

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

GIOVANA AMBRÓSIO FELISBERTO

Adaptação de material didático de Língua Portuguesa:
Contribuições a uma educação bilíngue para estudantes surdos

Uberlândia
2026

GIOVANA AMBRÓSIO FELISBERTO

Adaptação de material didático de Língua Portuguesa:
Contribuições a uma educação bilíngue para estudantes surdos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso Letras: Língua Portuguesa com
domínio de Libras, do Instituto de Letras e
Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Mirella de Oliveira
Freitas
Coorientador: Me. Diogo Henrique Farnese

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F315
2026

Felisberto, Giovana Ambrósio, 2002-
Adaptação de material didático de Língua Portuguesa:
Contribuições a uma educação bilíngue para estudantes surdos
[recurso eletrônico] / Giovana Ambrósio Felisberto. - 2026.

Orientadora: . Mirella de Oliveira Freitas.

Coorientador: Diogo Henrique Farnese .

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade
Federal de Uberlândia, Graduação em Letras-Língua Portuguesa
com Domínio de Libras.

Modo de acesso: Internet.

Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Freitas, . Mirella de Oliveira, 1978-, (Orient.). II.
, Diogo Henrique Farnese, 1991-, (Coorient.). III. Universidade
Federal de Uberlândia. Graduação em Letras-Língua Portuguesa
com Domínio de Libras. IV. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

GIOVANA AMBRÓSIO FELISBERTO

Adaptação de material didático de Língua Portuguesa:
Contribuições a uma educação bilíngue para estudantes surdos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Letras: Língua Portuguesa com domínio
de Libras, do Instituto de Letras e Linguística da
Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para obtenção do título de
licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Mirella de Oliveira
Freitas

Coorientador: Me. Diogo Henrique Farnese

Uberlândia, 24 de março de 2026.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Mirella de Oliveira Freitas – Orientadora (UFU)

Prof. Me. Diogo Henrique Farnese – Coorientador (UFU)

Prof. Dr. José Carlos de Oliveira – Examinador (UFU)

Profa. Dra. Eliamar Godoi – Examinador (UFU)

Profa. Dra. Camila Tavares Leite – Examinador suplente (UFU)

Dedico este trabalho à minha família, com
todo o meu amor e gratidão pelo apoio e
incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo de toda esta jornada de formação, sustentando-me nos momentos de dificuldade e iluminando cada etapa da trajetória.

À minha família, expresso minha profunda gratidão pelo amor incondicional e pelo incentivo constante. Em especial, ao meu avô Juventino, que nunca mediu esforços para fazer tudo que preciso; à minha irmã Cecília, por estar sempre disposta a me ouvir e entender; à minha mãe Silvana, pela compreensão nos períodos de ausência; e à minha avó Marta, pelo apoio e incentivo permanentes

À Profa. Dra. Mirella de Oliveira Freitas, orientadora deste trabalho, minha gratidão pela dedicação, pelo comprometimento e pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas, que foram fundamentais para o desenvolvimento e o amadurecimento desta pesquisa. Sua orientação atenta, criteriosa e imediata proporcionou segurança nas decisões acadêmicas. Agradeço, pela disponibilidade e pelos apontamentos precisos, que contribuíram significativamente para a qualidade e a consistência deste estudo. Ao Prof. Me. Diogo Henrique Farnese, coorientador deste trabalho, expresso meu sincero agradecimento pela atenção, pelas orientações e pelo apoio sempre que necessário ao longo da pesquisa.

Ao meu noivo Vitor, expresso minha profunda gratidão pela paciência, pelo cuidado constante, pelo incentivo diário e pelo apoio incondicional ao longo de toda essa caminhada. Sua presença foi fundamental, especialmente nos momentos de cansaço, insegurança e dúvidas, quando suas palavras de encorajamento e sua confiança em mim renovavam minhas forças. Agradeço também pela colaboração nas fotos e pelas diversas contribuições práticas, que foram essenciais para a concretização deste trabalho. Seu companheirismo tornou essa jornada mais leve e significativa.

Às minhas colegas de turma, especialmente à Caroline e à Gabriela, registro meu sincero agradecimento pela parceria construída ao longo dessa trajetória, pela constante troca de experiências e pelo compartilhamento de dúvidas, medos, incertezas, aprendizados e reflexões. A convivência e o apoio tornaram o percurso acadêmico mais leve, colaborativo e profundamente enriquecedor.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória, agradeço pelos ensinamentos, pela dedicação e pelas contribuições essenciais à minha formação acadêmica e pessoal.

Estendo também meu agradecimento a todos que, de alguma forma, sempre me perguntaram sobre o andamento deste trabalho, demonstraram interesse, ofereceram palavras de apoio e acreditaram na sua realização. Cada gesto de cuidado e encorajamento foi fundamental para a concretização deste trabalho.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa.”

(FREIRE, 2002, p. 69)

RESUMO

Este trabalho insere-se no campo de estudos da Linguística Aplicada e tem como objetivo investigar possibilidades, desafios e diretrizes para a adaptação de materiais didáticos de Língua Portuguesa para estudantes surdos da Educação Básica, na perspectiva da educação bilíngue. Parte-se, então, do reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) da comunidade surda e do português escrito como segunda língua (L2), conforme fundamentos legais e teóricos que orientam a educação de surdos no Brasil. A pesquisa caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo descritivo-explicativo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistematizada crítica, de estudos publicados entre 2016 e 2025 que abordam a elaboração ou adaptação de materiais didáticos para surdos. O trabalho articula fundamentos da educação bilíngue, discussões sobre material didático como instrumento de mediação pedagógica e contribuições dos estudos dos multiletramentos, que dão base para identificar, reunir e sistematizar orientações que se encontram dispersas em diferentes estudos sobre adaptação de materiais ao referido público, de modo a constituir um quadro mais claro e organizado para pesquisadores, professores e demais interessados no tema. Espera-se que o estudo contribua para práticas pedagógicas mais equitativas, ampliando o debate sobre acessibilidade linguística e fortalecendo a educação bilíngue de surdos no contexto escolar.

Palavras-chave: educação bilíngue; Libras (L1); português escrito (L2); materiais didáticos adaptados.

ABSTRACT

This study is situated within the field of Applied Linguistics and aims to investigate possibilities, challenges, and guidelines for adapting Portuguese language teaching materials for deaf students in Basic Education in Brazil, from a bilingual education perspective. It is based on the recognition of Brazilian Sign Language (Libras) as the first language (L1) of the deaf community and written Portuguese as a second language (L2), according to the legal and theoretical foundations that guide deaf education in Brazil. This is a qualitative research, basic in nature, and descriptive-explanatory in objective, developed through a critical systematic bibliographic review of studies published between 2016 and 2025 that address the development or adaptation of teaching materials for deaf people. The study articulates the fundamentals of bilingual education, discussions on teaching materials as instruments of pedagogical mediation, and contributions from multiliteracies studies, which provide a basis for identifying, gathering, and systematizing guidelines that are scattered across different studies on the adaptation of materials for this audience, in order to create a clearer and more organized framework for researchers, teachers, and others interested in the topic. It is expected that this research will contribute to more equitable pedagogical practices, expanding the debate on linguistic accessibility and strengthening bilingual education for deaf students in the school context.

Keywords: bilingual education; Brazilian Sign Language (Libras) as the first language; written Portuguese as a second language (L2); adapted teaching materials

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	13
2.1 A educação dos surdos do século XIX ao século XX	13
2.2 A educação dos surdos em fins do século XX: da Comunicação Total ao Bilinguismo.....	14
2.3 Avanços sociopolíticos na educação de surdos	16
2.4 A Libras como língua e sua importância no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.....	19
3 MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA ABORDAGEM PELOS MULTILETRAMENTOS	29
3.1 Material didático como mediador da aprendizagem.....	30
3.2 Contribuições dos multiletramentos para o ensino de LP ao aluno surdo.....	32
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	36
5 UM <i>DESIGN</i> LINGUÍSTICO TEXTUAL, CULTURAL E PEDAGÓGICO PARA A ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA SURDOS.....	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil é um direito assegurado por legislações como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que garantem o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de quaisquer particularidades ou barreiras que possam enfrentar. De modo alinhado a esse princípio, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi instituída a primeira língua (L1) da comunidade surda, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo e social desses estudantes (Brasil, 2002). Nesse contexto, a Língua Portuguesa (LP) figura como segunda língua (L2), aprendida pelos surdos para que tenham acesso à leitura e à escrita, de forma a lhes ampliar a participação social.

As implicações dessas perspectivas são relevantes. No campo teórico, deslocam a surdez de uma concepção que a vê como deficiência para uma concepção sociocultural e linguística, que reconhece o surdo como sujeito de uma língua e cultura próprias. Além disso, estabelecem o fundamento bilíngue da educação de surdos: o ensino deve considerar a Libras como meio de instrução e a LP (na modalidade escrita, destacamos) como objeto de ensino, o que altera radicalmente o modo de planejar práticas pedagógicas e de selecionar e utilizar materiais didáticos.

