

ARTIGO

Ensino de Libras como primeira língua em uma turma de estudantes surdos: tensões entre língua de sinais e língua majoritária no cotidiano escolar



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Raquel Freitag (UFS)

AVALIADO POR

- Lucas Silva (UFPR)

- Pablo Lopes (UFS)

SOBRE OS AUTORES

- Giselli Mara da Silva

Conceitualização, Metodologia, Administração do projeto, Visualização, Escrita (revisão e edição).

- Wesley Klismann Ferreira

Valério

Conceitualização, Metodologia, Coleta de dados, Escrita (revisão e edição).

DATAS

- Recebido: 15/06/2025

- Aceito: 17/06/2025

- Publicado: 19/03/2026

COMO CITAR

SILVA, G. M.; VALÉRIO, W. K. F.. (2026). Ensino de Libras como primeira língua em uma turma de estudantes surdos: tensões entre língua de sinais e língua majoritária no cotidiano escolar. *Revista da Abralín*, v. 24, n. 1, p. 1-30, 2025.

Giselli Mara da SILVA

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Wesley Klismann Ferreira VALÉRIO

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as práticas de ensino de Libras construídas em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta por alunos surdos e professora surda, em uma escola de educação especial, além de investigar a relação entre a Libras e o português e o acesso a essas línguas nas interações cotidianas. Foram exploradas contribuições dos estudos do bilinguismo e educação bilíngue, além dos estudos do discurso da sala de aula (Bloome, 1989; Martin-Jones, 2007; García; Woodley, 2015; Maher, 2007), e pesquisas sobre o ensino de Libras e o professor surdo (Gesser, 2011; Romário; Dorziat, 2018). Desenvolveu-se um estudo de perspectiva etnográfica, com observação participante e filmagem das aulas de Libras durante 3 meses, entrevistas, notas de campo e coleta de artefatos. A análise dos dados evidenciou a predominância de práticas centradas no ensino de vocabulário, com foco na correspondência direta entre sinais e palavras. Observou-se que diversos mecanismos contribuem para que o português se consolide como o principal objetivo educacional,

especialmente a relação de poder entre professor regente e professor de Libras. Verificou-se que a Libras é concebida como um recurso pedagógico para ensinar português; e o professor surdo é visto como um “professor de reforço”, que explica em Libras conteúdos que caberiam ao professor ouvinte. Identificou-se uma visão grafocêntrica e monolíngue que dificulta o acesso dos estudantes surdos à Libras. O estudo aponta a necessidade de ações de formação de professores, realização e difusão de pesquisas e produção de materiais didáticos voltados ao ensino da Libras.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the teaching practices of Brazilian Sign Language (Libras) developed in a 5th-grade elementary school class composed of deaf students and a deaf teacher in a special school. It also investigates the relationship between Libras and Portuguese, as well as access to these languages in everyday interactions. The study draws on contributions from research in bilingualism and bilingual education, as well as classroom discourse studies (Bloome, 1989; Martin-Jones, 2007; García; Woodley, 2015; Maher, 2007), and research on the teaching of Libras and the deaf teacher (Gesser, 2011; Romário; Dorziat, 2018). An ethnographic approach was adopted, involving participant observation and video recording of Libras classes over a three-month period, interviews, field notes, and artifact collection. Data analysis revealed a predominance of vocabulary-centered practices, focusing on the direct correspondence between signs and words. It was observed that various mechanisms contribute to the consolidation of Portuguese as the primary educational goal, especially the power dynamic between the lead teacher and the Libras teacher. Libras was often conceived as a pedagogical tool to teach Portuguese, and the deaf teacher was viewed as a "support teacher," explaining content in Libras that would typically be the responsibility of the hearing teacher. A graphocentric and monolingual perspective was identified, which hinders deaf students' access to Libras. The study highlights the need for teacher training initiatives, further research and dissemination, and the development of teaching materials specifically for Libras instruction.

PALAVRAS-CHAVE

Libras como primeira língua. Educação bilíngue de surdos. Ensino de línguas. Pesquisas de sala de aula. Perspectiva etnográfica.

PALAVRAS-CHAVE EM OUTRO IDIOMA

Libras as first language. Bilingual education for the deaf. Language teaching. Classroom research.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

Neste trabalho, os pesquisadores estudaram como uma professora surda ensina Libras para alunos surdos de uma turma do 5º ano, em uma escola especial. O objetivo foi entender como a Libras e o português são usadas no dia a dia e como os alunos surdos têm acesso a essas duas línguas, o que é muito importante para a educação de pessoas surdas. Durante três meses, os pesquisadores acompanharam as aulas, observando e gravando vídeos, fizeram entrevistas e anotaram observações sobre o que acontecia na sala de aula. A pesquisa mostrou que, nas aulas, o foco estava principalmente em ensinar palavras e sinais isolados. Também foi possível perceber que a aprendizagem do português é considerada como o principal objetivo da escola; e a Libras é usada apenas como um apoio para ensinar português. O trabalho do professor surdo de ensinar Libras não é valorizado, e ele acaba ficando responsável por explicar conteúdos de outras disciplinas. Existe uma forma de pensar na escola que valoriza mais a escrita do que a Libras, o que pode dificultar o aprendizado dessa língua pelos estudantes. O estudo destaca a importância de melhorar a formação dos professores, fazer pesquisas sobre o tema e criar materiais didáticos de Libras.

Introdução

Nos últimos vinte anos, com o reconhecimento legal da língua de sinais brasileira (Libras), assistimos ao avanço nas discussões sobre os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda (Campello; Rezende, 2014; Reis; Lima, 2022). Essa comunidade passa a ser vista como uma comunidade bilíngue, que tem a Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2). Em termos educacionais, reconhece-se o direito da comunidade surda de ter acesso a uma educação que promova, na escola, um ambiente favorável à aprendizagem dessas duas línguas e dos conteúdos curriculares, bem como o desenvolvimento global das crianças e adolescentes surdos, além da valorização das culturas e identidades surdas. Mais recentemente, com a aprovação da Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), assistimos a mais um avanço na legislação, com a criação da modalidade de educação bilíngue de surdos (Reis; Lima, 2022). Porém, em todos os níveis educacionais, a construção de uma proposta de educação bilíngue enfrenta vários desafios (Silva, 2025), muitos deles decorrentes da incompreensão acerca da condição

linguística e cultural da comunidade surda, influenciada por uma visão médica da surdez, em detrimento de uma visão linguística e cultural (Skliar, 1997).

Uma das questões basilares da educação bilíngue de surdos refere-se ao acesso às línguas pelas crianças surdas, já que a maioria delas são filhas de pais ouvintes. Como explicam Plaza-Pust (2014) e Silva (2018, 2022), diferentemente de outros grupos minoritarizados, o bilinguismo dos surdos tem certas peculiaridades, não sendo determinado territorialmente, nem emergindo como resultado de migrações ou de uma política linguística da família; para a maioria dos surdos, que nascem em famílias ouvintes, o acesso à Libras e ao português vai depender de medidas de suporte. Assim, essas crianças vão ter acesso à língua de sinais (LS) no contato com surdos ou ouvintes bilíngues em projetos para crianças surdas, no ingresso na escola ou no contato com surdos na comunidade surda, sendo que a maioria dos surdos têm acesso à Libras somente em idade escolar (Silva, 2018, 2022). Assim, pode-se dizer que a escola é “doadora de linguagem” em suas múltiplas formas (Behares, 1993 *apud* Leite, 2005), assumindo um papel importantíssimo na transmissão das línguas de sinais e no processo de aquisição da linguagem pelas crianças surdas.

No entanto, cabe destacar as diferenças de experiência de crianças surdas em escolas de surdos¹ e em escolas comuns. No caso das crianças surdas em escolas comuns de maioria de alunos ouvintes, em geral, o único interlocutor que conhece a Libras é o intérprete educacional, o que limita as oportunidades de interação em LS. Já no caso de escolas de surdos, a interação entre alunos, professores e outros profissionais da escola pode tornar-se mais rica, e estudos numa perspectiva sociointeracionista têm mostrado como as crianças surdas se beneficiam do contato com pares e adultos surdos e adultos ouvintes bilíngues nas escolas e como a aquisição da LS proporciona às crianças possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e constituição da subjetividade (Goldfeld, 2002; Garrutti; Moreira, 2022).

Além do acesso à LS por meio das interações com sinalizantes da Libras, os espaços das escolas de surdos, principalmente as escolas bilíngues, podem possibilitar às crianças acesso a aulas de Libras, já que, em algumas escolas, a proposta curricular bilíngue contempla a Libras como componente/disciplina curricular, ou seja, a Libras não é simplesmente a língua por meio da qual crianças e professores interagem, mas é também objeto de estudo sistemático. Esse é um importante aspecto da educação bilíngue de surdos que precisa ser mais bem compreendido, no sentido de analisarmos de que modo as escolas de surdos têm implementado o ensino de Libras, já que há experiências bastante diversificadas. Nesse sentido, os estudos de sala de aula podem trazer uma relevante contribuição, por permitirem vislumbrar a forma como alunos e professores interagem e como é oportunizado o acesso às línguas no cotidiano escolar (Bloome, 1989; Martin-Jones, 2007).

