Franco *et al.* (2022) identificaram, em sua revisão, três questões recorrentes: necessidade de profissionais de saúde bilíngues; ampliação da formação inicial em Libras nas universidades; e disponibilidade de tradutores e intérpretes de Libras nos serviços. Segundo os autores, essas dificuldades permaneceram evidentes mesmo diante de legislação consolidada.

A formação universitária é, nesse sentido, um dos pontos mais sensíveis. O Decreto nº 5.626/2005 tornou Libras disciplina obrigatória em cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, enquanto nos demais cursos superiores sua oferta ocorre como disciplina optativa. Essa configuração ajuda a compreender por que grande número de profissionais da saúde conclui sua formação sem contato suficiente com a língua.

Os dados de Mazzu-Nascimento *et al*. (2020, p. 1) mostram concretamente a consequência: menos da metade dos 5.317 cursos da saúde analisados oferecia Libras, e entre aqueles que ofertavam a disciplina predominava o caráter optativo.

Não se deve, contudo, reduzir formação a uma única disciplina isolada. Alcançar fluência em uma língua demanda exposição contínua e prática. Chaveiro *et al*. (2010, p. 642) observam que mesmo

profissionais inseridos em iniciativas de capacitação relatavam dificuldade para alcançar fluência e reconheciam que o aprendizado de Libras requer dedicação semelhante à aprendizagem de outras línguas.

Desse modo, uma política de formação pode envolver diferentes níveis de competência. Nem todo profissional alcançará imediatamente fluência avançada, mas toda instituição pode desenvolver protocolos para identificar a língua do usuário, estabelecer comunicação inicial respeitosa, acionar interpretação profissional, utilizar recursos visuais e evitar pressuposições equivocadas.

O intérprete profissional desempenha papel relevante, mas também deve ser situado dentro de uma política mais ampla. Chaveiro e Barbosa (2005, p. 417-422) verificaram que sua presença melhora a comunicação, mas não garante, isoladamente, a inclusão. Oliveira, Celino e Costa (2015, p. 307) mostraram que a simples presença de acompanhante oralizado também não assegurava qualidade e podia manter o usuário em posição passiva.

É necessário distinguir, além disso, intérprete profissional de familiar ou acompanhante utilizado informalmente como mediador. O intérprete está vinculado a responsabilidades profissionais e à mediação linguística, enquanto o familiar possui outra relação com o

usuário e pode selecionar, resumir ou interferir involuntariamente nas informações.

A dependência de familiares também coloca em questão autonomia e confidencialidade. Lopes, Vianna e Silva (2017, p. 218) associam a barreira comunicacional ao comprometimento da independência e do autocuidado. Quando o usuário precisa organizar toda consulta de acordo com a disponibilidade de terceiro, seu direito de acessar diretamente o serviço torna-se limitado.

O respeito aos direitos linguísticos requer, portanto, reconhecer o usuário surdo como interlocutor principal. O profissional deve falar e dirigir-se a ele, mesmo quando houver intérprete. Cabe ao usuário decidir quais informações deseja compartilhar, manifestar dúvidas, autorizar procedimentos e participar de decisões.

Essa mudança também envolve superar barreiras atitudinais. A interpretação da pessoa surda como incapaz pode conduzir profissionais a conversar exclusivamente com familiares, infantilizar o paciente ou tomar decisões sem verificar sua compreensão. Neves, Felipe e Nunes (2016, p. 157) encontraram justamente relatos associados à dependência e à percepção social de que o surdo seria incapaz de decidir sobre a própria saúde.

Direitos linguísticos e autonomia estão, assim, profundamente relacionados. Ter direito à língua significa poder utilizá-la em situações relevantes da vida social sem que isso implique perda de

acesso ou participação. Nos serviços de saúde, significa ter condições de relatar sintomas, compreender orientações, participar de escolhas e receber educação em saúde em formatos acessíveis.

A acessibilidade também precisa alcançar campanhas públicas, sites, plataformas de teleatendimento e materiais informativos. O desenvolvimento tecnológico cria oportunidades importantes, desde videochamadas com interpretação até conteúdos de educação em saúde gravados diretamente em Libras. No entanto, recursos digitais somente serão inclusivos se forem planejados considerando as especificidades linguísticas e visuais da comunidade.