No campo pedagógico, entretanto, a despeito dessas definições, grande parte dos materiais didáticos ainda é elaborada exclusivamente em LP, adotando uma lógica monolíngue que não considera as necessidades linguísticas específicas do público surdo. Além disso, são materiais originalmente concebidos para ouvintes, que partem de pressupostos da oralidade e do domínio da LP como L1. Esse favorecimento e parcialidade dificulta significativamente o aprendizado por parte dos estudantes surdos, pois precisam dar sentido ao conteúdo em uma segunda língua, sem o suporte adequado de sua primeira língua. Consequentemente, a ausência de adaptações apropriadas nos livros gera barreiras linguísticas imediatas, que impedem a compreensão plena de conteúdos; barreiras pedagógicas, ao limitar a participação ativa em atividades escolares; e barreiras culturais, ao não valorizar a identidade e a língua da comunidade surda. Como resultado, há o comprometimento significativo da inclusão plena e do desenvolvimento no campo educacional, decorrentes do acesso não equitativo aos conteúdos escolares, dificultando e até impedindo o exercício do direito à educação de qualidade.

Logo, as implicações estendem-se também ao campo político-educacional. O Estado precisa se comprometer, de fato, com a inclusão dos estudantes surdos. Se não se resume ao mero acesso físico à instituição escolar, deve-se garantir o direito linguístico, assegurando que

o ensino ocorra na língua natural do estudante. A omissão do Estado gera responsabilidade institucional e até sobrecarga e transferência de atribuições. Acaba restando à escola e aos professores iniciativas para produção e adoção de materiais acessíveis, um contexto que nem sempre conta com a formação bilíngue dos profissionais envolvidos ou com apoio de intérpretes e tradutores de Libras, conforme estipula a legislação (Brasil, 2005).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a adaptação de materiais didáticos de LP para estudantes surdos permanece como uma questão atual e ainda insuficientemente enfrentada, o que evidencia a necessidade de reflexão e investigação sobre esse processo. Afinal, é a redução de barreiras linguístico-culturais, pedagógicas e até políticas que favorecerá a participação efetiva dos estudantes surdos nos processos de ensino-aprendizagem em que já estão inseridos.

Dado o contexto de nosso interesse e o fato de que os estudantes surdos participam de salas de aulas comuns do ensino regular, acreditamos que a adaptação de material didático já utilizado nas escolas pode se apresentar como uma estratégia viável e eficaz para o aprendizado da LP como L2. Permite que se aproveitem os conteúdos já consolidados no currículo, enriquecidos com recursos multimodais e tecnológicos, bem como torna possível que se façam adendos e paralelos culturais entre surdos e ouvintes. Desse modo, além de contribuir com a acessibilidade para o surdo, pode favorecer a integração plena desse aluno com os colegas, por serem todos considerados como seres sociais e partilharem, na escola, das mesmas aprendizagens. Daí a relevância desta pesquisa para o campo educacional: contribui para práticas pedagógicas mais acolhedoras e comprometidas, avança o conhecimento sobre a educação de surdos e fortalece a conscientização acerca da inclusão educacional.

É nesse horizonte que se insere o presente trabalho. O objetivo geral é investigar possibilidades, diretrizes e desafios para a adaptação de material didático de LP para estudantes surdos, com vistas a promover uma educação inclusiva bilíngue no contexto da educação básica. Como objetivos específicos, estabelecemos:

- Discutir fundamentos políticos e teóricos da educação para surdos que possam contribuir com ela.
- Identificar desafios de diferentes naturezas, envolvidos na adaptação de materiais didáticos de Língua Portuguesa para o público surdo.
- Mapear estratégias didático-metodológicas consideradas adequadas e produtivas à adaptação desse material.

- Sistematizar diretrizes para a adaptação, considerando aspectos linguísticos, culturais e multimodais.

Trata-se de uma investigação realizada no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA), consistindo em revisão e discussão bibliográfica. A pesquisa é, portanto, qualitativa, de natureza básica e objetivo descritivo-explicativo, mas também exploratório, já que existe carência de estudos que apresentem estratégias de adaptação de material didático para surdos, bem como faltam os próprios materiais decorrentes de iniciativas dessa natureza. Dado o seu *locus* na LA, a pesquisa assume perspectiva indisciplinar (Moita Lopes, 2009), dialogando com pressupostos da educação inclusiva e bilíngue para surdos, com estudos sobre produção/avaliação de materiais didáticos e com os estudos dos multiletramentos.

A pesquisa pode interessar a professores de LP, tradutores e intérpretes de Libras, gestores escolares e elaboradores de políticas públicas que busquem promover uma educação mais equitativa e acessível. Afinal, esperamos que as diretrizes e estratégias aqui sugeridas possam, de fato, ser aplicadas em contextos de produção de material didático, salas de aula e processos formativos.

Além desta introdução (primeira seção), das considerações finais e referências, o trabalho compõe-se de mais quatro seções. A seção a seguir apresenta o referencial teórico, abordando o histórico da educação de surdos do século XIX ao século XX. A terceira seção discute material didático, bilinguismo e multiletramentos, destacando o papel do material didático como mediador da aprendizagem. A quarta seção aborda os aspectos científico-metodológicos, detalhando o processo de desenvolvimento da pesquisa. A quinta, por sua vez, apresenta os resultados alcançados.

2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A trajetória da educação de surdos é marcada por mudanças de concepções e de métodos de ensino de LP para esse público, os quais refletem visões distintas sobre a surdez e sobre o lugar do surdo na sociedade. Do século XIX até a maior parte do século XX, prevaleceu a abordagem oralista, que buscava integrar o surdo à comunidade ouvinte por meio do ensino da fala e da leitura labial, em detrimento da língua de sinais. A partir das últimas décadas do século XX, começam a emergir propostas alternativas, como a Comunicação Total, que defendia o uso combinado de diferentes recursos de linguagem, e o modelo bilíngue, que reconhece a Libras como primeira língua e o português como segunda. Os subtópicos a seguir retomam esse percurso, destacando características de cada período.

2.1 A educação dos surdos do século XIX ao século XX

Segundo Barbosa (2018), a história da educação de surdos no Brasil é marcada pela criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM) em 1857, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Foi fundado pelo professor surdo francês E. Huet, que veio ao Brasil a convite de D. Pedro II, para contribuir com a educação de surdos.

Em 1880, a imposição do método oral de ensino de surdos ganhou força a partir do Congresso de Milão, como citado por Rodrigues (2008, p. 35). Passou-se a defender que essa seria a melhor abordagem para se ensinar aos surdos, de modo que a fala era vista como mais importante que a língua de sinais (LS), o que resultou na proibição do uso desta nas escolas, um retrocesso histórico. Como consequência, os surdos foram obrigados a se comunicar por meio da fala, sofrendo forte pressão para se adequarem aos padrões dos ouvintes.

Nesse período da história, o surdo era visto como doente habilitável, a partir de uma perspectiva clínico-terapêutica¹ que perdurou até os anos 1990. Ele era exposto à oralização para desenvolver a fala e treinar a leitura labial. Isso era feito por meio de tratamento fonoaudiológico, uso de próteses e implantes (Rodrigues, 2008).

À época, a LS era vista apenas como gestos, não como um sistema linguístico. Para Skliar (1997, p. 77), a LS era concebida como “um conjunto de gestos carente de estrutura gramatical, um tipo de pantomima desarticulada, que, além disso — e paradoxalmente —

¹ Essa perspectiva era baseada na ideia de que a surdez constituía uma deficiência ou doença que precisava ser corrigida ou reabilitada.

limitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral”. Por isso, a justificativa para a defesa do oralismo, ainda na perspectiva clínico-terapêutica, que associava o conhecimento da língua oral (LO) ao próprio desenvolvimento cognitivo.

Segundo Goldfeld (1997 *apud* Rodrigues, 2008, p. 67), o problema é que o oralismo forma surdos que, embora falem o português, provavelmente não são capazes de interagir, de fato, com ouvintes. Há “questões semânticas e pragmáticas relativas à língua em uso e a dificuldades cognitivas, sociais e emocionais advindas da não-aquisição natural e contextualizada de uma língua na infância” (Rodrigues, 2008, p. 67). Portanto, o oralismo reforçava a imagem do surdo como um sujeito incapaz de interagir plenamente com a sociedade. Apesar disso, permaneceu como método dominante desde o Congresso de Milão, em 1880, até a década de 1980 e início dos anos 1990, momento em que começa a se fortalecer o modelo bilíngue, alinhado à perspectiva socioantropológica da surdez.

Já na época de dominância do oralismo, nos séculos XVIII e XIX, havia produções de materiais pedagógicos voltados para surdos, certamente, marcados por essa perspectiva (Carvalho; Sofiato, 2020), privilegiando a fala e a leitura, em detrimento de práticas linguísticas visuais e gestuais próprias da comunidade surda. Materiais didáticos informados pela perspectiva bilíngue ou visual só começaram a surgir de forma mais consistente a partir do final do século XX, quando o modelo bilíngue começou a se estabelecer.

