CAPÍTULO 4

LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA (L1) NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: AQUISIÇÃO, ENSINO E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Pammelleye Katherinne Françoise Rebecca Jenniffer S L Machado [1]
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

RESUMO: Este artigo analisa a centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) na educação de surdos, considerando sua contribuição para a aquisição da linguagem, o ensino e o desenvolvimento linguístico. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se em estudos nacionais sobre educação bilíngue, aquisição precoce e tardia da Libras, práticas pedagógicas, materiais didáticos, tecnologias e formação docente. Os resultados evidenciam que o acesso precoce à Libras favorece o desenvolvimento cognitivo, identitário, social e educacional, enquanto a exposição tardia pode comprometer a construção de conhecimentos e a aprendizagem do português escrito como segunda língua. Conclui-se que a efetivação da educação bilíngue exige ambientes linguisticamente acessíveis, participação de professores surdos, formação adequada dos profissionais, interação com pares sinalizantes e currículos que reconheçam a Libras simultaneamente como língua de instrução, interação, produção de conhecimentos e objeto de ensino sistemático, assegurando direitos linguísticos e aprendizagem significativa aos estudantes surdos.

Palavras-chave: Libras; Primeira língua; Educação de surdos; Aquisição da linguagem; Educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil é atravessada por disputas históricas acerca da língua, da diferença e das finalidades da escolarização. Durante longo período, propostas oralistas subordinaram a experiência surda à língua oral e converteram a escola em espaço de correção e normalização. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), contudo, deslocou o debate para o direito de os sujeitos surdos constituírem-se linguisticamente por uma língua de modalidade visual-espacial. Compreender a Libras como primeira língua (L1) não corresponde apenas à escolha de um recurso comunicativo: significa reconhecer a língua que organiza interações, favorece a elaboração conceitual, sustenta aprendizagens e possibilita a participação em práticas sociais e culturais.

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou aspectos de seu ensino, da formação profissional e da educação bilíngue. A Lei nº 14.191/2021 incluiu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua. Tais Marcos representam conquistas do movimento surdo, mas a existência formal da legislação não garante ambientes escolares nos quais a Libras circule com centralidade. Fernandes e Moreira (2014) demonstram que as políticas brasileiras permanecem marcadas por

disputas entre a perspectiva linguístico-cultural e concepções inclusivas que frequentemente diluem a especificidade linguística.

A primeira língua oferece instrumentos simbólicos para nomear experiências, estabelecer relações, formular hipóteses e compartilhar conhecimentos. Para a criança surda, uma língua plenamente acessível pela visão permite que a linguagem se desenvolva sem depender integralmente do canal auditivo. Dizeu e Caporali (2005) assinalam que a língua de sinais participa da constituição do sujeito, da cognição, das interações sociais e dos processos identificatórios. O atraso no contato com a Libras, portanto, não deve ser tratado como característica inerente à surdez, mas como consequência de condições sociais que restringem o acesso a interlocutores fluentes e experiências linguísticas significativas.

Essa problemática é particularmente relevante porque muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a Libras. O primeiro contato sistemático com a língua de sinais ocorre, em numerosos casos, apenas no ingresso escolar. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) identificam narrativas nas quais o acesso tardio se associa à falta de orientação, à fragmentação do trabalho pedagógico e à adoção de currículos homogêneos. A escola passa a acumular duas responsabilidades: favorecer a aquisição linguística e ensinar conhecimentos curriculares. Quando não reconhece essa dupla

demanda, tende a interpretar diferenças decorrentes da trajetória linguística como incapacidade individual.

O ensino de Libras como L1 possui características distintas do ensino de Libras como segunda língua para ouvintes. No primeiro caso, trata-se de ampliar usos, gêneros discursivos, repertórios culturais e conhecimentos metalinguísticos de estudantes com diferentes níveis de fluência. Não basta ensinar listas de sinais ou equivalências vocabulares com o português. Silva e Valério (2026) mostram que práticas centradas na correspondência entre sinais e palavras mantêm o português como objetivo principal e reduzem a Libras a uma função auxiliar. Um ensino de L1 comprometido com a formação linguística precisa trabalhar narrativas, argumentação, literatura, variação, gramática, registro em vídeo, escrita de sinais e práticas sociais da comunidade surda.

O presente artigo orienta-se pela questão: de que maneira o reconhecimento e o ensino da Libras como primeira língua contribuem para a aquisição da linguagem, o desenvolvimento linguístico e o processo educacional de estudantes surdos? Objetiva-se analisar a centralidade da Libras como L1, considerando acesso precoce, relações familiares e comunitárias, práticas de ensino, materiais didáticos, formação docente e organização da educação bilíngue. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa, baseada em produções

acadêmicas nacionais diretamente relacionadas à aquisição e ao ensino da Libras.

