

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

RAFAELA CRUZ CIPRIANO MENDONÇA

**O PROCESSO DE LETRAMENTO DA CRIANÇA SURDA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE:** metodologias de ensino e comunicação visual mediada
pela LIBRAS

São Luís
2025

RAFAELA CRUZ CIPRIANO MENDONÇA

**O PROCESSO DE LETRAMENTO DA CRIANÇA SURDA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE:** metodologias de ensino e comunicação visual mediada
pela LIBRAS

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão- UFMA, como requisito para
conclusão de curso.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis
Velázquez Castellanos

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Mendonça, Rafaela Cruz Cipriano.

O PROCESSO DE LETRAMENTO DA CRIANÇA SURDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: : metodologias de ensino e comunicação visual mediada pela LIBRAS / Rafaela Cruz Cipriano Mendonça. - 2025.

73 f.

Orientador(a): Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Surdez. 2. Letramento Bilíngue. 3. Comunicação Visual. 4. Formação Docente. 5. Estratégias Metodológicas. I. Castellanos, Samuel Luis Velázquez. II. Título.

RAFAELA CRUZ CIPRIANO MENDONÇA

**O PROCESSO DE LETRAMENTO DA CRIANÇA SURDA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE:** metodologias de ensino e comunicação visual mediada
pela LIBRAS

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão- UFMA, como requisito para
conclusão de curso.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis
Velázquez Castellanos

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Samuel Luis Velázquez Castellanos (orientador)
Doutor em Educação escolar
Universidade Federal do Maranhão

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa
Doutora em educação
Universidade Federal do Maranhão

2º Examinador

Suplente

São Luís

2025

*A Deus, autor da vida e de todo o Universo.
À minha família: meu esposo, Emanuel,
minha mãe, Lidiane, e meu irmão, Pablo.
Sem vocês eu não conseguiria.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, Ele é dono do Universo e autor da minha vida todinha, nessa caminhada estou de pé por que Ele me sustenta.

Ao meu amado esposo, Emanuel Mendonça, que durante esses anos compartilhou comigo das questões mais emblemáticas e desafiadoras de todo esse processo de formação como pedagoga, pelo companheirismo e auxílio emocional e espiritual, além de toda a alegria transmitida nos momentos de dificuldades que tive que enfrentar para a realização do presente trabalho.

À minha querida mãe, Lidiane Cruz, que é inspiração para alcançar meus objetivos e não desistir, sou grata por todos os ensinamentos e cuidados pela minha vida, e por ser a melhor mãe que eu poderia ter, com certeza eu não estaria aqui se não fosse pelos seus conselhos, amor e ajuda, obrigada, essa conquista é nossa!

Ao meu irmão Pablo Ryan, que com certeza é um combustível para meu esforço acadêmico, obrigada pelo carinho irmão, você tem crescido e me surpreendido positivamente a cada dia que se passa.

À minha avó Francelina, por toda a alegria e anseio por Deus, juntamente ao meu avô Deodato. Vocês são meus amores, eu agradeço por que se empenharam em criar tão bem as pessoas que tanto me inspiram a prosseguir nos estudos.

Ao tio Ronildo e sua esposa Rosilene, que sempre me animaram muito para que eu alcançasse todos os meus objetivos de vida.

À minha amiga Geisiane Mendonça, por compartilhar diversos momentos e ser um auxílio inclusive na elaboração deste trabalho, que mesmo de longe, foi um abrigo.

À missionária Lucélia e ao pastor Dennes, que tanto nos acolheu nesses últimos anos e foi auxílio espiritual, e até financeiro, para que conseguíssemos concluir essa jornada.

A minhas amigas de graduação, companheiras de curso, por todo o incentivo e compartilhamentos de felicidade e tristeza ao longo destes anos, em especial a Ana Beatriz, Jaíne Rocha, Ruana Dorneles, Thalissa Cristina, Jennyfer Kaylane, Rayane Cordeiro e Emanuelle Fernandes, pela cumplicidade nos momentos acadêmicos e pessoais que compartilhamos.

Ao Mover Mission, por serem a extensão do amor e cuidado de Deus dentro do âmbito acadêmico, e que durante o percurso do curso de Pedagogia, foram auxílio espiritual.

A todos os familiares e amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta conquista, meu eterno agradecimento.

Aos docentes do curso de Pedagogia, que ofereceram o melhor de si para a minha formação, de modo especial, às professoras Fabiana Canavieira e Edith Batista, e aos professores Bolívar e Dublante, que me transmitiram o amor pela educação e o comprometimento profissional.

E, enfim, ao meu querido orientador Samuel Velázquez, por toda a paciência, compreensão, dedicação, disponibilidade e orientação, não somente durante a produção deste trabalho de conclusão de curso, mas ao longo da minha trajetória acadêmica, por sempre me despertar o desejo de continuar em meio aos desafios, e principalmente por ter acreditado em mim.

À banca examinadora, meu profundo agradecimento pelas valiosas contribuições que certamente aprimoraram este trabalho e ampliaram minha compreensão sobre o tema.

“[...] tudo o que é verdadeiro, tudo o que é honesto, tudo o que é justo, tudo o que é puro, tudo o que é amável, tudo o que é de boa fama, se há alguma virtude, e se há algum louvor, nisso pensai”.

Filipenses 4:8

RESUMO

Este presente estudo analisa o processo de letramento de crianças surdas no contexto da educação bilíngue. Investiga as três dimensões fundamentais: as metodologias de ensino, a comunicação visual mediada pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a aplicação de tecnologias assistivas. Desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, a investigação dialoga com as contribuições teóricas de Goldfeld (2002), Quadros *et al.* (2006), Strobel (2008), Sofiato (2018), Silva (2023) e Santos (2018), além de documentos legais que asseguram os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda. Os resultados demonstram que o letramento bilíngue transcende a mera aquisição de habilidades de leitura e escrita, configurando-se como um processo multidimensional que envolve: construção identitária, pertencimento cultural e acesso equitativo às práticas sociais e educacionais. Desse modo, conclui-se que os caminhos possíveis para uma educação mais inclusiva, equitativa e linguisticamente sensível deve considerar à realidade das crianças surdas, assim como a necessidade de políticas educacionais que efetivem uma abordagem bilíngue intercultural, garantindo o pleno desenvolvimento acadêmico e social das crianças surdas.

Palavras-chave: surdez; letramento bilíngue; comunicação visual; formação docente; estratégias metodológicas.

ABSTRACT

This study analyzes the literacy process of deaf children in the context of bilingual education. It investigates three fundamental dimensions: teaching methodologies, visual communication mediated by Brazilian Sign Language (LIBRAS), and the application of assistive technologies. Developed through bibliographic research with a qualitative approach, the investigation engages with the theoretical contributions of Goldfeld (2002), Quadros et al. (2006), Strobel (2008), Sofiato (2018), Silva (2023), and Santos (2018), as well as legal documents that ensure the linguistic and educational rights of the deaf community. The results demonstrate that bilingual literacy transcends the mere acquisition of reading and writing skills, constituting a multidimensional process that involves identity construction, cultural belonging, and equitable access to social and educational practices. Thus, it is concluded that the possible paths towards a more inclusive, equitable and linguistically sensitive education must consider the reality of deaf children, as well as the need for educational policies that implement an intercultural bilingual approach, guaranteeing the full academic and social development of deaf children.

Keywords: deafness; bilingual literacy; visual communication; teacher training; methodological strategies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT – Comitê de Ajudas Técnicas
CF/88 – Constituição Federal de 1988
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
DOI – Digital Object Identifier
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FM – Frequência Modulada (sistema de transmissão sonora)
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
INDL - Inventário Nacional da Diversidade Linguística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
L1 – Primeira Língua
L2 – Segunda Língua
LSKB – Língua de Sinais Kaapor Brasileira
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SciELO - Scientific Electronic Library Online
TA – Tecnologias Assistivas
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	19
2.1	O surdo no Congresso de Milão (1880): retrospectiva histórica	19
2.2	Educação dos surdos no Brasil: surgimento de uma proposta bilíngue	24
2.3	Marcos legais das Políticas Educacionais e Linguísticas dos Surdos	26
3	SURDEZ E LETRAMENTO: pontos de contato	33
3.1	Surdo, Surdez e o “Ser Surdo”	33
3.2	O letramento e a leitura na escola	36
3.3	Letramento Bilíngue de Surdos	38
3.4	Comunicação Visual via LIBRAS	43
4	METODOLOGIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	48
4.1	Tecnologias Assistivas	48
4.2	Metodologia de Ensino	52
4.3	O papel do professor na educação de surdos	54
5	CONCLUSÃO	58
	REFERÊNCIAS	61

1 INTRODUÇÃO

Historicamente as pessoas Surdas enfrentam sérias barreiras de comunicação e exclusão social, sobretudo por não utilizarem a linguagem oral, o que por muito tempo, as afastou do acesso à educação e à convivência em sociedade. Contudo, nas últimas décadas, com os avanços tecnológicos e surgimento de grupos sociais que se identificam com a causa surda, o cenário de exclusão vem sendo alterado e há uma maior preocupação em relação ao processo educativo desta comunidade.

No cenário educacional brasileiro, com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, mais conhecida como a Lei de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), houve a intensificação por parte de estudiosos a respeito dos surdos e de sua cultura, principalmente, sobre a sua educação. É fundamental reconhecer que a educação de surdos demanda abordagens pedagógicas que respeitem as particularidades linguísticas e culturais destes indivíduos situados. A adoção da LIBRAS como primeira língua (L1) no processo educativo possibilitou o desenvolvimento de metodologias específicas que favorecem o efetivo letramento dessa comunidade.

Neste sentido, Quadros (1997) destaca que o letramento de crianças surdas desempenha um papel crucial em sua inclusão social e educacional, ao proporcionar: (1) o domínio dos sistemas comunicativos; (2) a construção de conhecimentos; (3) o desenvolvimento identitário; e, (4) o engajamento social como membros ativos e competentes da sociedade.

Diante disso, por meio da pesquisa O processo de letramento da criança surda no contexto da educação bilíngue: metodologias de ensino e comunicação visual mediada pela LIBRAS, buscamos o entendimento deste processo em pessoas surda mediado por metodologias que considerem a LIBRAS como inerente à aprendizagem do surdo. Nesses termos, a linguagem é o principal meio pelo qual nos comunicamos, expressamos ideias e construímos conhecimento. No entanto, em uma sala de aula que inclui alunos surdos e ouvintes, as dificuldades de se estabelecer uma comunicação eficiente se torna ainda mais abrangente; situação que levanta questionamentos e reflexões acerca de como o sujeito surdo interage com o mundo e acessa o conhecimento.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por ser uma língua gestual e visual, é pouco conhecida entre as pessoas ouvintes, o que reforça barreiras no processo de

inclusão. Dessa forma, é essencial que seja reconhecida, respeitada e valorizada como a primeira língua da pessoa surda, já que media não apenas a comunicação, mas também o letramento e a construção da identidade do sujeito surdo. Quando a LIBRAS é colocada no centro do processo educativo, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais justas, acessíveis e sensíveis às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

O interesse por esse tema surgiu desde o início da graduação quando, em uma disciplina, fiz uma atividade relacionada a história dos surdos. Essa motivação também foi fortalecida pelo meu contato com uma colega de classe surda, Yasmin, com quem pude conviver ao longo do curso. Ao observar suas interações em sala de aula, percebi os desafios que ela enfrentava e me questionei sobre como havia sido o seu processo de aprendizagem, desde a infância até a universidade. Essa reflexão despertou em mim a necessidade de investigar de que maneira a Libras, a comunicação visual e as metodologias de ensino contribuem para garantir educação acessível e letramento às pessoas surdas.

No plano acadêmico, refletir sobre o letramento da criança surda no contexto da educação bilíngue amplia o olhar sobre métodos de ensino, estratégias de aprendizagem e adaptações curriculares. Esse debate é necessário para garantir uma educação de qualidade que realmente alcance todos os alunos. Quanto mais pesquisas forem feitas sobre a temática, mais estratégias de ensino serão desenvolvidas, promovendo avanços na educação inclusiva e no desenvolvimento de um plano de ensino mais humanizador e equitativo.

Ademais, no campo profissional, é urgente que o tema seja discutido e promovido, visto que muitos professores não se sentem preparados para atuar com estudantes surdos. O aprofundamento teórico e prático contribuirá para a formação de profissionais mais conscientes, capazes de criar estratégias de ensino, recursos visuais e atendimentos pedagógicos adaptados de forma planejada e intencional. Ou seja, além de garantir-se o direito à aprendizagem, também favorece o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança surda, promovendo sua real inclusão no espaço escolar e na sociedade.

Desse modo, a problemática de nossa pesquisa baseia-se no seguinte questionamento: em que medida as metodologias de ensino, auxiliadas por tecnologias assistivas, têm influenciado o fortalecimento da comunicação visual

mediada pela LIBRAS, no processo de letramento de crianças surdas no contexto bilíngue segundo a literatura especializada?

Destarte, as questões norteadoras que orbitam ditam problematização são:

1. Como as concepções de tecnologias assistivas têm sido mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas?
2. De que forma a comunicação visual mediada pela LIBRAS auxilia no processo de letramento?
3. Quais metodologias de ensino são indicadas como eficazes para a aprendizagem de estudantes surdos na perspectiva bilíngue?

Dita problemática e questões norteadoras giram em torno de uma necessidade urgente e concreta: a de garantir práticas pedagógicas acessíveis, eficazes e respeitosas à identidade linguística da pessoa surda no processo de letramento, sendo necessários a compreensão dos marcos legais e das políticas educacionais que regem o processo educativo destes sujeitos. Entretanto, apesar dos avanços legais, a prática pedagógica ainda enfrenta muitos desafios, e isso pode ser acentuado quando se apontam lacunas entre teoria e prática sobre como ensinar crianças surdas, bem como um atraso no uso de tecnologias assistivas de forma eficaz na educação.

O objetivo geral é analisar o processo de letramento de crianças surdas no contexto da educação bilíngue, com foco nas metodologias de ensino utilizadas e sua influência na comunicação visual mediada pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); isto é, se tenta identificar as concepções de tecnologias assistivas mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas; compreender a natureza da comunicação visual mediada pela LIBRAS e sua projeção no processo de letramento na educação bilíngue; para além de avaliar as estratégias metodológicas de ensino mais utilizadas na educação de surdos.

Já desde uma perspectiva metodológica, a pesquisa bibliográfica, que abrange toda a produção já tornada pública sobre o tema investigado, foi fundamental neste estudo, isso porque, “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (Lakatos; Marconi 2010, p. 166). A sua escolha se centra na diversidade e riqueza de informações, que demandam diferentes formas de tratamento e análise (Lakatos; Marconi, 2010), como materiais da imprensa escrita, recursos audiovisuais, cartográficos e diversas

publicações. Esses elementos nos orientam e devem ser selecionados conforme o objeto de estudo.

Dito isso, o processo metodológico deste trabalho teve início com a delimitação do tema central: o letramento da criança surda. A partir dessa definição, foram realizadas buscas por produções acadêmicas que abordassem essa temática, incluindo dissertações, teses e artigos científicos. As pesquisas foram conduzidas em diferentes fontes, como o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a base de dados *Scientific Electronic Library Online* (*SciELO*) e a Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Além das produções digitais, também foram alugados livros físicos disponíveis no acervo da Biblioteca Central da UFMA. A escolha desses livros se baseou na relevância para o estudo em questão. Os critérios de seleção envolveram tanto a pertinência temática quanto a proximidade com que os assuntos relacionados ao letramento de surdos eram tratados.

Inicialmente, a busca teve um caráter mais amplo, com foco na categoria “letramento”. Em seguida, foram refinados os termos de pesquisa para abranger tópicos mais específicos como: letramento do surdo, metodologias de ensino na educação de surdos, comunicação visual (de forma geral e também em relação à surdez) e tecnologias assistivas aplicadas à educação desses sujeitos. Essa abordagem, em camadas, permitiu uma visão mais ampla e aprofundada das interfaces entre esses temas.

A partir do levantamento inicial, foi feita uma triagem das produções com base em sua relevância teórica. Dentre os primeiros quinze trabalhos selecionados, aproximadamente oito eram dissertações e sete teses. Em uma segunda etapa, a seleção se estendeu a artigos científicos, também obtidos por meio da plataforma da CAPES e de periódicos qualificados. Para isso, foi considerada a classificação dos periódicos pelo sistema Qualis/CAPES, garantindo que as publicações utilizadas apresentassem rigor acadêmico.