2.2 A educação dos surdos em fins do século XX: da Comunicação Total ao bilinguismo

Diante dos fracassos evidentes dos métodos orais, vivenciou-se a defesa da Comunicação Total, uma abordagem educacional para o ensino de pessoas surdas em resposta tanto ao oralismo quanto ao gestualismo puro (uso exclusivo da LS). A proposta pretendia ser mais abrangente e flexível, utilizando todos os recursos disponíveis para facilitar a comunicação e a aprendizagem do aluno surdo. Aceitou-se, assim, que a fala e a leitura labial tinham seu lugar, mas que não eram suficientes como único meio de desenvolvimento linguístico para os surdos. Outros recursos semióticos multimodais poderiam ser empregados visando-se a tornar a comunicação possível e eficaz, como LS fragmentada ou misturada à LO, gestos naturais, mímicas, expressões faciais e corporais, fala (quando possível), datilologia, tecnologias assistivas etc.

A Comunicação Total possibilitou a aceitação da LS nos ambientes educacionais e certamente melhorou a interação entre professores ouvintes e estudantes surdos. Parecia, assim, ter funcionado como um “meio termo”, podendo, a princípio, atender aos grupos de surdos e

ouvintes. Entretanto, ainda não era suficiente para a valorização da LS e da cultura surda, além de ter levado ao surgimento de uma diversidade de códigos diferentes, não padronizados e que não respeitavam a estrutura da LS. Também, não refletiu melhoras significativas na apropriação da leitura e da escrita pelo estudante surdo.

Além disso, durante o período da Comunicação Total, os livros didáticos voltados para alunos surdos eram essencialmente os mesmos produzidos para ouvintes, sem adaptações significativas que considerassem as especificidades linguísticas da LS. Quando havia tentativas de adaptação, estas se limitavam a traduções literais do português, muitas vezes acompanhadas de ilustrações ou sinais isolados, mas que não correspondiam à estrutura visual-espacial da LS (Rodrigues, 2008; Teixeira; Baalbaki, 2015).

O que se tinha, na verdade, era um bimodalismo, não um bilinguismo. Esse último foi uma filosofia que surgiu posteriormente, em face do insucesso da Comunicação Total, mas também, principalmente, por uma “nova maneira de olhar os surdos, a surdez e as LS” (Rodrigues, 2008, p. 75). Ele surge após a década de 90, quando se passa a compreender a surdez a partir do modelo socioantropológico, não mais como deficiência, mas como diferença cultural e linguística. Nesta nova perspectiva, segundo Rodrigues (2008, p. 60), a surdez é assimilada “como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural”. Reconhece-se, então, o surdo como alguém que deve ser respeitado e aceito em suas especificidades.

Somente essa perspectiva reconheceu a LS como primeira língua natural dos surdos (L1), dando a ela *status* linguístico legítimo; por conseguinte, reconheceu também o ensino da LP na modalidade escrita como L2. Assim, a LS é vista como o meio mais acessível e eficaz para que o estudante surdo desenvolva a língua(gem), o pensamento, a cognição e a consciência crítica. Por meio dela, ele tem acesso às mesmas condições de aquisição e desenvolvimento linguístico que têm as crianças ouvintes, ainda que se trate de outra língua e outra modalidade (visual-espacial). Dessa forma, Rodrigues (2008, p. 75-76) argumenta que o bilinguismo não apenas garante o direito linguístico e cultural da criança surda, mas também favorece sua formação intelectual e social de maneira mais completa. Além disso, Gomes (2014) ressalta que é na escola bilíngue que a maioria dos surdos terá seu primeiro contato formal com a LS, sejam crianças ou adultos.

Esse modelo exigiu mudanças nas políticas públicas, na formação docente e nos currículos escolares. Também, teve impactos na produção e oferta de materiais didáticos acessíveis e na presença de professores fluentes em LS e de professores surdos nas salas de aula, estes atuando como referência cultural e linguística. Como já dissemos, antes da adoção

do modelo bilíngue, os materiais didáticos destinados a alunos surdos eram predominantemente traduções diretas do português para sinais improvisados, sem levar em conta as diferenças estruturais entre a LS e o português escrito, bem como as questões cognitivas atinentes. Teixeira e Baalbaki (2015) destacam que essa prática negligenciava aspectos fundamentais da aquisição linguística, pois a LS era tratada apenas como recurso auxiliar, e não como primeira língua natural do estudante surdo. Consequentemente, os alunos enfrentavam dificuldades na compreensão e produção do português escrito, o que comprometia o desenvolvimento pleno de suas habilidades linguísticas e cognitivas.

Com a adoção do modelo bilíngue, os materiais didáticos destinados a estudantes surdos passaram por uma mudança significativa de perspectiva, ao reconhecerem a Libras como L1 e o português escrito como L2. Esses materiais passaram a incluir estratégias contextualizadas e visuais, como vídeos, jogos e livros que utilizam a Libras como base para a aprendizagem da língua escrita, favorecendo o desenvolvimento do letramento e da compreensão do português. Aliás, Gomes (2014) destaca que tais materiais devem contemplar atividades que respeitem o processamento linguístico do aluno surdo, garantindo que a Libras seja utilizada como ferramenta central mediadora do ensino.

O bilinguismo na educação de surdos, portanto, não apenas busca promover a inclusão, mas também reforça a autonomia e o desenvolvimento integral do sujeito surdo, permitindo sua participação plena em todas as etapas do processo educacional. O uso da Libras em todas as fases de aprendizagem assegura uma educação de qualidade, promovendo equidade e reconhecimento da identidade linguística e cultural dos alunos surdos no Brasil.

2.3 Avanços sociopolíticos na educação de surdos

O reconhecimento da Libras como primeira língua da comunidade surda constitui um marco importante na história da educação dos surdos no Brasil. Essa conquista significou mais do que uma mudança legislativa: representou a legitimação da diferença linguística e cultural da comunidade surda e abriu espaço para novas concepções pedagógicas, baseadas no direito a uma educação bilíngue.

A Libras foi reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), deixando de ser considerada um simples recurso auxiliar de comunicação/interação e passando a ser legitimada como língua natural da comunidade surda, com estrutura gramatical própria. Tais mecanismos legais garantiram o ensino de Libras na formação de professores e intérpretes, marcando um

importante avanço na educação e inclusão dos surdos no Brasil. Assim, também consolidam resultados de uma luta histórica por reconhecimento linguístico, cultural e educacional, garantindo ao surdo o direito de acesso à educação em sua L1.

A Lei nº 10.436/2002 estabelece que o poder público deve apoiar e promover o uso da Libras, tanto nos serviços públicos quanto nos contextos educacionais, garantindo sua difusão e valorização “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (Art. 2º). A norma também explicita que a Libras não substitui a LP, sendo ambas complementares no processo comunicativo e educativo, especialmente na formação dos sujeitos surdos. Além disso, no que diz respeito ao aluno surdo e ao uso da Libras, a lei dá fundamentos jurídicos para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à inclusão, à formação docente e à promoção da acessibilidade comunicacional, o que também representa avanços na construção de uma educação mais equitativa e respeitosa da diversidade linguística.

Somando-se a esse marco legal, o Decreto nº 5.626/2005 estabelece diretrizes para o ensino e uso da Libras em contextos educacionais e sociais, com ênfase na formação docente e no ensino bilíngue. Entre suas principais contribuições, destaca-se a definição da formação em Libras e em LP para surdos, tornando obrigatória a oferta de conteúdos relacionados à Libras em cursos de formação docente — como pedagogia e licenciaturas — e em cursos de fonoaudiologia. Embora não trate diretamente dos livros didáticos, abriu caminho para políticas posteriores de acessibilidade. Com o avanço das políticas de inclusão escolar, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) passou gradualmente a considerar adaptações e recursos voltados a estudantes com deficiência.

O decreto também estabelece critérios para a formação, qualificação e atuação de tradutores e intérpretes de Libras, assegurando sua inserção no serviço público e em instituições educacionais. Além disso, reforça a Libras como língua de instrução na educação de surdos, o que, de acordo com Rodrigues (2008), garante ao estudante surdo acesso pleno à comunicação e à informação, rompendo barreiras limitantes para a sua participação escolar e fornecendo base normativa para a consolidação da educação bilíngue.

Ainda no campo das políticas públicas, a Constituição Federal, de 1988, no artigo 208, inciso III, estabelece o dever do Estado de garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além dos postulados instituídos desde sua promulgação em 1996, traz modificações bastante recentes que ratificam o reconhecimento dos direitos do estudante surdo. O documento, no artigo 58, reconhece a educação especial como “modalidade

de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Nesse mesmo artigo, parágrafo primeiro, a LDB prevê, ainda, a disponibilização de serviços de apoio especializado, sempre que necessário, para garantir a inclusão desses educandos, com possibilidade de atendimento em ambientes especializados quando a integração às classes comuns não for viável. Segundo o parágrafo terceiro, a educação especial deve iniciar-se na educação infantil e estender-se ao longo da vida, respeitando as especificidades de cada aluno. Conforme consta também nos artigos 59 e 67, os sistemas de ensino devem assegurar adaptações curriculares; métodos e recursos específicos; terminalidade diferenciada ou aceleração, conforme o perfil do estudante; formação docente adequada e articulação com políticas de inserção no trabalho; e programas sociais. Por fim, a LDB também contempla o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos que atuem exclusivamente com educação especial, desde que devidamente caracterizadas pelos órgãos normativos.