O REFERENCIAL TEÓRICO foi organizado em seis eixos articulados: Libras e constituição do sujeito; aquisição precoce e acesso tardio; ensino de L1 e currículo; materiais e tecnologias; educação bilíngue e políticas linguísticas; e relação entre Libras L1 e português escrito L2. Defende-se que a Libras deve ocupar, simultaneamente, os lugares de língua de aquisição, interação, instrução, produção de conhecimento e objeto de estudo sistemático.

REFERENCIAL TEÓRICO

A designação da Libras como primeira língua não deve ser compreendida exclusivamente pela ordem cronológica em que línguas aparecem na vida de uma criança. No contexto da surdez, L1 refere-se também à língua que apresenta acessibilidade perceptiva, oferece condições de aquisição em interações significativas e assume funções cognitivas, identitárias e culturais. A modalidade visual-espacial permite produção e percepção por configurações de mão, movimentos, localizações, orientações e expressões não manuais. O estatuto de L1 decorre das condições efetivas de acesso e uso, e não de uma suposta inferioridade da língua de sinais perante línguas orais.

Dizeu e Caporali (2005) defendem que adquirir Libras possibilita ao sujeito surdo significar o mundo, participar de relações

dialógicas e construir sua subjetividade. A língua não se reduz à transmissão de mensagens prontas; intervém na organização do pensamento e das funções psicológicas. Quando a criança encontra interlocutores com os quais pode dialogar plenamente, passa a perguntar, narrar, expressar sentimentos, negociar sentidos e apropriar-se de conhecimentos coletivamente produzidos. A condição linguística modifica, assim, as possibilidades de participação social e escolar.

> 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 linguístico. 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. 590).

A citação evidencia que a família não ocupa posição periférica. Conversar cotidianamente, explicar rotinas, acolher dúvidas e compartilhar histórias cria condições para que a criança não dependa apenas de atendimentos pontuais. Reconhecer essa participação não significa culpabilizar famílias pelo atraso linguístico. Muitas recebem informações exclusivamente clínicas e são conduzidas a priorizar tecnologias auditivas ou treinamento da fala, sem conhecer a comunidade surda e os benefícios do bilinguismo. Cabe às políticas

públicas oferecer orientação ética, contato com adultos surdos, cursos de Libras e acompanhamento intersetorial desde a identificação da surdez.

A língua de sinais contribui também para a formação da identidade surda. O contato com pares e adultos surdos permite que a criança encontre REFERÊNCIAS positivas, reconheça experiências compartilhadas e compreenda a diferença linguística sem reduzi-la à falta. A comunidade surda constitui espaço de circulação da Libras, de narrativas históricas, valores, práticas culturais e formas visuais de sentido. Dizeu e Caporali (2005) observam que essa inserção favorece processos identificatórios; Nascimento e Costa (2014) mostram que mobilizações da comunidade transformaram demandas linguísticas em projetos políticos de escola bilíngue.

Nessa perspectiva, a expressão língua materna requer cuidado. Nem toda criança surda aprende Libras com a mãe ou no ambiente doméstico, pois a maioria das famílias é ouvinte. Apesar disso, Libras pode tornar-se a língua de maior domínio, pertencimento e identificação quando são asseguradas interações precoces e contínuas. O elemento decisivo é a existência de ambientes linguisticamente ricos. A escola deve evitar tanto pressupor que todo aluno surdo chega fluente quanto exigir domínio prévio para que ele se beneficie do ensino bilíngue. O próprio espaço educacional precisa responsabilizar-se pela ampliação da competência linguística.

A aquisição da linguagem ocorre nas relações sociais e depende de exposição frequente a uma língua acessível. Crianças surdas filhas de adultos surdos sinalizantes podem adquirir uma língua de sinais em ritmos comparáveis aos de crianças ouvintes que adquirem uma língua oral, desde que participem de interações naturais. A questão central não é a modalidade, mas a qualidade, regularidade e significação do input linguístico. Não se sustenta, portanto, a crença de que Libras prejudicaria oralização ou aprendizagem do português. Uma L1 consolidada fornece base para aprendizagens posteriores e evita que os primeiros anos sejam atravessados por privação linguística.

Dall'Asen e Pieczkowski (2022) mostram que o acesso à Libras ainda ocorre tardiamente e que a escola frequentemente se converte no primeiro ambiente de contato sistemático. As autoras destacam desarticulação entre professores, intérpretes e profissionais do atendimento especializado. A Libras aparece em horários isolados, enquanto o restante do currículo é organizado em português. Essa configuração aumenta a carga de adaptação imposta à criança, que precisa aprender uma língua, compreender a dinâmica institucional e acompanhar conteúdos ao mesmo tempo.

Silva (2015) investigou consequências da aquisição tardia da Libras para a compreensão leitora do português como L2. Os resultados indicam que a idade de aquisição interfere de modo

relevante, mas não atua isoladamente. Contato com surdos fluentes, apoio familiar, presença da língua de sinais na trajetória escolar e metodologias apropriadas também influenciam o desempenho. A autora destaca que "[...] a aquisição da primeira língua de forma consistente em um período considerado normal oferece uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua" (Silva, 2015, p. 275).