Diante disso, com todo o material reunido, realizou-se uma leitura atenta dos resumos, palavras-chave e trechos selecionados, a fim de identificar quais estudos tinham maior pertinência em relação aos objetivos do trabalho. A partir daí, iniciou-se um processo de sistematização do conteúdo por meio da elaboração de um mapa conceitual, onde foram organizadas as principais ideias, conceitos e abordagens presentes nos textos. Esse mapa serviu de base para a construção de

um quadro sinóptico, reunindo as principais citações extraídas das obras, especialmente aquelas relacionadas às categorias centrais da pesquisa.

Destarte, o quadro sinóptico funcionou como um fechamento da etapa de análise dos textos e uma preparação para a escrita deste trabalho, permitindo que a produção textual se fundamentasse em uma estrutura teórica clara, coesa e previamente organizada. A partir dessa etapa, foram selecionadas as principais obras e autores que contribuíram significativamente para a fundamentação do trabalho. As referências escolhidas foram organizadas conforme os eixos temáticos centrais — como letramento do surdo, comunicação visual, história da educação de surdos, tecnologias assistivas e metodologias de ensino — os quais serão detalhados a seguir.

Nesse sentido, fundamentamo-nos em autores como Márcia Goldfeld (2002) e Strobel (2009). Em *A Criança Surda*, Goldfeld (2002) analisa a trajetória histórica das práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos, discutindo suas origens, transformações e impactos. Já em *História da Educação de Surdos*, Strobel (2009) afirma que a trajetória educacional das pessoas surdas foi marcada por práticas excludentes e opressoras, influenciadas por ideologias ouvintistas¹. A autora destaca que, historicamente, os surdos foram privados do direito à sua língua materna – a LIBRAS – e submetidos a métodos que negavam sua identidade cultural e linguística. Diante desse contexto, Strobel (2009), propõe uma revisão crítica desse legado, defendendo uma educação bilíngue e intercultural que reconheça a surdez não como deficiência, mas como diferença, valorizando a cultura surda e suas formas próprias de experiência e interação com o mundo.

Gabriela Soares dos Santos (2018), em *O desenvolvimento da Criança Surda na Educação Infantil: uma análise entre uma escola inclusiva e a escola bilíngue de São Luís-MA*, investiga a implementação de políticas públicas para a educação de surdos, analisando como as práticas docentes em escolas inclusivas e bilíngues de São Luís-MA influenciam tanto a aquisição da LIBRAS quanto o desenvolvimento das crianças surdas. Por sua vez, Maria Aparecida Soares (2005), em *A educação do surdo no Brasil*, traça um panorama histórico da educação de surdos no contexto brasileiro. Destarte, Julianne D. C. Pietzak e Rogério Sousa Pires (2023), em seu

¹ Uma forma de dominação cultural, onde o grupo dominante (os ouvintes) estabelece as normas e padrões, marginalizando e excluindo o grupo minoritário (os surdos).

artigo *Marcos legais e políticos da educação de surdos no Brasil*, fazem uma análise dos documentos legislativos que norteiam esse assunto.

Por outro lado, Choi *et al.* (2011), na obra *LIBRAS: conhecimento além dos sinais*, analisam os desafios enfrentados por crianças surdas no processo de aquisição da leitura e da escrita, destacando as barreiras decorrentes da inacessibilidade à língua majoritária nos primeiros anos de vida. Os autores defendem que a LIBRAS deve ser reconhecida como primeira língua (L1) da criança surda, constituindo-se como fundamento essencial para o desenvolvimento de suas habilidades de letramento.

Cecília Goulart (2014), em *O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização*, propõe uma reflexão crítica sobre a dicotomia entre alfabetização e letramento, frequentemente presente nos debates educacionais. Paralelamente, Márcia Aparecida Vergna (2021), no artigo *Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais*, analisa como distintas concepções de letramento influenciam o ensino de língua portuguesa, particularmente frente às transformações decorrentes da crescente digitalização.

Complementando essa discussão, Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva (2023), em sua dissertação *Português escrito como segunda língua para surdos: um estudo das práticas de letramentos no contexto da escola bilíngue*, reafirma a centralidade da LIBRAS como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2) no processo educacional de letramento. Em contraponto, Sueli Fernandes (2008), no artigo *Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*, concebe o letramento como instrumento de inclusão social e emancipação do sujeito surdo.

Cássia Geciauskas Sofiato (2018), em *Glossário virtual de língua brasileira de sinais: constituição e usabilidade*, examina as tecnologias assistivas e a comunicação visual na educação de surdos, estabelecendo distinções entre as abordagens clínica e sociocultural da surdez. E, por fim, Ronice Quadros *et al.* (2006) em *LIBRAS*, falam sobre o papel do professor nesse processo de ensino da pessoa surda.

Já com respeito à pesquisa documental é utilizada para a coleta e seleção de informações a partir de diferentes tipos de documentos. Nesse contexto, conforme destaca Fachin (2002, p. 152), considera-se documento “[...] qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais em papel/madeira/pedra, gravações, pintura,

incrustações e outros. Ainda são considerados os documentos oficiais, como editoriais, leis, atas, relatórios, ofícios, ordem régia, etc.". Dessa forma, seu uso se mostra essencial para o acadêmico que busca evidenciar descobertas relacionadas ao seu objeto de estudo; documentos que se tornam fontes relevantes para análise, permitindo que novos estudos sejam desenvolvidos ou aperfeiçoados a partir deles.

A pesquisa documental foi usada para analisar os principais marcos legais que tratam dos direitos das pessoas surdas e da educação bilíngue. Foram considerados documentos internacionais, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009. Esses documentos ajudam a entender como a educação inclusiva e os direitos linguísticos são tratados em nível global.

No Brasil, foram analisadas leis e diretrizes que garantem o direito à educação e reconhecem a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda. Entre elas: a Constituição Federal (1988); a LDB (1996); a Lei nº 10.436/2002; o Decreto nº 5.626/2005; o PNE (2014–2024); a Lei Brasileira de Inclusão (2015); o Decreto nº 10.502/2020 e a Lei nº 14.191/2021, que reconhece oficialmente a educação bilíngue de surdos como uma modalidade própria. Esses documentos foram fundamentais para contextualizar e embasar legalmente a proposta da pesquisa, além de permitir uma compreensão mais ampla dos direitos educacionais da pessoa surda e das diretrizes que norteiam a educação bilíngue no Brasil.

O trabalho está organizado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A Seção 1 trata das concepções históricas da educação de surdos, com ênfase nos acontecimentos internacionais e nacionais que influenciaram a formação de políticas e práticas educacionais, bem como os marcos legais que abrangem a educação de surdos.

A Seção 2 discute a relação entre surdez e letramento, abordando a construção da identidade surda, a leitura e a escrita na escola, e os desafios do letramento bilíngue e o uso da comunicação visual via LIBRAS. Já na Seção 3, são apresentadas metodologias e tecnologias aplicadas à educação bilíngue de surdos, bem como os recursos de tecnologias assistivas e as estratégias pedagógicas mais recorrentes, haja vista o papel do professor nesse processo. Por fim, as considerações finais apresentam uma síntese dos principais achados da pesquisa e reflexões sobre

os caminhos possíveis para uma educação mais inclusiva, equitativa e linguisticamente sensível à realidade das crianças surdas.

2 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção, abordarei a trajetória da educação de surdos, fazendo um panorâmica histórico, pontuando o impacto excludente do Congresso de Milão (1880), que impôs o oralismo e marginalizou as línguas de sinais, até a construção de uma proposta bilíngue no Brasil, centrada na Libras como língua prioritária. Também discutirei os marcos legais que garantem os direitos linguísticos e educacionais dos surdos, como a Lei de Libras (2002) e o Decreto nº 10.436, analisando avanços e desafios na efetivação dessas políticas.

2.1 O surdo no Congresso de Milão (1880): retrospectiva histórica

Para compreender a constituição educacional dos surdos, é fundamental analisar seu percurso histórico. A educação de surdos passou por distintas fases e abordagens ao longo dos séculos. Na Antiguidade, predominava a exclusão social e educacional das pessoas surdas. Segundo Strobel (2009), na Grécia Antiga, a surdez era associada à incapacidade de raciocinar e se comunicar, muitas vezes interpretada como castigo divino ou um sinal de inferioridade. Por causa da disseminação de que a comunicação oral era essencial para desenvolvimento do pensamento racional, defendida pelo filósofo Aristóteles, os sujeitos surdos não eram considerados racionais, uma vez que não possuíam domínio da língua, por causa de suas limitações auditivas.

Na Roma Antiga, os surdos eram considerados vítimas de maldições divinas, sendo frequentemente submetidos ao extermínio ou ao abandono. Apenas os que conseguiam ser escondidos por suas famílias ou fugir sobreviviam, muitos sendo reduzidos à escravidão. Em contraste, no Egito e na Pérsia, os surdos eram reverenciados como criaturas divinas, acreditando-se que mantinham comunicação secreta com os deuses; mas, paradoxalmente, mesmo neste contexto de relativo respeito, permaneciam excluídos dos processos educacionais e da vida social ativa.

Na Idade Média, a surdez permaneceu envolta em concepções religiosas excludentes. Os surdos eram tratados como seres marginalizados, vistos como curiosidades sociais e privados de direitos básicos como casamento, herança e participação em rituais religiosos - sob a alegação de que não podiam confessar pecados ou compreender os dogmas da fé (Strobel, 2009). Contudo, este período também testemunhou os primeiros avanços educacionais. Santos (2018) destaca as

contribuições do médico italiano Girolamo Cardano (1502-1576), pioneiro em defender que a surdez não impedia a aprendizagem. Nesse sentido, Cardano implementou métodos inovadores, utilizando a língua de sinais e a escrita como ferramentas pedagógicas. Paralelamente, ordens religiosas como os beneditinos, começaram a reconhecer o potencial comunicativo dos gestos (Strobel, 2009).

Cardano também teria proposto avaliar o grau da capacidade de aprendizagem entre diferentes tipos de surdos. Para isso, propôs a seguinte divisão: aqueles que haviam nascido surdos, os que adquiriram surdez antes de aprender a falar, os que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, os que adquiriram depois de aprenderem a falar e a escrever. A partir disso, teria estabelecido uma relação entre as diferentes categorizações, através do nível de aprendizagem alcançado por cada um. Isso teria levado a afirmar que a surdez por si mesma, não modificava a inteligência da criança e que, portanto, a educação deste tipo de pacientes deveria ser realizada pelo ensino da leitura e da escrita (Soares, 2005, p.17).

A partir desse período, destacaram-se importantes educadores que revolucionaram a educação de surdos: Pedro Ponce de León (1510-1584), fundador da primeira escola para surdos no Mosteiro de San Salvador de Oña (Valladolid); Juan Pablo Bonet (1579-1623), pioneiro na educação de surdos na Espanha e autor da primeira obra sobre o tema (1620), onde apresentou seu método oralista; Charles-Michel de L'Épée (1712-1789), que estabeleceu a primeira escola pública para surdos em Paris, desenvolvendo um método educacional combinando língua de sinais, leitura labial, escrita e oralização. L'Épée não apenas inovou pedagogicamente, mas também formou professores e defendeu ativamente o direito à educação para surdos, desafiando os paradigmas vigentes (Botelho, 2002).

As concepções inovadoras sobre a educação de surdos rapidamente ganharam reconhecimento. Em 1760, o abade Charles-Michel de L'Épée fundou na França o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, marco histórico na educação especializada. L'Épée, fervoroso defensor do método visual², teve suas ideias confrontadas por Samuel Heinicke (1729-1790), criador do oralismo³ - método que priorizava a leitura labial e a fala (Santos, 2018).

Conforme Goldfeld (2002), a comunidade científica da época, após analisar ambas as abordagens, considerou os argumentos de L'Épée mais consistentes. Essa avaliação resultou no declínio do método oralista de Heinicke, que acabou não

² Baseia-se no uso de gestos, dos sinais, do alfabeto manual e da escrita na educação de surdos.

³ Defende que a comunicação com e pelos surdos se dê exclusivamente pela fala, sendo os sinais e o alfabeto manual proibidos.

obtendo recursos para expandir seu instituto. Nesse ínterim, para Goldfeld (2002, p. 29),

[...] o século XVIII é considerado o período mais fértil da educação dos surdos, por que houve [...] grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de novas escolas para surdos, e qualitativo, já que, pela língua de sinais os surdos podiam aprender a dominar diversos assuntos e exercer várias profissões (Goldfeld, 2002, p. 29).

Goldfeld (2002) relata que no início do século XIX, o educador norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet buscou na Europa referências para a educação de surdos. Após ter negado o acesso ao método oralista inglês, optou pelo ensino manual aprendido com discípulos do abade L'Épée na França. Em 1817, fundou nos Estados Unidos a primeira escola permanente para surdos, adotando um sistema de comunicação baseado na Língua de Sinais Francesa; abordagem que originou práticas que posteriormente influenciaram a filosofia da Comunicação Total⁴ (Ramos; Goldfeld, 1992).

A partir de 1821, a *American Sign Language* (ASL), moldada por essas influências, passou a ser adotada nas escolas públicas, se consolidando até meados do século XIX como a principal língua de instrução para surdos no país. Depois disso, observou-se um avanço no nível de escolarização dos estudantes surdos, que demonstravam bom desempenho nas disciplinas ministradas por meio dessa linguagem, o que provocou, anos mais tarde, a fundação da primeira universidade nacional para surdos, em 1864, Universidade Gallaudet.

No entanto, a partir de 1860, os progressos tecnológicos voltados ao ensino da fala impulsionaram a valorização do método oral. Nesse contexto, muitos profissionais passaram a defender o ensino da língua oral aos surdos e, influenciados por esse entusiasmo, surgiram novos discursos que apontavam a língua de sinais como um obstáculo ao desenvolvimento da fala, gerando resistência e oposição ao seu uso (Goldfeld, 2002). Sem embargo, ainda que pouco lembrado, em 1878, no primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos, realizado em Paris, defendeu-se que, “[...] o melhor método de ensino seria aquele que combinasse a articulação com a leitura labial, mantendo o uso de gestos como recurso auxiliar na comunicação entre professores e alunos, especialmente no período inicial” (Soares, 2005, p. 34). Contudo, esse encontro teve um caráter essencialmente consultivo, sem deliberações

⁴ A comunicação Total defende que os surdos tenham acesso à linguagem oral por meio da leitura orofacial (leitura labial), da amplificação, dos sinais e do alfabeto manual e que se expressem por meio da fala, dos sinais e do alfabeto manual.

oficiais ou resoluções impositivas. As discussões, embora importantes, não resultaram em decisões formais que influenciassem diretamente as políticas educacionais vigentes nos países representados.

Foi apenas dois anos depois, no Segundo Congresso Internacional para a Educação de Surdos, realizado em Milão, Itália, entre os dias 6 e 11 de setembro de 1880, que se consolidaram medidas de grande impacto histórico e ideológico. Com a participação majoritária de ouvintes entre os delegados, o congresso teve como principal resultado a aprovação de uma resolução que defendia a oralidade como método exclusivo na educação de surdos, em detrimento do uso das línguas de sinais.

Nesse congresso, foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O oralismo venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido. É importante ressaltar que aos professores surdos foi negado o direito de votar (Goldfeld, 2002, p. 31).

Das 164 deliberações do Congresso de Milão (1880), a mais impactante estabeleceu a primazia do ensino oral sobre a língua de sinais na educação de surdos (Vieira-Machado; Rodrigues, 2022). Segundo Goldfeld (2002), esse marco representou uma drástica reversão aos avanços obtidos no século XVIII. Soares (2005, p. 35) complementa destacando que o subsequente Congresso de Gênova (1892) não apenas reforçou o método oral puro, como também defendeu a padronização global do ensino, argumentando que "[...] a aquisição linguística deveria basear-se exclusivamente no desenvolvimento natural da fala".

