

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE LINGUAGENS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

**PRISCILLA LOPES FERREIRA**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO L1: DE UMA SURDA PARA  
OUTROS SURDOS**

**CUIABÁ-MT  
2025**

**PRISCILLA LOPES FERREIRA**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO L1: DE UMA SURDA PARA  
OUTROS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem na Área de Concentração de Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes

**CUIABÁ-MT**

**2025**

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

F383e Ferreira, Priscilla Lopes.

Ensino-aprendizagem de Libras como L1 [recurso eletrônico] : de uma surda para outros surdos / Priscilla Lopes Ferreira. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 58 f., pdf). -- 2025.

Orientador: Antonio Henrique Coutelo de Moraes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2025.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. professora surda. 2. ensino-aprendizagem. 3. Libras. 4. estudantes surdos. I. Moraes, Antonio Henrique Coutelo de, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO L1: DE  
UMA SURDA PARA OUTROS SURDOS**

**AUTORA: MESTRANDA PRISCILLA LOPES FERREIRA**

Dissertação defendida e aprovada em 7 de março de 2025.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. DOUTOR ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES  
(PRESIDENTE BANCA/ORIENTADOR)**

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS - UFR

**2. DOUTOR MÁRCIO EVARISTO BELTRÃO (MEMBRO INTERNO)**

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

**3. DOUTOR MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA (MEMBRO EXTERNO)**

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG

**4. DOUTORA SOLANGE MARIA DE BARROS (SUPLENTE)**

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

Cuiabá-MT, 7 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Matheus Lucas de Almeida**, **Usuário Externo**, em 07/03/2025, às 20:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Henrique Coutelo de Moraes**, **Usuário Externo**, em 07/03/2025, às 21:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Evaristo Beltrão**, **Usuário Externo**, em 08/03/2025, às 01:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **7672923** e o código CRC **07EB314A**.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que abriu muitas portas para a sabedoria e iluminou o caminho para que pudesse seguir em frente. Antes, me sentia perdida, sem saber para onde ir, mas hoje sou profundamente grata a Ele.

Agradeço de coração à minha família, especialmente ao meu marido, *Vinícius de Almeida*, que é meu alicerce, sempre me apoiando e me incentivando a seguir meus estudos. Nos momentos bons e nos desafios, você esteve ao meu lado, mostrando amor e cuidado. Sou imensamente grata por ter o melhor marido, que sempre busca o melhor para mim e nunca mede esforços para me ver feliz. Obrigada por ser minha força e inspiração.

Agradeço à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Durante um período desafiador, enfrentei incertezas que quase me levaram a desistir do mestrado, no entanto, ser contemplada com a bolsa na condição de pessoa com deficiência foi essencial para que eu pudesse seguir meus estudos no PPGEL. Sou grata à CAPES pelo apoio.

Agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde iniciei minha jornada acadêmica em Letras Libras, em 2014. Sou especialmente grata ao Professor *Anderson Simão*, foi uma grande experiência e oportunidade poder participar durante a minha formação como monitora da turma, bolsista PIBID e de extensão do curso de Libras básico. Prof. *Anderson* me encorajou a acreditar no meu potencial e a sonhar com o mestrado e doutorado, despertando em mim o desejo de seguir sempre em frente nos estudos. Agradeço ao PPGEL pela oportunidade de estudar no mestrado, ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e aos intérpretes pelo apoio essencial, garantindo a acessibilidade e a inclusão durante toda a minha jornada acadêmica.

Agradeço à *Franciele Leite*, minha colega de Letras Libras, que se tornou uma querida amiga. Tenho uma profunda admiração por ela, pois foi fundamental para o meu ingresso no mestrado, ensinando-me caminhos que eu desconhecia. Sua generosidade e apoio marcaram minha trajetória e sou muito grata por tê-la ao meu lado.

Sou profundamente grata ao *Josué Shimabuko*, que foi meu professor e se tornou um grande amigo. E também grata pela oportunidade de participar como

monitora da disciplina e por tê-lo como meu orientador TCC. Nos momentos mais difíceis, ele me motivou a retomar os estudos e a enxergar novas possibilidades. Sua amizade e apoio foram essenciais para que eu seguisse em frente com confiança e determinação.

Agradeço ao meu orientador, *Antônio Coutelo*, uma pessoa querida e inspiradora. Cursei duas disciplinas como aluna especial, e sempre admirei sua forma de ensinar, o que me motivou a escolhê-lo como orientador. Ele aceitou o desafio de orientar uma pessoa surda e, com paciência e dedicação, me ajudou a expandir meu conhecimento sobre linguística e inclusão. Sou profundamente grata por tudo que aprendi com ele e pelo apoio inestimável durante essa jornada.

Minha jornada até aqui foi cheia de desafios e aprendizados, e cada passo foi essencial para minha evolução. Sou profundamente grata a mim mesma por não desistir, a todos que me apoiaram, e à comunidade surda, que me deu forças para continuar. Antes, eu me sentia perdida, sem rumo, mas a Língua Brasileira de Sinais me mostrou um caminho, abrindo portas que me trouxeram até este momento tão significativo: a defesa do meu mestrado. Gratidão a todos!

## **RESUMO**

A inserção de professores surdos nos ambientes escolares representa um avanço significativo na educação bilíngue, especialmente no que diz respeito à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Parte daí o objetivo de traçar reflexões acerca do ensino de Libras por professores surdos para estudantes surdos a partir de minhas vivências. Esta pesquisa investiga o ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) para surdos, sob a minha perspectiva, de uma professora surda, analisando os desafios e possibilidades dessa abordagem. Para tanto, o trabalho se baseou em Quadros e Schmiedt (2003), Grosjean (1996, 2001), Vygotsky (1978, 1998), Chomsky, N. (1994, 1998, 2006), Moraes (2012, 2018, 2023), Perlin (2005, 2010), entre outros. Aplicando a metodologia autonarrativa, a pesquisa discute minhas experiências na aquisição tardia da Libras, minha trajetória acadêmica e minha atuação como docente. O estudo aborda a importância dos professores surdos no ensino para surdos, destacando seu papel na valorização da identidade surda e na construção de um ambiente educacional inclusivo. São analisadas as concepções teóricas sobre a aquisição de línguas por surdos, o impacto das políticas públicas na educação bilíngue e a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas à realidade dos estudantes surdos. A pesquisa também revisita a trajetória histórica da educação de surdos, considerando as diferentes abordagens metodológicas utilizadas ao longo do tempo. A partir dessa análise, a dissertação evidencia que a presença de professores surdos na educação básica e superior contribui para o fortalecimento da comunidade surda, promovendo maior autonomia linguística e desenvolvimento cognitivo dos alunos. Conclui-se que a formação docente específica, a adaptação curricular e a implementação de políticas educacionais mais inclusivas são fundamentais para garantir um ensino eficaz de Libras como L1. Dessa forma, a pesquisa contribui para o debate sobre inclusão e bilinguismo, reforçando a necessidade de reconhecimento e valorização dos professores surdos como agentes fundamentais na educação de estudantes surdos no Brasil.

**Palavras-chave:** professora surda, ensino-aprendizagem, Libras, estudantes surdos.

## **ABSTRACT**

The inclusion of deaf teachers in school environments represents a significant advancement in bilingual education, especially regarding the Brazilian Sign Language (Libras). This study aims to reflect on the teaching of Libras by deaf teachers for deaf students, based on my own experiences. This research investigates the teaching and learning of Brazilian Sign Language (Libras) as a first language (L1) for deaf individuals from my perspective as a deaf teacher, analyzing the challenges and possibilities of this approach. To this end, the study is based on Quadros and Schmiedt (2003), Grosjean (1996, 2001), Vygotsky (1978, 1998), Chomsky (1994, 1998, 2006), Moraes (2012, 2018, 2023), Perlin (2005, 2010), among others. Applying the self-narrative methodology, the research discusses my experiences with the late acquisition of Libras, my academic trajectory, and my role as an educator. The study addresses the importance of deaf teachers in deaf education, highlighting their role in valuing deaf identity and fostering an inclusive educational environment. It analyzes theoretical conceptions regarding language acquisition by deaf individuals, the impact of public policies on bilingual education, and the need for pedagogical strategies adapted to the reality of deaf students. The research also revisits the historical trajectory of deaf education, considering the different methodological approaches used over time. Based on this analysis, the dissertation demonstrates that the presence of deaf teachers in basic and higher education contributes to strengthening the deaf community, promoting greater linguistic autonomy and cognitive development among students. It concludes that specific teacher training, curricular adaptation, and the implementation of more inclusive educational policies are essential to ensuring effective Libras L1 teaching. Thus, this research contributes to the debate on inclusion and bilingualism, reinforcing the need for recognition and appreciation of deaf teachers as fundamental agents in the education of deaf students in Brazil.

**Keywords:** deaf teacher, teaching and learning, Libras, deaf students.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 SURDEZ E AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS.....	13
1.1 Surdez, o surdo e o “eu” .....	16
1.2 O problema da terminologia.....	22
1.3 Aquisição de línguas por surdos.....	24
2 AMPLIANDO CONCEITOS PARA O ENSINO DE LIBRAS POR PROFESSORES SURDOS.....	29
2.1 Trajetória histórica da apropriação de línguas por surdos .....	29
2.2 Estado da arte de pesquisas sobre professores surdos de Libras .....	32
2.3 Ensino de Libras para surdos por professores surdos.....	36
3 DE UMA SURDA PARA OUTROS SURDOS.....	41
3.1 Experiências e vivências: de estudante surda a professora surda de estudantes surdos .....	42
3.2 Lições e reflexões a partir da história de professora surda.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	53
REFERÊNCIAS.....	56

## INTRODUÇÃO

A inserção de professores surdos nos ambientes escolares representa um avanço significativo na educação bilíngue, especialmente no que diz respeito à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esses profissionais não apenas contribuem para o ensino da Libras, mas também criam um ambiente de aprendizado mais inclusivo e diversificado.

Professores surdos desempenham um papel central na educação bilíngue, onde a Libras é a língua natural da comunidade surda. Conforme Quadros e Schmiedt (2003), a presença de professores surdos nas salas de aula que utilizam Libras oferece aos alunos surdos um modelo autêntico da língua, tornando a aprendizagem mais relevante e eficaz. Esses educadores funcionam como referência linguística e cultural, promovendo uma maior compreensão da Libras e da cultura surda.

Além de ensinar a Libras, os professores surdos fortalecem a valorização da cultura surda dentro das escolas. De acordo com Perlin (2005), esses professores desempenham um papel fundamental na transmissão de aspectos culturais da comunidade surda, ajudando a derrubar preconceitos e promover a inclusão social. Ao fazer isso, eles também contribuem para a construção de uma identidade positiva para os alunos surdos.

Embora haja grandes benefícios, os professores surdos enfrentam muitos desafios. Entre eles, a falta de reconhecimento e a escassez de recursos especializados. Segundo Lima (2010), é urgente a necessidade de políticas educacionais que assegurem suporte adequado e formação contínua para que esses profissionais desempenhem seu papel de maneira eficaz.

Diversos estudos indicam que a presença de professores surdos tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Castro (2016) destaca que estudantes surdos que têm professores surdos geralmente apresentam maior fluência em Libras e melhores habilidades de comunicação, em parte devido ao feedback imediato que esses profissionais podem fornecer, criando situações de uso real da língua. Parte daí meu objetivo de traçar reflexões acerca do ensino de Libras por professores surdos para estudantes surdos a partir de minhas vivências.

A respeito dessa temática, nos últimos cinco anos, diversos artigos discutiram diferentes aspectos do trabalho dos professores surdos de Libras, incluindo os desafios, práticas pedagógicas e impacto na educação bilíngue (Oliveira; Silva, 2022; Melo; Pereira, 2021; Costa; Santos, 2020; Barros; Almeida, 2019; Ferreira; Lima, 2018).

A respeito desta dissertação, é importante ressaltar que ela não se pretende tradicional, o que se poderá observar a partir da metodologia e de como o texto é organizado.

Minha trajetória nesta dissertação é um exemplo de autonarrativa, conforme Marques e Satriano (2017). Por meio dessa narrativa, consigo refletir sobre minhas experiências, especialmente as barreiras, dificuldades e superações que vivi. Esse processo me ajuda a explorar meus pensamentos e sentimentos, proporcionando uma compreensão mais profunda de como essas vivências moldaram meu percurso e contribuíram para o meu aprendizado.

Escolhi a autonarrativa como minha metodologia porque acredito que minha história pode auxiliar outras pessoas a entenderem as dificuldades e a promoverem seu crescimento. O processo se inicia com a coleta de memórias relacionadas a barreiras e superações. Revisito momentos significativos, tanto positivos quanto desafiadores, que foram cruciais para meu desenvolvimento como membro da comunidade surda e como profissional. Em seguida, organizo essas memórias em uma narrativa, buscando identificar os conhecimentos e lições que adquiri ao longo do tempo.