O atraso linguístico afeta mais do que vocabulário. Pode restringir a capacidade de acompanhar conversas complexas, compreender relações temporais e causais, produzir narrativas e refletir sobre a própria língua. Na escola, essas dificuldades aparecem na leitura, escrita, resolução de problemas e compreensão de explicações. É inadequado convertê-las em diagnóstico de déficit cognitivo. Elas precisam ser interpretadas à luz das oportunidades linguísticas oferecidas. Quanto mais cedo a criança participa de interações em Libras, maiores são as possibilidades de desenvolver conhecimentos prévios e estratégias de aprendizagem.

Na educação infantil, a aquisição deve estar integrada às atividades, e não constituir exercício mecânico separado da vida da turma. Garrutti e Moreira (2022) observaram interações entre crianças surdas e professoras em ambiente bilíngue e constataram que a aprendizagem da língua acontece rapidamente nas trocas rotineiras. Pares coetâneos contribuem para circulação de sentidos, apropriação

de práticas comuns e participação na rotina. O achado reforça que a presença de várias crianças surdas num mesmo ambiente amplia oportunidades comunicativas dificilmente existentes numa inclusão individualizada.

Martins, Albres e Sousa (2015) atribuem especial importância ao brincar. Nas brincadeiras, a língua é mobilizada para combinar regras, assumir papéis, imaginar situações, resolver conflitos e produzir narrativas. O brincar cria necessidades reais de comunicação e favorece aquisição por interação dialógica com crianças e adultos surdos. Uma educação infantil bilíngue não pode limitar-se à tradução de comandos ou exposição de cartões com sinais; deve organizar tempos, espaços, brinquedos e experiências que incentivem a iniciativa linguística.

O acesso precoce exige também ações anteriores ao ingresso escolar. Serviços de saúde, assistência social e educação precisam orientar famílias sobre as possibilidades linguísticas da criança, sem apresentar Libras e recursos auditivos como escolhas excludentes. A prioridade ética é evitar períodos sem uma língua plenamente acessível. Programas de intervenção devem incluir adultos surdos, professores bilíngues e formação de familiares, garantindo continuidade entre casa, comunidade e escola. Essa rede favorece experiências narrativas, conhecimentos de mundo e segurança comunicativa.

Reflexões contemporâneas sobre desenvolvimento linguístico reforçam que exposição precoce à Libras é necessária ao desenvolvimento cognitivo, psíquico e identitário (Martins; Rosa; Martins, 2025). Tal compreensão desloca a pergunta “qual método fará a criança parecer ouvinte?” para “quais condições garantirão uma língua completa no período oportuno?”. A segunda formulação reconhece a criança como sujeito de direitos e impede que resultados incertos de intervenções clínicas justifiquem o adiamento da língua de sinais.

Reconhecer Libras como L1 não elimina a necessidade de ensiná-la sistematicamente. Falantes de qualquer língua desenvolvem usos cotidianos, mas a escola amplia repertórios, promove reflexão metalinguística e introduz gêneros de diferentes esferas sociais. O ensino como L1 deve partir das competências dos estudantes e promover compreensão e produção de narrativas, descrições, exposições, debates, textos acadêmicos em vídeo, literatura e análise linguística. A língua precisa aparecer como meio de instrução e objeto de conhecimento.

Granemann (2017) afirma que a aprendizagem da Libras nos anos iniciais é preponderante para o acesso aos conteúdos, pois ela funciona como comunicação, informação e instrução. A autora chama atenção para alunos que iniciam a escolarização sem fluência em sua primeira língua. Nesses casos, a prática deve articular aquisição e

ensino formal, sem reduzir expectativas curriculares. É necessário oferecer explicações acessíveis, ampliar vocabulário em contextos discursivos e criar situações em que novos recursos linguísticos sejam empregados para investigar e comunicar conhecimentos.

O currículo precisa contemplar dimensões linguísticas, históricas, culturais e sociais. Barros (2011), ao apresentar experiência curricular do Instituto Nacional de Educação de Surdos, relaciona estrutura gramatical, história dos surdos, identidade, costumes e direitos. Essa amplitude impede que a disciplina se confunda com repertório de sinais temáticos. Aprender L1 envolve compreender a organização da língua, reconhecer variedades, acessar a memória das comunidades e produzir discursos adequados a diferentes interlocutores e finalidades.

A experiência do INES mostra a importância da participação surda na construção curricular. Professores surdos não são apenas modelos de proficiência: produzem conhecimentos pedagógicos, linguísticos e culturais. Souza (2014) defende formação específica para professores de Libras como L1, incluindo história da educação de surdos, metodologia e realidade escolar. Fluência é condição essencial, mas não substitui conhecimento didático. O docente necessita planejar progressões, selecionar gêneros, avaliar produções sinalizadas e intervir de modo coerente com diferentes perfis.