Os Congressos analisados revelam uma preocupação central com a forma de aquisição da linguagem pelos surdos, em detrimento de sua efetiva instrução educacional em pé de igualdade com os ouvintes (Soares, 2005). Na prática, priorizava-se a mera oralização, desconsiderando-se completamente a significação cultural e identitária para os próprios surdos, na realidade impuseram uma pedagogia que: a) Suprimiu sua identidade linguística; b) Ignorou evidências da eficácia das línguas de sinais; c) Reduziu a educação a mera técnica de fala (Strobel, 2009).

Segundo Coutinho (2008), a adoção do oralismo como doutrina oficial impactou profundamente as escolas britânicas, que anteriormente privilegiavam o ensino por língua de sinais. Essa mudança resultou na demissão em massa de professores surdos. O autor destaca que "[...] a língua de sinais, nas escolas britânicas, foi gradualmente relegada à clandestinidade em resposta ao intenso ataque

sofrido no início do século XX" (Coutinho, 2008, p. 41). Como consequência, a educação de surdos sofreu um significativo retrocesso com essa determinação.

[...] houve um enfraquecimento na educação das pessoas surdas acarretando resultados poucos satisfatórios, fazendo com que a sociedade excludente voltasse a acreditar com mais intensidade nas supostas incapacidades para receberem instrução escolar. Sabe-se que para os surdos o aprendizado da língua oral se torna mais difícil, porque eles não têm o retorno sonoro que os ouvintes possuem. Porém, como a língua de sinais foi proibida, tal determinação foi estabelecida em todos os países, durando por um longo período de quase 100 anos (Santos, 2018, p. 34).

Após o Congresso de Milão (1880), o método oralista tornou-se hegemônico na educação de surdos, levando à proibição oficial das línguas de sinais nas escolas. Essa política excludente resultou em uma drástica redução no número de professores surdos — nos Estados Unidos, por exemplo, apenas 12% dos educadores de surdos eram surdos em 1960, padrão que se repetiu em diversos países. Como consequência, gerações de alunos surdos foram prejudicadas, saindo do sistema escolar com formação acadêmica deficiente e dificuldades de socialização, além da perda de referências culturais e identitárias.

Diante desse cenário, a comunidade surda organizou-se em resistência, especialmente a partir da segunda metade do século XX, fortalecendo associações e movimentos em defesa de seus direitos linguísticos. Essa luta visava não apenas a preservação das línguas de sinais, mas também o reconhecimento da identidade surda e a garantia de uma educação verdadeiramente acessível (Strobel, 2009). Destarte, apesar das proibições históricas, os Estados Unidos mantiveram o uso da Língua de Sinais Americana (ASL), que preservou fortes influências da Língua de Sinais Francesa. Na década de 1960, o linguista William C. Stokoe, da Universidade Gallaudet, revolucionou o campo ao comprovar cientificamente que a ASL era uma língua natural completa, com estrutura gramatical complexa e características linguísticas próprias.

Essa descoberta teve impactos profundos: transformou a percepção social sobre a surdez, relegitimou o uso das línguas de sinais na educação e desafiou o paradigma oralista até então dominante. O trabalho pioneiro de Stokoe (1960 *apud* Leite, 2013)⁵ não apenas reacendeu debates cruciais sobre os direitos linguísticos da

⁵ LEITE, Tarcísio de Arantes; QUADROS, Ronice Müller de. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. In: STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de; LEITE, Tarcísio de Arantes (org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis: Insular, 2014. p. 15–28.

comunidade surda, mas também fortaleceu o movimento pela Educação Bilíngue⁶, estruturando o caminho para abordagens educacionais mais inclusivas e respeitosas às particularidades culturais e linguísticas dos surdos (Silva, 2019).

Com essa nova descoberta e com a articulação de associações dos surdos, pessoas “aliadas” à causa surda se mobilizam para lutar contra a determinação que proibia o uso da Língua de Sinais. Como afirma Santos (2018, p. 35), na década de 1970 a Língua de Sinais foi retornando, produzindo nesse período o surgimento de uma nova tendência de educação para os surdos, a Comunicação Total.

A Comunicação Total foi criada por Dorothy Schiffler, professora e mãe de surdo. Tal método utilizava a língua de sinais juntamente com a língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual. Dorothy o denominou de Total Approach que significa Abordagem Total. Esta nomenclatura foi mudada para Comunicação Total, por Roy Holcom. A utilização desse método se deu pelo fato destes pesquisadores acreditarem que deveriam priorizar a comunicação, seja ela das mais variadas formas, e não somente priorizar a língua. A Comunicação Total foi adotada pela Universidade de Gallaudet, que se tornou a maior pesquisadora sobre esta filosofia (Santos, 2018, p. 35).

Foi na década de 1970 que pesquisadores começaram a defender a Língua de Sinais como sistema linguístico autônomo, que independe da comunicação oral. Esse entendimento pavimentou o caminho para o surgimento, nos anos 1980, da proposta de Educação Bilíngue para surdos, fundamentada no uso concomitante de duas línguas. Conforme Santos (2018), esse modelo educacional alcançou amplo reconhecimento e legitimidade a partir dos anos 2000, consolidando-se como a abordagem predominante na educação de pessoas surdas em escala global - como será detalhado na seção 2 deste trabalho.

2.2 Educação dos surdos no Brasil: surgimento de uma proposta bilíngue

A Educação de Surdos no Brasil tem seu marco inicial em 1855, com a chegada do professor surdo francês Hernest Huet, solicitado pelo imperador Dom Pedro II, para educar duas crianças surdas (Goldfeld, 2002). O professor Huet havia sido aluno no Instituto Nacional de Paris e trouxe para o Brasil a língua de sinais francesa (Choi *et al.*, 2011). Dois anos depois, em 1857, o monarca encarregou o Marquês de Abrantes de organizar uma comissão para fundar o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), inaugurado oficialmente em 26 de setembro de 1857 (Soares, 2005), que utilizava, assim como

⁶ Modelo de ensino que utiliza duas línguas no processo educativo, integrando a língua materna e uma segunda língua.

as demais escolas internacionais para surdos da época, “[...] a língua de sinais” (Goldfeld, 2002, p. 32).

Huet é considerado o introdutor da língua de sinais no Brasil: trouxe, inicialmente, a língua de sinais francesa, que se mesclou com a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros e acabou formando a Língua Brasileira de Sinais (Choi *et al.*, 2011, p. 13).

Segundo Goldfeld (2002, p. 32), o INES - estabelecido no Rio de Janeiro e fortemente influenciado pelo modelo francês do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris – “adotava a língua de sinais como base educacional, seguindo a tendência internacional da época”. Contudo, após o Congresso de Milão (1880), que declarou a superioridade do método oral, a transição para o oralismo no Brasil ocorreu de forma mais lenta que na Europa. Soares (2005), argumenta que o método oral foi introduzido no Brasil com a justificativa de que seria prejudicial alfabetizar um surdo num país de analfabetos:

Restituir a uma sociedade de analphabetos, alguns surdos-mudos sabendo lêr e escrever de que vale e para que serve?
 Unicamente produzir nos país o desgosto por verem perdido precioso capital de tempo e ao educando dar uma linguagem que poucos compreendem. dos alumnos educados no instituto do Rio de Janeiro, quantos ainda conservam a língua escripta?
 Três ou quatro.
 Porque os outros abandonaram-na?
 Porque, na sociedade em que vivem, raros sabem lêr e escrever.
 Claro está, portanto, que o único meio de restituir o surdo mudo à sociedade é dar-lhe uma linguagem que todos compreendam, dar-lhe a linguagem articulada, suprema aspiração do venerando l'epée (Menezes Vieira, 1884, p. 4 *apud* Soares, 2005, p. 43).

A declaração de Menezes Vieira (1884) sobre o “[...] desperdício de alfabetizar surdos em um país de analfabetos” reflete seu conhecimento da realidade educacional brasileira da época. Seguindo as diretrizes internacionais, o INES implementou o método oral puro em todas as disciplinas em 1911. Contudo, conforme Goldfeld (2002), a língua de sinais persistiu nas salas de aula até 1957, quando foi oficialmente proibida pela diretora Ana Rímola de Faria Dória, com apoio da professora Alpia Couto. Mas, apesar da proibição formal, é importante destacar que os estudantes surdos continuaram utilizando sua língua materna de forma clandestina, principalmente nos espaços informais da escola como pátios e corredores. Essa resistência silenciosa demonstra a vitalidade da língua de sinais mesmo em contextos de repressão institucional.

Segundo Brito (1993), o final dos anos 1970 marcou a introdução da proposta de Comunicação Total no Brasil, trazida pela educadora Ivete Vasconcelos, da Universidade Gallaudet. Na década seguinte, os anos 1980 testemunharam o surgimento dos primeiros debates sobre educação bilíngue no país, impulsionados principalmente pelas pesquisas pioneiras da própria Vasconcelos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Em suas primeiras pesquisas, Brito (1993) adotou a sigla LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros), seguindo convenções internacionais de nomenclatura, para diferenciá-la da LSKB - a língua de sinais utilizada pelos indígenas Urubu-Kaapor no Maranhão. A partir de 1994, conforme Goldfeld (2002), a pesquisadora passou a utilizar o termo LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), denominação criada e adotada pela própria comunidade surda brasileira para se referir à anteriormente chamada LSCB.

2.3 Marcos legais das Políticas Educacionais e Linguísticas dos Surdos

A trajetória da educação de surdos no Brasil é profundamente marcada por lutas pelo reconhecimento linguístico, cultural e educacional. Ao longo das últimas décadas, importantes documentos legais foram elaborados com o objetivo de assegurar o direito à educação inclusiva e bilíngue para as pessoas surdas. Desta forma, neste tópico abordaremos marcos mundiais e nacional das Políticas educacionais e linguísticas voltados aos Surdos.

Políticas públicas, segundo Santos (2018, p. 52), refere-se ao “[...] conjunto de propostas e estratégias para um âmbito específico, o qual culmina em diversos interesses, sejam eles políticos, sociais ou culturais [...]”; já para Costa (2014, p. 26), “[...] às políticas públicas educacionais estão ancoradas nos aspectos sociais e culturais de um determinado universo”. Em outras palavras, as decisões e ações do governo para a educação (as políticas públicas) não surgem do nada; são baseadas nas realidades sociais e culturais das pessoas de uma certa região, época ou grupo.

Não obstante, inicialmente destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que tem como princípios: a Liberdade, a Educação, e a Vida Digna, para além do Desenvolvimento pessoal e social, e a Livre participação na comunidade, para todos. Ou seja, objetiva estabelecer um conjunto de direitos básicos para todos os seres humanos.

Artigo 1º- Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros em espírito de fraternidade.

Artigo 26 - A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana [...] (ONU, 1948, p. 14).

Em 1994, tem-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade na Espanha, mais conhecida como Declaração de Salamanca. A Conferência teve como propósito principal fomentar a meta de Educação para Todos, promovendo a Educação Especial dentro de uma abordagem inclusiva. Seu escopo envolveu a análise das transformações requeridas nas políticas públicas de educação, com ênfase na garantia de igualdade de oportunidades educacionais.

Stumpf *et al.* (2021, p. 64) entendem que a Declaração de Salamanca,

[...] abriu um espaço maior para as discussões acerca da escola inclusiva para pessoas com deficiência, como os surdos. Determina que as instituições educacionais devem atender e assegurar o direito ao acesso ao ensino e à aprendizagem adequados aos estudantes surdos. Portanto, muitos autores consideram a declaração um marco que fortalece a educação bilíngue e a inclusão com respeito à identidade linguística.

Em 1996, foi estabelecida a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, sendo um marco importante na defesa da diversidade linguística. De acordo com o Artigo 5º, "[...] todos os grupos linguísticos possuem direitos equivalentes, independentemente de seu reconhecimento legal ou político como línguas oficiais, regionais ou minoritárias" (UNESCO, 1996, p. 6). Portanto, reforça a igualdade entre as línguas, destacando que nenhuma comunidade deve ser discriminada devido ao status jurídico de seu idioma.

Ainda no âmbito internacional, no ano de 1999, se estabeleceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala. Esse tratado reafirma os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, destacando a necessidade de adaptação dos espaços e da sociedade para garantir seu acesso e participação plena (Calixto; Ribeiro, 2016).

Por fim, para fechar o contexto mundial, destaca-se a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009). A Convenção foi aprovada pela ONU em 2006 e ratificada no Brasil com força de emenda constitucional. Ela representa um marco internacional que reforça os direitos das pessoas com deficiência à inclusão plena. Mesquita (2018) destaca que

a convenção marca uma mudança de paradigma ao compreender a deficiência como fruto da interação com barreiras sociais e não como uma característica individual limitante. No contexto da surdez, reforça-se o direito à educação bilíngue e à valorização da LIBRAS como primeira língua.

Já no Cenário Nacional, conforme destacam Pereira e Pasian (2023), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) fornecem fundamentos legais que asseguram os direitos educacionais das pessoas com deficiência, incluindo o acesso e permanência em igualdade de condições na escola, bem como o reconhecimento da educação especial como modalidade preferencialmente ofertada na rede regular de ensino.

A Constituição Federal de 1988 consolida os direitos educacionais, ao estabelecer que a educação é "[...] direito de todos e dever do Estado e da família" (Brasil, 1988, art. 205), e quando determina o atendimento especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino regular (Brasil, 1988, art. 208, III). Embora esse marco legal garanta igualdade e acesso, Costa (2014) problematiza a efetividade da inclusão, argumentando que as políticas públicas frequentemente negligenciam as especificidades linguísticas da comunidade surda, gerando conflitos entre suas demandas e as diretrizes estatais.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) integra o ordenamento jurídico-educacional brasileiro ao instituir a educação especial como modalidade transversal à educação básica. Em seu artigo 59, determina que os sistemas de ensino devem garantir "[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos" para estudantes com deficiência (Brasil, 1996). Contudo, embora Costa (2014) aponte a LDB como um avanço normativo, critica sua implementação insuficiente, evidenciando uma dissonância entre o previsto em lei e a realidade educacional. Já para Souza (2024, p. 21):

Não há, nem na CF 88, nem na LDB, nenhum apontamento direto acerca do educando surdo, o que leva os sistemas de ensino a adotarem os métodos que julgarem necessários e cabíveis baseando-se na modalidade disposta no capítulo V da LDB: Educação especial.

Nesses termos, em 2001, foi estabelecida a Resolução CNE/CEB nº 2, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo-se que a organização do ensino deve considerar "[...] as singularidades de cada aluno" (Brasil, 2001). Por outro lado, Costa (2014), destaca a importância

desta Resolução, quando explica que “[...] a educação básica é direito de todos, porém, dando[-se] ênfase à necessidade de se respeitar a diversidade à luz do entendimento de igualdade pela diferença” (Costa, 2014, p. 122).

Pietzak e Pires (2023), por sua vez, destacam que a história dos surdos no Brasil teve um marco significativo com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como sistema linguístico legítimo, de natureza visual-motora e com estrutura gramatical própria (Brasil, 2002). Esse reconhecimento legal não apenas legitimou a LIBRAS como meio de comunicação, mas também impulsionou a atuação de intérpretes e professores bilíngues, ampliando a acessibilidade da comunidade surda. De acordo com Bar (2019), é “[...] a partir da aprovação da Lei de Libras (2002) [que] o campo educacional passou a representar um lócus estratégico para os movimentos surdos, no sentido da diferenciação e aquisição de bens simbólicos” (Bar, 2019, p. 125). Assim, ocorreu uma transformação na percepção dos movimentos surdos, conforme destacam Pietzak e Pires (2023, p. 6), se até o final dos anos 1970 os surdos participavam dos movimentos gerais das pessoas com deficiência, gradualmente passaram a reivindicar o reconhecimento de suas particularidades culturais e linguísticas.

Também o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei de LIBRAS (10.436/2002), estabelecendo diretrizes específicas para sua implementação no sistema educacional. Em seu artigo 22, define escolas bilíngues como instituições onde “[...] a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005). Entre suas principais determinações, destacam-se: a inclusão da LIBRAS como disciplina obrigatória na formação de professores; a normatização da atuação de tradutores e intérpretes; e, a consolidação do modelo educacional bilíngue para surdos. Assim, no período entre 2006 e 2013, conforme análise de Pietzak e Pires (2023), consolidaram-se importantes instrumentos normativos que, embora não exclusivos à educação de surdos, representaram avanços significativos para os direitos das pessoas com deficiência. Dentre os principais marcos destacam-se: 1) a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), com equivalência constitucional; 2) a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006); 3) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabeleceu diretrizes para a inclusão educacional (Brasil, 2010,

p. 20); e 4) o Decreto Federal nº 7.387/2010, que criou o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) e posteriormente reconheceu a LIBRAS como patrimônio cultural imaterial brasileiro.