Esta é a temática que será abordada neste artigo, no qual vamos analisar as aulas de Libras ministradas por uma professora surda numa turma de surdos de uma escola de educação especial. Por meio da observação participante em sala de aula, acompanhamos as aulas numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental, durante três meses. O objetivo inicial da pesquisa foi analisar as práticas de

¹ Usamos a expressão “escola de surdos” para nos referir a escolas especiais e a escolas bilíngues de surdos.

ensino e aprendizagem da Libras construídas no cotidiano da turma, buscando identificar temáticas e estratégias de ensino, bem como observar as interações dos participantes e os significados que constroem para o processo de ensinar e aprender a Libras. No entanto, ao iniciar a análise exploratória dos dados, observamos que frequentemente a professora de Libras assumia a função de ensinar português, apontando para uma questão crítica da educação bilíngue – a relação entre a língua do grupo minoritarizado e a língua majoritária. Desse modo, buscamos analisar questões concernentes à relação entre as línguas e mecanismos que operam no cotidiano da escola que favorecem a centralidade do português na escola de surdos.

1 Educação bilíngue de surdos e ensino de Libras

García e Woodley (2015), fazendo uma revisão da forma como diferentes propostas de educação bilíngue se constituíram historicamente, mostra como as visões de língua e as diferenças entre o bilinguismo de línguas de prestígio e o bilinguismo de minorias estão envolvidos no modo como a educação de grupos minoritarizados foi e é pensada em muitos contextos sociais. Destaca-se a proposta de educação bilíngue para as minorias nos EUA, em meados do século XX, em que o objetivo educacional era o monolinguismo em inglês, ou seja, os falantes de espanhol ou de línguas indígenas como o navajo, podiam usar suas línguas no início da escolarização, mas, gradativamente, deveriam desenvolver proficiência em inglês para usar somente essa língua no contexto educacional. Sabemos que essa visão de bilinguismo também afetou a comunidade surda em vários lugares do mundo, onde representações das LS e da surdez levam a uma aceitação provisória da LS como recurso para que o surdo aprenda a falar e a escrever de modo a usar somente a língua majoritária, ou seja, numa perspectiva de bilinguismo de transição (Silva, 2005). Dessa maneira, a LS é vista como mero recurso ou instrumento educacional, e não como língua constitutiva das subjetividades dos alunos surdos.

García e Woodley (2015) destacam a importância dos movimentos dos anos 1960 para que a educação bilíngue de transição fosse questionada como insuficiente para a educação de minorias étnicas, ao mesmo tempo em que a globalização influenciava também famílias de outros grupos sociais que queriam seus filhos bilíngues. Nesse contexto, esses autores, citando García (2009), mostram como surgiu uma nova conceptualização de bilinguismo e de educação bilíngue, que não estava mais atrelada à ideia de bilinguismo aditivo e subtrativo, na qual as línguas são vistas como sistemas estanques, mas sim a uma visão heteroglósica de bilinguismo. Nessa perspectiva, as línguas dos bilíngues não são vistas como sistemas de regras estanques, mas colocam-se em destaque as práticas discursivas fluidas e complexas dos bilíngues. Se antes os bilíngues eram vistas como “dois monolíngues” em uma única pessoa; nessa nova visão os bi-/multilíngues são vistos como um todo integrado, com suas práticas linguísticas complexas, que variam entre os vários contextos nos quais os sujeitos transitam. A partir dessa nova proposta, podem ser pensadas outras formas de educação bilíngue mais coerentes com a complexidade das práticas discursivas desses sujeitos no mundo atual.

Além disso, é importante destacar que, com o fortalecimento e a maior visibilidade das minorias linguísticas no século XXI, passaram a ser desenvolvidos programas pensados por e para esses grupos, nos quais exercem sua agência na definição das características desses programas, como apontam García e Woodley (2015). Esses autores destacam: (i) programas de educação bilíngue de revitalização por imersão, voltados à revitalização de línguas quase silenciadas; e (ii) programas de educação bilíngue de desenvolvimento, voltados a comunidades que, embora não tenham sofrido perdas linguísticas tão severas, buscam proteger e fortalecer línguas minoritárias enfraquecidas por políticas educacionais anteriores e nem sempre faladas pelos estudantes antes de seu ingresso na escola bilíngue.

A partir dessas classificações propostas, podemos dizer então que um programa de educação bilíngue de desenvolvimento contemplaria as necessidades dos surdos, já que: (i) em abordagens educacionais anteriores (Oralismo, Comunicação Total) e, em propostas atuais como a inclusão em escolas comuns, a Libras tem “sofrido” com perspectivas monolíngues e normalizadoras de educação; (ii) os surdos, por serem a maioria de famílias ouvintes, quase sempre ingressam na escola sem ter adquirido a Libras. Pelas diversas discussões no Brasil, por pesquisadores e militantes da área (Campello; Rezende, 2014; Reis; Lima, 2022), a educação bilíngue de surdos tem o objetivo de proteger a Libras, favorecendo seu desenvolvimento e sua circulação na escola e consequentemente a formação dos sujeitos surdos por meio da educação nessa língua, bem como possibilitar que esses estudantes aprendam a língua majoritária de modo a adicioná-la (e não substituir a L1) em seu repertório linguístico. Observa-se assim que, nos contextos de educação bilíngue de minorias, o ensino e o uso da L1 têm um importante papel, especialmente nos casos em que a escola se torna um espaço privilegiado de contato com a L1 e com os pares, como discutimos na introdução deste texto.

Para além do uso da língua minoritarizada nas interações entre alunos, professores e outros atores do cenário educacional, uma reivindicação dos grupos é a inserção de suas línguas no currículo das escolas, legitimando-a como objeto de estudo sistematizado na escolarização formal. No caso dos surdos, essa também é uma questão crítica e, no Brasil, somente recentemente isso tem sido discutido de forma mais sistemática, devido à criação dos cursos de Letras-Libras, ao desenvolvimento de pesquisas na área, o que culminou na recente publicação de referenciais curriculares de Libras (Stumpf; Linhares, 2021, por exemplo). Nesse caso, o professor surdo é um importante profissional no espaço da educação bilíngue (Romário, Dorziat, 2018), tornando-se referência para os estudantes surdos e possibilitando também que referências linguístico-culturais da comunidade surda estejam presentes no espaço escolar, como se indica nos referenciais curriculares de Libras para o ensino fundamental ao tratar de políticas linguísticas efetivas para a educação bilíngue.

A implantação dessas políticas requisita a formação de ambientes bilíngues reais nas instituições educacionais com a presença de professores surdos, pois são referência cultural e linguística para crianças surdas e surdocegas. Por essa razão, uma proposta curricular de Libras como L1 deve ter o olhar surdo, privilegiando a experiência visual e tátil como artefato cultural e social indispensável no desenvolvimento de identidade das crianças surdas. (Stumpf; Linhares, 2021, p.35)

Cabe ressaltar, a essa altura, a importância não só de uma educação bilíngue de surdos, mas também uma educação pautada na valorização das culturas surdas e no diálogo intercultural, da forma como se tem discutido para outros grupos minoritarizados, como propõe Maher (2007) para a educação indígena. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço onde as crianças, especialmente aquelas nascidas em lares ouvintes, possam ter contato com os pares surdos e com adultos bilíngues, principalmente adultos surdos, que serão referência linguística e cultural, e possam dialogar com esses interlocutores de modo a (re)construir suas identidades linguísticas e culturais. A educação bilíngue e as propostas atuais de ensino de Libras distanciam-se de perspectivas de língua como sistema de regras e se aproximam de perspectivas discursivas e críticas no ensino de línguas, implicadas com perspectivas que discutam as relações de poder que perpassam a educação de grupos minoritarizados, como vemos na reflexão de Fernandes (2006).

Ao analisar o contexto geral de programas de educação bilíngue destinados a minorias étnicas ou a grupos socialmente marginalizados, Kleiman (1999, p. 268) pontua dois perigos presentes. O primeiro deles sinaliza para o fato que, quase sempre, **o ensino da língua oficial do grupo dominante transformar-se em alvo a ser alcançado, secundarizando a língua minoritária**. Uma segunda ameaça diz respeito à **destruição de aspectos culturais que permitem a preservação ou reafirmação da identidade desses grupos**, já que, mesmo adotando-se a língua minoritária no ensino, a língua oficial opera de forma dominante nos demais componentes da proposta pedagógica, tornando-se **um instrumento de colonização do currículo**. (Fernandes, 2006, p.4, grifos nossos)

Certamente, esses dois perigos descritos por Kleiman (1999 *apud* Fernandes, 2006) rondam a educação bilíngue de surdos, como confirma Fernandes (2006), ao observar a realidade de escolas comuns e de escolas especiais de surdos no início dos anos 2.000 e como se observa também com o caso apresentado neste artigo, duas décadas depois. O português como língua dominante na sociedade acaba por colonizar o currículo escolar nas palavras de Fernandes (2006), o que demanda urgentemente discussões críticas sobre o ensino de Libras e a formação de professores. Maher (2007) nos ensina que, numa perspectiva intercultural de educação, há que se buscar o diálogo entre as culturas e diferenças e ainda questionar os mecanismos por meio dos quais se produzem formas de dominação de grupos em relação a outros. Nesse sentido, é muito importante compreendermos de que modo a Libras e o português constituem as práticas discursivas de professores e alunos em escolas de surdos, observando as relações entre as línguas e seus falantes a fim de buscar construir relações mais equânimes entre surdos e ouvintes. É necessário ainda, nessa perspectiva, o fortalecimento político dos professores surdos para que possam reconhecer os mecanismos de opressão linguística e cultural presentes na sociedade e nas escolas e se posicionar frente a eles.