Silva e Valério (2026), em pesquisa etnográfica com turma do quinto ano, identificaram predominância de atividades vocabulares e correspondência direta entre sinais e palavras. Relações de poder posicionavam o professor de Libras como profissional de reforço encarregado de explicar conteúdo ou apoiar português, enquanto a língua majoritária permanecia como objetivo central. O estudo evidencia que incluir uma aula de Libras na grade não assegura educação bilíngue; é preciso definir finalidade, garantir autonomia pedagógica ao docente e articular o componente ao projeto linguístico da escola.

Uma abordagem discursiva supera listas ao trabalhar a língua em práticas integrais. Em vez de apresentar sinais isolados de animais, o professor pode explorar narrativa, comparar personagens, analisar formas de referência, discutir classificadores e incentivar recontos com diferentes pontos de vista. O vocabulário é aprendido em relações sintáticas, semânticas e pragmáticas. A gravação em vídeo permite rever produções, observar escolhas e construir autoavaliação. A análise da Libras deve manter vínculo com usos sociais, evitando simples importação de categorias do português.

A literatura em Libras constitui campo privilegiado para o ensino de L1. Miranda (2025) propõe unidade didática baseada em fábula sinalizada e demonstra que o gênero possibilita trabalhar língua, valores, cidadania, reflexão e diferentes níveis de proficiência.

Narrativas literárias favorecem expressividade corporal, uso do espaço, incorporação de personagens, ritmo e recursos estéticos visuais. Além disso, aproximam estudantes de produções culturais surdas e fortalecem autoria e pertencimento.

A avaliação deve considerar produção em Libras, e não utilizar exclusivamente registros escritos em português. Portfólios de vídeo, apresentações, debates, recontos, explicações conceituais e projetos coletivos oferecem evidências adequadas do desenvolvimento em L1. Critérios podem abranger clareza discursiva, organização espacial, coesão, adequação ao gênero, diversidade lexical e argumentação. Avaliar em Libras permite distinguir dificuldades relativas ao conteúdo daquelas decorrentes do português como L2.

A consolidação do ensino de Libras como L1 depende de materiais coerentes com a modalidade visual-espacial. Materiais elaborados para ouvintes e posteriormente traduzidos podem preservar lógica textual e sonora pouco adequada à experiência surda. Recursos visuais não devem ser decorativos. Imagens, vídeos, mapas conceituais, objetos, dramatizações e escrita de sinais precisam integrar a construção do conhecimento e favorecer relações entre observação, linguagem e reflexão.

Barbosa, Santiago e Silva (2024) analisam materiais destinados ao ensino de Libras como L1 no ensino fundamental. As autoras destacam o planejamento de objetos educativos visuais e

culturais e o emprego da escrita de sinais. A produção envolve princípios, procedimentos sistemáticos e objetivos linguísticos definidos. Esse entendimento afasta a ideia de que qualquer vídeo sinalizado constitui automaticamente bom recurso. É necessário considerar faixa etária, repertório, progressão, legibilidade visual, qualidade da sinalização e possibilidades de interação.

A escrita de sinais pode ampliar formas de registrar, analisar e preservar produções em Libras, sem substituir vídeo nem português escrito. No ensino de L1, permite observar unidades, comparar formas, elaborar anotações e experimentar práticas ligadas à própria língua. Seu uso exige formação docente e escolhas contextualizadas. O objetivo não é criar uma barreira, mas oferecer outro instrumento de reflexão e autoria.

Pereira, Barbosa e Oliveira (2024) discutem tecnologias no ensino de Libras como L1 e reconhecem que recursos digitais ampliam acessibilidade visual. Plataformas de vídeo, aplicativos de edição, acervos e ambientes virtuais favorecem gravação, revisão, compartilhamento e circulação de produções. Possibilitam também contato com sinalizantes de diferentes regiões, gêneros e estilos. Entretanto, tecnologia não substitui interação humana nem corrige isoladamente problemas curriculares. Seu valor depende da intencionalidade pedagógica e da participação ativa.

No planejamento audiovisual, aspectos técnicos têm consequências pedagógicas. Enquadramento deve preservar mãos, braços, tronco e expressões; iluminação e contraste precisam assegurar leitura dos sinais; edição não pode fragmentar movimentos; legendas devem complementar, sem encobrir a sinalização. Um acervo escolar em Libras pode incluir histórias, explicações científicas, entrevistas, registros de projetos e glossários contextualizados. Quando estudantes participam da produção, deixam de ser consumidores e tornam-se autores.

A visualidade manifesta-se também na organização da sala. Disposição circular, iluminação adequada, ausência de obstáculos e estratégias de alternância de turnos são condições de acesso. Uma explicação sinalizada perde eficácia se o aluno divide atenção entre professor, intérprete, quadro e material. O docente deve coordenar tempos de observação e registro, apresentar recursos sequencialmente e assegurar que todos visualizem quem sinaliza. Trata-se de pedagogia visual vinculada à língua, não apenas presença de imagens.