Esse processo vai além da escrita, representando uma reflexão profunda sobre o universo da surdez e a inclusão. Nele, compartilho minha trajetória de vida e minha conexão com a cultura surda, que aprendi tardiamente por meio da Libras. Essa prática me auxilia a definir minha identidade e visão de mundo. Depois, reviso minha narrativa para garantir que consigo transmitir com clareza as mensagens e sentimentos que considero mais importantes, permitindo que outras pessoas os compreendam.

## 1 SURDEZ E AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

Há aproximadamente duas décadas, o debate sobre inclusão vem ganhando destaque no Brasil, refletindo uma sociedade dividida em relação à questão. Segundo Moraes (2012), existem aqueles que militam pela causa, os que apoiam a inclusão, os que são contra, os indiferentes por falta de conhecimento e, enfim, os que pressionam por mudanças legais. Essa discussão revela a complexidade e a polêmica associadas ao conceito de inclusão, que, ao longo do tempo, foi alvo de diferentes interpretações e abordagens.

Mas, então, o que é a inclusão? A inclusão deveria garantir a equidade de condições para que todos pudessem conviver e compartilhar do espaço social; mas, observou-se este descolamento entre o conceito e a prática. Segundo Lopes (2007), hoje a proclamamos como um direito de acesso e de permanência com dignidade nos espaços reservados para alguns, o que significa dizer que estamos buscando o desenvolvimento de pessoas capazes de tornarem-se incluídas. A inclusão é proclamada como um direito ao acesso e à permanência com dignidade, mas na prática, muitas vezes, acaba agravando a exclusão. O conceito de inclusão em nossa sociedade muitas vezes se limita a aceitar as pessoas “diferentes” em vez de promover uma verdadeira integração e convivência equitativa.

A categorização de indivíduos como “normais” e “anormais” evidencia uma falha em reconhecer a diversidade humana. A tentativa de padronizar o que é considerado normal cria novas formas de exclusão, destacando a necessidade de uma mudança de perspectiva que valorize as diferenças individuais.

Destaco aqui uma concepção de educação inclusiva na perspectiva que se mostra mais adequada, conforme Mantoan (2022): a educação inclusiva é firme na defesa do acesso irrestrito de todos os alunos à educação, fundamentando-se em uma hospitalidade total. Essa acolhida vai além dos direitos, valorizando-os para se fortalecer ainda mais.

A verdadeira inclusão exige um compromisso de cada cidadão com o respeito e a valorização das particularidades do outro. Isso envolve a convivência respeitosa entre indivíduos com diferentes características, subjetividades e orientações. No entanto, isso infelizmente não acontece e as leis e políticas muitas vezes falham em promover uma verdadeira inclusão, criando novos rótulos genéricos e fragmentando

a sociedade em grupos distintos e, como coloca Moraes (2012, 2018), o que deveria ser uma possível nação onde o bem comum e a escola para todos seriam as principais qualidades não ocorre.

Na educação, a realidade mostra que muitas escolas ainda rotulam e oferecem currículos que não atendem a todas as particularidades dos alunos. A legislação sobre inclusão não tem sido suficiente para garantir condições adequadas para todos os alunos, com muitos enfrentando dificuldades devido a currículos não inclusivos e professores despreparados (Moraes; Brayner, 2023).

A escola democrática deve ser inclusiva por exigência das políticas públicas, mas a prática muitas vezes não reflete essa idealização (Moraes, 2012). Muitas vezes, o currículo é apenas adaptado superficialmente, sem atender às necessidades reais dos alunos com diferentes características. Além disso, a falta de formação adequada de professores e a falta de interesse em lidar com a diversidade contribuem para a manutenção das desigualdades.

Bezerra e Figueiredo (2001) afirmam que o foco nas dificuldades em vez das possibilidades não contribui para a mudança. É necessário substituir o discurso sobre falta de recursos por uma abordagem que destaque as possibilidades de inclusão e as soluções para superar as barreiras existentes.

No escopo da inclusão do aluno surdo, Chiella (2007) destaca que, para a inclusão efetiva, é necessário mais do que a aceitação da Língua Brasileira de Sinais. É essencial entender a cultura surda e aplicar metodologias educacionais que respeitem e integrem essa diferença para que o trabalho com surdos renda bons frutos. Santiago e Richardson (2009) argumentam que um projeto educativo eficaz deve considerar “todos” os alunos como sujeitos cognoscentes, promovendo a interação e o diálogo, visando a colaboração mútua em vez do individualismo, e desenvolvendo um espírito crítico.

Por sua vez, Mantoan e Lanutti (2022) tratam do que se espera de uma escola realmente inclusiva. A escola que desejamos tem como objetivo cumprir sua função essencial: educar todos os alunos sem distinções que possam ser excludentes. Essa instituição valoriza a forma como cada estudante lida com suas vivências e experiências. Ela escuta cada um sem preconceitos, oferece acolhimento incondicional e está em constante processo de transformação.

Dessa forma, é essencial lembrar algumas questões acerca do surdo e da questão das primeira (L1) e segunda (L2) línguas, tendo em mente que a L2 parte da

experiência com a L1, e será a experiência que permeará as vivências surdas na escola inclusiva na perspectiva do bilinguismo.

Nessa ótica, a surdez não implica no impedimento na aquisição de línguas, e sim uma diferença, que se caracteriza pela ausência de audição. Essa diferença situa muitas pessoas surdas numa relação de bilinguismo nas interações, na qual a L1 seria a Libras, a L2 o português e alguma outra língua a língua estrangeira. O investimento da comunicação feita através da língua de sinais promoverá o desenvolvimento da aprendizagem e a superação de parte significativa de obstáculos. Mais além, não se fala da capacidade de aprender ignorando a questão do 'eu'.

A este respeito, pode-se dizer que, tratando-se da L1 como meio de interação social, é esperado do aprendiz uma tomada de posição de sujeito que fala por si: "Eu falo!" (Moraes, 2012). Acrescento aqui, no caso do surdo, "Eu sinalizo!". Esse esforço implica na (re)constituição do sujeito – processo que acontece a todos que se expõem a aprender uma língua.

A inclusão, para ser efetiva, deve transcender o simples cumprimento de leis e políticas, exigindo uma mudança cultural, atitudinal e educacional profunda. No que diz respeito às questões culturais, é preciso: reconhecer que as diferenças enriquecem a sociedade e contribuem para a inovação e o desenvolvimento; desconstruir ideias preconcebidas sobre grupos historicamente marginalizados; garantir que pessoas de diferentes origens, habilidades e identidades sejam vistas e ouvidas nos meios de comunicação, na política e no mercado de trabalho; criar espaços e oportunidades onde todos possam contribuir de forma significativa, sem barreiras impostas por normas excludentes; e promover o protagonismo e a autonomia de pessoas que historicamente tiveram menos oportunidades.

À respeito de mudanças atitudinais, é importante: estar aberto a aprender com as experiências dos outros sem invalidar suas vivências; compreender os desafios enfrentados por diferentes grupos e agir de forma solidária; usar um discurso que respeite todas as identidades e evite termos discriminatórios ou excludentes; aceitar e ativamente criar ambientes acessíveis e respeitosos para todos; e refletir sobre comportamentos próprios e buscar sempre aprimoramento na forma de interagir com os outros.

Quanto à prática educacional, esta deve ser verdadeiramente inclusiva, oferecendo condições e metodologias que atendam às necessidades de todos os alunos, incluindo os surdos. A escolha de estratégias e métodos de ensino e a

promoção de uma compreensão mais profunda das diferenças são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

### **1.1 Surdez, o surdo e o “eu”**

Como mencionado anteriormente, a discussão sobre inclusão no Brasil tem sido um tema de crescente importância e complexidade, refletindo uma diversidade de opiniões que vão desde o apoio entusiástico até a resistência. Em linhas gerais, a inclusão busca garantir a participação plena de todos na sociedade, mas frequentemente enfrenta desafios significativos devido a concepções divergentes e à falta de conhecimento amplo sobre o tema – o que certamente também se aplica às pessoas surdas.

Falar de surdez implica em conhecer as duas principais concepções existentes: a clínico-terapêutica e a socioantropológica (Goldfeld, 2002). Enquanto a primeira medicaliza a surdez, a segunda busca oportunizar o desenvolvimento das habilidades linguística e cognitiva.

No que concerne a visão clínico-terapêutica, o tema mais utilizado é ‘deficiência auditiva’. Nessa perspectiva, a surdez é tratada como um problema a ser corrigido, muitas vezes promovendo o oralismo como a solução ideal do problema da perda auditiva (Goldfeld, 2002).

Em contraste, a visão socioantropológica enxerga surdez como uma condição a ser respeitada, uma variação natural do ser humano. O objetivo aqui é entender língua, identidade e cultura a fim de proporcionar à pessoa surda oportunidade para se desenvolver cognitivamente e linguisticamente (Goldfeld, 2002). É, portanto, a esse conceito que me afilio.

A surdez, sob a ótica socioantropológica, não deve ser vista como uma limitação intransponível, mas sim como uma diferença que dificulta a aquisição de línguas orais-auditivas (Moraes, 2012) – mas apenas por não serem naturais para as pessoas surdas. Elas podem adquirir a Libras e também a língua portuguesa, seja na forma escrita ou oral. Esta perspectiva fomenta o bilinguismo, que no Brasil inclui a Libras como L1 e o português como L2, como mencionamos anteriormente.

A Libras é uma língua visuoespacial, utilizada pela comunidade surda brasileira, organizada por regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas próprias,

podendo encontrar até mesmo regionalismos. Dessa forma, deve se respeitar a Libras como um código organizado e sistematizado por regras próprias e usos, e que possibilita a interação verbal. Apesar disso, não foi sempre vista assim, como apontado por Stokoe (1960) quando, pela primeira vez, demonstrou a legitimidade dessa língua.

Historicamente, até a década de 1970, o oralismo predominava, promovendo a ideia de que a língua oral era a única forma desejável de comunicação para surdos e visava “normalizar” o surdo, forçando-o a se assemelhar ao ouvinte (Moraes, 2012). Com isso, se fazia necessária a intervenção de profissionais da fonoaudiologia para a aquisição da língua oral como primeira língua, uma vez que essa não se daria de forma natural.

Mesmo que até hoje seja crível tal modalidade, e utilizada em países como Alemanha, Indonésia, entre outros, a partir dos anos 70, a Comunicação Total, introduzida pela professora Ivete Vasconcelos no Brasil e adotada pelos Estados Unidos após sentirem a necessidade de rever seus conceitos, começou a integrar a Libras com a língua oral, embora ainda houvesse resistência e debates sobre sua eficácia (Moraes, 2012).

Logo então, a Libras começou a ganhar espaço, uma vez considerada a tendência oralista vigente na época, pois a Comunicação Total fez uma tentativa de unir a língua oral e a língua de sinais. De acordo com Goldfeld (2002, p. 14) “aconteceram diversas tentativas de aproximação das duas línguas, criando línguas orais sinalizadas. Essas línguas utilizam léxico da língua de sinais submetido a gramática da língua oral”. A partir da década de 1990, o reconhecimento da Libras como uma língua legítima ganhou força, especialmente após o trabalho de Fernandes (1994), que detalhou a estrutura e características dessa língua.

Fernandes (1994) identificou aspectos da língua de sinais, como a configuração e movimento das mãos, sua morfologia, sintaxe e semântica, descrevendo e apresentando as características da língua de sinais de forma resumida no “Parecer Solicitado pela Federação Nacional de Educação Integração do Surdo Sobre a Língua de Sinais Usadas no Centros Urbanos do Brasil”, trazendo informações sobre os planos da Libras, caracterizando cada um deles.

Moraes (2012) após uma extensa pesquisa e contato com pesquisadores da área, incluindo a própria autora, identificou o estudo de Fernandes (1994) orientador do conhecimento relacionado com os planos, o sistema da Libras. Inspirada no

resgate feito por Moraes (2012) do texto que não mais circulava, registrarei aqui as contribuições tão relevantes.

A respeito das línguas de sinais, Fernandes (1994) afirma que são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam. Como todas as línguas orais, não são universais, isto é, cada comunidade tem a sua. Essas ideias podem ser vistas a seguir, organizadas por planos:

1. Plano fonológico: Na língua de sinais, “a fonologia é representada pela querologia” (Fernandes, 1994, p. 19) – que consiste no estudo da posição das mãos. Esse sistema foi descrito pela primeira vez por Stokoe (1960), no que diz respeito aos aspectos segmentais, de acordo com a configuração, localização e movimento das mãos. Já a respeito dos aspectos suprasegmentais, a descrição refere-se à forma como o falante compõe seus sinais – se de forma suave ou rigorosa, e rápida ou lenta.