Retomando a discussão anterior sobre uma visão heteroglósica de bilinguismo, podemos compreender como as duas línguas constituem os discursos dos bilíngues, mas também precisamos compreender como os discursos da sala de aula podem operar numa lógica que favorece a língua dominante, mesmo nas aulas de uma disciplina/componente curricular voltado para o ensino da língua minoritária. García (2009), apesar de ter um trabalho de pesquisa voltado à defesa de arranjos flexíveis de uso das línguas na educação bilíngue, traz reflexões muito importantes no sentido de discutir

como práticas linguísticas das comunidades podem ser usadas em sala de aula sem a necessária consciência do professor, operando assim a favor da língua dominante. A autora sugere que, em algumas situações, o uso da língua dominante deve ser minimizado de modo a proteger a língua minoritária, o que achamos particularmente interessante para se pensar o ensino de Libras para estudantes surdos, especialmente crianças.

Relacionada a essa questão, está um ponto importantíssimo da educação de surdos: a lógica grafocêntrica que vigora na educação de surdos (Silva, 2014) favorece o registro do português ao passo que desvaloriza formas de registro apropriadas à natureza visual e espacial das línguas de sinais, como é o caso do videoregistro (Peluso, 2014). Nesse sentido, nas aulas de Libras, o português tende a estar muito presente no material escrito; por outro lado, as formas de registro da Libras (vídeos, fotos de sinais, escrita de sinais) podem não ser tão utilizadas pelos professores, por variados motivos.

Considerando a complexidade da relação entre a língua minoritária e a língua dominante bem como do acesso às línguas no cotidiano escolar, os estudos que se voltam para o discurso da/na sala de aula (Castanheira, 2004; Tuyay; Jennings; Dixon, 1995; Bloome, 1989) podem lançar luz sobre a forma como Libras e português são usados e como são construídas ou não oportunidades de participação e aprendizagem da Libras nos contextos educacionais. Cabe ainda destacar como os Novos Estudos dos Letramentos (Street, 2014; Papen, 2023), por conceber as práticas de letramento como práticas social e culturalmente situadas, podem contribuir com a compreensão da forma como a escrita está presente na sala de aula de surdos e nas aulas de Libras, mostrando a forma como os surdos e seus professores constroem modos particulares de se relacionar com a língua escrita e como questões ideológicas mais amplas influenciam o uso e os significados atribuídos à LS e à língua escrita.

2 Percurso metodológico

Este estudo é de cunho qualitativo e explora ferramentas de pesquisas da Etnografia em Educação (Green; Dixon; Zaharlick, 2005). Buscamos nos respaldar numa visão da sala de aula como um espaço discursivamente construído, no qual são possibilitadas ou não oportunidades de participação e aprendizagem para os estudantes e no qual o acesso às línguas é também possibilitado ou negado (Bloome, 1989; Tuyay; Jennings; Dixon, 1995; Castanheira, 2004; Martin-Jones, 2007). Para nós, esse é um importantíssimo ponto para se refletir sobre a educação bilíngue de surdos, já que historicamente o acesso tanto à LS como à língua majoritária tem sido constantemente negado a este grupo, embora tenhamos importantes avanços nos últimos anos. Nas subseções abaixo, apresentamos primeiramente o contexto da pesquisa e a experiência de entrada em campo para, em seguida, apresentar as estratégias adotadas para geração dos dados, bem como algumas reflexões sobre a experiência do pesquisador surdo nesta pesquisa.

2.1 O contexto da pesquisa e a entrada em campo

Este estudo foi desenvolvido numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de educação especial em Minas Gerais. Apesar de ter uma tradição oralista como acontece com as escolas especiais de surdos, essa escola tem buscado construir uma proposta de educação bilíngue nos últimos anos. No projeto político pedagógico da escola de 2022-2024, consta que a Libras é considerada uma das disciplinas básicas e que ensinar Libras para os educandos surdos é uma das metas da escola. A turma é formada por: 2 professoras - a professora regente ouvinte e a professora de Libras surda; 8 alunos surdos, sendo 1 aluna com Síndrome de Down e 2 alunos com deficiência intelectual; e 1 aluno ouvinte com mudez e deficiência intelectual. Com exceção de uma criança, todas são filhas de pais ouvintes.

Para a entrada em campo, fizemos contato inicialmente com a professora de Libras e a diretora da escola, a quem apresentamos, na primeira visita à escola, a proposta da pesquisa. Como a diretora não é fluente em Libras, a autora ouvinte deste texto interpretou a conversa para a Libras e, em alguns momentos, precisou falar e sinalizar simultaneamente para que o pesquisador surdo pudesse acompanhar a conversação. Nesta ocasião, a diretora e a professora assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) da pesquisa². Ambas concordaram também em auxiliar na mediação com os pais e responsáveis pelas crianças para autorização da pesquisa.

A pesquisa se estendeu de 21/08/2024, data da primeira visita à escola, a 10/12/2024, dia em que se encerrou a observação na escola, e foram realizadas as entrevistas com a professora regente e os alunos. A entrevista com a professora de Libras ocorreu somente em maio de 2025, de modo remoto, devido à disponibilidade da professora. As aulas de Libras aconteciam às segundas, terças e quartas-feiras, totalizando 5 horas/aula semanais. No total, foram 37 dias de observação na escola, mas é importante esclarecer que, numa parte significativa dos dias observados, os alunos estavam envolvidos em atividades fora da sala de aula (ensaios para apresentações em eventos, atividades festivas, excursões, entre outros), o que resultou em 19 aulas observadas (ver Quadro 2).

2.2 A geração dos dados e os desafios na pesquisa

Para a geração dos dados, realizamos a observação participante na sala de aula (Spradley, 1980), bem como a coleta de artefatos e as entrevistas com os participantes. Inicialmente, a observação foi feita sem a filmagem, para um período de adaptação dos participantes com o pesquisador, sendo o diário de campo o principal meio de registro. Num segundo momento, as aulas de Libras foram filmadas com o auxílio de um celular. Na realização das entrevistas, a interação com os participantes também foi gravada. Para a análise dos dados, buscamos diferentes formas de representar as aulas observadas,

2 Informamos que o presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, com o número CAEE 61853922.2.0000.5149, com parecer favorável de 30 de janeiro de 2023.

recorrendo à organização de quadros com sínteses das aulas e com transcrição de alguns eventos da sala de aula por meio de glosas, como será mostrado na seção de análise de dados.

No processo de observação participante na escola, o pesquisador surdo, que é coautor deste artigo, enfrentou alguns desafios que julgamos necessário discutir de modo a construir uma reflexão sobre a construção de pesquisas qualitativas por pessoas surdas e a importância da reflexividade na condução de pesquisas em educação. Incluímos abaixo um breve depoimento desse pesquisador para iniciar essa reflexão sobre as pesquisas conduzidas por pessoas surdas em espaços onde circulam a Libras e o português oral e/ou escrito.

Realizar uma pesquisa em uma escola especial com alunos surdos, sendo eu mesmo uma pessoa surda, trouxe desafios e experiências únicas. Minha condição de pesquisador surdo influenciou diretamente a forma como percebi os acontecimentos em sala de aula. Meu foco esteve nas interações visuais, expressões faciais, nos sinais utilizados e na dinâmica da comunicação entre os alunos e a professora. No entanto, houve limitações na coleta de dados, devido ao uso predominante do português pelas professoras. Muitas interações entre as professoras e a supervisora ficaram inacessíveis tanto para mim, quanto para os alunos surdos. Essa barreira linguística aponta para a importância de espaços educacionais, onde a Libras seja usada de forma verdadeira e respeitada.

QUADRO 1 – Depoimento do pesquisador surdo

Fonte: elaborado pelos autores.

Um dos desafios vivenciados nesta pesquisa é a questão do não acesso às interações orais. Conforme os registros no caderno de campo, várias interações entre a professora surda, que é oralizada, e a professora ouvinte e destas com a supervisora ouvinte ficaram inacessíveis para ele e para os estudantes surdos. Além disso, na entrevista, a professora ouvinte também respondeu oralizando em português e sinalizando de forma simultânea, o que comprometeu a compreensão do pesquisador surdo.

Simbolicamente essa é uma questão complexa, já que aponta para as relações de poder no espaço educacional dos surdos, com o uso do português frente aos alunos surdos (e ao pesquisador), excluindo-os das interações ou dificultando sua compreensão. No caso dos surdos, a escolha pelo uso do português oral imediatamente torna a interação inacessível (se não completamente, devido à possibilidade de leitura labial, pelo menos parcialmente) e aponta para o status dessa língua como língua majoritária e dominante não somente na sociedade, como também no espaço escolar. Na visão do pesquisador surdo, a escolha do uso do português oral é uma barreira linguística, que ele compartilha com os estudantes surdos, sendo, ao mesmo tempo, um *insider*, por ser uma pessoa surda, e um *outsider*, por estar naquele espaço como pesquisador em formação.