A educação bilíngue pressupõe mais do que presença simultânea de duas línguas. Requer planejamento de funções, tempos, espaços e profissionais, assegurando Libras como L1 e língua de instrução e português escrito como L2. Fernandes e Moreira (2014) argumentam que política linguística deve ocupar posição central na avaliação das propostas. Quando essa variável é secundarizada, a

inclusão física do aluno na escola comum pode ocorrer sem acesso efetivo às interações, conteúdos e práticas culturais.

> A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (Brasil, 2014, p. 6 *apud* Fernandes; Moreira, 2014, p. 58).

A noção de ambiente linguístico é fundamental. Não basta disponibilizar intérprete em algumas aulas se recreio, reuniões, projetos, avisos e relações com a gestão continuam inacessíveis. A Libras precisa circular em toda a instituição e ser utilizada por professores, profissionais, estudantes e comunidade. Isso exige contratação de profissionais fluentes, formação continuada, materiais em Libras, participação de adultos surdos e convivência entre pares. A escola torna-se bilíngue quando sua organização reconhece a língua de sinais como constitutiva do cotidiano, não como adaptação individual.

Nascimento e Costa (2014) analisam a trajetória da comunidade surda de Brasília na implantação de escola pública integral bilíngue. O movimento surdo aparece como a gente que formula princípios e metas, não apenas destinatário de políticas. A

defesa da escola bilíngue decorre de experiências de fracasso em sistemas que privilegiam português e isolam estudantes. A participação comunitária contribui para que decisões sobre currículo, gestão, profissionais e avaliação sejam orientadas por conhecimentos produzidos por sujeitos surdos.

Lacerda, Albres e Drago (2013) analisam a política do município de São Paulo, na qual coexistem escolas municipais bilíngues e escolas regulares inclusivas. As autoras destacam necessidade de profissionais bilíngues, instrutores surdos e intérpretes, bem como condições institucionais de aprendizagem. A coexistência de modelos mostra que a qualidade não pode ser inferida apenas pelo nome da instituição. É necessário examinar qual língua organiza o ensino, quem participa das interações e como estudantes acessam o currículo.

Morais e Martins (2020) interpretam experiências inclusivas bilíngues como espaços de resistência às práticas que mantêm centralidade do português. A resistência produz outros modos de organizar a escola e reconhecer saberes surdos. Escolas-polo, salas bilíngues e projetos municipais podem criar redes de convivência e fortalecer a circulação da Libras. Ao mesmo tempo, precisam evitar que a educação bilíngue seja reduzida a arranjo temporário ou dependente da iniciativa de poucos professores.

O Atendimento Educacional Especializado pode complementar recursos e estratégias, mas não deve assumir sozinho a responsabilidade pelo ensino de Libras e acesso curricular. Santos (2024) chama atenção para formação dos profissionais do AEE e dificuldades das redes públicas. Quando Libras fica confinada à sala de recursos, a sala comum permanece monolíngue e o estudante precisa adaptar-se a práticas inacessíveis. O ensino de L1 demanda componente curricular, tempo pedagógico regular e articulação com todas as áreas.

A implementação da Lei nº 14.191/2021 amplia a responsabilidade dos sistemas desde a educação infantil e ao longo da vida. Persistem, contudo, escassez de professores bilíngues, dispersão territorial, ausência de materiais, avaliação inadequada e compreensão limitada do bilinguismo. Políticas efetivas precisam estabelecer metas de formação, concursos, produção de recursos e acompanhamento da proficiência. Devem também assegurar consulta e participação das comunidades surdas nas decisões.

A centralidade da Libras não implica recusa ao português. A educação bilíngue garante direito às duas línguas, atribuindo-lhes condições de aprendizagem compatíveis com modalidades e funções. Libras oferece base para compreender conceitos, discutir textos e produzir sentidos; português escrito amplia acesso a documentos, literatura, educação superior e espaços sociais. O problema surge

quando português é medida única de inteligência e Libras se converte em instrumento de tradução.

Calixto, Amaral Ribeiro e Ribeiro (2019) analisam narrativas docentes sobre ensino de português escrito em contextos bilíngues. O estudo evidencia desafios de formação e necessidade de compreender português como L2, numa perspectiva intercultural. Isso requer metodologias visuais, comparação entre línguas, trabalho com gêneros e leitura orientada por sentidos. Estratégias concebidas para alfabetização de ouvintes não podem ser transferidas sem considerar que alunos surdos não acessam a língua oral da mesma maneira.

Uma L1 consolidada permite mobilizar conhecimentos linguísticos e conceituais na leitura de L2. Silva (2015) mostra que aquisição tardia pode limitar estratégias de identificação da ideia principal e construção de sentidos. O resultado reforça a necessidade de ensinar leitura explicitamente, utilizando Libras para antecipar temas, discutir hipóteses, explicar estruturas e reconstruir o texto. O objetivo não é traduzir palavra por palavra, mas formar leitores capazes de relacionar informações e compreender finalidades discursivas.