2. Plano morfológico: É o estudo da forma. De acordo com Fernandes (1994, p. 19), as línguas de sinais também apresentam um sistema de estrutura e formação das palavras, bem como a divisão das palavras em classes. Contudo, a Libras é uma língua sintética, tal qual o Latim Clássico, e, portanto, não emprega artigos. Quanto às palavras sem sinais, essas são representadas através da datilologia. Isso acontece devido à influência da língua oral – não sendo uma característica da Libras. Quanto à questão de gênero, afixam-se aos radicais sinais que correspondem em português às palavras homem e mulher. Neste caso, os sinais não se apresentam como palavras, mas como afixos.

A formação de gênero em Libras é mais complexa do que na língua portuguesa, uma vez que o morfema de gênero não ocorre obrigatoriamente após o radical, mas obedece a critérios fonomórficos para determinar anteposição ou posposição do afixo (Fernandes, 1994).

No que concerne ao sistema flexional verbal, podemos afirmar que, com raras exceções, não existe flexão verbal de pessoa. Os advérbios de tempo, embora não funcionem com as mesmas características da flexão nominal, muitas vezes, servem de apoio para a marcação de tempo. É o contexto o principal responsável pelas indicações de tempo, modo, número e pessoa.

3. Plano sintático: “Nesse plano se estudam as interrelações dos elementos estruturais da frase e das regras que regem a combinação das sentenças” (Fernandes, 1994, p. 20). Podemos identificar as seguintes características:

- Uso reduzido de preposições e conjunções devido ao sinteticismo que caracteriza a língua de sinais;
- “Omissão frequente dos verbos ser e estar” (Fernandes, 1994, p. 20);
- “Posposição obrigatória da negativa verbal” (Fernandes, 1994, p. 20);
- Quando tratamos do sintagma nominal a colocação de funções periféricas é feita após as funções nucleares.

4. Plano semântico-pragmático: “Os traços semânticos pragmáticos são determinados, em qualquer língua, quando do seu uso pelo contexto” (Fernandes, 1994, p. 20). Os traços prosódicos realizam-se através de expressões faciais, manuais ou corporais. A sequência melódica da frase mostra a interdependência de funcionamento em nível fonomorfossintático, provocando fenômenos comuns às línguas orais.

Portanto, é nesse contexto linguístico que a Libras se desenvolve e essa base subsidia a aprendizagem de outra(s) língua(s) para o surdo. Inicia-se, então, com o reconhecimento da Libras, uma nova base de ensino e aprendizagem: o caminho proposto pelo Bilinguismo que, segundo Skliar (1999, p. 7), “não deve ser visto como o conhecimento em qualquer nível de duas línguas”. É preciso que o alunado tenha algum domínio da L1, Libras, e conhecimento da L2, português, para que tal modalidade funcione, como defendem diversos pesquisadores (Grosjean, 1982; Brière, 1979; Skliar, 1999; Quadros; Schimiedt, 2006; entre outros) – o que pode levar a discussões a respeito da possibilidade de (não) sucesso da mesma. A esse respeito, pode-se afirmar que essa preocupação vem de muitos anos, e parece não diminuir, como pude observar na introdução de Brière (1979), em que afirma existir um medo de que programas de educação bilíngues possam deixar de existir.

Creio que um dos fatores que está contribuindo para que essa constatação ganhe mais consistência é o contexto que envolve a formação dos profissionais. Parto da afirmação de Souza (2007) quando entrevistada pela Folha Dirigida, em São Paulo: Não se pode falar em igualdade de condições de ensino na escola se não existir uma

política de formação universitária de educadores devidamente capacitados para fazerem face às diferenças linguísticas existentes em nosso país.

As nossas escolas não estão preparadas para assumirem uma política linguística de educação bilíngue e, nesse sentido, a formação universitária dos futuros educadores para atuarem nesses contextos educacionais é um dos grandes problemas a serem enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (Souza, 2007). Importante também salientar que nessa formação de professores devem ocorrer discussões voltadas a contextos sociolinguisticamente complexos de grupos minorizados bi/multilíngues e bi/multiculturais.

Para tratar do bilinguismo na surdez, trago a contribuição de Quadros e Schimiedt (2006, p.18) pela importância exercida nos estudos surdos no Brasil. As pesquisadoras afirmam o seguinte:

No caso do aluno surdo, a educação bilíngue vai apresentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro. Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos.

A pressuposição da aquisição do português como L2 e da Libras como L1 tem um grande impacto na educação de surdos. Na realidade, o que ocorre na maioria dos casos de aquisição/aprendizagem da L1 e L2, é um “funcionamento parcial” pela ausência das condições básicas para que as pessoas surdas possam se apropriar das duas línguas com proficiência. Um outro fato que antecede a estes é o aprendizado tardio de Libras, que ocorre na grande maioria dos casos.

Para que os surdos tenham acesso a língua de sinais, Quadros (2004, online) identifica as seguintes implicações:

- a) a aquisição da linguagem;
- b) a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;
- c) a língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais (no sentido de Vygotsky, 1978);

- d) a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja, alfabetização, disciplinas de línguas de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas);
- e) a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento).

O que é visto em muitos contextos é a ausência de preocupação com o sujeito, “impondo” o processo de aprendizagem, independente das condições que o circulam.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1978) é relevante para entender como a língua e a interação social contribuem para a constituição do sujeito. Para os surdos, a ausência de audição cria desafios, mas a Libras oferece uma base essencial para o desenvolvimento linguístico e cognitivo. A identidade surda se constrói através da interação com outros surdos e a participação em uma comunidade visual, desafiando a noção de incompletude e ressaltando a importância da língua como base da subjetividade.

O sujeito de Vygotsky não se dilui no outro nem se perde no social, mas adquire singularidade justamente na relação com o outro, em relação ao outro, sendo esse outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes modos (Moraes, 2018).

É necessário entender que tratamos de um processo no qual as etapas devem funcionar integradamente, cada uma subsidiando a seguinte. Segundo Vygotsky (1978), a partir da interação encontramos semelhanças que formam uma identidade e, a partir dessa identidade, identificamos as diferenças que serão necessárias ao rompimento que permite a constituição do sujeito.

No caso dos surdos, há uma barreira biológica que compromete o acesso do sujeito à língua oral. Mas, considerando a capacidade para a formação de outras aptidões, este tem por meio da língua de sinais, sua língua, a possibilidade de desenvolvimento da linguagem e acesso a ela, mas, como afirmamos anteriormente, ela ocorre tardiamente. Portanto, há uma lacuna nos primeiros anos de vida no que se refere ao conhecimento da sua primeira língua, aquela natural e de conforto. Alguns dos motivos podem estar relacionados a negação dos pais em relação à surdez, a falta de informação, falta de diagnóstico precoce da surdez, preferência da família pelo oralismo, falta de exposição à comunidade surda, escolas e métodos inadequados, e barreiras sociais e culturais.

O contato com outros surdos coloca estas pessoas em um contexto de construção objetiva e subjetiva de si a partir da vivência visual. Assim, o eu-surdo se

estabelece em oposição ao outro-ouvinte e ao outro-surdo a partir da construção de sistemas de representações (Moraes, 2018). Desse modo, coloco que o surdo não é um sujeito incompleto, pois sua completude se dará, como com qualquer um, todos os dias de sua vida.

Nesse sentido, a criança surda vai tomando a própria língua de sinais como objeto de interesse, participando de negociações que buscam a adequação dos interlocutores, e sua competência linguística evolui em relação com os enunciados do outro – que se realizam nas interações com parceiros ou o professor. Esse outro eu-surdo propicia a constituição do sujeito surdo por meio do exercício da língua de sinais. É nesse processo de legitimação da língua que a identidade se constrói (Gesueli, 2005).

Portanto, a educação de surdos e a aprendizagem de línguas devem levar em conta não apenas a aquisição das línguas, mas também o contexto sociocultural e as necessidades individuais dos alunos.

## **1.2 O problema da terminologia**

Um ponto relevante a ser discutido na aquisição e aprendizagem de línguas é o que consideramos como “outra língua” (Moraes, 2018). Segundo Leffa e Irala (2014), as abordagens propostas ao longo da história variam quanto à proximidade e incluem termos como “língua estrangeira”, que é a mais distante, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua” e até “língua do vizinho”, que é a mais próxima, atribuindo a cada um deles um significado distinto.

Comumente, os “segunda língua” (L2) e “língua estrangeira” (LE) são debatidos com diferentes interpretações (Moraes, 2018). Johnson e Johnson (1998), por exemplo, afirmam que tanto L2 quanto LE se referem a qualquer língua que não seja a primeira (L1). Em contraste, Ellis (2003) define L2 como a língua aprendida após a L1 em um ambiente imersivo em outro país, enquanto LE se refere à língua de outra cultura ou país que é aprendida no país natal do estudante. Igualmente, há debates quanto aos termos primeira língua (L1) e língua materna (LM), como afirmam Frye *et al.* (2024).

Assim, a suposição de que o aluno já possui conhecimento de uma língua traz implicações teóricas e práticas. Esse conhecimento é formado em uma relação que

envolve aspectos sistêmicos, práticas sociais e a constituição do sujeito (Moraes, 2018). Ao contrário do que ocorre com a aquisição da L1, esses aspectos não se desenvolvem a partir da nova língua. A nova língua é construída com base nas línguas que o aluno já conhece. Portanto, a construção do enunciado não se dá pela língua em estudo, mas pela língua do aluno, que depois é transposta para a nova língua, utilizando temas que tenham significado para ele (Leffa; Irala, 2014).

Esse diálogo entre línguas resulta no que chamamos de bilinguismo, definindo como bilíngues as pessoas que utilizam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) em seu cotidiano, conforme mencionado anteriormente (Grosjean, 2001). Nesse cenário, existem diversas razões que colocam línguas em contato e, conseqüentemente, promovem o bilinguismo, como migrações de diferentes tipos (econômicas, educacionais, políticas, religiosas), nacionalismo e federalismo, educação e cultura, comércio e negócios, casamentos interculturais (Grosjean, 1996). A esse respeito, Moraes (2018) acrescenta a surdez, e concordo com ele.

Esses fatores geram diversas necessidades linguísticas em indivíduos que estão em contato com duas ou mais línguas, além das competências que desenvolvem nessas línguas, conforme essas necessidades (Moraes, 2018). Segundo Grosjean (1996, 2001), falantes bilíngues aprendem e utilizam as línguas para diferentes propósitos, em variados contextos da vida e com diferentes pessoas, resultando em um desenvolvimento de fluência em níveis distintos.

Dado que nossa pesquisa aborda a questão de surdos aprendendo sua L1 a partir do ensino por professores surdos, e levando em conta seu contato com outras línguas, precisei fazer opção por termos específicos. Concordando com os estudos de Moraes (2018) e Frye *et al.* (2024), assim entendo os termos nesta dissertação:

**Primeira língua:** termo que se refere à língua que é adquirida e/ou aprendida de maneira natural, podendo ser a língua falada no ambiente familiar ou não. No caso da maioria dos surdos, a Libras – mesmo quando adquirida tardiamente.

**Língua adicional:** termo abrangente que inclui todas as línguas aprendidas e/ou adquiridas além da primeira, sem levar em consideração a ordem de aquisição ou a distância geográfica, como um termo organizador. No caso desta pesquisa, a L2 (português) e as LE (espanhol, inglês, francês etc.).

**Segunda língua:** termo que se refere à língua aprendida e/ou adquirida além da L1 em um ambiente de imersão, no país de origem (ou em outro). No caso desta pesquisa, o português para surdos.

**Língua estrangeira:** termo que se refere a uma língua de outro país, que pode ser aprendida tanto no país de origem do estudante quanto em outros lugares.

Assim, decidimos adotar as seguintes definições: primeira língua (aquela adquirida de forma natural e que oferece conforto), segunda língua (referente à ordem de aquisição: português) e língua estrangeira (ligada à distância geográfica: inglês, espanhol, francês, entre outras) – que representa uma terceira língua.

Concordamos com Moraes (2018) quando afirma que a escolha de termos bem definidos é necessária para esclarecer qual língua está sendo referida e para simplificar o texto.

### **1.3 Aquisição de línguas por surdos**

Em relação à questão do processo de aquisição de línguas por surdos, Almeida (2021), baseado em pesquisas suas e de outros pesquisadores, mostra que eles possuem níveis que não condizem com seus níveis de escolarização. Portanto, é evidente a necessidade de mudanças para que possamos identificar soluções e alternativas que transformem e tornem a escola realmente acessível a todos (Almeida, 2021).

A aprendizagem de línguas entre crianças e adultos apresenta algumas diferenças significativas. As crianças geralmente têm uma predisposição linguística natural e podem aprender sem objetivos claros ou benefícios imediatos, além de não possuírem conhecimentos que um adulto já tem, embora se busque promover sua autonomia. Além disso, as crianças costumam não ficar nervosas ao tentar usar a nova língua e não se preocupam tanto com os erros que possam cometer. Em contrapartida, adultos e adolescentes frequentemente consideram a fala como uma atividade estressante, especialmente quando não conseguem formar frases claras e corretas, pois temem a avaliação dos outros. As crianças tendem a se arriscar mais ao usar a nova língua, enquanto aprendizes mais velhos costumam permanecer em silêncio até serem incentivados a falar (Lightbown; Spada, 2011).