Ao longo da pesquisa, tanto a pesquisadora ouvinte quanto o pesquisador surdo (autores deste trabalho) buscaram constantemente contornar algumas dessas questões de acesso aos dados do português oral, como também refletir sobre a situação vivenciada no processo de geração de dados, e o envolvimento pessoal na temática da pesquisa. A autora ouvinte sendo também professora de surdos, em alguma medida é também uma *insider* em relação à educação de pessoas surdas; o autor surdo, sendo surdo se identificou com os alunos da escola e sentiu também, em alguns momentos,

as barreiras linguísticas que eles vivenciam. Porém, buscamos, por meio de algumas estratégias de pesquisa, como a filmagem, a construção de notas de campo e a discussão posterior no momento da análise dos dados, construir uma análise mais objetiva das situações observadas, ainda que tenhamos consciência da não-neutralidade das nossas interpretações.

3 Análise das aulas observadas

Apresentamos no quadro 2 uma síntese das aulas observadas em sala de aula ou na biblioteca. Cabe esclarecer que, neste quadro, indicamos apenas a atividade principal realizada, em termos de tempo despendido, voltada ao ensino de línguas (Libras ou português), mas, obviamente, a cada dia observado, eram realizadas outras atividades.

Dia	Principal atividade
27/08	- Dinâmica das frutas – sinais e palavras
28/08	- Explicação e interação entre os alunos sobre dias da semana
03/09	- Ensino de sinais e palavras referentes a frutas, animais e objetos escolares
04/09	- Ensino de sinais e palavras referentes a frutas
16/09	- Conversação sobre corrida - Leitura e sinalização pela professora de um texto em português
17/09	- Contação de histórias
23/09	- Dia livre para desenhar em comemoração ao Dia do Surdo
21/10	- Conversação sobre o feriado da Semana das Crianças
22/10	- Jogo da força
28/10	- Contação de histórias na biblioteca
29/10	- Contação de histórias na biblioteca
30/10	- Jogo da força
06/11	- Aula de português - sílabas (a pedido da professora regente)
11/11	- Aula de português - frases e carta ao Papai Noel (a pedido da professora regente)
13/11	- Ensino de sinais e palavras por meio de desenhos
18/11	- Aula de português - palavras
25/11	- Aula de português - palavras
26/11	- Aula de português - palavras
27/11	- Jogo da memória em Libras - animais e outros

QUADRO 2 – Síntese das aulas observadas

Fonte: elaborado pelos autores.

Numa análise inicial, observamos que algumas atividades eram relativamente recorrentes no grupo, como o ensino de vocabulário, as atividades de conversação em Libras e a contação de histórias. No entanto, como se pode observar no quadro 2, o ensino de vocabulário foi a atividade mais realizada na turma, por meio de diferentes estratégias didáticas e com foco na Libras, no português ou nas duas línguas. Outra questão que chamou nossa atenção na análise das aulas é a recorrência do ensino de português no horário das aulas de Libras: no quadro indicamos em 5 dias a atividade

“aula de português”, porque, de forma mais explícita, a professora focou no ensino dessa língua; mas cabe esclarecer que, em outras aulas, mesmo de forma não tão explícita, o ensino de português permeou as aulas de Libras de variadas formas, como discutiremos mais adiante com a microanálise de um evento da sala de aula.

Iniciamos agora a análise refletindo sobre alguns aspectos metodológicos do ensino de Libras a partir do que apresentamos no quadro 2. Primeiramente, é importante destacar a predominância do ensino de vocabulário: houve situações em que a professora focou exclusivamente no ensino de sinais, apesar de a maioria das vezes o sinal e a palavra serem ensinados conjuntamente. No caso, por exemplo, da aula do dia 27/11, a professora usou um jogo de memória com imagens de animais e de sinais da Libras (Figura 1), focando exclusivamente na Libras. Primeiramente, ela mostrou cada cartão com a imagem do sinal, e os alunos precisavam reconhecer o sinal e reproduzi-lo; em seguida, eles brincaram de jogo da memória, pareando os cartões de sinais e os de imagens dos animais. Em outra aula (dia 27/08), a professora fez uma dinâmica em que os alunos apalpavam uma fruta de isopor, embrulhada num jornal, e tinham que descobrir qual fruta era, indicando seu sinal; ao final da dinâmica, a professora também perguntou aos alunos a palavra correspondente. A turma também brincou de forca, tendo que descobrir a palavra a partir do número de letras e indicar seu sinal. Constatamos que a professora, ao longo do tempo observado, lançou mão de diferentes estratégias para ensinar vocabulário.



FIGURA 1 – Jogo da memória com sinais da Libras
Fonte: elaborada pelos autores.

A questão que problematizamos aqui é a centralidade do trabalho com o vocabulário nas aulas de Libras. Como constatado por outros pesquisadores (Gesser, 2011; Albres; Neves, 2014), muitos professores surdos, devido a suas próprias experiências como alunos e à falta de formação na área de ensino de línguas, acabam por reproduzir práticas estruturalistas, focadas no ensino de palavras descontextualizadas e organizadas em categorias semânticas (frutas, animais etc.), deixando

entrever uma visão de língua como vocabulário. Gesser (2011), por exemplo, ao analisar uma turma de alunos ouvintes e professor surdo, constata que o ensino de Libras era fortemente voltado para o ensino de vocabulário por categorias, por meio de diferentes estratégias (*flash cards*, contendo palavras em português, dramatizações, gravuras e desenhos no quadro). Atualmente, já vemos discussões sobre o ensino de Libras avançarem para o ensino voltado para o uso da Libras em contextos diversos, por meio do estudo de gêneros textuais em Libras, como no trabalho de pesquisadores (Medeiros; Fernandes 2020; Ferreira, 2021) e na proposta curricular de Libras como L1 (Stumpf; Linhares, 2021). Porém, há ainda uma distância grande entre as propostas de pesquisadores e a prática em sala de aula.

Em decorrência dessa visão de ensino de língua mais tradicional, ao que parece, as aulas que chamamos de conversação não são exploradas de modo a favorecer a participação dos alunos e dar oportunidades de produção em Libras. De modo geral, as aulas são mais centradas na figura da professora, que faz perguntas aos alunos sobre determinados temas e, a eles, cabe o papel de responder; não foram observadas situações de conversação entre duplas ou grupos de alunos, ou mesmo atividades de compreensão ou produção de vídeos em Libras pelos estudantes.

Com essas considerações, podemos dizer que, de modo geral, as aulas de Libras observadas ainda são concebidas numa perspectiva mais estrutural de língua, com foco no vocabulário e centrada no professor. Tal questão nos aponta a importância da formação de professores de Libras dialogarem com as discussões mais atuais de ensino de línguas. A formação precisa oportunizar aos professores surdos possibilidades de (re)construção de suas visões sobre o ensino de línguas, que foram negativamente marcadas por suas próprias experiências como alunos em escolas de viés oralista ou como pacientes na terapia fonoarticulatória, com práticas de repetição mecânica e descontextualizada de palavras.

3.1 Aulas de português no horário de Libras

Ao fazermos uma análise exploratória das aulas, observamos que houve várias situações em que as aulas de Libras se converteram em aulas de português, e isso ocorreu de forma mais explícita ou de forma mais tácita, como mostramos nos exemplos seguintes e na subseção 3.2. Nas aulas dos dias 06/11 e 11/11, a pedido da professora regente, a professora de Libras ensinou conteúdos relativos ao português, ou seja, explicitamente ela assumiu a função de ensinar português. No dia 06/11, por exemplo, a professora de Libras precisou explicar uma atividade, que reproduzimos parcialmente na Figura 2. Nessa atividade, os alunos precisavam juntar sílabas que estavam numeradas num quadro, e os itens da atividade eram apresentados em formato de operação de soma. Porém, essa forma de apresentação parece ter causado uma incompreensão por parte dos alunos, que fizeram o cálculo matemático ao invés de escreverem as palavras, o que levou a professora ouvinte a pedir a professora surda que explicasse a atividade aos estudantes surdos.

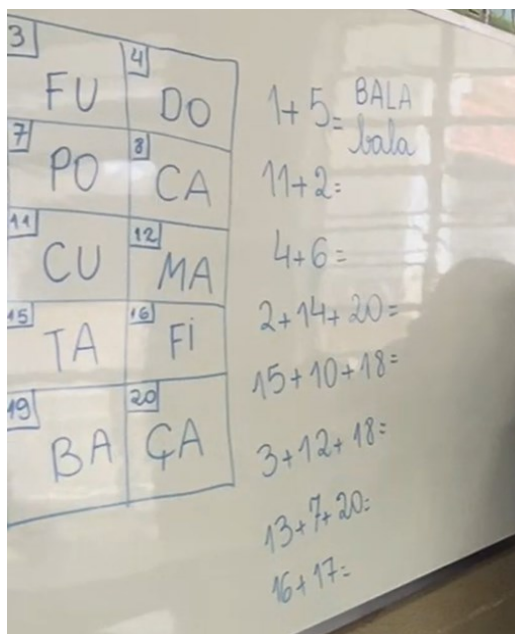


FIGURA 2 – Atividade de português sobre sílabas
Fonte: elaborada pelos autores.

A professora surda então explicou, em Libras, de forma muito rápida aos alunos que eles precisavam relacionar os numerais às sílabas do quadro e formar as palavras; ela perguntava a qual sílaba correspondia um determinado numeral e, então, formava as palavras com os alunos, usando datilologia para representar as sílabas e as palavras. Finalmente, a professora registra no quadro a palavra, como podemos ver no exemplo “bala” na Figura 2.