Um outro trecho importante da LDB diz respeito ao Capítulo V-A, Da Educação Bilíngue de Surdos, incluído em 2021 pela Lei 14.191. Foi a partir dessa modificação na LDB que se passou a reconhecer a educação bilíngue de surdos como uma modalidade específica da educação escolar, caracterizada pelo uso da Libras como L1 e do português escrito como L2. Essa modalidade deve ser ofertada em escolas ou classes bilíngues de surdos, bem como em polos específicos ou escolas comuns, contemplando estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou com deficiências associadas, desde que optem pela educação bilíngue (Art. 60-A). A oferta deve iniciar-se na educação infantil (a partir do zero ano) e estender-se ao longo da vida, com garantia de serviços educacionais bilíngues especializados sempre que necessário. A legislação também assegura o direito de escolha da modalidade de ensino pelos estudantes ou seus responsáveis, resguardando as prerrogativas previstas no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), inclusive para os surdos oralizados.

Devido à sua atualidade e ao fato de se tratar do documento que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, é válido que façamos referência ao Decretos nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, bem como ao de nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que altera o anterior. Embora não tratem especificamente do estudante surdo, entendemos que ambos reafirmam princípios fundamentais da inclusão, ampliando direitos e fortalecendo a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. A oferta desse tipo de atendimento nas escolas é

obrigatória, mas a frequência é optativa. Uma vez que o estudante surdo seja atendido, as estratégias e os recursos didáticos devem valorizar a visualidade e possibilitar a superação de dificuldades de aprendizagem, incluindo da língua portuguesa e da língua de sinais. Aliás, uma das funções do AEE é oportunizar a aquisição e a aprendizagem da Libras para esse público (Santos; Lacerda, s/d).

Nesse contexto, reafirmamos que os direitos e, portanto, as garantias ao estudante surdo só se efetivam quando acompanhadas de condições linguísticas adequadas. Isso implica o acesso à Libras como língua de instrução, comunicação e interação (Oliveira, 2022), uma vez que as barreiras comunicacionais comprometem diretamente o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, fazendo com que haja contradições: entre uma inclusão que é formalmente imposta e uma inclusão real que não se efetiva.

Arelada a essas questões, a aquisição da língua(gem) por uma pessoa surda pode ocorrer de forma natural, assim como acontece com os ouvintes, desde que haja contato com usuários da LS. Como primeira língua, a Libras é essencial para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem. Sem esse contato com a LS, a assimilação da língua portuguesa tende a ser prejudicada. A Libras é o tema que discutimos na próxima seção.

2.4 A Libras como língua e sua importância no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo

A educação de estudantes surdos e, também, a produção de material didático para esse público envolve dimensões que ultrapassam a língua, incluindo o uso de diferentes linguagens (visuais, gestuais, corporais e espaciais) e condições adequadas de mediação pedagógica. Entretanto, se a língua — no caso, a Libras — não é fator único e suficiente, é, sim, um dos fatores fundamentais e indispensáveis no processo. Ela é um pilar que se articula a todo o conjunto mais amplo de práticas e suportes que garantem acessibilidade, desenvolvimento cognitivo e participação plena do estudante surdo no ambiente escolar.

Assim, importante destacarmos que, apesar dos dispositivos decisivos para consolidar a Libras como língua legítima e promover avanços na educação de pessoas surdas no Brasil, há desafios em sua plena implementação. Podemos citar a falta de professores com formação adequada para atuar com estudantes surdos, a falta de escolas e classes bilíngues, bem como a escassez de materiais didáticos acessíveis e adaptados (Gomes, 2014), estes últimos sendo o foco de nossa investigação. Outro entrave que deve ser considerado, segundo Gomes (2014), é com relação à atuação dos tradutores e intérpretes de Libras. Ainda são em número insuficiente,

havendo má distribuição regional, precarização da profissão, falta de reconhecimento e dificuldade de articulação com os professores de sala. Muitas vezes, esses profissionais são tratados como meros recursos de apoio, e não como parte da equipe pedagógica.

Mas, além disso, vemos que parece ainda ser necessário lutar contra um importante barreira, de natureza bastante primária: a persistente concepção de que o estudante surdo deve se adaptar ao modelo educacional ouvinte. Esse tipo de conduta parte de uma desvalorização da Libras como língua. É certo que ela não substitui a língua portuguesa escrita (Brasil, 2002), mas é preciso romper com o favorecimento de práticas de oralização e escrita em detrimento da LS, o que fere os princípios da educação bilíngue e da valorização da identidade surda.

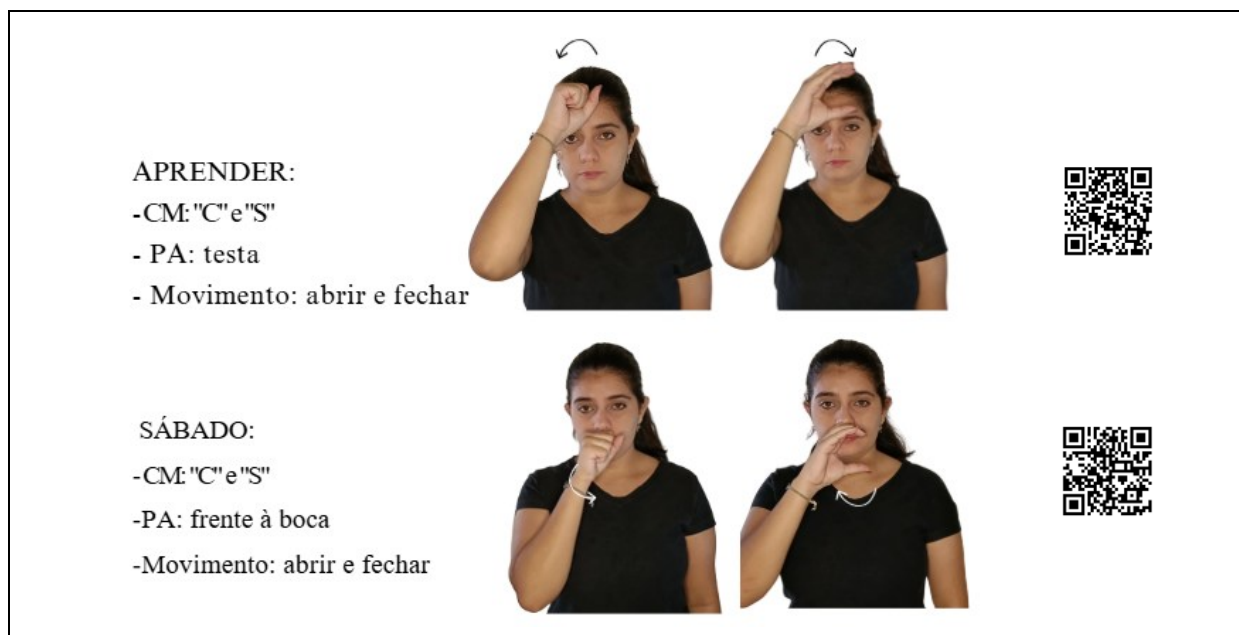
Reconhecer a Libras como L1 dos surdos implica aceitá-la como uma língua natural e autônoma; não uma adaptação da LP ou de qualquer outra LO. Nesse sentido, a Libras não é tradução “palavra por palavra” do português escrito; a ordem das palavras na estrutura de frases, os termos necessários para a construção de sentidos e as regras gramaticais na Libras são diferentes das do português (Teixeira; Baalbaki, 2015). Conforme explicita Rodrigues (2008, p. 83), retomando autores que embasam seu estudo:

A Libras não pode ser considerada uma língua primitiva, ao contrário [...], é uma língua “completa, complexa, abstrata e rica”, como qualquer outra LO; possui uma gramática de complexidade idêntica à das LO; apresenta todos os planos de organização de uma língua – fonológico; pragmático, semântico, sintático, morfológico. E tem estrutura gramatical própria, independente da LP (Brito, 1995; Quadros; Karnopp, 2004).

Assim, segundo Rodrigues (2008), a Libras é uma língua completa e natural, com uma sintaxe visual, cuja estrutura é formada por elementos visuais organizados no espaço tridimensional (Quadros; Karnopp, 2004 *apud* Rodrigues, 2008). Ela possui unidades mínimas que são os cinco parâmetros visuais: configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial. Isso significa que, se um parâmetro no mesmo sinal for mudado, isso pode alterar a significação.

A título de exemplo, a configuração de mão em letra S (mão fechada com o polegar por cima dos dedos, como na datilologia), em um movimento curto, breve e repetitivo de abrir e fechar em frente à boca, é o sinal de “sábado”, dia da semana. Mas, se a mesma configuração e o mesmo movimento forem realizados na testa, o significado passa a ser “aprender”, conforme podemos ver na figura 1, a seguir.

Figura 1 – Parâmetros da Libras para “sábado” e “aprender”



Fonte: Arquivo pessoal.