A respeito das teorias que orientam esse processo de aquisição, acredito, tal qual outros pesquisadores, que as teorias sobre a aquisição de segunda língua apresentam pontos em comum que podem contribuir para a compreensão dos diversos fenômenos linguísticos nesse processo (Moraes, 2012, 2018; Paiva, 2014),

especialmente no contexto dos surdos. Além disso, concordo com Moraes (2018) que a aprendizagem de uma língua é um processo complexo, que varia entre a simples aquisição de habilidades automáticas e a compreensão de conceitos abstratos e significados estéticos.

Há diversas perspectivas sob as quais o aprendizado de uma língua, seja ela a língua natural ou estrangeira, tem sido observado. (1) As investigações de cunho linguístico tendem a estudar os mecanismos genéticos para aquisição da linguagem (denominados “Gramática Universal”) expressos por Chomsky (1994). (2) As teorias comportamentais argumentam que a associação, a repetição e a imitação são fatores que viabilizam a aquisição da língua e, portanto, voltam-se para observações que deem conta da implementação de tais fatores como forma de comprovar suas crenças trazidas por Skinner (1953). (3) As teorias cognitivas, por sua vez, ressaltam que a aquisição de esquemas, regras estruturais e significados são as características que definem o aprendizado de uma língua, segundo Piaget (1972) (Moraes, 2018, p. 21).

Concordo com Moraes (2018) quanto à possibilidade de diferentes teorias explicarem diferentes fenômenos e eventos. E acredito que a perspectiva de Chomsky (2006) dá conta de explicar a aquisição da L1 nos momentos iniciais e, principalmente na infância, o que está em consonância com Moraes (2018) e Quadros (1997). Acredito, ainda, que o desenvolvimento da linguagem, a partir do momento em que já sem tem algum conhecimento da L1, pode ser mais bem explicado por Vygotsky (1978), o que está em consonância com Moraes (2018) e Almeida (2021). Assim, descrevo um pouco dessas teorias aqui.

Chomsky (2006) argumenta que, ao examinar a aquisição de linguagem em profundidade, somos levados a considerar o Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL) – um complexo sistema de restrições que se manifesta como uma possível gramática. Sem essa consideração, torna-se difícil explicar como as crianças conseguem desenvolver gramáticas que parecem adequadas empiricamente nas circunstâncias de tempo e acesso à informação que têm.

Em outras palavras, Chomsky (2006) defende que as crianças são biologicamente programadas, pois a aquisição da linguagem ocorre de maneira similar ao desenvolvimento de outras funções biológicas. Para ele, aprender uma língua é comparável a aprender a caminhar, ocorrendo em um período específico para que isso se realize.

Segundo o linguista (Chomsky, 1994), a aquisição de uma língua é uma característica inata do aprendiz, que nasce com a predisposição para aprendê-la. No entanto, é essencial que o ambiente em que esse aprendiz se encontra forneça as bases e condições necessárias para que ele possa desenvolver sua língua.

O linguista, em sua perspectiva, propõe a ideia de Gramática Universal (G.U.), que seria uma pré-programação localizada em uma parte do cérebro, contendo princípios comuns à linguagem. É por meio da G.U. que as crianças conseguem formar enunciados que nunca ouviram antes, pois ela possibilita a criação de representações mentais.

Chomsky (1998) compara a linguagem a um "órgão", afirmando que, assim como os seres humanos nascem com outros órgãos essenciais para a vida, a linguagem também está presente desde o nascimento. Ele argumenta que esse "órgão" não poderia ser separado do corpo. Nesse sentido, Pinker (2002) reforça que a linguagem não é um artefato cultural que adquirimos da mesma forma que aprendemos a dizer as horas ou como funciona o governo federal. Pelo contrário, é uma parte integrante da constituição biológica do nosso cérebro.

O neurologista (Pinker, 2002), influenciado por Chomsky, prefere usar o termo "instinto da linguagem", pois ele sugere que as pessoas falam de forma instintiva, assim como as aranhas tecem suas teias.

Sob essa perspectiva, as pessoas têm uma capacidade criativa de usar a linguagem com base em elementos limitados. No entanto, isso não se refere a analogias, mas sim à habilidade de empregar a linguagem de maneira criativa, independentemente de estímulos externos (Chomsky, 1998; Pinker, 2002; Finger; Quadros, 2008).

Por sua vez, o sociointeracionismo se enriquece com as contribuições de Vygotsky (1976), um intelectual russo que trabalhou na União Soviética. Ele tinha um conhecimento vasto e diversificado, atuando em áreas como psicologia, educação, medicina, direito, filosofia, entre outras. Sua teoria também é conhecida como teoria socioconstrutivista.

A perspectiva de Vygotsky (1998) reconhecia a linguagem como simbólica, considerando que o pensamento é, essencialmente, o discurso internalizado, o qual surge a partir da interação social. Por conta dessa relação, Vygotsky conclui que o desenvolvimento da linguagem ocorre através da interação social. Em outras palavras, ele elaborou um sistema de pensamento que se fundamenta no

desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, destacando a importância da linguagem e da aprendizagem nesse processo.

Vygotsky (1998) discute o que a criança pode realizar em um ambiente interativo que oferece apoio. Ele afirma que ela é capaz de atingir um nível mais alto de conhecimento e desempenho do que conseguiria de forma autônoma. O autor menciona o que a criança pode fazer na interação com outros, referindo-se também à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que é o espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha (Zona de Desenvolvimento Real – ZDR) e o que consegue realizar com a ajuda de outra pessoa.

Em relação à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (1998) destacou a importância das conversas que as crianças têm com adultos e outras crianças, considerando essas interações como a origem da linguagem e do pensamento. É nesse espaço da ZPD que o professor atua, criando situações que possibilitam à criança progredir em seus conhecimentos sobre o objeto de estudo, permitindo que ela realize atividades de forma independente, que antes só conseguiria com a ajuda de um adulto.

O teórico (*ibidem*) sustentava que a formação das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação em um contexto sociocultural. Assim, de forma resumida, a teoria sociocultural de Vygotsky postula que a aquisição se dá na interação entre o aprendiz e o interlocutor, enquanto outros modelos interacionistas argumentam que o input modificado oferece ao aprendiz materiais linguísticos que são processados internamente e de forma invisível.

Isso se aplica diretamente à aquisição da linguagem por pessoas surdas. Para que um estudante surdo desenvolva a Libras de maneira plena, é essencial que ele tenha contato regular com outros surdos ou ouvintes proficientes na língua.

O desenvolvimento da Libras não acontece de forma isolada, mas sim no contexto de trocas comunicativas significativas. O contato com interlocutores fluentes permite que o estudante surdo observe, interaja e se aproprie da língua natural da comunidade surda. Esse processo se dá dentro da ZPD, onde o aprendiz, inicialmente, dependente do suporte de usuários mais experientes, vai gradualmente internalizando a estrutura da língua e se tornando mais autônomo.

Quando esse contato é limitado ou inexistente, o desenvolvimento linguístico pode ser prejudicado. Se um estudante surdo não tem acesso a interações ricas em Libras desde cedo, ele pode apresentar dificuldades tanto na fluência da língua de

sinais quanto no aprendizado do português e dos conteúdos escolares. A falta de um modelo linguístico adequado pode levar a lacunas na compreensão de conceitos acadêmicos e na construção do pensamento abstrato, afetando seu desempenho educacional e sua participação na sociedade.

Por outro lado, quando há uma exposição precoce e contínua à Libras por meio de interações com outros surdos ou ouvintes proficientes, o estudante desenvolve habilidades linguísticas sólidas, favorecendo sua autonomia, sua autoestima e sua capacidade de aprender conteúdos escolares de forma eficiente. Assim, garantir esse ambiente interacional adequado é fundamental para o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos.

PPGEL/UFEM

## **2 AMPLIANDO CONCEITOS PARA O ENSINO DE LIBRAS POR PROFESSORES SURDOS**

Para discutir o ensino de Libras para surdos por professores surdos, convém primeiro refletir sobre a trajetória histórica da aquisição de línguas por surdos, realizar revisão da literatura de produção recente acerca do tema e, só então, refletir sobre o ensino de Libras por professores surdos. Nesse sentido, iniciarei pela trajetória que descrevo a seguir.

### **2.1 Trajetória histórica da aquisição de línguas por surdos**

Na antiguidade, os surdos muitas vezes eram marginalizados e considerados incapazes de aprender ou se comunicar. Platão e Aristóteles, por exemplo, acreditavam que os surdos não poderiam ser educados porque a aprendizagem dependia da fala (Nogueira, 2007).

Durante a Idade Média, a visão negativa persistiu, mas houve algumas exceções. Em certos mosteiros, monges desenvolveram formas rudimentares de comunicação por sinais para facilitar a vida em comunidades de voto de silêncio, o que sugere uma consciência inicial da viabilidade da comunicação não verbal (Nogueira, 2007).

No Renascimento, surgiram os primeiros métodos sistemáticos de educação para surdos. O médico italiano Girolamo Cardano foi um dos primeiros a argumentar que os surdos poderiam ser ensinados a ler e escrever. Pedro Ponce de León, um monge beneditino espanhol, é amplamente reconhecido por ter desenvolvido um método para ensinar crianças surdas a falar e a ler (Nogueira, 2007).

A reflexão formal sobre o ensino de línguas para surdos, como se percebe, não é algo novo. Desde o século XVI, Pedro Ponce de León, na Espanha, já ensinava um pequeno grupo de surdos a falar grego, latim e italiano. Assim, podemos traçar uma história do ensino de línguas para surdos, influenciada pelas políticas da época (Moraes, 2012).

Ao analisar a história, percebemos que o ensino de línguas no Brasil tem uma longa trajetória, iniciada em 1809 com a assinatura do decreto de 22 de junho pelo Príncipe Regente de Portugal, que determinou a criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa (Nogueira, 2007).

O interesse da família real pode ser explicado pelas relações comerciais que predominavam entre o Brasil colonial e a Inglaterra. Entre os séculos XVI e XVIII, o Brasil recebeu muitas visitas de britânicos atraídos pela principal riqueza do país na época, o pau-brasil. Essas visitas resultaram na imposição, por parte dos ingleses, da assinatura de um tratado conhecido como Tratado de Methuen, ou dos Panos e Vinhos, em 1703 (Nogueira, 2007; Moraes, 2012).

A partir desse momento, o domínio colonial português foi quebrado em função do monopólio da marinha britânica na comercialização de mercadorias com outras nações. Essa influência anglo-saxônica trouxe várias mudanças, incluindo a introdução da ferrovia, o que levou o Príncipe Regente, D. João VI, a assinar o decreto que instituiu o ensino formal de inglês no Brasil (Nogueira, 2007; Moraes, 2012).

Nos séculos seguintes, houve um crescente interesse em estudar questões relacionadas à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem (Moraes, 2012). Esses estudos continuam até hoje, progredindo constantemente e se aproximando das respostas necessárias para a evolução dos estudos linguísticos, resultando, por sua vez, na formação de diversas teorias sobre o assunto.

O século XX trouxe avanços significativos nos estudos da aquisição e desenvolvimento da linguagem, influenciando também o ensino de línguas estrangeiras para surdos, conforme Moraes (2012, 2018).

- Behaviorismo: Proposto por Watson e Skinner, o behaviorismo não se preocupa com a mente, consciência ou sentimentos, mas sim com comportamentos observáveis. Para os behavioristas, o aprendizado de uma língua é um processo de condicionamento, onde o sujeito, ao ser exposto a estímulos linguísticos, aprende comportamentos de linguagem.

- Inatismo: Defendido por Noam Chomsky, o inatismo sugere que os seres humanos nascem com um dispositivo inato de aquisição de linguagem (DAL). Segundo essa teoria, a linguagem é uma capacidade mental e genética, e a aprendizagem ocorre pela exposição a modelos de fala.

- **Sociointeracionismo:** Proposto por Vygotsky, essa teoria enfatiza que a aquisição da linguagem ocorre através da interação social. O desenvolvimento da linguagem está ligado às trocas comunicativas entre a criança e os adultos, com o adulto atuando como mediador no processo.
- **Interacionismo de Bruner:** Foca na visão cultural do desenvolvimento da linguagem. Para Bruner, a linguagem amplifica as competências cognitivas e facilita o contato com o meio cultural.
- **Interacionismo Pragmático:** Iniciada por George Herbert Mead, essa abordagem vê a linguagem como uma ferramenta de interação social, valorizando seu uso prático e suas funções comunicativas.
- **Interacionismo de De Lemos:** Essa teoria considera a língua não como um objeto do conhecimento, mas como um fenômeno ligado ao desejo e ao inconsciente do sujeito, aproximando-se da linguística psicanalítica.