Como discutimos anteriormente, um dos perigos da educação bilíngue é justamente que mecanismos de dominação operem em relação à língua dos grupos minoritarizados. Acreditamos que essa seja uma situação muito ilustrativa de tal questão, já que a professora de Libras acaba por ser responsabilizada a ensinar conteúdos que a professora ouvinte parece não ter conseguido ensinar de forma acessível aos alunos. Durante a entrevista, perguntamos à professora surda o motivo de ela ensinar palavras do português durante as aulas de Libras e trabalhar com a leitura de textos. No quadro 3, apresentamos a tradução para o português desse trecho da entrevista.

Pesquisador: Percebi que, nas aulas de Libras, você ensina palavras do português e também sinaliza textos com os alunos. Por que você faz dessa forma?

Professora: Eu fiz um acordo com a supervisora e a professora para poder interagir com os alunos e ficar mais claro para eles. Às vezes, os alunos não conhecem as palavras dos livros, não sabem sinalizar, então eu faço essa ligação entre os sinais e as palavras, para eles poderem entender de forma clara. Por isso, ensino junto. Também aqui na escola, cada turma tem 5 aulas de Libras, o que acontece por exemplo? 4 aulas acontecem junto com a professora, para poder interagir e entender o conteúdo de forma clara. 1 aula seria só de Libras, com bastante sinalização, contação de histórias, literatura etc. As outras 4 são junto com a professora.

QUADRO 3 – Trecho da entrevista da professora surda

Fonte: elaborado pelos autores.

Observamos que a atuação da professora decorre de um “acordo” entre ela, a supervisora e a professora regente para que ela possa explicar aos alunos alguns conteúdos. A professora repetiu o sinal CLARO várias vezes em sua explicação, ou seja, ela entende que suas aulas têm o objetivo de esclarecer os conteúdos aos alunos, já que, aparentemente, os alunos podem não estar compreendendo esses conteúdos nas aulas da professora regente. Não acompanhamos as aulas da professora ouvinte, mas na entrevista com ela, o pesquisador surdo teve alguns problemas de comunicação, porque ela não entendia as perguntas em Libras e respondia oralizando. Apesar de trabalhar há 30 anos na escola, a professora não desenvolveu proficiência de modo a poder participar da entrevista em Libras, o que provavelmente impacta também no uso da Libras para as aulas. Assim, o pesquisador surdo adotou a estratégia de mostrar para a professora as perguntas em português, no roteiro de entrevista impresso; e ela, por sua vez, respondia oralizando e sinalizando simultaneamente. No quadro 4, transcrevemos a resposta da professora sobre o trabalho conjunto com a professora surda.

Pergunta no roteiro: De que forma você trabalha junto à professora de Libras para integrar os conteúdos?

Professora: Eu converso com a professora de Libras e mostro o que eu estou trabalhando na sala com o aluno. E ela me ajuda no que eu difícil³, no que é difícil para mim para explicar para o aluno, aí ela me ajuda.

Pergunta no roteiro: Na escola, a disciplina de Libras está na proposta do Projeto Político Pedagógico? Ela é obrigatória? Qual a sua opinião sobre isso?

Professora: Você está falando daqui? Da Libras aqui? Para o surdo?

Pesquisador surdo: Sim

Professora: É importante, é importante. Eles precisam, porque você mesmo viu, palavras, precisa aprender o português junto com a Libras, para guardar [no sentido de memorizar]. [...]

QUADRO 4 – Trecho da entrevista da professora ouvinte

Fonte: elaborado pelos autores.

3 Em alguns momentos da entrevista, por estar sinalizando simultaneamente, a professora usou algumas estruturas não convergentes com o português, o que mantivemos na transcrição.

A entrevista com a professora ouvinte foi bastante esclarecedora no sentido de confirmar nossa interpretação inicial de que havia problemas de comunicação da professora ouvinte com os alunos, problemas esses que a professora surda buscava sanar, auxiliando na explicação mais “clara” dos conteúdos.

A situação vivenciada pela professora de Libras nos parece muito complexa, por precisar atender a uma demanda que não necessariamente envolve os conteúdos de sua disciplina. Cabe esclarecer que não estamos negando a importância da colaboração entre os professores, já que o trabalho integrado no ensino das duas línguas é essencial para o desenvolvimento da criança bilíngue. A problematização que fazemos diz respeito ao fato de a professora de Libras ser solicitada a ensinar o português, deixando de ensinar os conteúdos condizentes com a disciplina de Libras. Como temos observado em outras pesquisas⁴, a função do professor de Libras pode não ser claramente compreendida pelos profissionais, que acabam por relegar a ele a função explicar conteúdos variados, quando a sinalização dos professores ouvintes não é clara o suficiente para que os surdos compreendam.

Retomando a resposta da professora surda no Quadro 3, vemos ainda que ela se atribui a tarefa de ensinar aos alunos as palavras, associando-as aos sinais. Mais revelador da percepção da professora é a decisão em dedicar 4h/a das aulas de Libras semanais para o estudo de outros conteúdos, sobrando apenas 1h/a com foco na Libras propriamente dita. Ao ser questionada novamente sobre a necessidade desse ensino simultâneo de sinais e palavras, a professora surda diz que é uma ordem à qual ela deve obedecer e encerra sua resposta de forma bastante objetiva. Interessantemente, a professora ouvinte também falou em sua entrevista (Quadro 4) sobre a importância de ensinar as palavras junto com a Libras, justamente quando começou a falar da importância da Libras, a professora exemplificou essa importância se referindo ao uso dessa língua para ensinar português.

Observamos nos trechos das entrevistas das professoras que há uma preocupação com o ensino de palavras e a associação aos sinais da Libras. Tal questão é essencial para o ensino do português escrito para os surdos. Porém, a partir da resposta das professoras, podemos perceber que: (i) o principal foco do trabalho das professoras é o ensino de palavras; e (ii) a Libras passa a ser vista como como instrumento ou um recurso a partir do qual se ensina o português. Tal situação aponta, como já discutimos na seção 2, sobre a importância de se refletir sobre a relação entre a língua dominante e a língua minoritarizada na educação bilíngue (Fernandes, 2006; Maher, 2007), o que iremos continuar discutindo nas próximas seções.

3.2 Uma aula de contação de história

4 Em pesquisa em andamento (Silva, 2024), observamos algo semelhante nas aulas de Libras do Atendimento Educacional Especializado numa escola inclusiva, na qual a professora surda não só ensinava palavras do português, como também era solicitada a explicar conteúdos variados quando as professoras ouvintes encontravam algum problema de comunicação com os estudantes surdos.

Além das aulas de vocabulário e do trabalho com o português, outra atividade comum na turma foram as aulas de contação de histórias. Interessantemente, como se vê na entrevista da professora, as aulas de contação de histórias são consideradas por ela como um momento com foco exclusivo na Libras. Porém, a microanálise apresentada a seguir mostrará que outros mecanismos operam na forma como o ensino de português acaba por prevalecer nas aulas de Libras. Escolhemos analisar o início de uma aula na biblioteca, em que a professora vai ler um livro para os alunos, mas inicialmente interage com os alunos perguntando palavras iniciadas com a letra “c”, momento em que ocorre uma situação de incompreensão. Compreendemos que este é um evento importante desta turma por: (i) ilustrar como ocorrem as aulas de contação de histórias e como Libras e português se relacionam nas interações; (ii) mostrar uma situação de incompreensão que evidencia a forma como professora e alunos lidam de diferentes formas com as duas línguas. Nesta seção, apresentamos inicialmente um resumo da aula e discutimos a escolha do livro para, em seguida, analisarmos um breve momento de interação entre professora e alunos.

A turma foi à biblioteca para que a professora pudesse contar uma história aos estudantes. Chegando lá, se sentaram numa mesa redonda, e a professora colocou os livros sobre a mesa e explicou que não tinha encontrado os livros das letras “a” e “b” e, então, iria contar a história das letras “c” e “d”. A professora se referia aos livros de uma coleção em que as letras são os personagens principais das histórias (Figura 3). Antes de ler o livro, a professora perguntou aos alunos quais palavras começavam com a letra “c” e, como eles demoraram um pouco a responder, ela deu um exemplo, fazendo o sinal de CASA. Em seguida, os alunos buscam responder à pergunta da professora, e ela dá outros exemplos. Em seguida, ela inicia a contação da história, parando, em alguns momentos, para fazer perguntas ou comentários e mostrar as páginas do livro.

QUADRO 5 – Sinopse da aula de contação de histórias do dia 28/10

Fonte: elaborado pelos autores.

A escolha do livro “Cada letra tem uma história – Cc Dd” é um aspecto muito importante para compreendermos a forma como se organizam as aulas de Libras nesta turma. Como se constata de forma óbvia na capa, as histórias escolhidas tratam das letras do alfabeto, ou seja, são voltadas para a familiarização das crianças com a escrita do português, sendo que, na história da letra “c”, há várias palavras com essa letra (cenoura, toca etc.). Cabe ainda informar que, na aula seguinte, a professora trabalhou com outros livros dessa mesma coleção. Na entrevista, quando questionada sobre a motivação para a escolha desses livros, a professora informou que a escolha não foi feita por ela, mas sim pela professora regente, e completou que o objetivo é ensinar Libras e português de forma simultânea, associando ao que ela tinha explicado anteriormente (Quadro 3). Diferentemente do que se propõe para o ensino de Libras voltado para os discursos e gêneros textuais nessa língua com o uso de vídeos em Libras (Medeiros, Fernandes 2020; Ferreira, 202; Stumpf; Linhares, 2021), a professora usa um livro que se volta para a escrita em português.