A comparação entre Libras e português pode produzir consciência metalinguística quando evita hierarquização. Professores podem discutir ordens de constituintes, mecanismos de referência, marcação temporal e recursos coesivos, mostrando que as línguas

organizam sentidos por meios distintos. Produções escritas intermediárias devem ser analisadas como parte da aprendizagem de L2, não como prova de incapacidade. O feedback precisa priorizar inteligibilidade, organização discursiva e progressão, avançando gradualmente para convenções.

A formação docente é eixo transversal. Professores de Libras como L1 precisam conhecer aquisição, linguística, literatura e avaliação; professores de português L2 necessitam compreender bilinguismo, visualidade e leitura e escrita de surdos; docentes curriculares devem ensinar em Libras ou atuar em planejamento efetivamente colaborativo. Intérpretes educacionais têm atribuições próprias e não substituem professores bilíngues. Clareza de funções evita que acesso linguístico dependa exclusivamente da tradução.

A articulação entre L1 e L2 pode concretizar-se em projetos nos quais estudantes pesquisem tema em fontes diversas, debatam em Libras, produzam vídeo, leiam textos em português e elaborem versões escritas. Cada língua participa conforme suas possibilidades, sem que uma seja cópia da outra. Essa abordagem favorece autoria, circulação social e aprendizagem curricular. Também reconhece repertórios multimodais, pois alunos podem empregar imagens, diagramas, vídeo, escrita de sinais e português escrito na produção de conhecimento.

A continuidade linguística entre família, comunidade e escola representa uma das condições mais importantes para a consolidação da Libras como L1. Quando o uso da língua fica limitado ao horário escolar, a criança dispõe de poucas oportunidades para narrar acontecimentos domésticos, expressar desejos, compreender decisões e participar das relações afetivas. Dizeu e Caporali (2005) ressaltam que a família exerce papel determinante na transformação da língua de sinais em língua efetivamente funcional no discurso infantil. Isso não exige que pais ouvintes alcancem imediatamente a mesma proficiência de sinalizantes experientes, mas que assumam compromisso contínuo com aprendizagem, interação e respeito à língua da criança.

Programas destinados às famílias devem privilegiar situações comunicativas reais. Cursos baseados exclusivamente na memorização de vocabulário podem produzir conhecimento de sinais isolados sem preparar os participantes para sustentar conversas. Atividades com narrativas familiares, brincadeiras, rotinas, perguntas, explicações e resolução de conflitos tornam a aprendizagem mais significativa. Também é importante oferecer materiais audiovisuais acessíveis, grupos de convivência e acompanhamento por profissionais surdos, permitindo que dúvidas sejam discutidas sem que a surdez seja apresentada como tragédia ou impossibilidade.

O contato com a comunidade surda amplia o repertório que a família sozinha, sobretudo no início, nem sempre consegue

proporcionar. Adultos surdos apresentam modelos linguísticos diversos, compartilham experiências educacionais e ajudam a criança a construir expectativas positivas sobre o futuro. Pares surdos favorecem brincadeiras, cumplicidade visual e negociação de sentidos. Garrutti e Moreira (2022) mostram que as trocas cotidianas entre crianças participam diretamente da apropriação da língua. A convivência, portanto, não é elemento extracurricular; integra o próprio processo de aquisição e desenvolvimento.

Escola e família precisam estabelecer comunicação bilíngue regular. Reuniões, orientações, registros de aprendizagem e eventos devem criar oportunidades para que familiares compreendam os objetivos do currículo de Libras como L1. A instituição pode compartilhar vídeos produzidos pelos estudantes, sugerir práticas domésticas e acolher relatos sobre usos da língua fora da escola. Essa parceria evita que a Libras seja percebida como disciplina isolada e mostra que desenvolvimento linguístico ocorre em múltiplos espaços. Ao mesmo tempo, a escola deve respeitar diferenças entre famílias e oferecer apoio sem julgamentos.

As transições entre etapas educacionais exigem atenção particular. Uma criança que vivenciou ambiente bilíngue na educação infantil pode ingressar no ensino fundamental em escola que depende apenas de intérprete; um adolescente pode perder contato com pares surdos ao mudar de município. Rupturas desse tipo reduzem

frequência e diversidade de interações. Políticas de rede devem mapear trajetórias, articular instituições e garantir que a oferta de Libras não seja interrompida. A continuidade constitui parte do direito linguístico e deve orientar planejamento de matrículas, transporte, equipes e serviços.