A situação ideal é que a LS seja adquirida pelas crianças surdas na mesma fase em que as ouvintes adquirem sua língua materna, desde que tenham acesso precoce a um ambiente linguístico adequado. Segundo Rodrigues (2008), quando a criança surda não tem acesso à LS desde a infância, ela perde oportunidades de desenvolver capacidades cognitivas, sociais e de construir sua identidade, pois a língua(gem) é fundamental para organizar o pensamento. Ao citar Goldfeld (1997), o autor reforça que a aquisição natural da LS, simultaneamente ao período em que crianças ouvintes aprendem a LO, evita atrasos no desenvolvimento da linguagem e de funções mentais superiores. Em contrapartida, segundo Andreis-Witkoski e Douettes (2014), também citados por Rodrigues (2008), existe uma falta de preocupação por parte dos docentes com a sistematização do ensino da Libras, como se a simples habilidade de comunicação básica em sinais fosse suficiente, desconsiderando-se a necessidade de um aprofundamento linguístico mais complexo e estruturado.

A aquisição da LO e do português escrito como L2 é dificultada por barreiras fisiológicas e pela ausência de um contexto de interação consistente com usuários da Libras (Rodrigues, 2008). E, embora diversos ambientes educacionais sejam adaptados para atender alunos surdos, ainda há divergências sobre as melhores práticas pedagógicas (Gomes, 2014), além de a ausência de professores bilíngues comprometer significativamente o processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento da leitura e da escrita em português.

O aspecto tridimensional característico da Libras é uma diferenciação significativa em relação ao português, que apresenta uma organização linear e sequencial (Silva; Guimarães, 2016), ou seja, as palavras são encadeadas uma após a outra, em uma ordem específica. Na Libras, além da estrutura espacial dos sinais, as expressões faciais e corporais desempenham papel fundamental na construção do sentido, funcionando como marcações não manuais que indicam aspectos sintáticos específicos. Essas marcações também contribuem para expressar sentimentos, emoções e nuances discursivas, enriquecendo a comunicação e ampliando as possibilidades expressivas da língua. Por exemplo, com as marcações não manuais, é possível indicar diferentes tipos de frases, como negativas, interrogativas, afirmativas e exclamativas. As expressões faciais associadas à negação são obrigatórias na Libras para marcar sentenças negativas, pois estão diretamente relacionadas à estrutura sintática; sem elas, a frase se torna agramatical (Almeida; Almeida, 2013).

Além disso, há as distinções de construção gramatical. Se em português dizemos “eu como” ou “eu não como” e nessa ordem, em Libras, construímos as sentenças com sujeito e verbo, sem a possibilidade de qualquer conjugação; e, na negativa, acrescentamos o sinal “não” ao final: “eu comer” e “eu comer [não]”. Já nas sentenças “eu quero” e “eu não quero”, ocorre alteração no movimento de sinalização do verbo, indicando a negação. Se “querer” é sinalizado com mãos espalmadas viradas para cima, trazidas em direção ao corpo, como se “puxassem” algo, na negativa, esse movimento é seguido da inversão das palmas, para baixo, afastando-se do corpo.

Figura 2 – Sinalização em Libras para “querer” e “não querer”



Fonte: Arquivo Pessoal.

Mas há também casos em que os sinais afirmativos e negativos apresentam formas totalmente distintas, como ocorre no par verbal “poder / não poder”. No sinal correspondente à palavra “poder”, utilizam-se as duas mãos, ambas em configuração de mão (CM) em “S”, realizando simultaneamente um movimento para baixo. Já o sinal de “não poder” é produzido apenas com a mão dominante, em CM em “V”, tocando o pescoço, acompanhado de expressão facial negativa e do movimento da cabeça de um lado para o outro, conforme ilustrado na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Sinalização em Libras para “poder” e “não poder”



Fonte: Arquivo pessoal.

Nas formas interrogativas — como *o quê?*, *como?*, *onde?*, *quem?*, *por quê?*, *quando?*, *quanto?* e *qual?* —, as expressões faciais também se modificam e mostram-se muito importantes para a construção dos significados: é necessário elevar a cabeça juntamente com o movimento das sobrancelhas, recurso obrigatório na marcação de perguntas em Libras (Figura 4).

Figura 4 – Sinalização em Libras para “como?” e “o quê?”



Fonte: Arquivo pessoal.

Já nas sentenças afirmativas, a expressão facial permanece neutra, e as duas ordens mais comuns são Sujeito + Verbo + Objeto [SVO] e Objeto + Sujeito + Verbo [OSV]. Por exemplo: “o homem come a manga” ou “manga o homem comer” (Schlindwein; Aquino, 2022), como ilustram as figuras 5 e 6.

Nas frases exclamativas, também podem ocorrer as estruturas SVO ou OSV, assim como nas afirmativas; contudo, a expressão facial se altera, com o levantamento das sobrancelhas e leve inclinação da cabeça, marcando a entonação exclamativa na língua.

Figura 5 – Sinalização em Libras para a frase: **HOMEM**+MANGA+COMER (SVO)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 – Sinalização em Libras para a frase: MANGA + HOMEM+ COMER (OSV)



Fonte: Arquivo pessoal.

A flexibilidade sintática da Libras é uma distinção importante em relação à LP, em que a ordem básica das frases é, na maior parte das vezes, SVO, como em “Ele foi à escola.” Já na Libras, há maior flexibilidade sintática, sendo possível encontrar as estruturas SVO, OSV, SOV e VOS (Almeida; Almeida, 2013) — figuras 7, 8, 9 e 10.

Figura 7 – Sinalização em Libras para a frase “Ele vai à escola” (SVO)



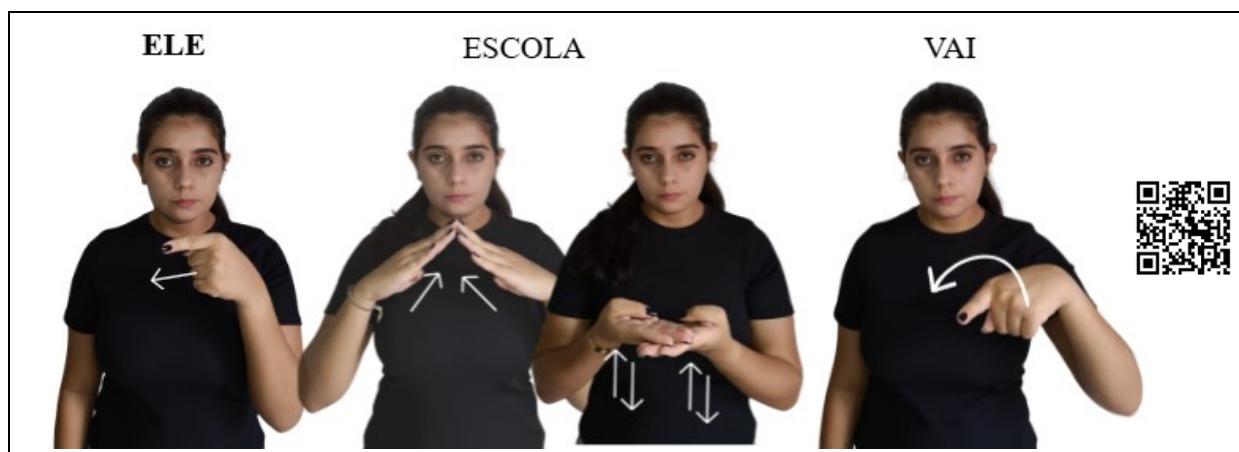
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 – Sinalização em Libras para a frase “Escola ele vai” (OSV)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 – Sinalização em Libras para a frase: Ele escola vai (SOV)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 – Sinalização em Libras para a frase “Vai escola ele” (VOS)



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa distinção torna a aprendizagem da LP uma tarefa desafiadora para as pessoas surdas. Por isso, reiteramos: lidar com uma língua oral-auditiva com registro escrito e aprendê-la exige metodologias e estratégias específicas que considerem esse contraste linguístico.

Além disso, vale ressaltar que, tal qual acontece com outras línguas naturais orais, a Libras não é uma língua universal; há diversas LSs, como a Língua de Sinais Americana (ASL – *American Sign Language*), a Língua de Sinais Britânica (BSL), a Língua Gestual Portuguesa (LGP), constituídas por diferentes comunidades espalhadas pelo mundo (Rodrigues, 2008). Cada uma dessas línguas apresenta estruturas gramaticais próprias, assimiladas às suas respectivas línguas orais de referência, e que, combinadas às suas unidades mínimas, resultam em sinais diferentes, mesmo quando expressam conceitos semelhantes.

Por exemplo, o sinal de “amor” varia significativamente entre diferentes línguas de sinais. Na Libras, o sinal é realizado com o contato de uma das mãos com o peito, acompanhado de movimento, iniciando-se com a configuração de mão em C, que se fecha lentamente até a configuração em S. Esse processo articulatório reforça a associação simbólica com o coração, compreendido como representação do amor, já na Língua de Sinais Alemã (DGS), o sinal é realizado com as duas mãos apoiadas sobre o peito, enfatizando a emoção como algo interno. Na Língua de Sinais Espanhola (LSE), o sinal envolve uma das mãos com o peito, com contido do dedo médio do lado do coração. Na ASL o sinal costuma ser realizado com os braços cruzados sobre o peito, em um gesto que remete a um abraço, simbolizando afeto e carinho. Por sua vez, na Língua de Sinais Francesa (LSF), o sinal é realizado com as pontas do dedo, com as mãos fechadas, à frente do corpo, acompanhados de expressão facial suave, ressaltando o caráter afetivo do conceito (Neto, 2025).