FIGURA 3 – Capa e da página 3 do livro

Fonte: Dados da pesquisa.

Passamos agora à microanálise do evento de letramento⁵ ocorrido na aula de Libras em torno do livro. No quadro 4, apresentamos a transcrição desse evento: na primeira coluna, apresentamos a numeração das linhas; na segunda coluna, a sinalização da professora; na terceira coluna, a sinalização dos alunos; e na quarta coluna, uma tradução da sinalização para o português. Para representar a sinalização dos participantes, usamos o sistema de glosas⁶, em que palavras do português em letras maiúsculas são usadas para representar sinais, além de indicar informações contextuais entre colchetes. Esse evento transcrito poderia ser subdividido em dois momentos: (i) num primeiro momento, a professora pergunta aos alunos palavras com “c” e oferece exemplos, e os alunos respondem com exemplos de sinais; (ii) num segundo momento, a professora inicia a contação da história, traduzindo o livro para a Libras e interagindo com os alunos sobre o conteúdo ou sobre palavras do texto. Iniciamos analisando o item (i).

Linha	Sinalização da professora	Sinalização dos alunos	Tradução para o português
-------	---------------------------	------------------------	---------------------------

⁵ “Para Heath (1982), evento de letramento se refere a ‘qualquer ocasião em que um trecho da escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (STREET, 2014, p.18).

⁶ Como mencionado em outros trabalhos (Silva, 2010, 2014), fizemos adaptações de outras publicações da área e simplificamos a transcrição de modo a contemplar o objetivo desta pesquisa. Descrevemos sinteticamente o modo de construção das glosas: (1) as palavras em português em maiúsculas buscam representar o conceito expresso pelo sinal; (2) quando duas ou mais palavras são necessárias para expressar esse conceito, essas foram ligadas por hífen (ex.: O-QUE); (3) as palavras em datilografia foram registradas em letras maiúsculas separadas por hífen; (4) os verbos foram representados por verbos no infinitivo; (5) o @ é usado para mostrar a não marcação de gênero.

1	VOCÊS C QUAL PALAVRA COMEÇAR PALAVRA C [coloca as mãos sobre a mesa, com as palmas para cima e começa a balançar “vamos!”. Depois vira as mãos para baixo e bate, aguardando a resposta. Alguns alunos esboçam respostas, mas não finalizam e então ela decide começar com um exemplo] CASA		Quais palavras começam com a letra “c”? [coloca as mãos sobre a mesa, come as palmas para cima e começa a balançar “vamos!”. Depois vira as mãos para baixo e bate, aguardando a resposta. Alguns alunos esboçam respostas, mas não finalizam e, então, ela decide começar com um exemplo]. Veja o sinal de casa.
2		Os alunos repetem o sinal CASA.	Casa.
3	OUTR@		Mais uma!
4		João: CARRO	Carro.
5	CARRO [com expressão de aprovação] OUTR@		Isso, carro! Mais uma!
6		Bárbara: MOTO	Moto.
7	C [faz expressão facial com sobrancelhas levantadas e olhos abertos mostrando que estava errado e chamando a atenção para a letra c]		É com a letra “c”!
8		João: COMO C-O-M-O	Como, c-o-m-o [soletrando].
9		Paula: NÃO-ENTENDER [a profa. não vê o que a aluna sinaliza]	Não entendi.
10	C [a profa. mantém o braço apoiado na mesa com a mão no formato da letra “c”; em seguida, toca no braço do aluno José, fala “oh! É c”] C		Olha, é letra “c”! [a profa. mantém o braço apoiado na mesa com a mão no formato de c, em seguida, toca no braço do aluno José e fala em português] Ou é c!]
11		José: ÔNIBUS	Ônibus.

12	C [a professora mantém a letra e diz “o c” e descendo a mão em direção à palma da outra faz o sinal de copo] COPO		Letra c. Copo.
13		COPO [os alunos repetem o sinal]	Copo
14	COBRA [a profa. usa o apoio da mesa para mostrar a cobra se rastejando, fazendo o sinal apoiado na mesa]		Cobra, a cobra se rasteja!
15		João: COBRA [repete o sinal]	Cobra
16	OUTR@ OUTR@ OUTR@ [usa a estratégia de tocar no próprio cabelo de “cabelo”).		Mais um, mais um! Vejam meu cabelo.
17		João: BORBOLETA	Borboleta.
		João: CABELO	Cabelo.
18	[A professora continuou a mostrar o cabelo e com a outra mão fez o sinal] C		Letra “c”.
19		Bárbara: O-QUE?	
20	C-A-B-E-L-O		C-a-b-e-l-o [soletrando].
21		João: CAMA	Cama.
22	CAMA [A cabeça da professora balançou a cama de cima para baixo aprovando a resposta e, em seguida, levantou a mão para bater na mão de João.]		Isso, cama! Toca aqui!
23	JOÃO [faz um gesto com a palma da mão para cima apontando para os outros alunos como se dissesse “E vocês?”. Depois abaixa a mão sobre a mesa e começa a tamborilar os dedos esperando uma resposta.]		Só o João está respondendo. E vocês?
[Depois de uma rápida interação entre o pesquisador, os alunos e a professora, ela pergunta aos alunos outras palavras com a letra “c”, mas eles não respondem. Então, ela decide começar a contar a história.]			
24	ENTÃO COMEÇAR [João estava		Então, vou

	pensativo, olhando para outro lado e a profa. o chama para prestar atenção à história) COMEÇAR HISTÓRIA LETRA C [abre o livro]		começar. João, olha! Vou começar a contar a história da letra c.
25	C CASA MORRO ENTRAR CASA DEL@ HOJE MANHÃ SAIR PROCURAR O-QUE CENOURA COELHO CENOURA-COMER VOCÊ GOSTAR? [ela aponta para cada aluno e vai repetindo o sinal de gostar, perguntando se eles gostam de cenoura]		O C morava numa toca. Hoje de manhã bem cedo, ele saiu para procurar cenoura. Você gosta de cenoura? Você gosta? [ela pergunta a cada aluno]
26		João: GOSTAR Bárbara e Paula: [balançam a cabeça afirmativamente] José: GOSTAR	João: Eu gosto. Bárbara e Paula: Sim. José: Eu gosto.
27	C [apontou com o indicador para a outra mão que estava na configuração de C] CENOURA COMER TAMBÉM COMEÇAR C [mostra a página do livro para eles]		O C comeu cenoura. A palavra também começa com a letra c.

QUADRO 6 – Evento “Quais palavras começam com a letra ‘c’?”

Fonte: elaborado pelos autores.

Como podemos constatar na linha 1, a professora pergunta aos alunos palavras que começam com a letra “c”, voltando-se para a escrita do português, motivada pelo tema do livro. Porém, os alunos não conseguem responder tão prontamente à pergunta, e ela então resolve dar o exemplo do sinal CASA. Observamos, nessa interação inicial, que a professora, apesar de perguntar exemplos de palavras que começam com a letra “c”, não dá propriamente o exemplo de uma palavra, mas sim de um sinal da Libras. Ao iniciar dessa forma a interação, a professora coloca uma demanda aos alunos que envolve lembrar de palavras do português e, então, sinalizar seu sinal correspondente. Vemos que o aluno João foi o único que conseguiu lidar com a demanda da tarefa fazendo os sinais CARRO (linha 4) e COMO (na linha 8). Porém, Bárbara e José respondem com sinais que não têm palavras correspondentes com a letra “c”: MOTO e ÔNIBUS (linhas 6 e 11), parecendo se ancorar na referência semântica do sinal CARRO (linha 4), feito pelo colega. Observa-se aí uma situação de incompreensão vivenciada pela professora e os alunos, como aquelas descritas por Rodrigues (2008), que envolve as diferenças entre o esquema da professora e dos alunos: (i) a professora havia perguntado sobre palavras com a letra “c” e dado o exemplo do sinal CASA para representar a palavra em português; (ii)

Bárbara e José usam a referência semântica do exemplo do colega (MOTO), que foi avaliado como correto pela professora, e dão outros exemplos do mesmo campo semântico⁷.

Interessante notar que João, tendo compreendido a tarefa, sinaliza COMO (pronome interrogativo) e, em seguida, soletra com o alfabeto manual, oferecendo uma pista de contextualização⁸ aos demais colegas de que se tratava da palavra, e não do sinal (linha 8). Paula manifesta sua incompreensão (linha 9), o que não é visto pela professora; e mesmo com o exemplo de João, o colega José dá o exemplo do sinal ÔNIBUS, indicando que ainda não havia compreendido a atividade. Após aguardar que os alunos participassem, a professora resolve dar mais exemplos e faz os sinais COBRA e CABELO e, após Bárbara perguntar o que era, finalmente ela oferece também a palavra “cabelo” em datilografia (linha 20). Porém, ainda assim os demais alunos não conseguem participar, provavelmente por ainda não terem compreendido ou por não terem repertório lexical suficiente para conseguirem dar exemplos de palavras.