As diferentes teorias de aquisição de linguagem propõem várias concepções de linguagem e sujeito:

1. **Linguagem como Representação do Mundo e do Pensamento:** conceito herdado dos gregos e romanos.
2. **Linguagem como Comunicação:** vista no behaviorismo e no inatismo.
3. **Linguagem como Interação:** presente nas teorias de Vygotsky, Bruner, interacionismo pragmático e De Lemos.

A partir dessas teorias de aquisição de linguagem, surgiram diversas metodologias para o ensino de línguas estrangeiras, adaptadas ao longo dos anos para atender às necessidades específicas de diferentes públicos, incluindo os surdos.

O ensino de línguas para surdos requer metodologias adaptadas às suas especificidades linguísticas e sensoriais. Entre as abordagens mais utilizadas, destaca-se a **Abordagem Bilíngue**, que propõe que a Libras seja adquirida como L1 e o português como L2, priorizando o aprendizado da língua na modalidade escrita. Segundo Quadros (2004), essa metodologia valoriza a identidade surda e a cultura surda, utilizando estratégias como materiais visuais, apoio de intérpretes e ensino do português por meio da leitura e escrita.

Outra abordagem relevante é o **Método Comunicativo**, que enfatiza a interação e o uso da língua em contextos do dia a dia, promovendo a comunicação real e significativa por meio de diálogos, jogos pedagógicos e tecnologia educacional

(Richards; Rodgers, 2001). De maneira complementar, o **Método Visual-Espacial** explora a modalidade visual da Libras para estruturar o ensino do português ou de outras línguas estrangeiras, utilizando imagens, vídeos, legendas e glossários visuais para facilitar a associação entre sinais e palavras escritas (Skliar, 1999).

O **Método Lexicográfico** foca no ensino do português como segunda língua por meio do reconhecimento de palavras e estruturas textuais, priorizando a compreensão do significado antes da gramática, com o suporte da Libras e dicionários bilíngues (Lodi; Lacerda, 2009). Já a **Abordagem Natural**, inspirada na teoria do "input compreensível" de Krashen (1985), sugere que o aprendizado acontece por meio da exposição a materiais acessíveis, como textos simplificados, vídeos em Libras com legendas e imersão bilíngue.

Além disso, a **Abordagem Multissensorial** explora diferentes canais sensoriais, combinando elementos visuais, táteis e, quando possível, auditivos, por meio de gestos, expressões faciais, escrita tátil para surdocegos e tecnologia assistiva (Ferreira-Brito, 1995). O uso de Tecnologias Digitais também tem se mostrado uma ferramenta poderosa, tornando o ensino mais dinâmico e acessível com aplicativos educacionais bilíngues, avatares em Libras e inteligência artificial para tradução automática (Capovilla; Raphael, 2001).

Essas metodologias podem ser combinadas conforme o perfil do estudante surdo, suas experiências linguísticas e os recursos disponíveis, garantindo um aprendizado mais eficaz e inclusivo. Como apontam Quadros e Karnopp (2004), a escolha da abordagem ideal depende do contexto escolar e das necessidades individuais de cada aprendiz, sempre respeitando sua identidade linguística e cultural.

## **2.2 Estado da arte de pesquisas sobre professores surdos de Libras**

A seção de Estado da Arte oferece uma visão geral das pesquisas anteriores e do desenvolvimento teórico sobre a aquisição da segunda língua para pessoas surdas. Esta revisão é essencial para situar a pesquisa dentro do contexto mais amplo da área e identificar lacunas que o presente estudo pretende preencher.

Ao revisar a literatura existente, é possível entender melhor as abordagens e metodologias que têm sido utilizadas para ensinar uma segunda língua a pessoas

surdas, bem como os resultados e limitações dessas práticas. A análise das teorias subjacentes permite identificar quais modelos explicativos têm sido mais influentes e como eles moldaram as práticas educacionais e de intervenção. Além disso, a revisão crítica dos estudos empíricos disponíveis revela a eficácia das diferentes abordagens e destaca as condições que favorecem ou dificultam a aprendizagem da L2 para surdos.

Esta seção também considera as implicações das pesquisas para o desenvolvimento de políticas educacionais e práticas pedagógicas. Ao identificar as lacunas na pesquisa, como a necessidade de mais estudos longitudinais ou a exploração de novas tecnologias assistivas, o estudo atual pode estimular estudos de áreas menos investigadas, contribuindo para um avanço no entendimento da aquisição de segunda língua por pessoas surdas. Além disso, é possível justificar a relevância e a inovação do estudo, evidenciando como ele pode preencher lacunas e responder a questões não resolvidas pela literatura existente.

Diversos estudos têm abordado o ensino da segunda língua para pessoas surdas a partir de diferentes perspectivas teóricas. De acordo com Grosjean (2001), “toda criança surda, qualquer que seja o nível da sua perda auditiva, deve ter o direito de crescer bilíngue”. O autor argumenta que a exposição precoce a duas línguas (a Língua de Sinais e a língua falada/escrita) é crucial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança surda. O bilinguismo permite que a criança desenvolva habilidades completas em ambas as línguas, facilitando a comunicação e a integração social.

Lodi, Rosa e de Almeida (2012) discutem o papel fundamental do professor surdo no ensino de crianças surdas em um contexto educacional bilíngue, em uma cidade pequena de São Paulo. A análise, baseada na teoria discursiva e enunciativa de Bakhtin, explora como a apropriação da Libras por parte dos alunos surdos contribui para a sua constituição como sujeitos e para a reconfiguração das relações de poder com professores ouvintes bilíngues, destacando também a importância da participação dos professores surdos no desenvolvimento linguístico e sociocultural dos alunos, e como a valorização da Libras no ambiente escolar pode promover transformações socioculturais e ideológicas na comunidade surda. Essas abordagens são amplamente aceitas e têm contribuído significativamente para a compreensão da aquisição da segunda língua para pessoas surdas.

As teorias sobre a aquisição de segunda língua para pessoas surdas têm evoluído ao longo das décadas, refletindo avanços na compreensão da linguística, pedagogia e neurociência. Uma abordagem central é o bilinguismo bicultural, que defende a proficiência na Língua de Sinais como base para a aprendizagem da língua oral/escrita. Pesquisas indicam que uma forte fundamentação na Língua de Sinais contribui para uma aquisição mais eficaz da L2, pois facilita a transferência de habilidades cognitivas e metalinguísticas.

Grosjean (2001) aponta que, ao aprenderem e se apropriarem da Libras, os alunos surdos não apenas desenvolvem habilidades de linguagem, mas também assumem uma nova posição nas relações de poder dentro do ambiente educacional, especialmente na interação com professores ouvintes bilíngues. Esse processo de apropriação da língua permite que os alunos se tornem autores de seus próprios dizeres e histórias, o que é crucial para a construção de suas identidades. As narrativas dos alunos surdos, ao emergirem nesse contexto, são marcadas por transformações culturais e pela inclusão de apreciações valorativas, indicando uma profunda conexão entre linguagem, identidade e cultura.

Lodi, Rosa e de Almeida (2012) sublinham que a participação de professores surdos é fundamental não apenas para o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas também para sua inserção em práticas socioculturais específicas da comunidade surda. Essa inserção é vista como um processo intrinsecamente relacionado à língua que os constitui como sujeitos da linguagem. A presença e valorização da Libras no contexto educacional bilíngue possibilita que as histórias e concepções de mundo da comunidade surda sejam transmitidas às novas gerações, contribuindo para uma transformação sociocultural e ideológica que fortalece a identidade e o protagonismo das pessoas surdas.

Em suma, os autores (Lodi; Rosa; de Almeida, 2012) defendem a ideia de que o papel do professor surdo é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos surdos, não apenas no aspecto linguístico, mas também na formação de suas identidades e na sua integração em práticas culturais que refletem e valorizam sua condição surda.

As pesquisas sobre professores surdos de Libras têm se intensificado nas últimas décadas, acompanhando o crescimento das políticas inclusivas e da valorização da cultura surda no Brasil. Segundo Quadros (2004), a presença de professores surdos é essencial para o fortalecimento da identidade surda e a melhoria

do ensino de Libras. Este estado da arte tem como objetivo mapear as principais investigações acadêmicas sobre o tema, abordando desafios, metodologias e contribuições para a educação de surdos.

Os estudos sobre o perfil dos professores surdos apontam para uma diversidade de formações e experiências. Muitos profissionais são formados em Letras-Libras, Pedagogia Bilíngue ou áreas afins, com diferentes níveis de proficiência em português escrito e Libras. De acordo com Fernandes (2013), a identidade surda e a experiência de vida na comunidade surda são frequentemente destacadas como aspectos fundamentais na formação docente.

A formação dos professores surdos tem sido um dos temas mais explorados na literatura acadêmica. Estudos indicam que há avanços na criação de cursos específicos para essa população, mas desafios permanecem, como a acessibilidade nos materiais didáticos e a adaptação das metodologias tradicionais ao ensino visual-espacial característico da Libras (Sá, 2017). A didática utilizada pelos professores surdos frequentemente incorpora recursos visuais, tecnologias digitais e práticas baseadas na interação e na experiência.

Entre os principais desafios enfrentados pelos professores surdos estão: a falta de materiais didáticos bilíngues acessíveis (Perlin, 2010); barreiras linguísticas e culturais dentro das instituições de ensino (Strobel, 2008); dificuldades no reconhecimento e valorização profissional (Ladd, 2003); e necessidade de políticas públicas mais eficazes para apoiar a formação e atuação docente.

A presença de professores surdos no ensino de Libras e na educação bilíngue tem gerado impactos positivos, como a valorização da identidade surda entre os alunos, o fortalecimento da comunidade surda e a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficientes. Estudos apontam que alunos surdos que aprendem com professores surdos desenvolvem maior autonomia e melhoram suas habilidades comunicativas em Libras (Quadros; Karnopp, 2004).

O campo de pesquisa sobre professores surdos de Libras ainda apresenta lacunas a serem exploradas, especialmente no que diz respeito à efetividade de políticas educacionais, ao desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e à ampliação das oportunidades de formação docente. O avanço dessas pesquisas é fundamental para garantir a equidade no ensino e fortalecer a educação bilíngue para surdos no Brasil.

Dado o breve panorama apresentado aqui, esta pesquisa poderá contribuir de forma significativa para a literatura existente, oferecendo novas perspectivas e implicações práticas.

Embora haja uma base considerável de conhecimento sobre a aquisição de segunda língua para surdos, ainda existem lacunas significativas:

- Há necessidade de mais estudos que acompanhem o desenvolvimento linguístico de surdos ao longo do tempo para entender melhor o progresso e as dificuldades na aquisição da segunda língua.

- Pesquisas adicionais são necessárias para explorar o impacto de diferentes métodos de ensino em diversos contextos culturais e sociais.

- A integração de novas tecnologias assistivas e suas eficácias na aquisição de segunda língua ainda não foi completamente explorada.

Pesquisas que apontem estratégias personalizadas, que consideram a proficiência inicial na Língua de Sinais e as preferências de aprendizagem dos alunos, são muito necessárias. É importante considerar em futuras pesquisas que ambientes imersivos e oportunidades de interação social com usuários nativos da L2 são práticas recomendadas para facilitar a aquisição e que a formação de educadores sobre as necessidades específicas dos alunos surdos e a implementação de políticas educacionais inclusivas são igualmente importantes.

### **2.3 Ensino de Libras para surdos por professores surdos**

Durante muito tempo, as pessoas surdas estiveram desamparadas legalmente, mas movimentos sociais e políticos, tanto no Brasil quanto internacionalmente, promoveram a criação de leis para assegurar seus direitos.

A partir de 1996, com a introdução do projeto de lei PLS 131/1996, iniciou-se um processo legislativo crucial para a oficialização da Libras. Após onze anos de discussões e alterações, a Lei Federal nº 10.436/2002 foi promulgada e, posteriormente, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5626/2005. Esse Decreto detalha os direitos e deveres das pessoas surdas e as responsabilidades dos órgãos públicos, dividindo-se em nove capítulos que cobrem desde a acessibilidade linguística até a formação de professores de Libras.

O Decreto define claramente a diferença entre “pessoa surda” e “deficiente auditivo”, enfatizando que a primeira expressão reflete uma identidade cultural e uma forma de comunicação distinta. Destaca também a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores e na fonoaudiologia, e a prioridade para surdos na formação e contratação de professores de Libras. Para garantir a implementação efetiva, o Decreto prevê alternativas para a falta de professores com a formação específica, incluindo a preferência por surdos e outros profissionais qualificados.