Esse período caracterizou-se por intensa mobilização dos movimentos surdos em prol da efetiva implementação das políticas públicas. Paralelamente, ganhou relevância o debate sobre a educação bilíngue, cujas bases foram estabelecidas pelo arcabouço normativo então vigente. Essas conquistas possibilitaram o posterior reconhecimento oficial da educação bilíngue no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e em instrumentos legais subsequentes.

O PNE, aprovado para a década 2014-2024, define diretrizes estratégicas para o desenvolvimento educacional brasileiro. Em seu texto, destaca-se a estratégia 4.7, que garante “[...] a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua” (Brasil, 2014). Complementarmente, a estratégia 4.13 prevê a expansão da formação docente especializada, conforme análise de Pietzak e Pires (2023).

A estratégia de número 4.13 fórmula ações no que tange a ampliação das equipes de profissionais da educação que atendem o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, incluindo aqui a garantia da oferta de tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras e professores bilíngues (Brasil, 2014, *apud* Pietzak; Pires, 2023, p. 9).

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que consolida direitos fundamentais nas áreas de acessibilidade, comunicação, informação e educação. Conforme análise de Pietzak e Pires (2023), o artigo 1º da LBI explicita seu objetivo central: “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

O artigo 28 da LBI (Lei Brasileira de Inclusão) estabelece a obrigatoriedade de medidas de apoio ao desenvolvimento educacional de estudantes com deficiência (Brasil, 2015). Contudo, conforme análise crítica de Pietzak e Pires (2023), persiste na legislação uma abordagem que enfatiza o paradigma da deficiência em detrimento do reconhecimento pleno da diferença cultural e linguística da comunidade surda. Já no que concerne especificamente às demandas dos surdos, os autores destacam que

a LBI aborda essas questões no “Título III, Capítulo I, que trata da acessibilidade, sendo que o art. 53 associa este princípio à promoção da independência, exercício da cidadania e participação social” (Pietzak; Pires, 2023, p. 9).

Por sua vez, em 2020, foi instituído o Decreto nº 10.502, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Conforme análise crítica de Pietzak e Pires (2023), embora este decreto empregasse uma retórica inclusiva, na prática defendia a manutenção de espaços educacionais segregados (escolas e classes especiais), contrariando o princípio da inclusão plena. Paradoxalmente, o mesmo instrumento legal reconheceu a LIBRAS como primeira língua e o português escrito como segunda língua - uma conquista significativa para a comunidade surda.

No entanto, cumpre destacar que o Decreto nº 10.502/2020 teve sua eficácia suspensa em agosto de 2020 pelo Ministro Dias Toffoli, mediante Audiência Pública convocada no âmbito da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6.590, sendo posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.370/2023 (Brasil, 2020; 2023). Contudo, como ressaltam Pietzak e Pires (2023) sua importância simbólica permanece, pois representou o primeiro reconhecimento explícito, em instrumento normativo, da educação bilíngue com LIBRAS como língua primária e meio de instrução - garantia não contemplada com mesma clareza em legislações anteriores.

Mais recentemente, em 2021, foi aprovada a Lei nº 14.191, que altera a LDB para incluir a educação bilíngue de surdos como modalidade oficial de ensino, definindo aquela “[...] oferecida em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e [a oferecida] em português escrito, como segunda língua” (BRASIL, 2021), acrescentando-se a esta definição o art. 60-A que entende que a educação bilíngue de surdos, é uma modalidade de educação escolar, e considera a

[...] Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Conforme analisado por Pietzak e Pires (2023), a Lei nº 14.191/2021 representa um marco significativo ao alterar a LDB e reconhecer oficialmente a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino. Os autores destacam que, pela primeira vez, a legislação considera o “[...] respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência

auditiva” (Pietzak; Pires, 2023. p. 5) instituindo a LIBRAS como primeira língua e o português escrito como segunda, com aplicação em diferentes contextos escolares.

A nova redação da LDB, segundo os autores, rompe com a visão tradicional da surdez como deficiência e avança para uma perspectiva que reconhece a especificidade linguística e cultural dessa população. Embora ainda não seja possível medir plenamente seus efeitos, a lei é interpretada como uma “luz no fim do túnel” e um resultado direto da luta política da comunidade surda pelo direito à educação em sua própria língua e com seus pares; isto é, “[...] houve grande fortalecimento político da comunidade surda, devido às lutas pelo reconhecimento linguístico e cultural e, consecutivamente, [pelo] direito à educação bilíngue” (Costa, 2014 *apud* Pietzak; Pires, 2023, p. 11).

Até aqui, evidencia-se que a legislação brasileira e os tratados internacionais que regem a educação de surdos reconhecem, de maneira progressiva, o direito à educação bilíngue, à acessibilidade linguística e o respeito à identidade surda. No entanto, como Santos (2018, p. 57), observa: “[...] não basta ter uma política pública bem definida, o mais importante é que ela de fato aconteça nas escolas [...]”, o que revela a urgência de transformar os avanços legais em práticas pedagógicas concretas e eficazes. Portanto, embora o arcabouço jurídico brasileiro tenha avançado significativamente “[...] no reconhecimento dos direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda - especialmente com a regulamentação da LIBRAS e a consolidação da educação bilíngue” (Choi *et al.*, 2011, p. 98) -, persiste uma dissonância crítica entre as garantias legais e sua efetiva implementação.

Nesse cenário, como alertam as pesquisas, os estudantes surdos ainda enfrentam marginalização e barreiras no acesso à educação de qualidade, exigindo, conforme, não apenas políticas públicas robustas; mas um engajamento social ampliado que envolva tanto a comunidade surda quanto seus aliados - os “[...] simpatizantes pela causa surda [...]” segundo Barros (2022, p. 41). Essa conjuntura revela que, mais do que normas, são necessárias transformações profundas nas práticas educacionais e no tecido social para realizar plenamente o projeto inclusivo previsto na legislação.

3 SURDEZ E LETRAMENTO: pontos de contato

Nesta seção, discutirei a relação entre surdez e letramento, explorando como a identidade surda, a Libras e a comunicação visual fundamentam o processo de aprendizagem. Abordarei o conceito do "ser Surdo" enquanto experiência cultural e linguística, destacando a importância do letramento bilíngue, que integra a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Além disso, analisarei como a leitura e a escrita são mediadas por estratégias visuais na escola, rompendo com modelos tradicionais centrados na oralidade.

3.1 Surdo, Surdez e o “Ser Surdo”

Conforme demonstrado na primeira seção, a trajetória histórica das pessoas surdas foi marcada por estigmatização e marginalização social, culminando em um prolongado processo de conquista por reconhecimento legal específico. Todavia, impõe-se uma reflexão crítica sobre a construção conceitual da surdez, tradicionalmente associada ao paradigma médico da deficiência - que preconizava sua "correção" mediante métodos oralistas e reabilitadores. Os movimentos sociais surdos, articulados com os avanços teóricos da Linguística e dos Estudos da Educação, promoveram uma transformação epistemológica, ressignificando a surdez como diferença linguístico-cultural, e não como mera privação sensorial.

De acordo com Battistello e Martins (2021 *apud* Ribeiro *et al.*, 2021, p. 180), a surdez pode ser conceitualizada como um processo que permeia a impossibilidade ou dificuldade de o sujeito identificar sons. Essa definição enfatiza a dimensão sensorial da surdez, ressaltando os limites auditivos enfrentados por pessoas surdas, os quais podem variar em grau e tipo. Contudo, é importante destacar que, embora essa conceituação tenha base na perspectiva biomédica, ela não dá conta de abranger todas as experiências e identidades construídas pelos sujeitos surdos. Almeida (2015), em sua tese, *Letramento e Surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos*, aborda a surdez em três diferentes concepções: biológica, socioantropológica e a surdez da diferença, que parte de uma perspectiva política.

A surdez biológica, também chamada de clínico-patológica, entende a surdez como uma deficiência, uma perda ou anormalidade nas funções auditivas. A surdez socioantropológica, segundo Choi *et al.*, 2011, p. 21), “[...] é concebida a partir da diferença na maneira pela qual a pessoa estabelece contato com o mundo”. Essa

visão reconhece o surdo como pertencente a uma comunidade linguística minoritária, que se comunica por meio de uma língua visual-espacial, em vez da linguagem oral. A surdez de diferença é a que propõe uma compreensão da surdez para além da concepção clínica (Skliar, 1999), defendendo que ela deve ser reconhecida como uma diferença e não como deficiência (Almeida, 2015).

Nesse contexto, de acordo com Rosa e Nunes (2017) e Marques *et al.*, (2020), os termos surdez e deficiência auditiva se referem à perda auditiva. Contudo, ela pode ser classificada em diferentes níveis e tipos, dependendo da intensidade da perda auditiva e de suas causas. Desta forma, destaca-se quatro níveis principais de surdez: leve, moderada, severa e profunda.

A surdez leve corresponde à perda auditiva entre 21 e 40 decibéis (dB), permitindo que a pessoa escute vozes em volume normal, mas com dificuldade em perceber sons mais baixos ou distantes. A surdez moderada envolve perda entre 40 e 69 dB, dificultando significativamente a escuta de sons cotidianos. Já a surdez severa ocorre quando apenas sons acima de 70 dB são percebidos, enquanto a surdez profunda implica em perda total da audição, mesmo diante de sons de 120 dB, sendo considerada irreversível (Brasil, 2006; Marques *et al.*, 2020; Battistello; Martins, 2021).

A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição. Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (frequência de 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido (Brasil, 2006).

Destarte, a surdez pode ser classificada quanto ao momento de sua ocorrência: congênita (presente desde o nascimento) ou adquirida (desenvolvida ao longo da vida). A surdez congênita pode resultar de fatores genéticos, uso de medicamentos durante a gestação ou doenças como rubéola e toxoplasmose. Já a surdez adquirida está relacionada a infecções, uso contínuo de fármacos ototóxicos (são aqueles que podem causar danos ao ouvido interno, resultando em perda auditiva, zumbido (tinnitus) ou problemas de equilíbrio), exposição prolongada ao ruído, envelhecimento, doenças crônicas como diabetes e hipertensão, além de traumas na cabeça e no pescoço (Gomes, 2018; Vilela, 2017).

Quanto aos tipos clínicos, Pereira, Sousa e Helena (2012), apontam que se pode destacar a perda condutiva, que afeta a condução sonora na orelha externa ou média; a perda neurossensorial, ligada a lesões na orelha interna ou no nervo auditivo;

a perda central, que compromete a via auditiva central; e a perda mista, que combina fatores condutivos e neurossensoriais. A surdez por condução, por sua vez, pode ser provocada por rompimento do tímpano, acúmulo de cera, infecções ou introdução de objetos no ouvido, e pode ter tratamento clínico ou cirúrgico

Já do ponto de vista antropológico, a surdez é compreendida como uma variação natural da condição humana, sem vínculo determinante com fatores como gênero, classe, cor ou religião, sendo parte da multiplicidade de sujeitos (Gonzales; Silva, 2020; Abreu, 2020). Nessa concepção o Surdo é considerado membro de uma comunidade minoritária, com direito a língua e cultura próprias (Choi *et al.*, 2011, p. 22), sendo possível configurar uma diferença entre o “surdo” e o “Surdo”. Dita distinção foi proposta inicialmente por James Woodward (1972 *apud* Wrigley, 1996), e segue influenciando os estudos sobre a cultura surda. Segundo essa perspectiva, os indivíduos identificados como surdos (com “s” minúsculo) são aqueles percebidos a partir da deficiência auditiva, segundo uma abordagem clínica e médica. Já os Surdos (com “S” maiúsculo) são aqueles que compartilham uma identidade linguística e cultural própria, fundamentada na experiência visual e no uso da língua de sinais como meio principal de comunicação e pertencimento comunitário. Essa distinção evidencia que a surdez vai além da condição biológica e envolve aspectos sociais e culturais relevantes para a auto identificação e reconhecimento da comunidade surda (Cunha, 2007).

Quando os Surdos convivem na comunidade surda eles se sentem mais motivados a valorizar a condição cultural do ser Surdo, ficam mais confiantes e orgulhosos para estabelecerem conexões e diálogos, entendendo as outras culturas e suas diferenças. De acordo com Choi *et al.*, (2011, p.28), quando isso acontece, os Surdos se veem “[...] como sujeitos ‘diferentes’ e não aceitam ser chamados de ‘deficientes’”. As pessoas Surdas percebem o mundo de forma diferente dos ouvintes, porque, por terem impossibilidades sensoriais, utilizam-se da experiência visual.

Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (Perlin; Miranda, 2003, p. 218).

Perlin e Miranda (2003), pontuam que “ser Surdo” não é só não ouvir, vai muito além da ausência de audição. Envolve identidade, vivência e cultura. Ser Surdo é algo que se constrói na vida, nas experiências, nas relações com outras pessoas

surdas. É um modo de ser e estar no mundo, com suas próprias formas de se comunicar (como a LIBRAS), de se expressar e de viver; portanto, “[...] ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual” (Perlin; Miranda, 2003, p. 218). Trataremos com mais afinco sobre experiência visual na seção 3.

3.2 O letramento e a leitura na escola

O conceito de letramento tem ocupado um lugar central nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente nas últimas décadas, quando passou a ser entendido não apenas como o domínio do sistema alfabético, mas como uma prática social e culturalmente situada. Além disso, diante das transformações sociais, políticas, tecnológicas e linguísticas ocorridas no mundo contemporâneo, os estudos sobre letramento expandiram-se, incorporando múltiplas dimensões — como a diversidade linguística, a multimodalidade e a atuação dos sujeitos em contextos diversos de produção de sentidos.

No Brasil, Magda Soares foi uma das pioneiras no estudo do letramento. Segundo Vergna (2021), Soares (2004, p. 35) introduziu o termo na língua portuguesa a partir do inglês *literacy*, que se refere à “*the condition of being literate*”; ou seja, a condição de ser letrado. Soares (1998, p. 18, *apud* Carvalho, 2005, p. 65) definiu letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Vergna (2021) por outro lado, apresenta três principais abordagens teóricas: 1) os Novos Estudos do Letramento; 2) a Pedagogia dos Multiletramentos e 3) os Novos Letramentos.

Ela aborda sobre Os Novos Estudos do Letramento, com base no trabalho de Brian Street (2014)⁷, que concebe o letramento como uma prática social, cultural e ideológica, rompendo com a visão tradicional de que ler e escrever seriam habilidades técnicas e neutras. Essa perspectiva defende que as práticas letradas variam de acordo com os contextos sociais e culturais, e que mesmo sujeitos não alfabetizados podem ser considerados letrados se participam de práticas mediadas pela escrita. Já

⁷ STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

a Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres⁸, amplia o conceito de letramento ao incorporar a multimodalidade (linguagens diversas como imagem, som, gesto, espaço, etc.) e a multiculturalidade (a diversidade de culturas e discursos), propondo uma pedagogia voltada à formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de agir em contextos comunicativos variados. Por fim, a autora fala dos Novos Letramentos, propostos por Lankshear e Knobel (2007)⁹, que destacam que as práticas de leitura e escrita associadas às tecnologias digitais devem ser compreendidas a partir de um novo *ethos*, marcado pela colaboração, participação ativa e inteligência coletiva. Essa abordagem enfatiza que não basta utilizar tecnologias em sala de aula; é necessário reconfigurar as formas de ensinar e aprender, considerando as novas formas de produzir e circular textos no ambiente digital.

A concepção tradicional de alfabetização, centrada no domínio técnico da leitura e escrita, é superada pela noção de letramento como prática social. Nesse sentido, autores como Magda Soares (2004) destacam que letrar significa ir além da codificação, compreendendo o uso efetivo e contextualizado da linguagem escrita na vida social.

Antes, nosso problema era apenas o do 'estado ou condição de analfabeto'— a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o 'estado ou condição de quem sabe ler e escrever', e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto— alfabetismo ou letramento— não nos era necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente— daí o recente surgimento do termo letramento (Soares, 2004, p. 20).