A pandemia, como discutem Franco *et al*. (2022), evidenciou tanto dificuldades quanto possibilidades de adaptação. O uso de máscaras, por exemplo, interferiu em elementos visuais relevantes para determinadas formas de comunicação, enquanto videochamadas, legendas e recursos de interpretação remota apareceram como alternativas.

Vieira et al. (2023) apontam que dispositivos eletrônicos ainda apareciam de forma relativamente limitada na literatura analisada, ao passo que escrita e mímica permaneciam estratégias frequentes. Esse resultado sugere que existe espaço para ampliar o uso planejado de tecnologias acessíveis sem substituir a necessidade de profissionais preparados e de garantia da Libras.

A humanização do cuidado também precisa ser compreendida sob essa perspectiva. Nascimento, Fortes e Kessler (2015, p. 248) argumentam que não existe atendimento humanizado quando o serviço não consegue perceber e respeitar as particularidades comunicativas do usuário. Humanizar, nesse caso, não significa apenas demonstrar gentileza, mas assegurar condições de diálogo.

O cenário apontado pelos estudos permite perceber que a efetivação dos direitos linguísticos da comunidade surda depende de ações em diferentes níveis: legislação; políticas de formação universitária; educação permanente; contratação e disponibilidade de intérpretes; tecnologias de comunicação; adaptação dos fluxos administrativos; produção de materiais em Libras; e participação da própria comunidade surda no planejamento e avaliação dos serviços.

A participação da comunidade é especialmente importante porque políticas elaboradas exclusivamente a partir da perspectiva de gestores e profissionais ouvintes podem reproduzir pressupostos sobre aquilo que seria acessível. A experiência dos próprios usuários permite identificar barreiras que passam despercebidas para quem nunca dependeu de informação visual ou de língua de sinais.

Moraes *et al*. (2025, p. 1-9), ao aplicarem formulário on-line acessível em Libras, oferecem também exemplo metodológico relevante de inclusão linguística na própria produção científica. Esse procedimento reconhece que pesquisar uma população em sua língua

amplia as condições para participação e produção de respostas mais adequadas.

A construção de serviços verdadeiramente acessíveis deve, portanto, partir do princípio de que comunicação é componente clínico, ético e jurídico do cuidado. O desconhecimento de Libras não deve ser naturalizado como uma situação inevitável. Embora não seja possível exigir fluência imediata de todos os trabalhadores, é possível exigir das instituições planejamento para que nenhum usuário deixe de receber informações essenciais por ausência de acessibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção científica nacional permite concluir que saúde, qualidade de vida e direitos linguísticos da comunidade surda são dimensões inseparáveis. O acesso aos serviços não se efetiva plenamente quando a pessoa consegue ingressar fisicamente em uma unidade, mas permanece impossibilitada de compreender informações, expressar necessidades ou participar das decisões sobre a própria saúde.

Os estudos analisados, produzidos em diferentes períodos e regiões brasileiras, demonstram uma continuidade preocupante das barreiras comunicacionais. Pesquisas realizadas desde o início dos anos 2000 já identificavam dificuldades no vínculo profissional-paciente, dependência de familiares e ausência de conhecimento de

Libras. Estudos posteriores continuam apontando os mesmos problemas, e dados publicados em 2025 mostram avaliações negativas da comunicação tanto em serviços públicos quanto privados.

Essa continuidade evidencia que os avanços legais não foram acompanhados, na mesma intensidade, por transformações estruturais dos serviços. A Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 13.146/2015 constituem importantes fundamentos para a promoção da acessibilidade, mas a concretização desses dispositivos exige planejamento, financiamento, formação profissional e avaliação permanente.

As barreiras linguísticas possuem consequências que ultrapassam a comunicação imediata. Elas podem comprometer diagnóstico, tratamento, adesão terapêutica, privacidade, sigilo, autonomia, segurança e continuidade do cuidado. Também contribuem para experiências de medo, constrangimento, ansiedade e insegurança. Quando levam à desistência de consultas ou à redução da procura por serviços, podem agravar desigualdades de saúde.