Figura 11 – Sinalização da palavra “amor” em várias línguas de sinais



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse fato também tem implicações importantes quando pensamos nos materiais didáticos para educação bilíngue. Se o propósito é assegurar que os conteúdos sejam acessíveis e significativos para os estudantes surdos, os materiais devem dialogar com a experiência linguística e cultural surda brasileira e, também, em alguma medida, considerar que existem variedades linguísticas da Libras no território nacional.

Dessa forma, o ensino de LP como L2 para surdos demanda sensibilidade cultural e linguística, além dos conhecimentos desse mesmo teor e, também, metodológicos. É um desafio que se soma, diante da já persistente carência de materiais didáticos bilíngues e de estratégias pedagógicas específicas, uma lacuna importante no campo dos estudos linguísticos aplicados.

Logo, os avanços sociopolíticos apresentados nesta seção evidenciam que o reconhecimento da Libras como L1, a consolidação da educação bilíngue de surdos e a ampliação das políticas de acessibilidade linguística constituem não apenas marcos legais, mas transformações estruturais no modo como o Estado brasileiro compreende e garante o direito à educação dessa população. Ao situarem a diferença linguística como fundamento e não como déficit, tais políticas reconfiguram as bases do trabalho pedagógico e lançam luz em desafios que já se faziam presentes na escola, mas aos quais não se dava, talvez, tamanha relevância. Por exemplo, a sempre necessária produção e adaptação de materiais didáticos para os estudantes surdos, agora coerentes com a perspectiva bilíngue.

A próxima seção trata especificamente de como compreendemos os materiais didáticos, em diálogo com as contribuições dos estudos dos multiletramentos, que dão o embasamento teórico para compreendermos a construção de sentidos em diferentes linguagens.

3 MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA ABORDAGEM PELOS MULTILETRAMENTOS

A adaptação de materiais didáticos escolares já utilizados por alunos ouvintes constitui um caminho importante para ir ao encontro de alguns dos entraves citados anteriormente. Ao se traduzir, recriar e ressignificar tais recursos em Libras e utilizando-se outras estratégias adequadas, garante-se que o estudante surdo tenha acesso ao mesmo conteúdo curricular, mas em sua primeira língua, contribuindo com a equidade no processo de ensino-aprendizagem, com a valorização da identidade surda.

Entretanto, de acordo com Quadros e Karnopp (2004 *apud* Rodrigues, 2008), os materiais pedagógicos devem ser concebidos prioritariamente em Libras, e não simplesmente traduzidos do português, tendo em vista que é por meio dela que o sujeito surdo organiza o pensamento, constrói significados e interage com o mundo. Além disso, produzir materiais diretamente em Libras significa reconhecer a especificidade visual-espacial dessa língua e considerar as formas próprias pelas quais os surdos acessam, processam e organizam a informação. Materiais didáticos que partem do português e são apenas traduzidos tendem a carregar estruturas linguísticas estranhas à Libras, comprometendo a compreensão e mantendo o distanciamento do aluno em relação ao conteúdo. Silva e Guimarães (2016) enfatizam que, ao priorizar a língua de sinais na produção de recursos didáticos, a escola reconhece o pertencimento linguístico e cultural dos alunos surdos, evitando práticas de mera adaptação tardia do conteúdo verbalizado em português.

Nessa perspectiva, Quadros e Schmiedt (2006) enfatizam que o uso da Libras nos materiais didáticos garante o acesso pleno ao conteúdo e possibilita uma aprendizagem significativa, pois respeita o modo visual de apreensão característico dos surdos. Por isso, é necessário considerar a Libras como ponto de partida na elaboração desses materiais, a fim de se reconhecer a diferença linguística e cultural do aluno surdo, valorizando sua identidade e assegurando condições reais de inclusão.

Embora, então, a literatura recomende que materiais didáticos para estudantes surdos sejam concebidos originariamente em Libras, esse tipo de produção editorial no Brasil é mínimo, e os materiais utilizados nas escolas, sobretudo os distribuídos pelo PNLD, continuam sendo originalmente escritos em português. Daí a adaptação de materiais ser um caminho favorável; não no sentido de adaptarmos como uma correção ou tradução automática e perfeitamente equivalente entre “códigos”, mas na perspectiva de criarmos um arranjo de sentidos, capaz de fazer sentido para sujeitos com repertórios linguísticos específicos. Assim

também, a Libras deixa de ser um recurso auxiliar e passa a ser o eixo central na adaptação de materiais didáticos verdadeiramente bilíngues e inclusivos.

Nas seções seguintes, discorreremos sobre o conceito e a importância do material didático para o processo de ensino-aprendizagem e sobre as contribuições dos multiletramentos para a produção desse material voltado ao aluno surdo. Primeiramente porque fundamenta a perspectiva teórico-conceitual que defendemos para os processos de adaptação do material. Assim como a produção original de materiais para surdos, a adaptação também passa pelos multiletramentos e trata-se de um processo de *design* (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), ou seja, não significa repetir o já existente, mas transformar criando outros caminhos possíveis de ensino-aprendizagem e para construção/apropriação de conteúdo. Além disso, são os multiletramentos que prezam pela valorização das diferenças culturais e linguísticas. A educação de surdos é justamente isto: uma comunidade com outra língua natural, outra experiência cultural, outra forma de organizar o mundo, tudo isso sendo naturalmente multimodal (visual, gestual). Ou seja, os multiletramentos permitem justificar por que a adaptação também pode ser válida e possível, mesmo quando o ideal seria produzir diretamente em Libras, com o apoio de tantos outros recursos pertinentes.

3.1 Material didático como mediador da aprendizagem

O material didático (MD) é um instrumento de mediação pedagógica não neutro, mas ideologicamente situado, refletindo valores, concepções de língua, cultura e ensino. Segundo Silva *et al.* (2014), na perspectiva da LA, os materiais são compreendidos como artefatos pedagógicos incorporados ao trabalho docente, que devem ser utilizados como meio, e não como fim em si mesmos. Os diversos tipos de MDs podem e devem, então, funcionar como instrumentos mediadores e facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento discente (Silva *et al.*, 2014). Podendo ser utilizados em sala de aula e fora dela, informam, motivam, introduzem à reflexão e sintetizam conhecimentos.

Nesse contexto, o professor assume o papel de coautor ao colocar em prática as atividades propostas ou adaptando e recriando os materiais conforme as necessidades e especificidades de sua turma. Conforme estudiosos do tema e registrado pelos autores,

[...] [o] êxito do uso do MD depende da intencionalidade de quem o utiliza e da articulação com o planejamento escolar. Garcia (2011) reforça que, em virtude da função mediadora entre professor, aluno e conhecimento, a eficácia do MD depende da intencionalidade que guia a sua escolha e utilização nas mais diferentes situações de ensino e de aprendizagem. O MD deve ser utilizado como meio e não como fim

em si mesmo, por professores críticos no tocante à realidade em que atuam, possibilitando ao aprendiz a construção da autonomia e a ampliação da capacidade de observar o mundo que o rodeia (Silva et al., 2014, p. 264).

No campo dos materiais e recursos educacionais, o livro didático se consolidou historicamente como o principal recurso utilizado nas salas de aula, influenciando, de forma direta, as metodologias e práticas pedagógicas (Silva *et al.*, 2014). Passou por transformações que refletem mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem e permanece como instrumento central da educação escolar, atuando como guia e referência tanto para professores quanto para estudantes.

Daí, então, os MDs voltados para estudantes surdos desempenharem papel essencial no ensino de português como segunda língua (PL2), tanto por sua relevância no processo de aprendizagem desses sujeitos quanto por servirem como apoio pedagógico fundamental ao professor. São indispensáveis, uma vez que os surdos possuem uma língua e uma forma de apreensão do mundo distintas das pessoas ouvintes. Para atender ao público surdo, esses materiais precisam conter recursos visuais, como vídeos em Libras, imagens contextualizadas, glossários bilíngues e atividades adaptadas de leitura e escrita, que valorizem a visualidade e garantam a compreensão do conteúdo.

De acordo com Galasso *et al.* (2018), o processamento da informação nos estudantes surdos tem início a partir da assimilação de palavras e imagens, geralmente provenientes de vídeos em Libras. A integração dessas informações, associada ao conhecimento prévio do aluno, contribui para a consolidação do aprendizado. Logo, para os autores, o desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues deve ser orientado por princípios da teoria da aprendizagem multimídia, que preveem a utilização combinada de palavras e imagens, a proximidade espacial entre textos e figuras, a segmentação dos conteúdos em partes menores, a redução de estímulos visuais que possam dispersar a atenção e a eliminação de informações redundantes ou irrelevantes que possam sobrecarregar a memória de trabalho. Esses princípios reforçam a importância de se elaborarem MDs bilíngues acessíveis ou de se adaptarem materiais tradicionais visando a estudantes surdos, fazendo-os, no mínimo, mais visuais, em respeito à forma de processamento cognitivo dos estudantes surdos e para que contribuam para uma aprendizagem mais efetiva e inclusiva (Galasso *et al.*, 2018).