As leis e decretos promovidos resultaram em mudanças significativas, elevando a condição dos surdos de marginalizados a cidadãos com plenos direitos e oportunidades, como o acesso à profissão de professor. Embora a presença de professores surdos ainda seja limitada, essas conquistas representam um importante avanço para a inclusão social e a valorização dos surdos na sociedade (Rodrigues, 2015; Brasil, 2005; Cardoso, 2014).

As Leis 10.436/02 e 12.319/10 e o Decreto 5626/05 fornecem os principais aportes da acessibilidade comunicacional para a educação de pessoas surdas. O decreto (2005) consubstancia e desenvolve especialmente as medidas para essa matéria, sendo elas:

- Promover cursos para formação de professores (para o ensino e uso de Libras, de Português como segunda língua para pessoas surdas ou para tradução e interpretação Libras-Língua Portuguesa), de intérpretes e tradutores, com prioridade para pessoas surdas. Estabelece requisitos para a formação e exercício desses profissionais, bem como para a de instrutor (arts. 11,12, 14, Cap. III);
- Ofertar obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, adotando mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado em Língua Portuguesa, bem como meios alternativos para correção de aprendizado em Libras (art. 14);
- Políticas educacionais e linguísticas brasileiras: considerações sobre o ensino de línguas adicionais para surdos;
- Prover as escolas com professor/instrutor de Libras; docente de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos; e,

na educação básica e superior, tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa em sala de aula e outros espaços educacionais (arts. 14, 22);

- Disponibilizar, da educação básica à superior, equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (arts. 14, 23);

- Apoiar, na comunidade escolar, uso e difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio de oferta de cursos (art. 14);

- Organizar a Educação Básica para inclusão do aluno surdo: escolas e classes bilíngues com professores bilíngues do ensino infantil ao início do ensino fundamental e, dos anos finais do ensino fundamental ao médio, escolas bilíngues ou comuns com a presença de tradutores e intérpretes (art.22).

Historicamente, a educação dos surdos foi marcada por incontáveis lutas políticas e sociais para romper com os discursos de normalidade impostos por uma sociedade predominantemente ouvinte. A presença de professores surdos nas universidades representa uma vitória significativa dessas lutas, permitindo a promoção e valorização da cultura e identidade surda nesses espaços acadêmicos.

Em um estudo com fundamentação teórica baseada nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos, com um diálogo teórico a partir das obras de Michel Foucault, Silva (2009) aponta que as noções de sujeição e subjetivação são essenciais para entender como os surdos foram historicamente submetidos a práticas de controle social e como, atualmente, estão reconstruindo suas identidades e saberes dentro das universidades. Ao entrevistar duas professoras surdas, uma da FURG e outra da UFPel, Silva (2009) destaca a importância de criar ambientes linguísticos apropriados para o ensino de Libras, onde a convivência com um professor surdo facilita a aquisição da língua por alunos ouvintes. As professoras do estudo também ressaltaram a necessidade contínua de aperfeiçoamento profissional e a criação de estratégias pedagógicas inovadoras que promovam a inclusão social e cultural de Libras.

A análise confirmou que as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores surdos diferem significativamente, possibilitando a construção de uma identidade profissional única. Essas práticas são fundamentais para desafiar os

padrões de dominação e preconceito ainda presentes na sociedade, promovendo uma maior aceitação e valorização da cultura surda nos espaços acadêmicos.

Foucault (1998) alerta que a constituição do discurso envolve disputas de poder e mecanismos de controle. No contexto educacional, isso se traduz na necessidade de que os professores surdos, ao ocuparem espaços predominantemente ouvintes, criem novos discursos que valorizem a cultura e os saberes surdos, rompendo com as normas estabelecidas.

De acordo com Reis (2007), o professor surdo desempenha um papel fundamental ao revelar a Libras e os aspectos culturais das comunidades surdas brasileiras para os alunos, especialmente para aqueles filhos de ouvintes. Essa interação permite que os alunos surdos se vejam como parte de uma cultura única e desenvolvam formas de se relacionar que são distintas das vivenciadas por seus pais, professores e colegas ouvintes.

A interação entre professores e alunos surdos é um processo dinâmico e dialógico que evoluiu ao longo do tempo, conforme descrito por Bakhtin (2000a, 2000b). Moraes (1996) afirma que as significações construídas nessas interações são relativas e dependem das relações estabelecidas e das posições ocupadas pelos indivíduos dentro do grupo social. Este processo de constituição de subjetividades é, portanto, plural, inesgotável e aberto, implicando que cada sujeito se percebe de maneira única mesmo em contextos compartilhados.

Holquist (2002) exemplifica a ideia de diferentes perspectivas usando a analogia de observadores em diferentes posições, onde cada um vê aspectos que o outro não pode ver. Esta metáfora ilustra como a percepção e a constituição do eu e do outro são sempre influenciadas pelas relações espaciais e temporais específicas.

A presença de professores surdos nas escolas é, portanto, vital para que os alunos surdos possam se constituir como sujeitos dentro de sua própria cultura, a qual é multifacetada e baseada em uma lógica visual, conforme Quadros (2011). Essas interações verbais em Libras são veículos para a transmissão cultural e para a estruturação do pensamento e do saber social.

Bakhtin e Volochinov (1929/1999) discutem como toda interação verbal é também uma interação entre diferentes discursos e perspectivas socioculturais, onde as palavras dos outros são inevitavelmente revestidas de novas significações. Dessa forma, os discursos em Libras são influenciados tanto por surdos quanto por ouvintes, refletindo e refratando valores ideológicos e socioculturais.

A apropriação da Libras como meio de constituição subjetiva é mais evidente em crianças surdas de pais surdos, mas também pode ocorrer em crianças surdas de pais ouvintes, através da mediação de professores surdos que trazem práticas culturais específicas das comunidades surdas brasileiras. Esta apropriação permite que as crianças se tornem autoras de seus próprios discursos, narrando a si mesmas, aos outros e ao mundo em Libras.

PPGEL/UFMT

### 3 DE UMA SURDA PARA OUTROS SURDOS

Minha experiência de vida reflete a metodologia de aprendizagem e ensino de Libras, uma língua que adquiri de maneira tardia. Ao compartilhar minhas memórias, analiso os obstáculos, as dificuldades e as vitórias que enfrentei ao longo da vida. Este processo de reflexão me permite explorar como minhas vivências contribuíram para meu desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional.

Escolhi a autonarrativa, conforme Marques e Satriano (2017), como metodologia porque acredito que minha história pode ajudar outras pessoas a superar suas dificuldades de aprendizado.

A pesquisa autonarrativa ou autobiográfica é uma abordagem metodológica dentro das Ciências Humanas e Sociais que utiliza a própria narrativa do pesquisador como fonte e ferramenta de investigação. Segundo Marques e Satriano (2017), essa forma de pesquisa permite que sujeito e objeto de estudo se unam, proporcionando um olhar reflexivo sobre a própria trajetória e experiências do pesquisador.

A autonarrativa se baseia no entendimento de que a linguagem e a construção de narrativas são formas fundamentais de significar a realidade. Diferente de abordagens tradicionais que buscam um distanciamento entre pesquisador e objeto, a pesquisa autonarrativa valoriza a subjetividade, reconhecendo que a identidade do pesquisador está imbricada no processo de construção do conhecimento. Essa metodologia se fundamenta na Psicologia Cultural, que considera a narrativa como um meio de compreender o mundo e a si mesmo através da interação social (Hutto, 2006).

Além disso, a pesquisa autonarrativa possibilita uma análise mais profunda da subjetividade humana, permitindo que o pesquisador reflita sobre suas vivências, crenças e experiências profissionais. No contexto educacional e profissional, essa abordagem tem sido utilizada para compreender a formação docente e o desenvolvimento da identidade profissional, promovendo uma maior conscientização sobre o próprio percurso acadêmico e suas implicações na prática.

Dessa forma, a pesquisa autonarrativa se apresenta como uma estratégia valiosa para o estudo da subjetividade, permitindo que o pesquisador explore sua

própria trajetória, articulando experiências individuais com contextos sociais e históricos mais amplos (Marques; Satriano, 2017).

A partir da metodologia adotada, reviso momentos marcantes da minha vida, organizando-os em uma narrativa que revela o conhecimento e as lições aprendidas ao longo do tempo. Além disso, a reflexão sobre minha relação com a comunidade surda e com a Libras me permitiu fortalecer minha identidade e visão de mundo.

### **3.1 Experiências e vivências: de estudante surda a professora surda de estudantes surdos**

Aprender Libras de forma tardia foi um desafio para mim. No início, enfrentei muitas dificuldades com o português e me sentia perdida. Porém, ao me conectar com a comunidade surda, encontrei força e inspiração. A Libras valorizou minha vida, ajudando-me a superar o sentimento de exclusão e permitindo-me uma comunicação mais fluida com as pessoas ao meu redor.

#### *Narrativa Pessoal sobre a Surdez e Educação*

Minha jornada pessoal inclui o desafio de ter nascido surda e as dificuldades associadas à falta de diagnóstico precoce. Desde cedo, enfrentei barreiras no aprendizado da comunicação oral, o que impactou diretamente minha trajetória educacional. Passei por diversas escolas, enfrentando falta de apoio especializado e exclusão social. Contudo, foi na adolescência que comecei a entender melhor minha condição e a buscar caminhos para me integrar socialmente e academicamente.

Com o tempo, descobri a comunidade surda e, posteriormente, a Libras. Embora o processo de aquisição da língua tenha ocorrido de forma tardia, ele me proporcionou um crescimento pessoal e acadêmico significativo. Através da Libras, consegui superar barreiras e me conectar com outras pessoas que compartilham a mesma realidade.

#### *Desafios Educacionais e Inclusão*

Minha experiência educacional foi marcada por várias barreiras, tanto relacionadas à surdez quanto à falta de acessibilidade. Durante meus anos escolares, especialmente em cidades como São José do Rio Preto e Palmas, TO, enfrentei desafios significativos, como a falta de intérpretes de Libras e o despreparo de muitos professores. Isso levou a um sentimento de isolamento, já que as aulas eram ministradas de maneira inacessível para mim.

Ao longo dos anos, percebi uma diferença no tratamento dos professores em diferentes cidades. Em Cuiabá, por exemplo, os professores demonstravam mais respeito e esforço para me incluir nas atividades. Contudo, a falta de recursos adequados continuava sendo um problema, o que impactava diretamente meu desempenho acadêmico.

No ensino médio, ainda enfrentei o desafio de ser uma das alunas mais velhas da turma, o que agravava o sentimento de exclusão. Muitas vezes, eu era deixada de lado em atividades em grupo ou esportivas. Mesmo assim, encontrei forças em algumas atividades, como a educação física, onde consegui demonstrar minhas habilidades.

#### *Início do Contato com a Libras e a Comunidade Surda*

Foi apenas após concluir o ensino médio que comecei a explorar a possibilidade de aprender Libras. Durante uma experiência no CAS (Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa Surda) em Cuiabá, iniciei meu primeiro contato formal com a Libras. Embora tenha sido desafiador no começo, logo percebi que a língua de sinais era a chave para minha verdadeira integração na sociedade e na comunidade surda.

A partir desse ponto, comecei a me aprofundar cada vez mais na Libras, tanto no contexto pessoal quanto acadêmico. Essa aquisição tardia da língua proporcionou uma transformação em minha vida, me permitindo entender melhor o mundo ao meu redor e contribuir para a comunidade surda como educadora e instrutora de Libras.

#### *Formação Acadêmica e Carreira*

Em 2014, ingressei no curso de Letras Libras na UFMT, uma jornada acadêmica que me proporcionou uma base sólida sobre a língua e a cultura surda.

Durante o curso, fui líder de sala e monitora de várias disciplinas, o que me permitiu desenvolver ainda mais minha compreensão tanto da Libras quanto da educação bilíngue. Após me formar em 2018, comecei a atuar como professora substituta na UFMT, experiência que ampliou minha visão sobre os desafios e as oportunidades para professores surdos no ensino superior.

Em Rondonópolis, durante minha atuação como professora na UFMT, enfrentei desafios relacionados à acessibilidade, como a ausência de intérpretes em reuniões e eventos. Mesmo assim, consegui representar a comunidade surda em diversas ocasiões e me senti orgulhosa por ser a única surda na instituição.

### *Experiências no Ensino Superior e no Mestrado*

Depois de minha experiência como professora, decidi continuar minha jornada acadêmica ingressando no mestrado em Estudos de Linguagem. Durante o processo seletivo, enfrentei dificuldades relacionadas à acessibilidade, como intérpretes que não conseguiam traduzir adequadamente o conteúdo das aulas e provas. Apesar desses obstáculos, consegui ser aprovada e estou atualmente cursando o mestrado.

A pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios, especialmente com a transição para o ensino remoto. As aulas online dificultaram a comunicação com os intérpretes devido a problemas técnicos, como falhas na conexão de internet e má qualidade de vídeo. Mesmo assim, com a ajuda de colegas e professores compreensivos, consegui superar essas dificuldades e continuar meus estudos.