A qualidade de vida também se relaciona às condições comunicativas vivenciadas pelos sujeitos. Os estudos demonstram que isolamento, dificuldades de interação e sofrimento psicológico podem ser ampliados quando a sociedade não oferece condições adequadas de participação. Por essa razão, avaliar saúde e qualidade de vida de

usuários de Libras requer instrumentos cultural e linguisticamente acessíveis.

A formação profissional apresenta-se como um dos principais caminhos de transformação. A presença reduzida e frequentemente optativa da Libras nos cursos da área da saúde contribui para a chegada de profissionais despreparados aos serviços. Entretanto, a solução não deve depender apenas de iniciativas individuais. Instituições de ensino, gestores do SUS, hospitais, unidades básicas e demais serviços precisam desenvolver políticas permanentes de capacitação.

Também é necessário garantir intérpretes profissionais quando o usuário necessita desse recurso, sem transformar familiares em mediadores obrigatórios. A presença do intérprete deve ampliar a autonomia, e não substituir o reconhecimento do paciente como interlocutor central.

Do mesmo modo, tecnologias digitais, sistemas visuais de chamada, canais de agendamento por texto ou vídeo, materiais em Libras, teleatendimento acessível e identificação prévia das preferências linguísticas podem contribuir para reduzir barreiras em diferentes etapas da assistência.

A comunidade surda deve participar da criação, implementação e avaliação dessas estratégias. Nenhuma política de acessibilidade alcança plenamente seus objetivos quando o grupo diretamente afetado não participa das decisões. O princípio de

participação social que sustenta o SUS precisa incluir efetivamente as experiências e demandas linguísticas dos cidadãos surdos.

Conclui-se, portanto, que reconhecer a Libras como língua legítima nos serviços de saúde significa reconhecer a pessoa surda como sujeito de direitos, capaz de participar de maneira autônoma das decisões sobre seu corpo, sua saúde e sua vida. A acessibilidade comunicacional não constitui benefício adicional nem concessão institucional: representa condição necessária para que universalidade, integralidade, equidade e humanização ultrapassem o plano normativo e se materializem na experiência cotidiana da comunidade surda brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível no Portal da Legislação da Presidência da República. Acesso em: 4 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível no Portal da Legislação da Presidência da República. Acesso em: 8 jul. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRITTO, Fernanda da Rocha; SAMPERIZ, Maria Mercedes Fernandez. Dificuldades de comunicação e estratégias utilizadas pelos enfermeiros e sua equipe na assistência ao deficiente auditivo. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 80-85, 2010. Acesso em: 29 jul. 2026.

CARDOSO, Adriane Helena Alves; RODRIGUES, Karla Gomes; BACHION, Maria Márcia. Percepção da pessoa com surdez severa e/ou profunda acerca do processo de comunicação durante seu atendimento de saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 4, p. 553-560, 2006. DOI: 10.1590/S0104-11692006000400013. Acesso em: 2 ago. 2026.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. A surdez, o surdo e seu discurso. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 166-171, 2004. Acesso em: 5 ago. 2026.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 417-422, 2005. DOI: 10.1590/S0080-62342005000400007. Acesso em: 7 ago. 2026.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeno. Revisão de literatura sobre o atendimento ao paciente surdo pelos profissionais da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 578-583, 2008. Acesso em: 9 ago. 2026.

CHAVEIRO, Neuma; PORTO, Celmo Celeno; BARBOSA, Maria Alves. Relação do paciente surdo com o médico. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, São Paulo, v. 75, n. 1, p. 147-150, 2009. Acesso em: 11 ago. 2026.

CHAVEIRO, Neuma et al. Atendimento à pessoa surda que utiliza a língua de sinais, na perspectiva do profissional da saúde. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 639-645, 2010. Acesso em: 13 ago. 2026.

CHAVEIRO, Neuma; DUARTE, Soraya Bianca Reis; FREITAS, Adriana Ribeiro de; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeno; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Qualidade de vida dos surdos que se comunicam pela língua de sinais: revisão integrativa. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, n. 48, p. 101-114, 2014. DOI: 10.1590/1807-57622013.0510. Acesso em: 15 ago. 2026.