Estudos sobre as interações em sala de aula vem mostrando como os processos de ensino e aprendizagem são discursivamente construídos e como a participação dos alunos nos eventos de letramento que ocorrem nesse espaço demandam uma competência comunicativa específica para as interações (Bloome, 1989; Silva, 2010). Para participar adequadamente do evento apresentado no Quadro 6, os alunos precisavam de uma competência comunicativa bilíngue: entender a “fusão” entre sinal e palavra nos exemplos da professora, lembrar de palavras com a letra “c” e traduzi-las, respondendo com os sinais correspondentes. Bilíngues surdos e ouvintes podem fazer esse uso dos sinais para se referir temporariamente a uma palavra em contextos específicos; mas, se necessitam de uma referência mais precisa da forma da palavra, certamente utilizam o alfabeto manual. Esses usos das duas línguas se desenvolvem com as experiências de bilinguismo e de letramento ao longo da vida, e podem não compor ainda o repertório dos estudantes surdos nos anos iniciais de escolarização.

Em relação ao segundo momento da interação transcrita no Quadro 6, observamos que, ao longo da contação da história, a professora sinaliza, traduzindo do português para a Libras de forma muito clara, tornando o conteúdo do livro acessível às crianças. A cada página, ela mostra as imagens às crianças e continua então a leitura. Em alguns momentos, interrompe a contação da história para se dirigir aos estudantes, como vemos na linha 27, em que ela pergunta a cada aluno se gosta ou não de cenoura e chama a atenção para o fato de a palavra “cenoura” também se iniciar com a letra “c”.

Como temos discutido em outros trabalhos sobre os letramentos de surdos (Silva, 2010, 2014, 2018b), a relação entre a Libras e o português nas interações em sala de aula não é algo trivial para

7 Na aula seguinte, ocorreu outra situação de incompreensão do mesmo tipo. A professora perguntou palavras com a letra “h”, João respondeu com os sinais HELICÓPTERO e HORAS; em seguida, pergunta palavras com a letra “l”, e outros dois alunos fazem dois sinais relativos a tempo, mas usando a configuração de mão em L, o que pode indicar que eles estavam usando não somente a referência semântica do sinal HORAS, mas também interpretando a configuração de mão em L não como uma letra, mas como um fonema de um sinal.

8 São pistas linguísticas, paralinguísticas e não-verbais usadas pelos participantes de uma interação para sinalizar suas intenções comunicativas ou para inferir sobre as intenções dos outros interlocutores (Gumperz, 2002).

alunos e professores. A professora, por exemplo, não está simplesmente lendo a história e reproduzindo oralmente (como faria uma professora de alunos ouvintes), mas sim traduzindo do português escrito para a Libras, o que demanda bem mais em termos cognitivos e linguísticos. Os alunos, por sua vez, para conseguirem dar exemplos de sinais que correspondem a palavras com “c”, precisam fazer essa associação entre sinais e palavras. Como dissemos antes, apesar de ser uma prática comum entre surdos e ouvintes bilíngues, usar o sinal para se referir à palavra pode ser uma prática que ainda não compõe o repertório dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, mesmo que a comunidade linguística adote determinadas formas de trânsito entre as línguas ou mesclas linguísticas, não significa que elas poderão ser usadas nos contextos educacionais sem o devido cuidado (Silva, 2005; Silva, 2018b).

Finalmente, cabe refletirmos sobre a atividade de contação de histórias nas aulas de Libras nesta turma. Apesar de afirmar na entrevista que as aulas de contação de histórias eram voltadas somente para o ensino de Libras, a observação do evento transcrito e outros mostram que essa atividade se volta mais para o ensino do português, como temos discutido ao longo deste artigo. Os exemplos de sinais são dados para se referir às palavras do português e, em alguns momentos da contação da história, a professora também foca em palavras específicas presentes no livro. Como a professora explicou na entrevista, ela precisa fazer essa “ligação entre os sinais e as palavras”, e tal atribuição acaba por perpassar as aulas de Libras como um todo, não somente aquelas que mais explicitamente ela dedica ao ensino de português. Além disso, o uso de um livro escolhido pela professora regente acaba também influenciando na condução da aula pela professora, já que o tipo de publicação escolhida tem justamente o objetivo de abordar as letras do alfabeto, diferentemente de outros tipos de história que poderiam possibilitar a interação em torno da narrativa propriamente dita.

4 Reflexões sobre o ensino de línguas na educação de surdos

Como mostramos na análise dos dados, as aulas de Libras para os alunos surdos de uma escola de educação especial se converteram, em uma grande parte, em aulas de português, de forma mais explícita ou mais sutil. Apontamos também, ao longo do texto, como predominam atividades centradas na língua como vocabulário, com o ensino de sinais e palavras. Ao que parece pela frequência das atividades e pelas estratégias de ensino adotadas, ensinar e aprender uma língua significa, para o grupo pesquisado, ensinar e aprender palavras ou sinais, o que tem sido discutido anteriormente em outras pesquisas sobre o ensino de Libras como L2 (Gesser, 2011; Albres; Neves, 2014).

Um ponto crítico que perpassa tanto o evento analisado como as aulas de ensino de vocabulário de maneira geral é a relação entre sinal e palavra. Num montante significativo das aulas de Libras, o ensino de vocabulário envolveu o ensino do sinal e da palavra correspondente; na situação de incompreensão vivenciada pelos alunos e professora na aula de contação de histórias como também nas respostas das professoras, sinal e palavra são elementos centrais. Observa-se que sinal e palavra

se fundem no discurso das professoras e na prática de ensino da professora surda, o que aponta a necessidade de reflexão sobre a forma como as duas línguas se relacionam nas interações em sala de aula e na forma como a Libras é vista somente como instrumento de ensino do português. Tal “fusão” também pode sinalizar a importância e a necessidade de diferenciação, na educação bilíngue de surdos: do ensino da Libras como componente curricular; e do uso da Libras como elemento mediador no ensino de português ou de outros componentes curriculares. Isso revela ainda que prevalece uma visão biunívoca de relação entre as línguas, em que cada palavra corresponde a um único sinal, havendo um mapeamento simples entre os itens lexicais das duas línguas, o que pode ser muito danoso ao ensino da Libras e ao ensino do português para surdos (Silva, 2010, 2014).

Vemos que diferentes mecanismos operam para que a escrita do português, como um código, seja ensinada também à revelia do ensino da Libras. Uma questão central se revelou muito claramente na entrevista da professora – o “acordo” feito entre ela, a professora regente e a supervisora para que ela ensine português em suas aulas. Essa demanda posta à professora com a justificativa de que ela pode explicar de forma clara aos surdos acaba por operar como uma relação de dominação em que: (i) o português se converte no principal objetivo educacional, colocando a Libras em segundo plano, como um simples recurso para se ensinar a língua escrita; (ii) o professor surdo é concebido como uma espécie de professor de reforço, que explica o que o professor ouvinte não conseguiu explicar. Em relação ao ponto (i), observamos que o ensino da língua escrita se converte no principal objetivo educacional, revelando uma visão monoglóssica e grafocêntrica da educação de surdos, como já discutido em outros trabalhos (Fernandes, 2006; Silva, 2005, 2014). Nos eventos que mostramos, práticas de leitura e escrita do português são centrais nas aulas de Libras, com registro do português no quadro e uso de livros em português, em detrimento de práticas de letramento visuais com gêneros textuais em Libras. Em relação ao ponto (ii), cabe refletir sobre as relações de poder entre surdos e ouvintes que se estabelecem na educação de pessoas surdas.

O trabalho de Romário e Dorziat (2018) problematiza justamente essa questão a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, dos Estudos Surdos e do trabalho de Michel Foucault, ao analisar como o discurso da professora surda e da professora ouvinte, participantes de sua pesquisa, revelam um processo de colonização dos professores surdos. Interessantemente, no caso apresentado pelos autores, a professora ouvinte se considerava “a titular” da sala, enquanto a professora surda seria uma simples “instrutora” (e não professora). No caso analisado neste artigo, temos também uma relação desigual entre professora regente (responsável pela turma e pela maior parte dos conteúdos curriculares) e a professora de Libras (responsável pelo ensino de Libras). Romário e Dorziat (2018) advertem sobre a complexidade das relações de poder da relação docente que, inclusive, não são sempre unidirecionais (podendo ser também do surdo para com o ouvinte) e mostram como historicamente se constituiu uma perspectiva ouvintista na educação de surdos, que precisa ser problematizada e desnudada, para que os surdos possam resistir a esses processos.

Numa perspectiva crítica em relação à educação bilíngue, Martin-Jones (2007) nos ensina que, para além da análise das práticas discursivas locais e cotidianas nas escolas, precisamos buscar compreender a ordem social e ideológica mais ampla com a qual tais práticas se relacionam e refletir

sobre a questão do acesso dos bilíngues a determinados recursos linguísticos. Assim, nos questionamos como as práticas de ensino da professora estão relacionadas a questões sociais e ideológicas que envolvem o português e a Libras. Primeiramente, é importante mencionar com o mito do monolinguismo acaba por influenciar a educação das minorias no Brasil (Cavalcanti, 1999; Silva, 2014). Porém, além de ser uma língua minoritarizada, a Libras é uma LS, cujo status linguístico foi muito recentemente reconhecido na Linguística e mais recente ainda na legislação brasileira. Obviamente, isso impacta na forma como essa língua é concebida nos espaços escolares. Reconhecê-la e alçá-la ao lugar de língua de instrução e interação no espaço escolar, sendo um instrumento simbólico por meio do qual se ensina e se aprende, além de ser objeto de estudo sistemático numa disciplina escolar, não é algo simples a ser construído no cotidiano das escolas. Essa resistência à LS acaba por alimentar a visão de bilinguismo de transição entre educadores e familiares de surdos: a Libras é aceita para que o surdo possa aprender português (Silva, 2005, 2014).