Carvalho (2005, p.65), diz que “Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com diversos usos sociais da leitura e escrita”. Para Ângela Kleiman (2003), “Letramento é ‘um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos’” (Kleiman, 2003, p. 19). Portanto, o letramento envolve

⁸ É um grupo de pesquisadores de várias áreas. Em 1996, eles publicaram um texto importante chamado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, onde defendem que o ensino deve levar em conta as diferentes formas de comunicação (como imagens, sons, gestos, textos) e valorizar o contato entre culturas para que a aprendizagem faça mais sentido para os alunos.

⁹ Colin Lankshear e Michele Knobel são estudiosos que investigam as práticas sociais de leitura e escrita no contexto das tecnologias digitais. Em 2007, eles cunharam o termo *novos letramentos* para se referir a práticas letradas contemporâneas mediadas por blogs, wikis, redes sociais e outras ferramentas digitais, diferenciando-as dos letramentos tradicionais centrados apenas na leitura e escrita convencional. Essas práticas revelam um novo *ethos* participativo, colaborativo e multimodal.

práticas sociais específicas que utilizam a escrita como tecnologia em diferentes contextos e com variados objetivos, revelando uma dimensão cultural e ideológica dessa prática.

Além disso, Goulart (2014) e Vergna (2021), abordam a intersecção sobre a alfabetização e o letramento. Goulart (2014) apresenta uma crítica contundente à separação entre alfabetização e letramento, argumentando que tal distinção esvazia o conteúdo político e histórico da alfabetização, reduzindo-a ao mero domínio técnico do código escrito. A autora defende que a alfabetização já deveria, em si, abarcar as dimensões sociais e discursivas comumente atribuídas ao letramento, compreendendo-se, portanto, como uma prática enunciativa e situada historicamente. Em perspectiva semelhante, embora mantendo a distinção conceitual, Vergna (2021) reconhece que alfabetização e letramento são processos interligados e complementares, sendo o primeiro relacionado ao aprendizado do sistema alfabético, enquanto o segundo envolve o uso competente e significativo da leitura e da escrita em contextos sociais diversos.

Desse modo, é possível compreender que o conceito de letramento passou por importantes reformulações ao longo do tempo, ampliando-se para além do domínio técnico da leitura e da escrita. Ao considerar suas dimensões sociais, culturais e tecnológicas, os estudos contemporâneos apontam para a importância de práticas pedagógicas que integrem alfabetização e letramento de forma crítica e significativa. Essa compreensão mais ampla do letramento também se mostra fundamental quando voltamos o olhar para o processo de escolarização de sujeitos surdos, cujas experiências linguísticas e culturais exigem abordagens específicas e inclusivas, pautadas na valorização da Língua de Sinais e na construção de práticas de letramento visual e bilíngue.

3.3 Letramento Bilíngue de Surdos

O Letramento Bilíngue também se torna tema focal nos estudos da educação de surdos, pois faz parte da forma como estes se comunicam e percebem o mundo. A língua de sinais é o principal meio de comunicação da pessoa surda e é, por lei, considerada língua oficial dessa comunidade. Contudo, a língua oficial brasileira é o português, e, por isso, o letramento bilíngue é indispensável para que haja a inclusão na compreensão de mundo por parte do surdo, já que há possibilidade de estabelecer comunicação e integração entre Surdos e ouvintes.

O bilinguismo segundo Goldfeld (2002, p. 42), tem como alicerce teórico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, “[...] deve adquirir como língua materna a língua de sinais que é considerada a língua materna dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país”. A autora reforça a ideia de que o surdo não precisa aprender a falar oralmente para ser incluído na sociedade. Contudo, a aprendizagem da língua de sinais deve acontecer desde cedo, preferencialmente com outros surdos.

O bilinguismo não só respeita a língua dos sujeitos surdos, como também considera outros aspectos que influenciam diretamente na educação desses sujeitos, como a construção de uma identidade saudável e uma cultura pautada na língua em uso, promovendo um ambiente educacional e um ensino-aprendizagem acessíveis e com melhores condições (Sousa, 2014, p. 6).

Choi *et al.*, 2011, p. 15), destacam a importância da criança surda no processo de aprendizagem da língua, interagindo com outros surdos. Quando essas crianças são filhas de pais surdos, ao interagirem elas adquirem com a família aspectos da cultura Surda e identificam-se com a comunidade Surda, sendo ainda, possível que a criança surda adquira sua língua materna no mesmo período que as crianças ouvintes adquirem a língua majoritária. Contudo, os autores reforçam que a maior parte das crianças surdas têm pais ouvintes, e isso faz com não haja uma interação linguística, sendo maior a dificuldade para a criança adquirir linguagem. Nesse caso, a melhor opção é a criança surda ter interação com outras pessoas surdas, principalmente com um adulto Surdo.

A aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes só poderá ocorrer na interação com adultos Surdos que se insiram no funcionamento linguístico da língua de sinais por meio de atividades discursivas que envolvam seu uso, como diálogos e relatos de história; isto é, em atividades semelhantes às vivenciadas por crianças ouvintes ou surdas filhas de pais Surdos na interação com os pais (Choi *et al.*, 2011, p. 16).

Na escola Bilíngue os surdos são ouvidos e respeitados em sua totalidade, não apenas “incluídos”; mas, o locus de todo o ensino está focado na melhor forma para que ocorra a aprendizagem. Nesse contexto educacional, é de extrema importância que os professores sejam fluentes em LIBRAS e que ao ensinarem o português escrito para o aluno surdo, se utilizem de metodologias de segunda língua. Para que haja efetividade no ensino do português escrito para os surdos, eles devem primeiro estar com base solidificada em sua língua materna, isso por que os pressupostos da L1 serão usados na efetivação do ensino de outra língua.

Portanto, há a necessidade de os professores serem bilíngues; ou seja, dominem as duas línguas: de sinais e majoritária. Os professores não surdos devem ser profissionais fluentes que “[...] a usem na comunicação e no desenvolvimento do conteúdo programático” (Choi *et al.*, 2011). Segundo Fernandes (2006), há um paradoxo nesse ensino, pois nem todos os professores são bilíngues e desta forma, no lugar de ser uma educação bilíngue, muitas vezes ocorrem práticas bimodais¹⁰, que são utilizadas pelos professores, em detrimento da efetivação de sua imprescindível condição bilíngue.

Nesse contexto, conforme Fernandes (2006, p. 9), “[...] em seu processo de letramento, [o surdo] passará de uma língua não-alfabética (a língua de sinais) para uma língua alfabética (o português)”. Ou seja, o surdo pode ser letrado, mas seu processo difere radicalmente do de uma pessoa ouvinte. Isso ocorre porque o surdo não tem acesso aos sons da fala e, portanto, não associa a escrita à oralidade — base do método tradicional de alfabetização nas escolas. Diante dessa especificidade, faz-se necessário conceituar o ‘letramento’ a partir das particularidades do ensino para surdos.

Se Botelho (2002) argumenta que para a criança inserir-se no universo do letramento, precisa ter um convívio efetivo com a leitura seja em casa, na escola, ou em seu convívio social; para Fernandes (2003), sua inserção nas práticas de letramento se dá conforme a quantidade e qualidade das experiências de leitura e escrita a que são expostas na infância. Contudo, Rojo (1998), defende que o sujeito para ser letrado precisa considerar as práticas de leitura e escrita que fazem parte não só de sua infância, mas as que se relacionam com as experiências vividas em família; portanto, são essas práticas que permitirão ao sujeito letrado fazer recortes e estabelecer interpretações de forma individual ou em conjunto.

Ao mesmo tempo, Soares (2003) acredita que o letramento consiste na aplicação de competências relacionadas às práticas sociais de leitura e escrita; ou seja, é o exercício da habilidade de compreendê-las e utilizá-las em diferentes tipos de textos; já Fernandes (2006) diz que as práticas de letramento, diferentemente do processo de alfabetização, onde a codificação e decodificação pressupõem a

¹⁰ O bimodalismo propõe o uso simultâneo da fala em português e da língua de sinais na comunicação com surdos. Essa prática tende à acomodação, pois a sinalização se submete à estrutura do português. Para Botelho (2002, p. 122), isso compromete a interação, ao priorizar o conteúdo em detrimento da forma linguística, distorcendo a enunciação com omissões, cortes e inserções feitas pelos ouvintes.

habilidade de reconhecer letras e sons, permite o desenvolvimento de subsídios que possibilitam aprofundar a discussão sobre o processo das escritas dos surdos, dado que estes por terem limitações auditivas não são capazes de fazer associações básicas entre fonemas e grafemas.

Nesse sentido, acreditamos que o letramento seja um processo de garantia da comunicação de forma completa, pois vai além da simples aquisição da leitura e da escrita, envolvendo, principalmente, o desenvolvimento social do surdo. Portanto, Guarinello *et al.* (2009) também assume essa posição quando afirma que:

Letramento, por sua vez, é a atividade efetiva da tecnologia da escrita, a qual envolve a possibilidade de ler e escrever para cumprir objetivos diversos: informar, interagir com o outro, fazer uma declaração, contar uma história, ampliar conhecimentos, orientar-se, divertir, entre outros. [...] Nesse sentido, consideramos fundamental a promoção do letramento enquanto prática discursiva junto à população, uma vez que cada sujeito só pode exercer plenamente sua cidadania, seu papel social, na medida em que participar de maneira ativa e crítica de ações mediadas pela linguagem escrita (Guarinello, 2009, p. 101).

Por outro lado, abordar o letramento do ponto de vista dos professores, interfere na prática pedagógica, visto que, se para Silva (2005), as práticas de letramento realizadas com alunos surdos no ensino regular são restritas e quando existem são realizadas com maior ênfase fora do ambiente escolar; Schemberg, Guarinello (2009), concordam quando apontam para as limitações da escola, que se preocupa “[...] fundamentalmente com a alfabetização, focando no desenvolvimento das competências individuais, o que se distancia das práticas desenvolvidas em outras instituições, como a família, o local de trabalho e outros” (Schemberg; Guarinello; Santana, 2009, p. 257). Já em outra perspectiva, para Fernandes (2006), citado por Barbosa, Cavalcanti e Sousa (2022), o letramento do surdo ocorre por meio da rota lexical (palavras) ou ortográfica (relacionada ao conceito), e o processo cognitivo atua como facilitador dessa compreensão mediante a mediação da língua de instrução/L1. Assim, esse diálogo nos leva a refletir sobre três aspectos principais: a alfabetização, a LIBRAS e a educação bilíngue.

Nesse cenário, é imprescindível considerar que essa tríade influencia diretamente a inclusão educacional dos surdos quando analisamos o letramento. Ou seja, a LIBRAS é a língua utilizada na escola para a aquisição de outras línguas, e a Língua Portuguesa, por sua vez, será a segunda língua da criança surda, sendo adquirida na modalidade escrita, com suas funções sociais representadas no contexto brasileiro (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 17). Dessa forma, o ensino bilíngue

fundamenta-se no uso da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e do Português escrito como segunda língua (L2) (Quadros; Schmiedt, 2006; Sousa, 2004; Fernandes, 2006).

Sueli Fernandes, em seu artigo *“Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos: caminhos para a prática pedagógica”* (2008), aborda o letramento como ferramenta para a inclusão social do surdo, entendendo-o como um instrumento de emancipação, já que milhões de brasileiros — surdos ou não — têm negado o acesso aos domínios sociais das culturas letradas, mesmo que isso implique lidar com situações de estranhamento. Como destaca a autora:

Transitar nos domínios sociais em que circulam as culturas letradas, ainda que com a sensação de estranhamento, é uma possibilidade negada a milhões de brasileiros, sejam ou não surdos. As reflexões desenvolvidas [...] sobre os desafios que habitam a educação lingüística dos surdos tiveram como objetivo criar novas possibilidades de simbolizar, de comunicar, de estar no mundo conhecendo o funcionamento das armas do outro na guerra discursiva, para com ele negociar novos sentidos e práticas sociais, fazendo da Libras um dos elementos que conduzem ao diálogo intercultural (Fernandes, 2008, p. 18).

Para Fernandes (2008), o letramento é um processo emancipatório para a pessoa surda, pois garante acesso ao conhecimento, à cultura e à cidadania. A autora critica o modelo tradicional de ensino, que exclui os surdos ao priorizar a oralidade e a relação som-letra — abordagem ineficaz para quem não depende do canal auditivo. Em contrapartida, defende que o letramento mediado pela LIBRAS e baseado em experiências visuais permite ao estudante surdo dominar o português escrito com autonomia, promovendo sua inclusão social e ampliando suas formas de participação na sociedade.

O letramento do surdo, fundamentado na LIBRAS como L1, por outro lado, requer práticas pedagógicas que respeitem sua condição lingüística, que enfoquem os aspectos simbólicos (e não fonológicos) do português escrito (leitura de mundo, condição de enfrentamento das *fake news*, entendimento do que está em disputa no mundo), sejam coerentes com o bilinguismo e desenvolvam a consciência metalingüística¹¹. (Silva, 2023).

¹¹Habilidade cognitiva fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização, permitindo que as pessoas reflitam sobre a língua e a utilizem de forma mais consciente e eficaz.

3.4 Comunicação Visual via LIBRAS

Historicamente, a comunicação humana tem evoluído constantemente. Desde os primeiros gestos e arte rupestre do Homo Sapiens até os sistemas de escrita dos sumérios, egípcios e chineses, cada civilização trouxe avanços significativos. Fenícios, gregos e romanos também contribuíram para esse progresso. Na Idade Média, surgiram símbolos, emblemas e manuscritos que deram origem aos diversos formatos de comunicação visual que conhecemos hoje - livros, cartas, impressos e outros materiais gráficos. Essa trajetória mostra como a necessidade de se expressar e compartilhar informações sempre foi fundamental para o desenvolvimento humano.

Segundo Santaella (2001, p. 20), existem três matrizes fundamentais da linguagem que sustentam todos os processos de comunicação humana: a sonora, a visual e a verbal. Todas as formas de expressão, como literatura, música, artes plásticas, teatro e arquitetura, derivam dessas três bases essenciais para a interpretação de signos e mensagens. Nesse sentido, defende que entre as matrizes linguísticas, a sonora se destaca como a mais imediata, por sua natureza sensorial direta. Em seguida vem a visual, e por último a verbal, a mais complexa, por combinar elementos simbólicos, visuais e sonoros. A fusão entre som e imagem cria uma linguagem híbrida (audiovisual), enquanto a verbal exige maior abstração por operar com símbolos convencionais.

De acordo com Panizza (2004), para que a comunicação aconteça precisa de três elementos: o emissor, o receptor e a mensagem, ou seja,

Cabe ao emissor codificar a mensagem que deseja transmitir designando-lhe um sinal (deve ser entendido por sinal todo elemento que se origina exclusivamente para a transmissão de uma mensagem). O receptor recebe o sinal e o decodifica de acordo com um dos muitos significados que possui em seu próprio repertório. Quando o receptor decodifica o sinal e obtém exatamente a mensagem que o emissor desejou transmitir, a comunicação se realiza (Panizza, 2004, p. 24).

Essa perspectiva destaca a complexidade do processo comunicativo, mostrando que o sucesso depende tanto da habilidade do emissor em formular mensagens claras quanto da capacidade do receptor em interpretá-las adequadamente. Panizza (2004) enfatiza que a comunicação não é automática, mas sim um resultado a ser alcançado através da correta codificação e decodificação de sinais, ressaltando a importância de um repertório compartilhado entre os interlocutores para garantir a compreensão mútua; ou seja, a comunicação visual é

um fenômeno dinâmico que evolui junto com a sociedade e engloba diversas formas de expressão, desde artes plásticas (pintura, escultura) até linguagens específicas como a música e a linguagem de sinais.

A linguagem visual estuda diversos elementos que compõem a imagem, como ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, escala, dimensão e movimento (Couto, 2000; Dondis, 2015). Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação visual, pois transmitem informações de forma clara e direta. Por isso, facilitam a comunicação entre todas as pessoas, especialmente as surdas. Ademais, a comunicação visual é uma importante estratégia de acessibilidade e pode também reduzir barreiras linguísticas em contextos internacionais.