FERREIRA, Dayana Roberta da Conceição et al. Assistência à gestante surda: barreiras de comunicação encontradas pela equipe de saúde. **Saúde em Redes**, v. 5, n. 3, p. 31-42, 2019. DOI: 10.18310/2446-4813.2019v5n3p31-42. Acesso em: 17 ago. 2026.

FRANCO, Ludmila Veiga Faria et al. A Lei de Libras e o direito à promoção da Saúde dos Surdos no advento da pandemia de COVID-19 no Brasil: uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, e05111133225, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i11.33225. Acesso em: 19 ago. 2026.

IANNI, Aurea; PEREIRA, Patrícia Cristina Andrade. Acesso da comunidade surda à rede básica de saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, supl. 2, p. 89-92, 2009. Acesso em: 20 ago. 2026.

LOPES, Raphaela Marques; VIANNA, Núbia Garcia; SILVA, Eliete Maria. Comunicação do surdo com profissionais de saúde na busca

da integralidade. **Saúde e Pesquisa**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 213-221, 2017. DOI: 10.17765/1983-1870.2017v10n2p213-221. Acesso em: 21 ago. 2026.

MAZZU-NASCIMENTO, Thiago et al. Fragilidade na formação dos profissionais de saúde quanto à Língua Brasileira de Sinais: reflexo na atenção à saúde dos surdos. **Audiology – Communication Research**, v. 25, e2361, 2020. DOI: 10.1590/2317-6431-2020-2361. Acesso em: 23 ago. 2026.

MORAES, Rafael Rodrigues de et al. Surdos que se comunicam por meio da língua de sinais: a complexidade do acesso aos serviços de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 9, e00211524, 2025. DOI: 10.1590/0102-311XPT00211524. Acesso em: 25 ago. 2026.

NASCIMENTO, Gicélia Barreto; FORTES, Luciana de Oliveira; KESSLER, Themis Maria. Estratégias de comunicação como dispositivo para o atendimento humanizado em saúde da pessoa surda. **Saúde (Santa Maria)**, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 241-250, 2015. Acesso em: 26 ago. 2026.

NEVES, Dayane Bevilaqua; FELIPE, Ilana Mirian Almeida; NUNES, Serlyjane Penha Hermano. Atendimento aos surdos nos serviços de saúde: acessibilidade e obstáculos. **Infarma – Ciências Farmacêuticas**, v. 28, n. 3, p. 157-165, 2016. DOI: 10.14450/2318-9312.v28.e3.a2016.pp157-165. Acesso em: 27 ago. 2026.

OLIVEIRA, Yanik Carla Araújo de; CELINO, Suely Deysny de Matos; COSTA, Gabriela Maria Cavalcanti. Comunicação como ferramenta essencial para assistência à saúde dos surdos. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 307-320, 2015. DOI: 10.1590/S0103-73312015000100017. Acesso em: 28 ago. 2026.

SANTO, Tiago Braga do Espírito; SILVA, Letícia Ramos da; MENDONÇA, Fabiane Dias de. Libras como ferramenta de cuidado em saúde mental: da barreira ao acesso. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 856-862, 2020. DOI: 10.9789/2175-5361.rpcfo.v12.7856. Acesso em: 29 ago. 2026.

SOUZA, Maria Fernanda Neves Silveira de et al. Principais dificuldades e obstáculos enfrentados pela comunidade surda no acesso à saúde: uma revisão integrativa de literatura. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 3, p. 395-405, 2017. DOI: 10.1590/1982-0216201719317116. Acesso em: 30 ago. 2026.

VIEIRA, Domisy de Araújo; SILVA, Liliane Faria da; MACHADO, Maria Estela Diniz; BRANDÃO, Euzeli da Silva; CHAGAS, Herleis Maria de Almeida. Estratégias de comunicação dos profissionais de saúde com pessoas com deficiência auditiva: revisão integrativa. **Cogitare Enfermagem**, v. 28, e84359, 2023. DOI: 10.1590/ce.v28i0.84359. Acesso em: 31 ago. 2026.