Aliás, a relevância de MDs para estudantes surdos se confirma até mesmo quando pensados como um meio de se alcançar a aprendizagem com uma certa autonomia, tendo em vista outros problemas enfrentados pelo surdo no contexto escolar. Por exemplo, professores sem formação adequada para ensino de PL2 para surdos. Nesse caso, o livro didático, de fato,

acaba se tornando, muitas vezes, o único guia disponível para o professor (Silva; Guimarães, 2016) e para o aluno, o que torna de grande relevância a disponibilidade do conteúdo de forma acessível. Afinal, o proveito do material para a aprendizagem dependerá dos recursos adequados que oferecer para o público visado.

Mesmo à vista das dificuldades e carências mencionadas, a elaboração e adaptação de material didático para surdos ainda é limitada, pois os estudos a esse respeito são muito recentes, ainda que após duas décadas das primeiras pesquisas linguísticas relacionadas à Libras e ao ensino específico para surdos (Gomes, 2008, p. 65). É muito frequente que materiais didáticos destinados a alunos surdos, quando disponíveis, não atendam plenamente às necessidades de desenvolvimento da leitura e da escrita em português, pois são, em grande parte, adaptações de recursos voltados a ouvintes, desconsiderando as especificidades do processo de aprendizagem de uma L2.

Conforme Rodrigues (2008), essa perspectiva característica dos materiais para ensino de LP reflete ainda metodologias de caráter clínico-terapêutico, centradas na mera adaptação superficial de conteúdos já existentes, sem levar em conta a Libras como L1 e sem considerar a cultura surda no processo. De outro modo, a adaptação deve ser feita de forma criativa e crítica, reconstruindo o material para que ele dialogue com a experiência visual, a gramática da Libras e as práticas bilíngues, em vez de simplesmente reproduzir os moldes do livro original.

Rodrigues (2008) também discute outro desafio de tradução do português para a Libras, já que essa é uma tarefa complexa, que não se resume a trocar uma língua pela outra. Há muitas expressões na LP que não existem na LS, por exemplo. Por isso, é necessário que o tradutor faça adaptações culturais e outras necessárias, reestruturando frases e até textos inteiros para que as informações façam sentido na LS. Esse ponto é fundamental, pois, quando o conteúdo não é traduzido adequadamente, os alunos surdos não o compreendem corretamente, o que afeta, igualmente, a aprendizagem. Logo, é um aspecto também a ser considerado na adaptação de MDs para surdos.

3.2 Contribuições dos multiletramentos para o ensino de LP ao aluno surdo

Os multiletramentos, conforme discutido por Cazden *et al.* (2021), constituem uma abordagem que amplia as concepções tradicionais de letramento ao reconhecerem a diversidade sociocultural, linguística e semiótica na sociedade contemporânea, tirando a centralidade única da letra, da escrita e do padrão único de língua. Essa perspectiva defende que a educação deve preparar os estudantes para compreender e utilizar diferentes linguagens segundo os variados

contextos, garantindo o acesso às práticas sociais do trabalho, do poder e da comunidade, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, fundamental para a participação social e a construção de seus futuros.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) falam em letramentos, mas na perspectiva dos multiletramentos. Para os autores, o conceito de multiletramentos envolve dois aspectos centrais da construção de significados. O primeiro diz respeito à diversidade social, considerando que os textos e as práticas de linguagem variam de acordo com as experiências de vida e os diferentes contextos sociais, influenciando diretamente as formas de interação e de produção de sentidos. O segundo aspecto refere-se à multimodalidade, entendida como a construção de significados por meio da articulação de múltiplos modos semióticos, como o textual, o visual, o espacial e o corporal. Nessa perspectiva, a escrita deixa de ser o único meio de significação e passa a ser complementada por recursos visuais, sonoros, orais, táteis, espaciais e gestuais, o que demanda uma pedagogia que ultrapasse o ensino exclusivamente alfabético e incorpore práticas multimodais próprias da sociedade contemporânea.

Na perspectiva dos autores, os significados visuais são as imagens estáticas ou em movimento que vemos diretamente no mundo ou que mentalizamos, ou seja, prevemos a partir de nosso conhecimento de mundo. Vale a observação dos autores de que “a imagem nunca transmite o mesmo conjunto de informações do texto escrito e vice-versa” (p. 266); há diferenças, mas os modos podem ser complementares. Os significados espaciais relacionam-se à organização, à disposição e ao movimento no espaço físico ou virtual, influenciando as interações, a circulação de sentidos e as relações sociais, especialmente em contextos educativos. Já os significados táteis envolvem as experiências sensoriais do corpo, como o toque, a manipulação de objetos e a interação com materiais e tecnologias, evidenciando que a aprendizagem também se constrói por meio da experiência corporal e sensorial. Os significados gestuais, por sua vez, dizem respeito aos movimentos corporais: mãos, braços, expressões faciais, movimentos oculares, posturas e gestos culturalmente compartilhados, que comunicam emoções, intenções e identidades.

A título de esclarecimento apenas, porque falamos de estudantes surdos e temos o interesse por recursos pedagógicos que escapem da perspectiva oralista, os significados sonoros dizem respeito àqueles que são construídos por meio do som, como sons deliberadamente produzidos, som ambiente e a música. Enquanto os significados orais são aqueles produzidos por meio da fala. Ou seja, ambos os significados compartilham a audição como meio de percepção.

Como vemos, os significados visuais, táteis, espaciais e gestuais ganham relevância quando pensamos a adaptação de MD para estudantes surdos. Em conjunto, mostram que a produção de sentidos pode ser também corporificada, situada e multimodal, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem múltiplas formas de significação no processo de ensino e aprendizagem (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Além disso, duas dimensões pensadas por Cazden *et al.* (2021) no contexto dos multiletramentos importam particularmente ao ensino-aprendizagem de PL2 quando falamos de estudantes surdos: o “o quê” e o “como” dá pedagogia dos multiletramentos. O “o quê” refere-se aos conhecimentos a serem trabalhados, disponíveis em diferentes contextos socioculturais; enquanto o “como” diz respeito às relações e aos modos de aprendizagem adequados, de acordo também com os contextos diversos. Os autores assim definem:

focar nas práticas situadas no processo de aprendizagem envolve o reconhecimento de que as diferenças são muito importantes nos espaços de trabalho, na cidadania e nos estilos de vida multicamadas. O ensino em sala de aula e o currículo precisam se envolver com as experiências e os discursos dos próprios alunos, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e subcultural e pelas diferentes origens e práticas linguísticas que vêm com essa diversidade (Cazden *et al.*, 2021, p. 57-58).

Ou seja, não podemos considerar apenas no âmbito linguístico para produzir ou adaptar MDs. Importam, de igual modo, as identidades culturais.

Uma movimentação de perspectivas como essa configura-se uma alternativa para se superarem as limitações dos MDs tradicionais, voltados para ouvintes, bem como as adaptações que se prendem a traduções restritas ao nível linguístico e lexical. Essa ampliação das possibilidades de construção de sentidos contemplando outras semioses e até a articulação entre diferentes culturas pode expandir significativamente o acesso do aluno surdo ao português escrito e a compreensão deste, mediante estratégias pedagógicas que valorizem a experiência visual e a L1 de referência, a Libras. Assim, o livro didático de LP já oferece alternativas importantes quando tem espaço para incorporar vídeos, infográficos, mapas mentais e conceituais, animações, interfaces digitais e demais recursos multimodais que podem funcionar como pontes entre as duas línguas.

Dessa forma, embora os multiletramentos não tenham como foco promover a aprendizagem da língua escrita em sua modalidade padrão ou culto — o que seria o propósito quando pensamos o ensino de LP mesmo como L2 para surdos e também como L1 (Possenti,

2011)² —, legitimam o uso de múltiplas linguagens no ensino de LP, além de considerarem a diversidade sociocultural. Por isso, entendemos que, na educação de surdos, o processo de ensino e aprendizagem passa de forma mais significativa pelos multiletramentos, uma vez que os sujeitos surdos interagem constantemente com e por meio de diferentes linguagens, como os visuais, gestuais, táteis e espaciais, já mencionadas. Tudo isso, aproveitado pedagogicamente, pode contribuir para a aprendizagem do português escrito, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva, crítica e significativa.

² Geraldi define ensinar-aprender a LP como sendo oportunizar aos alunos o domínio do dialeto padrão, sem que isso signifique depreciar outros modos de expressão verbal. A justificativa para esse enfoque reside no fato de que o domínio da língua é uma das formas de se romper com bloqueios de acesso ao poder. Logo, nisso reside o compromisso político do professor.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA), área de investigação que emerge a partir da década de 1940 e que, embora relativamente recente, consolida-se como um espaço teórico-metodológico voltado à análise de problemas sociais nos quais a linguagem desempenha papel central. Assim, a LA não se configura como uma disciplina nos moldes tradicionais, mas como uma área interdisciplinar ou indisciplinar, caracterizada por seu caráter mestiço e nômade, na medida em que se recusa a se fixar em fronteiras rígidas do conhecimento e busca pensar para além de paradigmas consagrados (Moita Lopes, 2006). Consequentemente, a LA abandona também a centralidade exclusiva da Linguística como base teórica, reconhecendo que, a partir da chamada virada linguística, compreensões relevantes sobre a linguagem e suas práticas sociais podem emergir de diferentes campos do conhecimento. Essa abertura epistemológica amplia as possibilidades de análise e permite compreender a linguagem em sua dimensão histórica, social, política e cultural (Moita Lopes, 2006).