A formação de professores é um dos principais desafios para transformar reconhecimento legal em prática. Conhecimento elementar de Libras adquirido em uma disciplina de curta duração não prepara o docente para ministrar conteúdos complexos na língua nem para ensiná-la como L1. Souza (2014) evidencia a especificidade da formação de professores de primeira língua; Granemann (2017) assinala que o docente precisa estudar e pesquisar a aprendizagem da Libras para desenvolver trabalho permanente. A formação inicial deve contemplar proficiência, linguística, aquisição, didática, cultura surda, literatura visual e avaliação.

Professores surdos ocupam posição central nesse processo, mas sua contratação não deve ser acompanhada de isolamento profissional. É necessário assegurar participação no planejamento, acesso à formação continuada, condições para produção de materiais e reconhecimento de autoridade pedagógica. O estudo de Silva e Valério (2026) alerta para relações escolares que subordinam o professor de Libras ao professor regente. Superar essa hierarquia requer definir atribuições, valorizar o componente curricular e garantir

que decisões linguísticas sejam construídas com protagonismo de profissionais surdos.

Professores ouvintes bilíngues também precisam desenvolver competência comunicativa e pedagógica suficiente para sustentar interações diretas, sem transferir toda responsabilidade ao intérprete. Aprender Libras demanda tempo, convivência e uso em situações autênticas. Certificações ou cursos rápidos não devem ser tomados como prova única de capacidade para ensinar. Processos seletivos e formação continuada podem incluir avaliação prática, observação de aulas, mentoria por professores experientes e estudo coletivo de produções dos estudantes.

A colaboração entre professores de Libras, professores de português L2, docentes das áreas, intérpretes e equipe pedagógica deve ocorrer no planejamento, não apenas durante a aula. Objetivos curriculares, conceitos novos, materiais visuais e formas de avaliação precisam ser discutidos previamente. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) identificam justamente a falta de articulação entre profissionais como obstáculo à escolarização. Reuniões sistemáticas permitem evitar traduções improvisadas, antecipar dificuldades e construir coerência entre desenvolvimento de L1 e aprendizagem dos conteúdos.

Outro desafio consiste em reconhecer a heterogeneidade linguística dos estudantes. Numa mesma turma podem existir crianças expostas à Libras desde cedo, alunos que começaram a sinalizar

recentemente, sujeitos com experiências de oralização, estudantes surdocegos e crianças com outras especificidades. Um currículo comum precisa admitir percursos diferenciados, apoio intensivo e estratégias multimodais. Avaliação diagnóstica em Libras ajuda a identificar repertórios sem confundir pouca proficiência com falta de conhecimento. A partir dela, o professor pode organizar agrupamentos, pares colaborativos e atividades com diferentes níveis de complexidade.

A produção e distribuição de materiais permanecem desiguais. Barbosa, Santiago e Silva (2024) e Pereira, Barbosa e Oliveira (2024) demonstram possibilidades de recursos visuais, culturais e tecnológicos, mas muitas escolas não dispõem de acervos, equipamentos ou tempo de produção. Sistemas públicos devem financiar plataformas, bibliotecas audiovisuais e equipes capazes de criar e revisar materiais em Libras. A participação de professores e estudantes surdos na autoria assegura maior adequação linguística e cultural, além de evitar que traduções sejam tomadas como única forma de acessibilidade.

Por fim, a efetivação do ensino de L1 depende de acompanhamento institucional. Não basta verificar se a escola possui profissional ou horário denominado “Libras”. É necessário analisar frequência das interações, progressão curricular, qualidade dos materiais, presença da língua nos espaços coletivos e resultados de

aprendizagem em Libras. Indicadores construídos com a comunidade surda podem orientar avaliação sem reproduzir parâmetros monolíngues. O compromisso é garantir que todo estudante conclua cada etapa com repertório linguístico ampliado, acesso ao conhecimento e capacidade de exercer autoria.

Coniderações finais

A análise permite afirmar que Libras como primeira língua constitui condição fundamental para a educação de surdos. Sua importância ultrapassa comunicação imediata: participa da formação do pensamento, subjetividade, identidade, relações sociais e aprendizagem. Quando o acesso ocorre precocemente e em ambientes ricos, a criança dispõe de recursos para construir conhecimentos e aprender outras línguas. Quando ocorre tardiamente, os efeitos observados decorrem de barreiras sociais e institucionais, não de limitação cognitiva inerente à surdez.

Família, comunidade surda e escola possuem responsabilidades complementares. Famílias precisam receber orientação e oportunidades de aprender Libras; adultos e pares surdos oferecem REFERÊNCIAS linguísticas e culturais; escolas devem organizar ambientes nos quais a língua circule em todas as atividades. O contato precoce não pode depender do acaso, da localização familiar

ou da iniciativa individual de um profissional. Deve constituir política pública articulada desde os primeiros anos.

O ensino formal de Libras como L1 é igualmente indispensável. A escola precisa superar vocabulário isolado e correspondências com português. Um currículo deve contemplar gêneros discursivos, literatura, gramática, história, cultura, variação, produção audiovisual, escrita de sinais e reflexão crítica. Materiais e tecnologias ampliam possibilidades quando planejados segundo a modalidade visual-espacial e quando transformam estudantes em produtores de discursos e conhecimentos.