Nessa lógica, no que Rodríguez-Fortiz *et al.* (2009) e Niediek (2016), citados por Silva, Ribas, Ulbricht e Teixeira (2019, p. 48), argumentam que “[...] a comunicação visual pode ser considerada como uma estratégia de acessibilidade para diferentes ambientes, incluindo arquitetura, sistemas de sinalização e todos os tipos de comunicação pública, dentre outros”; Panizza (2004, p. 19) afirma que “[...] transcende fronteiras, ultrapassa os limites da língua, do tempo e do espaço”. No entanto, embora Piekas (2017) compartilhe pontos em comum com os autores anteriores, defende também que o domínio da linguagem visual abarca conceitos e compreende um conjunto de símbolos essenciais para a interação entre as pessoas e a representação do mundo por meio de imagens.

Ao mesmo tempo, para Dondis (2015), depende dos elementos da linguagem visual, que atuam como componentes essenciais para o desenvolvimento do pensamento, similar. Já para Couto (2000), a linguagem visual é um fenômeno cultural estruturado na imagem, sendo seu objeto de estudo os elementos visuais – como ponto, linha, plano, volume, luz, cor, textura, espacialidade e suas interações –, os quais compõem a construção de dita imagem visual, sendo a imagem uma linguagem que possibilita a leitura fundada na capacidade de apreciação sintética global. Desse modo, acreditamos que a comunicação visual pode ser entendida como a transmissão de informações e significados por meio de elementos visuais, sem a necessidade do som, uma vez que Campello (2008) também assume essa posição quando diz que:

O signo visual nascido ou criado culturalmente pela comunidade Surda está em constante pesquisa, uma vez que envolve uma dada percepção visual e

construção de ideias e imagens visualizadas que regem ou se constituem como princípios da língua natural e da modalidade comunicativa que possibilita a comunicação interativa entre os Surdos em um mesmo ambiente linguístico ou distinto deles. Os signos visuais (ou do som da palavra para os oralizados) criam uma língua quando repassam uma ou várias informações para o cérebro e essa passa para uma ação verbal ou sinalizada (Campello, 2008, p. 100).

Por outro lado, abordar a comunicação visual do ponto de vista dos professores, interfere na prática pedagógica visto que a instituição escolar (professores, gestores e funcionários) precisa estar preparada para se ajustar à realidade adotada e demonstrar consistência diante do aluno e de sua família segundo Quadros (1997, p. 29); portanto, “[...] os profissionais [...] devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança surda. Silva Junior *et al.*, (2021) também concordam que a LIBRAS é a língua oficial da comunidade surda, e “[...] é necessário que o primeiro contato da comunidade surda com a comunicação seja através da LIBRAS e que esse contato seja mantido ao longo de sua vida, para tanto, a família e a escola devem caminhar juntas [...]” (Silva Junior *et al.*, 2021, p.17).

Nessa perspectiva, a comunicação visual é considerada como aquela que “[...] leva o surdo a criar a sua própria identidade visual como também a descobrir e interagir no seu universo [...], trazendo assim benefícios e promovendo a conscientização do aluno, enriquecendo seu vocabulário visual e gráfico [...]” (Filho; Oliveira; Souza, 2016, p.10). Destarte, o interdiálogo entre esses autores com relação à temática em foco nos coloca em uma posição de reflexão quanto a três aspectos principais: formação docente, desenvolvimento identitário e parceria institucional.

Nesses termos, é imprescindível ter em conta que essa tríade se faz importante à hora de analisarmos a comunicação visual, principalmente por que ela deve ser acessível e deve garantir a participação dos surdos agindo como forma de comunicação prioritária destes (Niediek, 2016; Couto, 2000; Piekas, 2017; Campello, 2008). Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei nº 10.436/02, ficou reconhecida como:

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visuomotora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

De acordo com Quadros e Karnopp (2004 *apud* Sofiato, 2018, p. 98), a LIBRAS “[...] possui os mesmos níveis linguísticos que compõem as línguas orais”; ou

seja, ela também possui “[...] níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos”. Nessa perspectiva de análise dos sinais em LIBRAS, observa-se a importância dos aspectos fonológicos para a representação visual e sua efetiva compreensão. Os estudos linguísticos recentes destacam parâmetros essenciais, como configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais (Sofiato, 2018). Cada um desses elementos desempenha um papel na distinção e no reconhecimento claro dos sinais, afetando tanto a produção quanto a interpretação linguística.

A configuração de mão (CM), também denominada querema (Stokoe, 1960), é frequentemente apontada como um dos componentes fundamentais da estrutura sinalizada (Fernandes, 2003). A especificidade dessa configuração permite que o leitor ou intérprete tenha uma visualização mais precisa do formato da mão no espaço linguístico. Além da configuração, outro parâmetro relevante refere-se à localização das mãos, ou ponto de articulação (PA), definido como o local do corpo onde o sinal é produzido (Sofiato, 2018). Segundo Fernandes (2003), os sinais podem ser articulados em regiões específicas, como a cabeça, o tronco ou as extremidades, sendo essa escolha um elemento significativo na composição visual do sinal.

Outro aspecto fonológico essencial refere-se ao movimento das mãos (M), que ocorre durante a realização do sinal e constitui-se como elemento fundamental na construção do significado (Sofiato, 2018). Conforme destacado por Felipe (2001), esses movimentos podem assumir diferentes formas e direções, abrangendo trajetórias ascendentes, descendentes, de aproximação ou afastamento, o que contribui para a riqueza expressiva da língua de sinais.

No que concerne à representação visual, Fernandes (2003) chama atenção para os desafios específicos envolvidos na captação do movimento em imagens estáticas. Nesses casos, torna-se necessário explorar estratégias que possam evidenciar não apenas a trajetória, mas também a velocidade e a sequência da ação. A representação inadequada desse parâmetro pode impactar a compreensão do sinal, especialmente em materiais didáticos ou situações de tradução.

Por fim, a orientação da (s) palma (s) da (s) mão (s) configura-se como mais um componente fonológico relevante, uma vez que indica a direção assumida pela mão durante a produção do sinal (Sofiato, 2018). De acordo com Fernandes (2003), essa orientação pode variar entre posições como palma voltada para cima, para baixo

ou para os lados, característica essa que se integra aos queremas na análise linguística.

A compreensão dos parâmetros fonológicos da LIBRAS, configuração da mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais, mostra-se fundamental para o processo de letramento do sujeito surdo, já que esses elementos formam a base da comunicação visual que estrutura sua língua natural. Como aponta Sofiato (2018), tais componentes são determinantes para uma representação clara e eficiente dos sinais, o que viabiliza a compreensão, produção e reflexão linguística por parte do surdo sobre o mundo que o cerca.

Enquanto língua materna da comunidade surda, a LIBRAS não se restringe à função linguística, mas também assume um papel pedagógico no desenvolvimento da leitura e da escrita do português como segunda língua. Nessa perspectiva, ao incorporar as dimensões fonológicas da LIBRAS em contextos educacionais, é possível promover um letramento visualmente orientado, que valoriza as particularidades cognitivas do surdo e favorece sua inclusão linguística e cultural.

4 METODOLOGIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção, abordarei as metodologias e tecnologias essenciais para uma educação de surdos efetiva, discutindo desde as tecnologias assistivas (como legendas, softwares e recursos visuais) até estratégias pedagógicas bilíngues centradas na Libras. Explorarei o papel fundamental do professor como mediador no processo de ensino, destacando a necessidade de formação específica e práticas inclusivas que respeitem a identidade linguística e cultural dos estudantes surdos. O objetivo é apresentar caminhos para uma educação acessível, dinâmica e alinhada às especificidades dessa comunidade.

4.1 Tecnologias Assistivas

A inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar não se resume ao simples ato de matriculá-los em escolas regulares.

Para que haja, de fato, a inclusão, cumpre à escola propiciar uma infraestrutura que acolha estes discentes; disponibilizar materiais didáticos e metodológicos acessíveis e compatíveis para este aluno; ter intérpretes da língua de sinais; contar tanto com professores, como com gestão escolar que possuam uma formação especializada. Caso contrário, esse público tão somente estará inserido no âmbito escolar, sem, necessariamente, estar incluso (Pereira; Pasian, 2023, p. 15).

Desta forma, o uso das Tecnologias Assistivas (TA) surge como uma ferramenta fundamental para garantir a acessibilidade e a participação ativa dos estudantes surdos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa lógica, no que Manzini (2005) aponta, muitos desses recursos fazem parte do cotidiano e, por vezes, passam despercebidos, como uma bengala usada por idosos, um aparelho de amplificação sonora ou veículos adaptados para pessoas com deficiência; Melo, Costa e Soares (2006, p. 63) afirmam que as “Tecnologias assistivas são recursos e serviços que visam facilitar o desenvolvimento de atividades da vida diária por pessoas com deficiência”. Em consonância, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006 caracteriza a TA como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009, p. 9).

Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva é um campo de conhecimento interdisciplinar que envolve o desenvolvimento e a aplicação de recursos destinados a ampliar a autonomia e a participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em diversas áreas da vida (Melo; Costa; Soares, 2006; Bersch, 2017). Esses recursos podem ser equipamentos, serviços, estratégias ou práticas que favorecem o desempenho funcional e a inclusão social. Em essência, a Tecnologia Assistiva busca criar condições reais de inclusão, promovendo o exercício da autonomia, da independência e dos direitos destas pessoas em todos os ambientes, inclusive em espaços educacionais.

Destarte, no caso dos estudantes surdos, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) representa a principal via de acesso ao conhecimento. Por isso, materiais digitais que utilizam vídeos em LIBRAS, animações, legendas sincronizadas e glossários virtuais em língua de sinais ganham relevância, pois atuam como pontes entre o conteúdo escolar e a compreensão efetiva do aluno. Aplicativos bilíngues, plataformas educacionais com tutoriais sinalizados e ambientes virtuais com avatares em LIBRAS são exemplos de tecnologias assistivas que fortalecem o letramento e a inclusão (Sofiato, 2018).

Contudo, para que esses recursos sejam de fato assistivos e inclusivos, é necessário que sua usabilidade seja pensada com base nas características visoespaciais da LIBRAS. Isso inclui, por exemplo, a fidelidade na representação dos movimentos das mãos, expressões faciais, tempo de execução do sinal, e possibilidade de interação do usuário com o conteúdo. Um vídeo que não respeita o ritmo da língua de sinais, ou um glossário com má qualidade visual, em vez de ajudar, pode gerar confusão e dificultar a aprendizagem (Sofiato, 2018).

Além disso, a implementação pedagógica dessas tecnologias requer um olhar crítico por parte dos educadores. A formação docente voltada para o uso de recursos assistivos precisa considerar tanto a proficiência em LIBRAS quanto a compreensão do potencial de cada ferramenta tecnológica. Não basta que o recurso exista — ele precisa estar alinhado com os objetivos de ensino e com a realidade linguística e cultural dos estudantes surdos (Skliar, 1998).

A tecnologia assistiva, nesse sentido, deve ser compreendida como uma mediação pedagógica sensível às diferenças linguísticas, e não como solução universal. Seu valor está em ampliar possibilidades de expressão, compreensão e participação, garantindo que os estudantes surdos possam desenvolver suas

habilidades acadêmicas e sociais em condições de igualdade. Ao retomar a concepção de surdez pode-se notar que ela pode ser analisada por duas perspectivas principais: a concepção clínica e a concepção sociocultural (Choi *et al.*, 2011). Essas visões impactam diretamente o modo como são pensadas e implementadas as tecnologias assistivas na educação de pessoas surdas.

Na perspectiva clínica, a surdez é interpretada como uma deficiência auditiva que impede o sujeito de adquirir a linguagem oral. Essa concepção fundamenta práticas educacionais voltadas à normalização do surdo, priorizando o desenvolvimento da oralidade como meio de inserção social. Conforme destaca Goetttert (2019), as tecnologias assistivas associadas a essa abordagem visam compensar a perda auditiva, por meio de aparelhos auditivos, implantes cocleares e sistemas FM, que buscam estimular a audição residual e facilitar o acesso à fala e à língua oral. Nessa lógica, o foco é a reabilitação auditiva e a adaptação do surdo ao padrão comunicativo do ouvinte, muitas vezes em detrimento do reconhecimento da LIBRAS como língua legítima (Goetttert, 2019).

Em contrapartida, a concepção sociocultural, segundo Choi *et al.* (2011) entende a surdez como uma diferença linguística e cultural, e os sujeitos surdos como pertencentes a uma comunidade linguística própria, com identidade cultural fundamentada no uso da língua de sinais.

De acordo com Goetttert (2019), as tecnologias assistivas pensadas nessa abordagem não têm como objetivo restaurar a audição, mas sim fortalecer a comunicação visual, promovendo a LIBRAS como primeira língua e facilitando o acesso ao conhecimento por meio de recursos visuais. Assim, são valorizados os glossários e dicionários virtuais em LIBRAS, os vídeos educativos sinalizados, as plataformas bilíngues, os avatares que reproduzem sinais e os ambientes digitais acessíveis, todos voltados para garantir a aprendizagem na e pela língua de sinais. Abaixo, observa-se a tabela com o comparativo entre as concepções e suas tecnologias assistivas.

QUADRO 1 - Comparativo entre as concepções de surdez e suas Tecnologias Assistivas		
Aspectos	Concepção Clínica da Surdez	Concepção Sociocultural da Surdez
Compreensão da surdez	Deficiência sensorial a ser corrigida	Diferença linguística e cultural
Objetivo educacional	Reabilitar para integrar ao mundo ouvinte	Promover o letramento bilíngue e fortalecer a identidade surda
Linguagem valorizada	Língua oral (Português falado)	LIBRAS (L1) e português escrito (L2)
Tecnologias Assistivas	- Aparelhos auditivos - Implante coclear - Sistema FM	- Glossários/dicionários virtuais em LIBRAS - Vídeos sinalizados - Avatares tradutores - Plataformas bilíngues
Mediação da aprendizagem	Ênfase na audição e fala	Ênfase na visão e LIBRAS
Visão sobre o Sujeito Surdo	Pessoa com deficiência que precisa de adaptação ao padrão ouvinte	Sujeito cultural e linguístico com identidade própria
Papel das tecnologias	Corrigir/compensar a perda auditiva	Garantir acesso à LIBRAS e à cultura visual
Exemplo de Prática	Terapia fonoaudiológica	Oficinas de narrativas surdas em LIBRAS

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos estudos de Goetttert (2019); Choi *et al.* (2011); Strobel (2009)

Diante do exposto, compreende-se que as tecnologias assistivas voltadas para pessoas surdas não são neutras, mas refletem diretamente as concepções que orientam sua criação e aplicação. Enquanto a concepção clínica encara a surdez como um déficit a ser compensado por dispositivos que priorizam a oralidade, a perspectiva sociocultural valoriza a diferença linguística e busca promover a LIBRAS como ferramenta central de acesso ao conhecimento. Essa distinção não apenas define os tipos de recursos utilizados, como também influencia profundamente as práticas pedagógicas e a forma como o sujeito surdo é reconhecido no ambiente educacional. A partir desse entendimento, torna-se possível avançar na análise das metodologias de ensino que têm se mostrado mais eficazes no processo de letramento de crianças surdas.

4.2 Metodologia de Ensino

Nas últimas décadas, as profundas transformações sociais decorrentes do avanço tecnológico têm impactado diretamente a educação e o processo educativo. Uma vez que a escola reflete e media as mudanças da sociedade, torna-se essencial que o ensino acompanhe essas evoluções. Dessa forma, o progresso social exige que a educação se adapte, impondo aos professores novos desafios relacionados à incorporação de métodos inovadores. Nesse contexto, surge a necessidade de revisar as práticas tradicionais de ensino, buscando constantemente o aprimoramento dos saberes e das metodologias docentes (Vaillant; Marcelo, 2012).

Nesse sentido, Libâneo (2003) argumenta que a metodologia de ensino engloba tanto o estudo dos métodos quanto os procedimentos utilizados para investigar as diferentes ciências, considerando seus fundamentos e validade. Nessa mesma perspectiva, Manfredi (1993) compreende a metodologia de ensino como um conjunto de princípios e diretrizes articulados a estratégias que permitem aos docentes desenvolver e aplicar métodos pedagógicos. No entanto, quando se trata do ensino de pessoas surdas, Ferreira, Freire e Sousa (2021) observam que os métodos frequentemente reproduzem os mesmos recursos, estratégias e materiais utilizados no ensino de ouvintes; ou seja, embora diversos métodos tradicionalmente aplicados a ouvintes sejam empregados na educação de surdos, todos apresentam limitações por não contemplarem as especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade segundo Brandão, Silveira e Rêgo (2021).