### *Reflexão sobre Acessibilidade e Barreiras no Ensino*

Minha trajetória no ensino superior foi marcada por desafios em relação à acessibilidade. Durante o período em que estive no IFMT e na UFMT, enfrentei preconceito e descrença quanto à minha capacidade, simplesmente por ser surda. A falta de preparação das instituições para lidar com professores surdos e a escassez de intérpretes qualificados tornou minha adaptação difícil.

Nas salas de professores, muitos colegas não compreendiam minha condição. Frequentemente, usavam máscaras que dificultavam minha leitura labial, e alguns questionavam como eu havia conseguido me tornar professora. Essa falta de inclusão

e compreensão reforçou o quanto ainda precisamos evoluir em termos de acessibilidade para profissionais surdos.

Apesar das barreiras, a experiência foi enriquecedora. Conquistei o respeito dos alunos e, aos poucos, também dos colegas de trabalho. O apoio dos estudantes foi fundamental, pois sempre se mostraram dispostos a aprender e colaborar, criando um ambiente mais inclusivo.

### *Pandemia e Ensino Online*

Durante a pandemia, as aulas online trouxeram novos desafios. A qualidade do vídeo dos intérpretes frequentemente comprometia minha compreensão do conteúdo das aulas, além de problemas com travamento de internet. A falta de um suporte técnico adequado, aliada à inexperiência de muitos intérpretes com os sinais acadêmicos específicos, tornou o processo de aprendizado ainda mais difícil.

Mesmo com essas dificuldades, contei com a compreensão de alguns professores que fizeram o possível para adaptar as aulas e garantir minha participação. Essa colaboração entre professores, intérpretes e colegas foi essencial para que eu pudesse concluir minhas atividades acadêmicas.

### *Aquisição Tardia de Libras e sua Importância*

A Libras entrou tarde na minha vida, mas sua importância foi inestimável. Desde cedo, enfrentei dificuldades em entender o mundo ao meu redor, e a comunicação oral, especialmente através da leitura labial, nunca foi fácil. Ao descobrir a Libras, minha vida mudou. Passei a me sentir parte de uma comunidade, a entender melhor minhas próprias limitações e a encontrar formas de superá-las.

Com o tempo, percebi que a Libras não era apenas uma ferramenta de comunicação, mas também uma maneira de construir minha identidade. A língua de sinais me deu a confiança para me expressar e lutar pelos meus direitos como pessoa surda. Hoje, vejo a Libras como minha primeira língua, apesar de ter sido adquirida de maneira tardia.

### *A Cultura Surda e a Luta por Direitos*

Ao longo da história, a comunidade surda enfrentou desafios significativos para ter sua língua e cultura reconhecidas. Durante muito tempo, a língua de sinais foi proibida, como no Congresso de Milão em 1880, onde a oralização foi imposta como método exclusivo de ensino para surdos. Essa proibição resultou em enormes dificuldades para as gerações de surdos daquela época.

Somente em 2002, com a promulgação da Lei 10.436, a Libras foi oficialmente reconhecida no Brasil, um avanço ainda recente, mas importante. No entanto, apesar desse progresso, muitos surdos ainda enfrentam dificuldades em ter acesso a uma educação bilíngue de qualidade e à inclusão total na sociedade.

Minha própria experiência no sistema educacional é um reflexo dessa luta. Tive que superar muitos obstáculos, desde a falta de intérpretes até a ausência de políticas educacionais inclusivas. Acredito que ainda há muito a ser feito para garantir que surdos tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação e ao mercado de trabalho que ouvintes.

#### *Aquisição de Línguas e o Impacto na Educação de Surdos*

A aquisição de uma língua para pessoas surdas varia de acordo com as condições em que são expostas à língua de sinais e à língua oral. Em muitos casos, os surdos não têm contato com a Libras desde o nascimento, especialmente se os pais não são proficientes nessa língua. Isso causa um atraso significativo no desenvolvimento linguístico, o que, por sua vez, afeta o desempenho escolar.

A Libras, para a comunidade surda, é muitas vezes vista como a primeira língua (L1), mesmo quando adquirida de forma tardia, pois oferece conforto e fluidez na comunicação. Já a língua portuguesa, escrita ou oral, é considerada uma segunda língua (L2), pois o aprendizado dela é dificultado pela falta de acesso auditivo. Muitos surdos enfrentam grandes barreiras ao tentar compreender as complexas regras gramaticais do português, especialmente aqueles que não têm uma base sólida na língua de sinais.

Na minha experiência pessoal, a leitura labial foi uma ferramenta que utilizei para tentar acompanhar o ensino oral. No entanto, essa técnica é limitada e cansativa, e, sem o suporte da Libras, meu progresso foi lento. Com o tempo, percebi que a fluência em Libras me ajudou a entender melhor a estrutura do português e a me sentir mais confiante na comunicação.

### *Diferenças na Identidade Surda e no Deficiente Auditivo*

A identidade surda vai além da simples perda auditiva. Para muitos, é uma questão de pertencimento cultural, envolvendo uma língua (Libras) e uma comunidade com suas próprias normas e valores. Em contrapartida, o termo "deficiente auditivo" é mais comumente utilizado por profissionais da saúde para descrever a perda de audição como uma condição médica.

Infelizmente, há muitos equívocos em torno da surdez, e a terminologia frequentemente reforça essas confusões. Algumas pessoas veem o termo "surdo" como algo negativo, associando-o a incapacidade, o que pode gerar estigmas. No entanto, para aqueles que se identificam como surdos, o termo é um símbolo de orgulho e pertencimento à comunidade surda.

Passei por um processo similar de entendimento da minha própria identidade. No início, via minha surdez como uma limitação, algo que me impedia de ser "normal". Contudo, ao me conectar com a comunidade surda e entender a Libras, percebi que ser surda é parte de quem eu sou, e não uma deficiência que precisa ser corrigida.

### *Reflexão sobre a Inclusão Educacional*

As escolas no Brasil ainda estão longe de adotar plenamente uma política de educação bilíngue para surdos. Muitos educadores não são devidamente preparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos surdos, o que resulta em barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, faltam políticas públicas e recursos adequados para garantir que os surdos tenham acesso a uma educação de qualidade em Libras e português.

Ao longo da minha jornada acadêmica, enfrentei esses desafios em diversas ocasiões. Desde a falta de intérpretes nas aulas até a escassez de material didático adaptado, a inclusão foi uma luta constante. Contudo, a presença de professores que compreendiam Libras e a cultura surda fez toda a diferença para meu desenvolvimento acadêmico. É essencial que mais professores surdos sejam integrados ao sistema educacional para que possam servir como modelos e garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Minha trajetória ilustra os desafios enfrentados por muitos surdos no Brasil, especialmente no que se refere à educação e inclusão. Desde o diagnóstico tardio da minha surdez até o aprendizado de Libras de forma tardia, superei muitos obstáculos para alcançar meus objetivos acadêmicos e profissionais. No entanto, esses desafios também moldaram quem eu sou hoje, reforçando minha paixão por promover a inclusão e a educação bilíngue para surdos.

Ainda há muito a ser feito para garantir que todos os surdos tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação e à sociedade como um todo. A presença de professores surdos, o reconhecimento da Libras como língua de instrução e a formação de profissionais capacitados são passos cruciais nesse processo. Através da educação, a cultura surda pode ser valorizada e o caminho para a verdadeira inclusão pode ser construído.

### **3.2 Lições e reflexões a partir da história de professora surda**

Quando uma pessoa ouvinte nasce, ela já começa a aprender aos poucos. Desde cedo, é exposta aos sons das palavras no dia a dia, ouvindo os pais conversando, músicas, e interações como a mãe tentando se comunicar com o bebê para que ele comece a entender os sons.

Já a pessoa surda nasce em um ambiente onde os pais, na maioria das vezes, não têm conhecimento sobre a comunidade surda, a Língua de Sinais ou informações necessárias. A criança surda percebe o mundo de forma visual e observa com mais detalhes os movimentos, expressões faciais e até tenta ler os lábios dos pais ao vê-los conversando. No entanto, por não ter acesso à comunicação em sua língua natural desde cedo, enfrenta dificuldades para compreender o ambiente ao seu redor. Com o tempo, esse atraso no acesso à linguagem acaba resultando em um desenvolvimento mais lento se comparado ao de crianças ouvintes.

Na escola, a inclusão nem sempre é eficiente. Muitas crianças surdas não conseguem entender as matérias, pois os professores não utilizam Libras e explicam apenas oralmente. A maioria dos alunos surdos apenas copia o conteúdo sem compreender o significado das palavras, como verbo, sujeito e objeto. Além disso, muitos professores não têm conhecimento sobre como ensinar um aluno surdo ou

adaptar o ensino, o que acaba excluindo essas crianças e dificultando seu aprendizado.

Como os surdos não têm acesso ao som da fala da mesma forma que os ouvintes, aprender a falar e escrever se torna um desafio. Ouvintes, mesmo em silêncio, estão constantemente ouvindo o mundo ao redor. Por exemplo, dentro da sala dos professores, enquanto um comenta sobre política, outro sobre um filme e outro sobre metodologias de ensino, o professor ouvinte absorve essas informações. Já para o professor surdo, que não tem intérprete e ninguém que se comunique em Libras, não há acesso a essas conversas e novidades do mundo ouvinte. Isso exemplifica as barreiras enfrentadas diariamente pela comunidade surda na busca por informação e conhecimento.

Se os pais soubessem Libras desde o nascimento da criança surda, o processo de aquisição de linguagem seria semelhante ao de uma criança ouvinte. Ao ver os sinais desde cedo, a criança surda não enfrentaria dificuldades no mundo e desenvolveria sua comunicação naturalmente, sem barreiras. Os pais poderiam ensinar Libras no dia a dia, permitindo que a criança desenvolvesse sua linguagem desde pequena. No futuro, isso resultaria em um desenvolvimento mais tranquilo e natural, semelhante ao de uma criança ouvinte que adquire a linguagem ouvindo o mundo ao seu redor.

No ambiente escolar, a presença de intérpretes ou professores fluentes em Libras facilita o ensino e permite que alunos surdos tenham uma aprendizagem mais próxima à dos ouvintes.

Atualmente, muitos professores surdos enfrentam desafios devido à falta de alfabetização em português. A Libras só foi reconhecida oficialmente no Brasil pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Antes disso, a comunicação entre surdos era baseada em gestos informais, sem um padrão linguístico estruturado. Com a oficialização da Libras, muitas pessoas começaram a buscar conhecimento sobre a língua e a aprimorar sua forma de comunicação.

Hoje, a educação de surdos está evoluindo, com metodologias adaptadas que levam em consideração a forma visual de aprendizado dos surdos. A Libras deve ser ensinada com clareza, utilizando imagens e sinais antes mesmo de introduzir palavras escritas. Dependendo do nível de aprendizado de cada aluno, o processo pode ser mais rápido ou mais lento.

Algumas crianças surdas aprendem Libras desde bebês, o que facilita uma aquisição de linguagem mais rápida. Outras têm um aprendizado tardio, o que torna o processo mais lento e exige maior esforço para compreender a língua de sinais. Cada indivíduo tem seu próprio ritmo na aquisição da linguagem.

Meu primeiro contato com a Libras foi em um curso básico. Meu professor era surdo e, infelizmente, faleceu em 2015 devido a um câncer de próstata. Ele era analfabeto e tinha dificuldades com o português. Muitas vezes, me pedia ajuda para escrever palavras no quadro negro. No início, aprendi o alfabeto e os números. Foi um começo tranquilo, e logo comecei a pesquisar mais sobre Libras, pois antes eu não conhecia nada sobre a língua.

Com o tempo, fiquei mais curiosa e procurei me aproximar da comunidade surda. Comecei a trabalhar no CASIES (Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial), onde tive mais contato com surdos e aprendi rapidamente devido ao meu senso visual aguçado. Sempre que via um sinal novo, perguntava aos surdos o significado. Eles me explicavam sem usar palavras em português, e, observando, eu conseguia entender naturalmente. Aprender pela visão e pelas mãos foi um processo fácil para mim.

Mais tarde, ingressei na UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) na primeira turma de Letras Libras (2014). Durante o curso, aprendi sobre cultura surda, linguística, identidade surda e gramática em Libras. Isso me ajudou a compreender mais profundamente a importância da língua e da comunidade surda. Antes, eu desconhecia leis relacionadas à Libras, mas, com o estudo, passei a entender melhor meus direitos e meu lugar dentro da comunidade surda.

Me formei em 2018 e me tornei professora oficialmente. Hoje, me sinto segura para ensinar Libras para qualquer pessoa. Quero compartilhar meu conhecimento e mostrar a importância da Libras, não apenas como um conjunto de gestos, mas como uma língua completa e essencial para a identidade surda. Meu objetivo é ensinar para que outras pessoas não enfrentem as mesmas dificuldades que eu tive no passado. A Libras me deu conhecimento e me mostrou um caminho verdadeiro.