A atuação de professores surdos e profissionais bilíngues ocupa lugar estratégico. Fluência em Libras deve associar-se à formação pedagógica, ao conhecimento sobre aquisição e à capacidade de avaliar produções sinalizadas. O professor de Libras não pode ser reduzido a auxiliar do português ou profissional de reforço. Sua disciplina precisa integrar o currículo com objetivos próprios. Do mesmo modo, intérpretes e profissionais do AEE não substituem organização escolar bilíngue.

As políticas linguísticas articulam direito formal e prática. Embora marcos legais reconheçam Libras e educação bilíngue, há contextos nos quais presença física é confundida com inclusão. A efetividade deve ser avaliada pela possibilidade de participar, compreender, produzir, conviver e aprender em Libras. Escolas

bilíngues, escolas-polo e classes bilíngues podem assumir configurações diferentes, desde que assegurem língua de instrução, pares linguísticos, profissionais qualificados e participação comunitária.

Por fim, afirmar Libras como L1 não significa opor-se ao português escrito, mas criar bases equitativas para o bilinguismo. O português deve ser ensinado como L2 mediante metodologias específicas, tendo Libras como língua de mediação, discussão e elaboração conceitual. Assim, a educação bilíngue deixa de adaptar o estudante a uma escola monolíngue e passa a transformar a instituição. Recomenda-se ampliar pesquisas sobre currículos de Libras L1, avaliação de proficiência, formação de professores surdos, produção de materiais e acompanhamento longitudinal de crianças expostas precocemente à língua de sinais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Gabriela Otaviani; SANTIAGO, Jaqueline Rodrigues do Nascimento; SILVA, Milena Lago da. Materiais didáticos para o ensino de Libras como L1 para estudantes surdos do ensino fundamental. **Caletroscópio,** Mariana, v. 12, n. 2, p. 28-43, ago./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7484. Acesso em: 21 jul. 2026.

BARROS, Alex Curione de. Currículo em Libras no INES. **Fórum**, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, p. 15-16,

2011. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/332/245. Acesso em: 23 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 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: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 29 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: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DdnJztZVSTYbwWbQZnbvYwH/. Acesso em: 31 jul. 2026.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista**

Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 28, e0027, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kqj8bQqgrjHYjYjLx65B63p/. Acesso em: 2 ago. 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. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/. Acesso em: 4 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: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/. Acesso em: 6 ago. 2026.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 48, e234024, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/NrFXs9QXZZCwy67Xtf6YhZk/. Acesso em: 8 ago. 2026.

GRANEMANN, Jussara Linhares. Língua Brasileira de Sinais — Libras como L1 para estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. **REVELLI**, Inhumas, v. 9, n. 2, p. 270-282, jun. 2017. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5894. Acesso em: 9 ago. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/. Acesso em: 10 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: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.222-237. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1892. Acesso em: 11 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, p. 103-124, set./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/7HG5v6gVHqCkDk3w37CsRTg/. Acesso em: 12 ago. 2026.

MIRANDA, Viviane Marques. A fábula no ensino de Libras como L1 para alunos surdos nas séries finais do ensino fundamental: uma proposta de unidade didática. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 96-112, jan./jun. 2025. DOI: https://doi.org/10.5585/cpg.v24n1.28073. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/28073. Acesso em: 13 ago. 2026.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de

resistência**. Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/. Acesso em: 14 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: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/vJHG4XQt97wjQjQ56JxZg5Q/. Acesso em: 16 ago. 2026.

PEREIRA, Josevânia Dias Moreira; BARBOSA, Monica de Gois Silva; OLIVEIRA, Alzenira Aquino de. Novas tecnologias no ensino de Libras como L1. **Revista Educação em Páginas,** Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e15537, 2024. DOI: https://doi.org/10.22481/redupa.v3.15537. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/16544. Acesso em: 17 ago. 2026.

SANTOS, Maria Isabel Dórea. O ensino da Libras como L1 no Atendimento Educacional Especializado. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 42, p. 12-29, 2022. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1809. Acesso em: 18 ago. 2026.

SILVA, Giselli Mara da; VALÉRIO, Wesley Klismann Ferreira. Ensino de Libras como primeira língua em uma turma de estudantes surdos: tensões entre língua de sinais e língua majoritária no cotidiano escolar. **Revista da ABRALIN**, v. 24, n. 1, 2026. DOI: https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i1.2327. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2327. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/SQqJXGjF7X5y68sZWK4jNLh/. Acesso em: 21 ago. 2026.

SOUZA, Luiz Carlos dos Santos. Formação de professores de Libras como primeira língua. Fórum, Rio de Janeiro, **Instituto Nacional de Educação de Surdos**, p. 6-9, 2014. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/387/357. Acesso em: 22 ago. 2026.