Destarte, compreendemos que a metodologia de ensino envolve métodos, técnicas e estratégias pedagógicas que promovem uma aprendizagem mais efetiva. Como destacam Lima *et al.* (2021, p. 162), ao retomarem Borges e Nogueira (2018), as metodologias educacionais:

[...] devem oportunizar o processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos[...] oportunizando o desenvolvimento do progresso educativo e inclusivo de discentes surdos, [a exemplo tem-se] a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que leva em conta que a comunicação é, certamente, uma das razões preexistentes e substanciais para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ausente a comunicação, não se tem inclusão, construção de conhecimento e não se tem compreensão a respeito de outrem (Lima *et al.*, 2021, p. 162).

Silva Junior *et al.* (2021) destacam que as estratégias metodológicas para o ensino de surdos devem priorizar abordagens visuais, integrando sistematicamente elementos como imagens, ilustrações e representações gráficas para potencializar a aprendizagem. Em consonância, Campello (2008) amplia essa perspectiva, argumentando que não se deve restringir o ensino à utilização de imagens como recurso único, mas sim empregar de forma criativa todos os recursos visuais disponíveis no contexto educacional, promovendo assim uma multiplicidade de estímulos cognitivos.

A abordagem de metodologias de ensino para a educação de surdos a partir da perspectiva docente exerce influência direta na prática pedagógica. Nesse contexto, Zanata (2004) citado por Lima *et al.* (2021, p. 163) defende ser “[...] imperioso ao docente o fomento de adaptações curriculares e a utilização de técnicas pedagógicas que contemplem as particularidades educacionais de todos os discentes, viabilizando sua efetiva inclusão no espaço escolar”; por sua vez, para Alves e Cavalcanti (2019, p. 6), as dificuldades encontradas não devem ser naturalizadas como deficiências, mas sim enfrentadas mediante estratégias que desenvolvam as potencialidades cognitivas dos estudantes, ou seja, “[...] cabe aos educadores da área de línguas qualificarem-se no domínio da LIBRAS, criando assim as condições necessárias para a plena interação dos estudantes surdos em contextos escolares heterogêneos”.

Sob outra perspectiva, as metodologias para o ensino de surdos alcançam maior efetividade quando articuladas a recursos pedagógicos específicos que otimizam o processo de ensino-aprendizagem (Souza, 2007), evidenciando três aspectos fundamentais: a mediação pedagógica qualificada do professor, a adaptação

de materiais didáticos à perspectiva visual e a organização do espaço educativo centrada na experiência visual do aluno surdo.

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que essa tríade constitui a base para o desenvolvimento de metodologias inclusivas que atendam às necessidades educacionais dos surdos em sua integralidade. Portanto, o aprimoramento do desempenho discente exige a elaboração de estratégias pedagógicas que privilegiem recursos visuais e abordagens metodológicas centradas na visualidade como eixo estruturante do processo de aprendizagem. (Spenassato; Giaretta, 2009; Campello, 2008, Sousa, 2007; Lorenzato, 2009; Vales, 2008).

As metodologias de ensino na educação de surdos devem ser concebidas em estreita relação com a prática docente, uma vez que é o professor o principal responsável pelo planejamento e implementação das estratégias pedagógicas no contexto escolar. A seleção adequada de recursos visuais, a valorização da LIBRAS como língua de instrução e a adaptação curricular para uma abordagem bilíngue demandam do educador não apenas competência técnica, mas também sensibilidade cultural e formação específica para atuar nessa área.

Essa perspectiva nos leva a compreender que a discussão sobre metodologias de ensino está intrinsecamente vinculada à reflexão sobre o papel do professor - seja surdo ou ouvinte - enquanto mediador fundamental no processo de construção de conhecimentos. Cabe ao educador fomentar experiências significativas que integrem as dimensões linguística, cultural e pedagógica no desenvolvimento escolar da criança surda.

4.3 O papel do professor na educação de surdos

Os estudos sobre o papel do professor no processo educativo têm ganhado relevo diante das transformações sociais, culturais e pedagógicas que impactam diretamente a escola. O educador, que outrora era visto como mero transmissor de conhecimento, passou a ser compreendido como um sujeito mediador, organizador (Choi *et al.*, 2011), formador de consciências e articulador de saberes em contextos cada vez mais diversos e desafiadores.

Nessa perspectiva, segundo Baiense, Machado e Silva (2023), o professor desempenha um papel fundamental na integração de dimensões do conhecimento que estabelecem diálogo com o universo do estudante. Ao estruturar os saberes escolares, pode-se observar sua contribuição para a apropriação, por parte dos

alunos, de conteúdos científicos e culturais, ao mesmo tempo em que se observa a ressignificação de suas experiências cotidianas.

Nessa conjuntura, um dos desafios que os professores precisam enfrentar nas últimas décadas se configura justamente na inclusão de alunos com deficiência, no ensino regular. Contudo, o debate acerca do papel do professor se intensifica, uma vez que ultrapassa a função de ministrar aulas: ele se torna um mediador cultural e linguístico.

No caso específico da educação de surdos, de acordo com Santos (2018), essa função pedagógica envolve o apoio aos estudantes na assimilação do conhecimento e o estímulo à construção de novos significados, levando em conta suas particularidades visuais de percepção e expressão, tendo em vista que este é responsável por garantir o acesso ao conhecimento de forma visual, bilíngue e efetivamente acessível às crianças surdas.

Ademais, Carneiro (2015) destaca que, mais do que transmitir informações, o docente atua como mediador no desenvolvimento de uma compreensão mais ampla por parte do aluno, tanto sobre si mesmo quanto sobre o mundo que o cerca, estabelecendo pontes entre as dimensões científica, cultural e subjetiva da aprendizagem.

É por meio do professor que o aluno descobre e redescobre a conexão entre dimensão científica, dimensão cultural e dimensão subjetiva de conhecimento. Operar conhecimentos sistematizados, apoiar o aluno na assimilação, potencializar as formas de aprendizagem e, ainda, ajudar o aluno a ressignificar o cotidiano são incumbências do professor, ao lado de outras [...] (Carneiro, 2015, p. 273).

Destarte, no âmbito das práticas pedagógicas, o professor bilíngue deve considerar estratégias que atendam às especificidades visuais do aluno surdo, incluindo o uso de recursos gráficos, vídeos em LIBRAS, tecnologias assistivas e materiais acessíveis, bem como a valorização das expressões corporais e faciais no processo comunicativo. Essa abordagem demanda criatividade, planejamento sistemático e intencionalidade pedagógica, sempre fundamentadas na compreensão do surdo como sujeito visual e bilíngue.

No entanto, observa-se a relevância da utilização da língua de sinais como principal meio de comunicação entre professores e alunos surdos em contextos educacionais. Como apontado por Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 65), a LIBRAS, enquanto língua materna da comunidade surda, demonstra potencial para ampliar o

desenvolvimento acadêmico quando adotada como língua de instrução. Nesse contexto, as instituições de ensino têm o desafio de estruturar ambientes verdadeiramente bilíngues, que não se limitem ao domínio linguístico, mas também incorporem dimensões culturais, cognitivas e sociais inerentes à experiência surda. Essa perspectiva requer a criação de espaços que não apenas garantam o acesso à LIBRAS, mas também promovam o reconhecimento da identidade e dos direitos políticos dessa comunidade, respeitando suas particularidades como minoria linguística. (Barbosa; Cavalcanti; Sousa, 2022). “A educação bilíngue depende de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua, o professor que assume essa tarefa necessita aprender a língua de sinais brasileira” (Quadros *et al.*, 2006, p. 19).

A afirmação de Quadros *et al.* (2006) destaca um princípio fundamental da educação bilíngue para surdos: a primazia da LIBRAS como primeira língua (L1). Os autores argumentam que no que tange o ensino de uma segunda língua (como o português escrito) só se sustenta quando há domínio consolidado de uma língua base, no caso, a LIBRAS. Essa perspectiva se alinha às teorias de aquisição linguística (Vygotsky, 1989), que defendem que a estruturação cognitiva e a aprendizagem de novos idiomas dependem de uma língua já internalizada. Ao exigir que o professor aprenda a LIBRAS, a citação reforça que o bilinguismo na educação de surdos não é meramente aditivo, mas uma condição pedagógica essencial para garantir equidade no acesso ao conhecimento.

Línguas não se aprendem em cursos de curta duração, mas em anos de trabalho e contato com a segunda língua. A língua de sinais é, de fato, a segunda língua para esses professores e intérpretes e as consequências desse processo – satisfatórias ou não – de contato com a língua aprendida artificialmente encontram-se refletidas diretamente no desenvolvimento dos alunos surdos na escola (Quadros *et al.*, 2006, p. 150).

Se a educação bilíngue exige professores proficientes em LIBRAS, surgem desafios, como a escassez de docentes verdadeiramente bilíngues em muitas redes de ensino. Quadros *et al.* (2006), alertam indiretamente para a inadequação de modelos que delegam a mediação linguística apenas a intérpretes, pois o professor, como principal agente do processo educativo, precisa dominar a língua de instrução. Essa demanda justifica políticas urgentes de formação inicial e continuada, como propõe o Decreto nº 5.626/2005, que prevê a capacitação em LIBRAS para educadores.

Outro agente de suma importância no processo de aprendizagem do surdo é o intérprete de LIBRAS. Ele desempenha um papel essencial como ponte comunicativa entre o professor ouvinte e o aluno surdo, mas sua função não substitui a do docente. Como destacado por Baiense, Machado e Silva (2023), o intérprete atua na negociação de conteúdos, esclarecimento de dúvidas e mediação da relação pedagógica, porém a responsabilidade pelo ensino permanece com o professor regente. O problema surge quando docentes, erroneamente, transferem a eles a atribuição de "ensinar" o aluno surdo, levando ao relaxamento da prática pedagógica, um equívoco que, segundo Lacerda (2002), resulta na desresponsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso do estudante.

Nesse contexto, o risco dessa dinâmica é a marginalização do aluno surdo no processo educativo. O intérprete, embora fundamental para acessibilidade, não tem formação pedagógica para decidir metodologias ou avaliar aprendizagens. Sua atuação é complementar: viabiliza a comunicação, enquanto o professor deve adaptar estratégias, utilizar recursos visuais (como literatura surda¹²), e garantir que o conteúdo seja efetivamente compreendido. Desta forma, a educação de surdos exige, antes de tudo, professores bilíngues capacitados e comprometidos com a LIBRAS como língua de instrução. Como defendem Baiense, Machado e Silva (2023), a formação docente, seja em licenciaturas específicas ou em programas continuados, é a chave para romper com a dependência excessiva de intérpretes e superar a negligência histórica. O intérprete é um aliado, mas o protagonismo do ensino segue nas mãos do professor, que deve dominar a LIBRAS, compreender a cultura surda e planejar aulas que respeitem a dimensão visual da aprendizagem.

Só assim se concretizará uma escola verdadeiramente inclusiva, onde o aluno surdo não seja apenas "traduzido", mas efetivamente ensinado, condição essencial para que seu letramento bilíngue (em LIBRAS como L1 e português escrito como L2) se desenvolvam com autonomia e significado. Essa intersecção entre ensino qualificado e mediação adequada é que permitirá ao surdo não apenas decodificar textos, mas construir sentidos, articular conhecimentos e posicionar-se criticamente, assegurando-lhe plena participação social e acadêmica.

¹² Produção textual produzida em língua de sinais, feita por e para a comunidade surda, que valoriza a experiência visual e a cultura surda.

5 CONCLUSÃO

As reflexões apresentadas neste trabalho permitem sintetizar os principais aspectos envolvidos no processo de letramento de crianças surdas no âmbito da educação bilíngue. Ao longo deste estudo, foi possível identificar tanto os avanços conceituais alcançados quanto às práticas pedagógicas e os desafios que ainda persistem neste campo. Partindo do pressuposto fundamental de que a surdez deve ser compreendida como uma diferença sociocultural, nossa análise destacou três eixos essenciais: a LIBRAS como língua materna e direito linguístico, o português escrito como segunda língua no processo educativo, e a indispensável articulação entre estratégias metodológicas, tecnologias assistivas e formação docente e a comunicação visual mediada pela LIBRAS.

Com respeito às concepções históricas da educação de surdos, compreendemos que o percurso formativo dessa população foi profundamente marcado por exclusões, silenciamentos e disputas metodológicas (Strobel, 2009). Desde a Antiguidade até o Congresso de Milão (1880), a negação da língua de sinais gerou impactos negativos na constituição identitária e educacional dos sujeitos surdos. Apesar disso, resistências individuais e coletivas foram fundamentais para a sobrevivência da LIBRAS e para o surgimento da proposta de educação bilíngue, consolidada ao longo das décadas seguintes.

Em referência à trajetória da educação de surdos no Brasil, notamos que, embora o país tenha aderido tardiamente ao oralismo (Soares, 2005), a implantação do modelo bilíngue foi conquistada por meio de pressões da própria comunidade surda e da atuação de pesquisadores aliados à causa. O reconhecimento legal da LIBRAS, a criação de escolas bilíngues e o fortalecimento das políticas educacionais e linguísticas representam avanços importantes. No entanto, observa-se que a efetivação dessas garantias legais ainda caminha a passos curtos, enfrentando obstáculos práticos como a escassez de profissionais qualificados e a efetividade nas políticas públicas.

Já em relação ao debate conceitual sobre a surdez, destaca-se a superação da visão biomédica, com o avanço da concepção sociocultural, que reconhece a surdez como diferença, e não como deficiência (Strobel 2009; Choi *et al.*, 2011). Essa mudança de paradigma impacta diretamente o processo de letramento, pois reafirma a importância da LIBRAS como a língua materna e do português escrito

como segunda língua (L2), reorganizando as práticas pedagógicas e os objetivos formativos das escolas bilíngues.

Por outro lado, em função da necessidade de práticas pedagógicas eficazes e culturalmente sensíveis, analisou-se o letramento e a leitura na escola, reconhecendo que esses processos devem estar ancorados em metodologias acessíveis à criança surda. O letramento, nesse contexto, não se reduz à decodificação de palavras, mas envolve a construção de sentidos a partir de experiências visuais, corporais e linguísticas mediadas pela LIBRAS.

Referente ao letramento bilíngue, evidencia-se que ele requer o desenvolvimento simultâneo de competências em duas línguas, LIBRAS e português escrito, o que demanda tempo, mediação qualificada e materiais adequados. A presença da comunicação visual como recurso constante e estruturante nesse processo amplia a compreensão e o engajamento dos estudantes surdos. Desta forma, o surdo letrado será capaz de fazer a leitura de mundo de forma significativa.

Já em relação à comunicação visual via LIBRAS, constatamos que ela ultrapassa a função de mediação da linguagem: trata-se de uma ferramenta essencial para o acesso ao conhecimento, à leitura do mundo e à construção de identidade. É imprescindível que retomemos as características visuais do surdo, a sua leitura de mundo se dá através da visão e reforçamos neste trabalho que as práticas escolares que valorizam essa comunicação fortalecem a autonomia dos sujeitos surdos e promovem uma aprendizagem mais substancial.

No que tange às tecnologias assistivas, quando bem empregadas, configuram-se como instrumentos essenciais para a inclusão escolar, funcionando como suportes fundamentais para o desenvolvimento e participação plena de pessoas com deficiência. No caso específico da população surda, essas tecnologias podem ser compreendidas a partir de duas abordagens distintas: pela perspectiva clínica, que as entende como dispositivos para compensação da deficiência auditiva; e pela ótica sociocultural, que as reconhece como ferramentas de inclusão que respeitam a identidade linguística e cultural dos surdos.

É importante ressaltar que tais recursos tecnológicos não substituem o papel do professor como mediador do processo educativo, mas antes potencializam e ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem e participação ativa dos estudantes surdos. Quando adequadamente integradas ao contexto pedagógico, essas tecnologias promovem efetiva equidade no ambiente educacional, criando

condições mais justas e acessíveis para o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos. Sua implementação deve considerar tanto os aspectos técnicos quanto as particularidades culturais da comunidade surda, garantindo que sejam verdadeiramente inclusivas e respeitosas das diferentes formas de ser e aprender.