Isso se torna particularmente desafiador no caso de escolas especiais de surdos nas quais a tradição oralista imprime marcas profundas, como é o caso da escola onde realizamos o presente estudo. As escolas de educação especial de surdos, de modo geral, se constituíram no Brasil sob a égide oralista. Mesmo com o reconhecimento legal da Libras e as várias mudanças na legislação, ainda assim as mudanças nas escolas de educação especial exigem a construção de uma nova visão sobre a surdez (Skliar, 1997), comprometida com a valorização da Libras e das culturas e identidades surdas. Em alguma medida, nos parece que a Libras ainda é vista como um recurso educacional e não como uma língua que constitui os sujeitos surdos e suas identidades, o que afeta diretamente o acesso dos estudantes a essa língua. A proficiência na Libras acaba não sendo exigida aos professores que atuam com surdos, o que tem graves efeitos na educação. Uma questão que nos parece perversa é que a escola continuamente nega o acesso dos surdos ao português escrito como revelado por vários estudos (Botelho, 2002; Silva, 2010 entre outros) devido a vários fatores, inclusive pelo fato de os professores não conseguirem ministrar aulas em Libras; e, então, a falta de proficiência dos estudantes na leitura e na escrita do português se converte em justificativa para que se dedique mais tempo ao estudo dessa língua em detrimento da LS, como vimos nas entrevistas das professoras.

Da mesma forma como defende Maher (2007) em relação à educação indígena, é essencial que os professores que atuam na educação bilíngue de surdos tenham oportunidades de formação nas quais possam construir reflexões sobre aspectos mais explícitos ou mais sutis de dominação do português nas práticas de ensino. Tal ponto também é ressaltado por Romário e Dorziat (2018) em relação às relações de poder entre surdos e ouvintes. Como vimos, mesmo nas aulas de Libras nas quais supostamente o espaço para o ensino dessa língua estaria garantido, o português acaba por se tornar o principal objetivo educacional.

Finalmente, vislumbramos também outras ações que podem auxiliar no fortalecimento do ensino de Libras, como: (i) a divulgação em Libras dos referenciais curriculares de Libras e trabalhos que mostrem como colocar em prática tal proposta; (ii) a produção de materiais didáticos de ensino de Libras que rompam com a lógica grafocêntrica que impera na escola e se filiem a propostas críticas de ensino de línguas; (iii) pesquisas discursivas e textuais sobre a Libras que favoreçam a

compreensão dos usos dessa língua em contextos diversos; entre outras. Destacamos ainda a importância do fortalecimento das pesquisas sobre o ensino de Libras como L1, especialmente pesquisas de sala de aula, que possam nos auxiliar a construir novas visões e novas práticas sobre ensinar e aprender Libras nas escolas de surdos.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i1.2327.R>

Editora

Raquel Meister Ko. Freitag

Afiliação: Universidade Federal de Sergipe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4972-4320>

RODADAS DE AVALIAÇÃO

Avaliador 1: Lucas Romário da Silva

Afiliação: Universidade Federal do Paraná

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9952-9515>

Avaliador 2: Pablo de Santana Lopes

Afiliação: Universidade Federal de Sergipe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5029-6116>

AVALIADOR 1

O artigo apresenta uma importante contribuição para o campo da educação bilíngue de surdos e, de modo particular, para o ensino de Libras como primeira língua (L1). O texto demonstra consistência teórica e metodológica, trazendo dados robustos provenientes de uma pesquisa mais ampla, o que reforça sua relevância acadêmica e científica.

A escrita é clara, coesa e bem estruturada, evidenciando domínio conceitual e rigor analítico por parte dos autores. O referencial teórico está bem articulado às discussões apresentadas, sustentando adequadamente as análises e conclusões do estudo.

Trata-se de um trabalho de qualidade, que contribui significativamente para o avanço das reflexões e práticas no campo da educação de surdos.

Recomendo a publicação.

AVALIADOR 2

Destaco que o artigo se apresenta como essencial para a área dos Estudos Surdos, o aporte teórico está bem fundamentado, a linguagem é acessível, a gramática do texto está adequada, todos os critérios foram atendidos. Apresentei algumas sugestões ao longo do texto: mudança de escola especial por escola de educação especial, divisão de alguns períodos longos e o ajuste de algumas partes para à ABNT. O material se apresenta como adequado para o campo no período atual, o que se fundamenta pela robusta disposição teórica, metodológica e analítica. Dessa forma, o artigo contempla o esperado e supera ao trazer novidades para o campo dos Estudos Surdos.

Conflito de Interesse

Os autores não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

O estudo não se enquadra nos protocolos da Equator Network e não foi pré-registrado em um repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento dos dados da pesquisa não é aplicável a este artigo, pois a maior parte dos dados são vídeos das aulas, e sua divulgação comprometeria o anonimato dos participantes.

Pesquisa com seres humanos

O presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, com o número CAEE 61853922.2.0000.5149, com parecer favorável de 30 de janeiro de 2023.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. Formação de instrutores de Libras surdos: relatos sobre a apropriação de modos de conduzir uma aula. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (org.). **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: FENEIS, 2014, p. 63-90.
- BLOOME, D. Beyond Access: an Ethnographic Study of Reading and Writing in a Seventh Grade Classroom. In: BLOOME, D. (Ed.) **Classrooms and Literacy**. Norwood, NJ: Ablex, 1989, p.53-104.
- BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 ago. 2021.
- CAMPELLO, A. R e S.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Acesso em: 13 jun. 2025.
- CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>. Acesso em: 13 jun. 2025.
- FERNANDES, S. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006.
- FERREIRA, R. A. **Ensino de Libras com Gêneros Discursivos Autênticos na Perspectiva do Letramento Crítico na Formação de Professores**. 155 f. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Porto Nacional, 2021.
- GARRUTI, E. A.; MOREIRA, T. N. A. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e234024, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024>. Acesso em: 13 jun. 2025.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; WOODLEY, H. H. Bilingual education. In: BIGELOW, M.; ENNSER KANNANEN, J. (ed.). **The Routledge handbook of educational linguistics**. New York: Routledge, 2015, p. 132-144.
- GESSER, A. Entre a Tradição e a Necessidade: visões sobre ensinar e aprender a Libras de um professor surdo e suas alunas ouvintes. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística**

Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 217-224.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A Etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

KUNTZE, M.; GOLOS, D.; ENNS, C. Rethinking literacy: broadening opportunities for visual learners. **Sign Language Studies**, vol.14, n. 2, p. 203-224, 2014.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Petrópolis (RJ): Editora Arara Azul, 2005.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces**, Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARTIN-JONES, M. Bilingualism, Education and the Regulation of Access to Language Resources. In: HELLER, M. (eds) **Bilingualism: A Social Approach**. Palgrave Advances in Linguistics. Palgrave Macmillan, London, 2007, p. 161-182.

MEDEIROS, J. R.; FERNANDES, S. de F. Gêneros Textuais em Videolibras: um estudo de aspectos composicionais. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 39, p. 65-80, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23705>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PAPEN, U. The (New) Literacy Studies: The evolving concept of literacy as social practice and its relevance for work with deaf students. **Journal of Cultural Psychology**, jun. 2023.

PELUSO, L. Textualidad Diferida y Videgrabaciones en LSU: un caso de política lingüística. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, año 6, Volumen 6 (16 -37), setiembre 2014.

PLAZA-PUST, C. Language Development and Language Interaction in Sign Bilingual Language Acquisition. In: MARSCHARK, M.; TANG, G; KNOORS, H. (Eds.). **Bilingualism and Bilingual Deaf Education**. Oxford University Press, 2014, p.23-53.

REIS, F.; LIMA, M. D. Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas (SP), v.24, n.4, p. 761-780, out./dez. 2022.

RODRIGUES, C. H. **Situações de Incompreensão Vivenciadas por Professor Ouvinte e Alunos Surdos na Sala de Aula:** processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROMÁRIO, L.; DORZIAT, A. Diferença surda e relações de poder na prática docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 750-768, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v13i3.0007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/11145>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SILVA, G. M. **Lendo e Sinalizando Textos:** uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010.

SILVA, G. M. **Perfis Linguísticos de Surdos Bilíngues do Par Libras-Português**. 216 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a.

SILVA, G. M. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014.

SILVA, G. M. Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. **REVISTA X**, v.13, p. 206 - 229, 2018b.

Silva, G. M. **O bilinguismo dos surdos**: perfis linguísticos e usos da Libras e do português. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.

Silva, G. M. **Práticas de letramento na educação de crianças surdas**: Libras e português constituindo a relação com a língua escrita. Projeto de pós-doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, mar. 2024.

SILVA, I. R. As **Representações do Surdo na Escola e na Família**: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”. 274f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, I. R. Perspectiva de educação intercultural bilíngue para surdos. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 50, p. 120-144, jul-dez 2014.

SILVA, M. S. **A educação bilíngue de surdos na Lei 14.191/2021**: histórico, implementação e percepções de lideranças surdas. 2025. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 75-110.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. South Melbourne: Thomson Learning, 1980.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de João Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STUMPF, M. Rossi; LINHARES, R. S. de A. (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, Vol. 3 [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

TUYAY, S.; JENNINGS, L.; DIXON, C. Classroom discourse and opportunities to learn: an ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third-grade classroom. **Discourse Processes**, v. 19, n. 1, p. 75-110, jan. 1995.