A minha trajetória como uma professora surda no ensino de Libras para estudantes surdos traz importantes aprendizados que dialogam com teorias sobre aquisição de línguas, identidade surda e educação bilíngue. Minha experiência pessoal revela desafios e possibilidades que contribuem para a reflexão sobre metodologias mais eficazes e políticas educacionais mais inclusivas.

Um dos principais aprendizados é a importância da representatividade linguística e cultural no ensino de Libras. Como afirmam Quadros e Schmiadt (2003), a presença de professores surdos na educação de surdos oferece modelos linguísticos autênticos, permitindo que os alunos tenham uma referência concreta para a aquisição da Libras como L1. Esse aspecto é fundamental para o fortalecimento da identidade surda, conforme discutido por Perlin (2005), que destaca o papel dos professores surdos na valorização da cultura surda e no combate ao preconceito linguístico.

A minha experiência também evidencia a necessidade de adaptação metodológica no ensino de Libras. A visão sociointeracionista de Vygotsky (1978, 1998) reforça que o aprendizado ocorre na interação com outros indivíduos, sendo essencial que o ensino para surdos seja mediado por interlocutores fluentes em Libras. A metodologia tradicional, centrada no ensino para ouvintes, não atende às especificidades dos estudantes surdos, o que exige abordagens pedagógicas que priorizem o aspecto visual-espacial da língua, conforme argumentado por Skliar (1999). Além disso, a falta de materiais didáticos acessíveis mencionada na minha trajetória reforça as críticas de Lodi e Lacerda (2009) sobre a carência de recursos adequados para o ensino bilíngue.

Outro aspecto fundamental aprendido na experiência docente é a importância da aquisição precoce da Libras. Chomsky (1994, 1998, 2006) discute a existência de um dispositivo inato para a aquisição da linguagem, mas, como demonstrado por Grosjean (2001), esse potencial só pode ser plenamente desenvolvido quando há exposição adequada a uma língua natural desde a infância. O aprendizado tardio da Libras, vivenciado por mim e por tantas pessoas surdas, reforça a necessidade de garantir que crianças surdas tenham acesso à Libras desde os primeiros anos de vida, prevenindo atrasos no desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Além disso, a minha trajetória docente evidencia as barreiras enfrentadas no âmbito acadêmico e profissional, incluindo a falta de reconhecimento da Libras como uma língua legítima dentro das instituições educacionais. Stokoe (1960) já havia demonstrado cientificamente que as línguas de sinais possuem estrutura linguística completa, mas ainda hoje persiste a visão equivocada de que a Libras é apenas um sistema gestual auxiliar. Essa resistência institucional também é abordada por Moraes (2012, 2018), que destaca a necessidade de políticas educacionais que garantam a formação adequada de professores surdos e a implementação de currículos bilíngues.

Por fim, uma reflexão essencial dessa trajetória é a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional. O ensino de Libras por professores surdos não deve ser apenas uma medida de acessibilidade, mas sim um direito linguístico e um fator essencial para o sucesso da educação bilíngue. Como apontado por Bakhtin (2000a, 2000b), a interação verbal é fundamental para a constituição do sujeito, e, no caso da comunidade surda, essa interação deve ocorrer prioritariamente em sua língua natural. Dessa forma, garantir a presença de professores surdos na educação básica e superior não é apenas uma questão de inclusão, mas um passo essencial para a construção de uma educação mais equitativa e eficaz.

Assim, a minha experiência como professora surda reafirma que a educação de surdos vai além do ensino da língua; trata-se de uma luta por identidade, reconhecimento e pertencimento. O caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva passa pela valorização do conhecimento produzido pela comunidade surda, pela ampliação de espaços de ensino bilíngue e pela formação contínua de professores surdos como agentes fundamentais nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou o ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) para surdos, com base na minha experiência como professora surda, analisando desafios, possibilidades e reflexões sobre a educação bilíngue. A partir de uma abordagem autonarrativa, a pesquisa demonstrou que a presença de professores surdos no ensino de Libras não apenas favorece a aquisição da língua por estudantes surdos, mas também fortalece a identidade e a cultura surda, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e acessível.

Os resultados confirmam que a representatividade dos professores surdos é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, corroborando os estudos de Quadros e Schmiedt (2003) e Perlin (2005), que enfatizam a importância de modelos linguísticos surdos para o desenvolvimento linguístico e social dos alunos. A experiência relatada também evidencia a necessidade de adaptação metodológica no ensino de Libras, reafirmando a visão sociointeracionista de Vygotsky (1978, 1998), segundo a qual a aprendizagem se dá por meio da interação e da mediação de sujeitos proficientes na língua.

Outro ponto central discutido nesta dissertação foi a necessidade de acesso precoce à Libras, garantindo que crianças surdas possam desenvolver sua L1 sem os atrasos linguísticos que ainda são comuns no Brasil. Como apontam Chomsky (1994, 1998, 2006) e Grosjean (1996, 2001), a aquisição da linguagem depende da exposição contínua a um sistema linguístico desde os primeiros anos de vida. O meu relato reforça que a ausência desse contato inicial com a Libras pode gerar dificuldades no aprendizado da língua portuguesa e no desempenho acadêmico dos estudantes surdos.

Os desafios enfrentados na minha trajetória acadêmica e profissional como professora surda também revelam as barreiras estruturais e institucionais ainda presentes na educação de surdos no Brasil. A resistência à Libras como língua plena e a falta de materiais didáticos acessíveis refletem um modelo educacional que ainda não garante plenamente os direitos linguísticos da comunidade surda, conforme apontado por Moraes (2012, 2018) e Skliar (1999). Além disso, a formação de professores surdos e a valorização de sua atuação no ensino bilíngue ainda precisam ser fortalecidas, garantindo que esses profissionais sejam reconhecidos como agentes essenciais na educação de surdos.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a educação bilíngue para surdos no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, mas também apresenta avanços importantes. O reconhecimento da Libras como L1 dos surdos e a inserção de professores surdos nas escolas são conquistas fundamentais, mas que demandam políticas educacionais mais eficazes para garantir sua implementação adequada. A formação continuada de professores, a criação de materiais didáticos acessíveis e a ampliação das escolas bilíngues são passos essenciais para a consolidação de um ensino verdadeiramente inclusivo.

Por fim, esta pesquisa reforça a importância de um olhar crítico sobre a educação de surdos, considerando não apenas a aquisição da linguagem, mas também a identidade, a cultura e os desafios enfrentados pela comunidade surda. A minha experiência narrada nesta dissertação reafirma que ensinar Libras como L1 não é apenas um ato pedagógico, mas também político, social e cultural. O fortalecimento do ensino bilíngue, aliado ao reconhecimento e à valorização dos professores surdos, é um caminho necessário para garantir o direito linguístico e educacional das pessoas surdas no Brasil.

Diante das reflexões apresentadas nesta dissertação, surgem diversas possibilidades para aprofundar o estudo sobre o ensino-aprendizagem da Libras como L1 para surdos, especialmente no contexto da atuação de professores surdos.

Uma das principais perspectivas futuras é a ampliação das investigações sobre a formação e capacitação de professores surdos, considerando as especificidades desse profissional na educação bilíngue. Estudos que analisem os desafios enfrentados por docentes surdos na prática pedagógica, bem como estratégias eficazes para seu aperfeiçoamento contínuo, podem contribuir para fortalecer a formação acadêmica e profissional desses professores.

Além disso, é fundamental aprofundar pesquisas sobre o impacto da presença de professores surdos na aprendizagem dos alunos, utilizando metodologias quantitativas e qualitativas para avaliar o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes surdos em diferentes contextos educacionais. Tais estudos podem fornecer evidências mais concretas sobre a efetividade da educação bilíngue e embasar políticas públicas que valorizem a atuação de professores surdos.

Também é importante considerar a implementação de políticas educacionais voltadas à valorização da Libras como língua de instrução. Estudos futuros podem analisar a efetividade de escolas bilíngues para surdos no Brasil, comparando

diferentes modelos de ensino e identificando práticas bem-sucedidas que possam ser replicadas em larga escala.

Dessa forma, esta dissertação contribui para o debate sobre o ensino de Libras como L1 e abre caminho para novas pesquisas que possam fortalecer a educação de surdos no Brasil. O aprofundamento desses temas será essencial para garantir o direito linguístico da comunidade surda e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

PPGEL/UFMT

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **TDIC no ensino de língua inglesa**: possibilidades na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. (Original de 1929).

BEZERRA, T. M. C.; FIGUEIREDO, R. V. Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular. *In*: Figueiredo, R. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 23-49.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. **Anais...** Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. **Decreto no 5.626/05**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei 12.319/10**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei no 10.436/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S.P.A. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Ciência & Cognição**, v.16, n.3, p. 43-56, 2011.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. **Language and mind**. Nova Iorque: CUP, 2006.

CHOMSKY, N. **Novos Horizontes no estudo da linguagem e da mente**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

CHOMSKY, N. Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. **DELTA**, vol.13, no.spe, p. 51-74, 1997.

CHOMSKY, N. **O conhecimento da língua**: sua natureza, origem e uso. Tradução A. Gonçalves e A. T. Alves. Lisboa: Caminho, 1994.

CHOMSKY, N. On language: Chomsky's classic works. **Language and Responsibility and Reflections on Language**. New York: The New Press, 1998.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1976.

DUARTE, C. P.; VELLOSO, R. L. Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.88-96, jan./jun. 2017.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERNANDES, S. **Formação de professores surdos: desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora Surda, 2013.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua**. *Signótica*, v. 7, n. 1, 1995. p. 39-58.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. de (Orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FRYE, S.; FONTE, R. F. L.; MORAES, A. H. C. Noções teóricas e conceitos subjacentes à aquisição da língua inglesa em contexto bilíngue. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. 00, e024002, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10i00.16809>

GROSJEAN, F. An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. **International Journal of Bilingualism**, v. 16, n. 1, 2012. p. 11-21.

GROSJEAN, F. Bicultural bilinguals. **International Journal of Bilingualism**, 19(5), 2015. p. 572-586.

GROSJEAN, F. **Living with two languages and two cultures**. In Parasnis, I. (Ed.). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 20-37.

GROSJEAN, F. **O direito da criança surda de crescer bilíngue**. Tradução de Sérgio Lulking. Neuchâtel, Suíça: University of Neuchâtel, 1999.

GROSJEAN, F. The bilingual's language modes. *In*: Nicol, J. (Ed.). **One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing** (pp. 1-22). Oxford: Blackwell, 2001.

GROSJEAN, F. **The right of the deaf child to grow up bilingual**, 2001.

HOLQUIST, M. **Dialogism: Bakhtin and his world**. London: Routledge, 2002.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985.

KRASHEN, S. Individual variation in the use of the monitor. *In*: RITCHIE, W. (ed.). **Second language acquisition research: issues and implications**. Nova Iorque: Academic Press, 1978. p. 175-183.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon, 1982.

KRASHEN, S. **The input hypothesis**. Londres: Longman, 1985.

LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 16 mai. 2017.

LACERDA, C.B.F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LADD, P. **Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood**. Multilingual Matters, 2003.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. An innovative program for primary ESL students in Quebec. **TESOL Quarterly**, 28(3), 1994. p. 563-579.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 4.ed. Oxford: OUP, 2011.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **A educação de surdos: a aquisição da escrita e a questão bilíngue**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; DE ALMEIDA, E. B. Apropriação da Libras e o Constituir-se Surdo: a Relação Professor Surdo-Alunos em um Contexto Educacional Bilíngue. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012, www.revel.inf.br

MANTOAN, M. T.; LANUTTI, C. **A escola que queremos para todos**. São Paulo: Editora CRV, 2022.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017.

MORAES, A. H. C. de. **A triangulação Libras-português-inglês**: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira. 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) –Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

MORAES, A. H. C. de. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos**: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. Dissertação de Mestrado. Recife: Unicap, 2012.

MORAES, A. H. C.; BRAYNER, I. C. S. Políticas educacionais e linguísticas brasileiras: considerações sobre o ensino de línguas adicionais para surdos. **Rev. dae Educação**, Caruaru, v.9, n.18, e25954, 2023.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de segunda língua**: conceitos e abordagens. Belo Horizonte: Parábola, 2014.

PERLIN, G. **Educação de surdos**: política e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PINKER, S. **O instinto da linguagem**: Como a Mente Cria a Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.; FINGER, I. (orgs). **Teorias de aquisição da linguagem**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SÁ, N. **Práticas pedagógicas visuais na educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2017.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of psychological processes. Nova Iorque: Harvard University Press, 1976.

VYGOTSKY, L. S. The Fundamental Problems of Defectology. *In*: **The Collected Works of L S Vygotsky**. Vol. 2. Nova York: Plenum Press, 1929/1993. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm>. Acesso em: 19 out. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

PPGEL/UFEM