Com respeito às metodologias de ensino, a pesquisa aponta para a urgência de propostas pedagógicas centradas na experiência visual e na interação em LIBRAS. Nesse sentido, a adoção de abordagens interativas, visuais e bilíngues demonstra-se fundamental para atender às necessidades específicas da criança surda no contexto escolar.

Por fim, quanto ao papel do professor, observa-se que sua formação específica é um dos pilares para o sucesso da educação bilíngue. O professor bilíngue precisa estar preparado para lidar com a diversidade linguística, aplicar metodologias adequadas e manter uma postura inclusiva. Portanto, acreditamos que uma formação continuada e sensível às questões da surdez é indispensável para a transformação das práticas educativas e para o fortalecimento da educação bilíngue no Brasil.

Diante do exposto, reafirma-se que o processo de letramento da criança surda na educação bilíngue exige mais do que boas intenções ou legislações bem elaboradas: demanda ações concretas, formação qualificada, respeito à identidade surda e metodologias que valorizem a experiência visual e o uso pleno da LIBRAS. Portanto, ainda que avanços importantes tenham sido conquistados, os desafios persistem e exigem um compromisso contínuo com a equidade, a acessibilidade e a valorização da diferença. É nesse percurso, feito de lutas e conquistas, que se constrói uma escola verdadeiramente inclusiva e sensível à singularidade dos sujeitos surdos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Cristina Barreto Fernandes de. Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue: uma perspectiva histórica e cultural. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 711–734, 2020. DOI: 10.14393/OBv4n3.a2020-58434. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58434>. Acesso em: 3 ago. 2025.

ALMEIDA, Judith Mara de Souza. **Letramentos e surdez**: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Letras e Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2015.17>. Disponível em: [LetramentoSurdezHistorias.pdf](#). Acesso em: 20 jun. 2025.

ALVES, Sandra Maria de Lima; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Implicações sobre a aquisição da língua portuguesa por surdos: algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita. **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 12–26, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/8009>. Acesso em: 4 maio 2025.

BAIENSE, Joyce Karolina Ribeiro; MACHADO, Lucienne Matos da Costa Vieira; SILVA, Rafael Monteiro da. A importância da formação docente para a Educação de Surdos nos ambientes educacionais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 20, 30 maio 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/20/a-importancia-da-formacao-docente-para-a-educacao-de-surdos-nos-ambientes-educacionais>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BÄR, Eliana Cristina. **Licenciaturas em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português)**: aspectos políticos, linguísticos e pedagógicos e as apropriações das bases teórico-conceituais da pedagogia. 2019. 343f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.

BARBOSA, Marcela Gomes; MARIA ALVES CAVALCANTI, Wanilda; PASTOR DE ANDRADE SOUSA, Wilma. Alfabetização e letramento de surdos: mapeamento das contribuições de pesquisas: Literacy of the deaf: mapping of research contributions. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 51, n. 1, p. 50–63, 2022. DOI: 10.21165/el.v51i1.3278. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3278>. Acesso em: 3 ago. 2025.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade. **Working Papers em Linguística**, v. 23, n. 2, p. 29–43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e83310>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BELAUNDE, Caroline Zimmermann; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O visual na educação de surdo. **Revista Espaço**, n. 52, p. e1529, jul./dez. 2019. Rio de Janeiro:

INES. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista_espaco/article/view/1529/1588. Acesso em: 10 jul. 2025.

BERBERIAN, Ana Paula; MORI-DE-ANGELIS, Claudia C. A.; MASSI, Gisele (org.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Disponível em: www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf. Acesso em: 05 ago. 2017.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2017.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRANDÃO, Maria Bernadete de Lacerda; SILVEIRA, Emanuel Souto da Mota; RÊGO, Carla Barbosa. Caminhos para a inclusão de pessoas surdas e com deficiência auditiva: o relato das experiências associadas ao Projeto Educabilbras. In: CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lúcio Costa de (org.). **Educação das pessoas surdas: didáticas e práticas com o uso da Libras**. Itapiranga: Schreiber, 2021. p. 138-156. E-book. DOI: 10.29327/546720.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União: edição extra**, Brasília, DF, 2 jan. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. **Lei 10.436. Lei de difusão e reconhecimento da língua de sinais**. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 2 junho. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Daisy Maria Collet de Araújo Lima *et al.* (org.). 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**: Lei n. 13.146, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: Lei n. 13.005, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, p. 281-304, 2015.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. A educação de surdos em Duque de Caxias: Marcos Históricos. **Periferia Educação Cultura e Comunicação**, v. 8, p. 45-65, 2016. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27913>. Acesso em: 9 jul. 2025.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lúcio Costa de (org.). **Educação das pessoas surdas: didáticas e práticas com o uso da Libras**. Itapiranga: Schreiber, 2021. 192 p. e-book. ISBN 978-65-89963-27-1. DOI: <https://doi.org/10.29327/546720>.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHOI, D. *et al.* **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

COSTA, Heliane Alves de Carvalho. **Políticas Públicas na Educação dos Surdos: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...** 2014. 366 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190927/COSTA%20Heliane%20Alves%20de%202014%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20PUC-MG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2025.

COUTINHO, A. Encarnação. Surdo, professor de surdos: perspectiva histórica e situação atual. *In*: MOURA, Maria Cecília de *et al.* (org.). **Congresso Internacional sobre Educação para Surdos e Bilingües em Práticas e Perspectivas**: anais. São Paulo: Escola para Crianças Surdas Rio Branco, 2008. p. 39-48.

COUTO, R. C. **A Escolarização da Linguagem Visual: Uma leitura dos documentos ao professor**. 2000. 160. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85ZHTT/1/1000000329.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CUNHA, Patrícia Marcondes Amaral da. Cenas do atendimento especial numa escola bilíngue: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 38–86.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. *In*: FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba (org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60476> Acesso em: 20 maio 2025.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. *In*: FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba (org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008. p. 1-30.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. *In*: BERBERIAN, Ana Paula; MORI-DE-ANGELIS, Claudia C. A.; MASSI, Gisele (org.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117–144.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOETTERT, N. As Tecnologias como ferramentas auxiliares na comunicação em língua portuguesa para usuários de língua brasileira de sinais. *In*: Correa, Ygor; Cruz, Carina Rebello (org.). **As Tecnologias como ferramentas auxiliares na comunicação em língua portuguesa para usuários de língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Grupo A, 2019, v. 17, p. 125-14.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, M. R. **O ensino de ondas sonoras para alunos com deficiência auditiva utilizando um kit experimental sensitivo e uma sequência didática**. 2018. Dissertação (Mestrado Ensino de Física) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ce65e289-2520-45d5-a49a-884e3aee0b86/content>. Acesso em: 20 maio 2025.

GONZALES, K. G; SILVA, J. M.P. F. da. Histórico da Educação de Surdos no Brasil. Anais do ENAPHEM-Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, n. 5, p. 1-6, 2020.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**: Revista de estudos do discurso, v. 9, p. 35-51, 2014.

GUARINELLO, Ana Cristina *et al.* Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

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.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling the new in new literacies. *In*: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (org.). **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang, 2007.

LIBÂNEO, José C. O ensino de graduação na universidade: A aula universitária na perspectiva da teoria histórico-cultural. SEMANA DE PLANEJAMENTO ACADEMICO INTEGRADO DA UCG, 11, **Anais...** 2003, Goiânia, 2003.

LIMA, Cristian Andrey Pinto; AMIM, João Sousa; AMIM, Soraya Sousa; ALVES, Atenilda da Silva. O ensino de matemática na Amazônia Paraense: narrativas de alunos surdos sobre a importância de materiais adaptados para o ensino de geometria plana. *In*: CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lúcio Costa de (org.). **Educação das pessoas surdas**: didáticas e práticas com o uso da Libras. Itapiranga: Schreiber, 2021. p. 157–177. E-book. DOI: 10.29327/546720.

LORENZATO, Sergio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos. *In*: LORENZATO, Sergio. **Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 3-37.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino**: diferentes concepções. Campinas: FE, 1993. (Versão preliminar)

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In*: ENSAIOS pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86.

MARQUES, Y. F. F., *et al.* Relação médico-paciente durante a entrevista clínica: percepção do surdo. **Revista INOVALE**, v. 1, p. 2, 2020.

MELO, Amanda Meincke; COSTA, Jean Braz da; SOARES, Sílvia C. de Matos. Tecnologias assistivas. *In*: PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez (org.). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas, SP: UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2006. p. 62–70.

MELO, Amanda Meincke; COSTA, Jean Braz da; SOARES, Sílvia C. de Matos. Tecnologias assistivas. *In*: PUPO, Deise Tallarico; MEINCKE MELO, Amanda; PÉREZ FERRÉS, Sofia (org.). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas, SP: UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2006. p. 62–70.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2018, v.43, p. 255-273. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RhTc89SFtdyzDT5yy5xQYwh/?lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2025.

NIEDIEK, I. **Don't write it, picture it!**: Accessible Information by graphic signs. 7th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing

Accessibility and Fighting Info-exclusion., Portugal: [s.n.], 2016. p. 188-193.
Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3019943.3019971>. Acesso em: 01 ago. 2025.

SANTOS FILHO, Genivaldo Oliveira; OLIVEIRA, Rozilda Ramos dos Santos; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Na construção da modalidade visual: a pedagogia para a educação dos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 18, jul. 2016. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 1 ago. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 9 jul. 2025.

PANIZZA, Janaina Fuentes. **Metodologia e processo criativo em projetos de comunicação visual**. 2004. 254f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27148/tde-04082006-120606/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, n. 5, p. 217-226, 2003.

PEREIRA, Ana Carolina Reis; PASIAN, Mara Silvia. O uso de Tecnologias Assistivas para inclusão do aluno surdo na Educação Básica. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1-20, 2023.

PEREIRA, S; SOUSA, A; HELENA, D. Perturbações audiovestibulares nos traumatismos da cabeça e do pescoço. **Revista Portuguesa de Otorrinolaringologia e Cirurgia de Cabeça e Pescoço**, v. 50, n. 4, p. 339- 343, 2012.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

PIEKAS, Mari I. **Elementos da linguagem visual e ensino de desenho para crianças cegas**. 2017. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PIETZAK, Julianne D. C.; PIRES, Rogério Sousa. Marcos legais e políticos da educação de surdos no Brasil. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 48, n. 93, p. 50-63, maio/ago. 2023. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 09 jul. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, Deborah. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2006.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para estudantes surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, Clélia Regina; GOLDFELD, Márcia. Vendo vozes: os passos dados na direção da realização de um programa de televisão para crianças surdas. **GELES**, Rio de Janeiro, n. 6, ano 5, 1992. p. 54-82.

FERREIRA, Deuselania de Sousa; FREIRE, Mizael Batista de Brito; SOUSA, Patrícia dos Santos. As metodologias utilizadas para a aquisição da língua portuguesa por alunos surdos em uma instituição de atendimento especializado. *In*: CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lúcio Costa de (org.). **Educação das pessoas surdas**: didáticas e práticas com o uso da Libras. Itapiranga: Schreiber, 2021. Cap. 5, p. 71. E-book. Disponível em: <https://www.editoraschreiber.com>. Acesso em: 01 ago. 2025.

RIBEIRO, Vanessa Guedes; CÉSAR, Daniel Souza; ANDRADE, Lúcio Costa de; SILVA JUNIOR, José Severino da. A importância da participação da família ouvinte na aquisição da Libras como L1 pela criança surda. *In*: CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lúcio Costa de (org.). **Educação das pessoas surdas**: didáticas e práticas com o uso da Libras. Itapiranga: Schreiber, 2021. p. 176 - 191. E-book. DOI: 10.29327/546720.

RODRÍGUEZ-FORTIZ, M. J.; José L. GONZÁLEZ; FERNÁNDEZ, Á.; M. ENTRENA; HORNOS, M. J.; PÉREZ, Â.; CARRILLO, A.; BARRAGÁN, L. Sc@ut: developing adapted communicators for special education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, v. 1, Issue 1, p.1348-1352, 2009. Disponível em: Acesso em: 01 ago. 2025.

ROJO, R. H. R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. *In*: ROJO, R. H. R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.121-171.

ROSA, P; NUNES, K. G. O psicólogo na escuta clínica com surdos: uma prática em construção. SALÃO DE ENSINO E DE EXTENSÃO: inovação da aprendizagem. **Anais [...]**. 2017, p. 256. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/salao_ensino_extensao/article/view/17211. Acesso em: 20 maio 2025.

SANCHES, Paola Beatriz. **Possibilidades no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos**: em discussão a metodologia de letramento bilíngue de Fernandes. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/WIND%2010/Downloads/2014%20-%20Paola%20Sanches.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e do pensamento**: sonora, visual e verbal. Iluminuras. São Paulo: [s.n.], 2001.

SANTOS, Gabriela Soares dos. **O desenvolvimento da criança surda na educação infantil**: uma análise entre uma escola inclusiva e a escola bilíngue de São Luís-MA. 2018. 110 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, p. 217-232, ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000200006>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA JUNIOR, José Severino da; MAJESKI, Erivânia do Nascimento Coutinho; ARAUJO, Dionark Pereira de; ANDRADE, Lúcio Costa de. Dificuldades do surdo na aquisição da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lúcio Costa de (org.). **Educação das pessoas surdas**: didáticas e práticas com o uso da Libras. Itapiranga: Editora Schreiber, 2021. cap. 2, p. 33-49. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356120918_EDUCACAO_DAS_PESSOAS_SURDAS_DIDATICAS_E_PRATICAS_COM_O_USO_DA_LIBRAS. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, I. R. **As representações do surdo na escola e na família**: entre a (in)viabilização da diferença e da deficiência. Tese. 274f. (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, Alix Ribeiro. **Uso de elementos da linguagem visual e ensino de desenho pictográfico para surdos**: desenvolvendo uma comunicação alternativa voltada a educação ambiental. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/WIND%2010/Downloads/PEGC0581-D.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Alix Ribeiro da; ULBRICHT, Vania Ribas; TEIXEIRA, Joyce Caroline da Silva. **Educação ambiental inclusiva**: desenho e comunicação visual para surdos por meio de pictogramas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 178 p. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.843>. Acesso em: 01 de ago. de 2025. ISBN: 978-85-7221-084-3 (E-book).

SILVA, Wellington Jhonner Divino Barbosa da. **Português Escrito Como Segunda Língua Para Surdos**: um estudo das práticas de letramentos no contexto da escola bilíngue. 2023. 229f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/85053/R%20-%20T%20-%20WELLINGTON%20JHONNER%20DIVINO%20BARBOSA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 128 p.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. Glossário virtual de Língua Brasileira de Sinais: construção e usabilidade. *In*: CORREA, Igor; CRUZ, Carina Rebello (org.). **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 95.

SOUSA, W. P. A. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. *In*: FARIA, Evangelina M. B. (org.). **Letramento e inclusão**: PNAIC. Paraíba. Editora UFPB, 2014.

SOUZA, Solange Jobim. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. *In*: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. (org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77-94.

SOUZA, Ana Carmita Bezerra de. **Slides – Vídeo Aula 2**: Marcos legais dos surdos, fundamentos dos direitos das crianças surdas. [S.l.: s.n.], [2024]. Material didático digital.

SPENASSATO, D.; GIARETA, M. K. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da EENAV. *In*: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2009. **Anais [...]**. Ijuí: UNIJUÍ, 2009. p. 1-12.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 01 jun. 2025.

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

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior, v. 1. [livro eletrônico]. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona: DHNET, jun. 1996. Disponível em: <http://www.ufscar.br/linguasagem/edicao03/pdfs/declaracao.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2025.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UFTPR, 2012.

VALES, L. S. **Pequeno dicionário regional de Libras para artes**. 2008. 48f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Pedagogia da Arte) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15665>. Acesso em: 20 maio 2025.

VERGNA, Márcia Aparecida. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. e24366, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.24366. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24366>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo. Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880): um desafio historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/k8sQykZnrVFXvtZPfsWk3Dy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

VILELA, Mafalda Domingues de Oliveira. **Trauma sonoro como mecanismo de surdez**. 2017. 36f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/32270/1/MafaldaDOVilela.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WRIGLEY, O. **The politics of Deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.