Com essa configuração, a educação de surdos e a adaptação de materiais didáticos são problemáticas legítimas de investigação no âmbito da LA, uma vez que envolvem práticas de linguagem, práticas pedagógicas e contextos socioculturais nos quais acontecem. A linguagem, portanto, mantém-se como foco de interesse em situações reais de uso.

No que se refere à classificação metodológica, esta pesquisa caracteriza-se, quanto à abordagem, como qualitativa, uma vez que não se propõe à mensuração ou quantificação de dados, mas à análise interpretativa de produções acadêmico-científicas que discutem a elaboração ou adaptação de materiais didáticos para estudantes surdos e que possam contribuir para definirmos estratégias de adaptação de MD para esse mesmo público, visando ao ensino-aprendizagem de LP como L2. Tais produções consistem nos documentos definidos e analisados por este estudo. Conforme destacam Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão dos significados, dos processos e das relações que constituem os fenômenos investigados, o que se mostra coerente com os objetivos deste estudo.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, pois tem como finalidade ampliar o conhecimento teórico acerca dos procedimentos necessários à adaptação de materiais didáticos no contexto da educação bilíngue de surdos, sem visar à aplicação imediata ou à intervenção direta em uma realidade específica. Mais uma vez, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa básica objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista.

Em relação aos objetivos, a pesquisa é classificada como descritiva, de caráter analítico-interpretativo, uma vez que busca levantar, mapear e sistematizar procedimentos e estratégias presentes em diferentes estudos sobre a elaboração ou adaptação de MDs para surdos. É, então, coerente com o conceito de que tal tipo de visa ampliar o conhecimento sobre determinado tema, contribuindo para sua definição e melhor delineamento. Além disso, no caso deste estudo, busca, simultaneamente, explicitar e justificar relações, fundamentos e critérios que orientam a prática em foco.

Quanto aos procedimentos, uma vez que o estudo busca e analisa trabalhos acadêmico-científico, configura-se como uma revisão bibliográfica, mas de viés crítico e exploratório. A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer o estado da arte sobre determinado tema, identificar contribuições teóricas relevantes e compreender como a temática vem sendo tratada no campo científico, justificando sua adoção neste trabalho (Prodanov; Freitas 2013). Para nós, entretanto, será o meio que utilizaremos para mapear e sistematizar informações que podem estar dispersas em publicações, abrindo também caminho para proposições que emergem da análise integrada.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida de forma sistemática, com o intuito inicial de identificar e organizar estudos que abordassem a criação ou adaptação de MDs para estudantes surdos em contexto de educação bilíngue. Para o levantamento das produções acadêmicas, pesquisamos na base de dados Google Acadêmico, escolhido por sua ampla cobertura de publicações científicas nacionais e internacionais.

Como critérios de busca, estabelecemos os seguintes:

- Palavras-chave³:
 - 1ª rodada: materiais didáticos para surdos, adaptação de materiais didáticos, estratégias para adaptar
 - 2ª rodada: material didático para surdo, ensino aprendizagem de língua portuguesa como l2, elaboração de materiais para aluno surdo
- Recorte temporal: 2016-2025 (últimos 10 anos)
- Idioma: português
- Critérios de inclusão (trabalhos que atendessem a um ou mais destes critérios):
 - trabalhos que abordassem adaptação ou elaboração de materiais didáticos com foco em estudantes surdos;

³ As palavras-chave foram modificadas conforme necessário, para refinarmos os resultados. Isso foi necessário especialmente quando houve excesso de textos irrelevantes para o nosso interesse de pesquisa.

- produções com discussão teórica ou proposições pedagógicas para elaboração ou adaptação dos materiais;
 - estudos que apresentassem experiências práticas, relatos de intervenção pedagógica ou análise de materiais didáticos utilizados com estudantes surdos;
 - artigos ou trabalhos de conclusão de curso que abordassem o ensino da LP como L2, para estudantes surdos
- Critérios de exclusão:
- estudos sem relação com práticas pedagógicas;
 - textos que tratassem de acessibilidade para o estudante surdo, mas sem discussão didática ou linguístico-cultural;
 - estudos cujos enfoques não incluíssem acessibilidade linguística para estudantes surdos;
 - trabalhos focados na atuação de intérpretes de Libras, sem relação com materiais didáticos ou práticas pedagógicas.

Dados os limites de tempo da pesquisa, definimos por analisar dez trabalhos mais relevantes, segundo ordenação na lista de resultados, associadamente à nossa avaliação crítica do material. Também, optamos por artigos acadêmico-científicos e de outras naturezas, como Trabalho de Conclusão de Curso, desde que de extensão reduzida. Dissertações e teses são textos bastante densos e demandariam muito tempo para leitura e análise. Além disso, os artigos tendem a ser mais atuais do que estes outros trabalhos, que são desenvolvidos ao longo de um período mais amplo.

Durante o processo de busca dos textos (Figura 12), nós nos deparamos com inúmeras produções que não se alinhavam com nosso interesse de investigação. Além do refinamento progressivo a que nos dedicamos pela redefinição das palavras-chave, para seleção dos textos, seguimos o seguinte percurso:

- leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos encontrados;
- análise preliminar de seus objetivos e enfoques teóricos;
- verificação da pertinência dos textos em relação à temática da elaboração ou adaptação de materiais didáticos para estudantes surdos;

- leitura integral dos textos selecionados, visando à seleção dos trabalhos que apresentassem discussões, estratégias ou proposições relacionadas a aspectos linguísticos, culturais e multimodais atinentes a MDs para surdos;
- identificação de contribuições relevantes para a sistematização das estratégias;
- definição da lista final de textos que compuseram o *corpus* da pesquisa.

Figura 12 – Interface do Google Acadêmico durante levantamento da bibliografia analisada



Fonte: Arquivo pessoal.

A seguir, então, apresentamos o quadro com a listagem e caracterização dos textos analisados.

Quadro 1 – Textos acadêmico-científicos que compõem o *corpus* da pesquisa, em ordem cronológica e alfabética.

Identificação	Título	Autor(a)(es)	Ano de publicação	Foco principal do estudo
T1	Elaboração de material didático de língua portuguesa como L2 para alunos surdos do curso de pedagogia: desafios e possibilidades	MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da	2017	Refletir sobre elaboração de material didático para estudantes surdos de um curso de Pedagogia, oferecido no formato a distância, destacando desafios e estratégias pedagógicas voltadas às especificidades linguísticas desses aprendizes.
T2	Materiais didáticos elaborados como objetos de aprendizagem: produtos educacionais para estudantes surdos no ensino regular	ALMEIDA, Teresinha Fátima de FRASSON, Antônio Carlos VOLPE, Bruna Braga	2018	Analisar produtos educacionais voltados a surdos inseridos no ensino regular, identificando como foram elaborados e quais contribuições oferecem para a aprendizagem, com ênfase na mediação docente e no uso da Libras como recurso central.
T3	Materiais didáticos impressos e digitais de ensino de português como segunda língua para alunos surdos	BARBOSA, Eva dos Reis Araújo	2018	Identificar os principais materiais didáticos de Português como L2 para surdos, a fim de analisar a realidade dos recursos utilizados pelos professores, identificando sua disponibilidade, adequação metodológica e alinhamento às especificidades linguísticas do público surdo.
T4	Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos	GALASSO, Bruno José Betti LIMA, Roberto Gomos de	2018	Apresentar e analisar as etapas de produção de materiais didáticos bilíngues desenvolvidos pelo INES, descrevendo também os fundamentos teóricos e técnicos (pré-produção, tradução e pós-produção) e os princípios de

		LOPEZ, Monica Raquel de Souza SEVERINO, Rafael da Mata TEIXEIRA, Dirceu Esdras		aprendizagem que orientam a concepção dos objetos digitais.
T5	Produção e avaliação de material didático para o ensino de língua portuguesa escrita para graduandos surdos em um curso <i>online</i>	CARVALHO, Egley Amarolina Pereira CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da	2019	Analisar ações educativas desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa para Surdos, a partir da criação de um ambiente digital bilíngue, visando a graduandos surdos do curso de Pedagogia do INES, ofertado na modalidade a distância.
T6	Adaptações no material didático para ensino de leitura da língua portuguesa para alunos surdos em sala de aula bilíngue	SOUSA, Janaína Pereira de	2020	Propor critérios para a adaptação de materiais didáticos de Língua Portuguesa para o ensino de leitura a alunos surdos em sala de aula bilíngue (4º ano do Ensino Fundamental), a partir de pesquisa-ação que analisa atividades de livro didático e apresenta alternativas de adaptação que favoreçam a compreensão leitora em L2 (Português escrito).
T7	“MANGÁS SURDOS”: uma proposta de elaboração de material didático para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos	PINHO, Milena de Souza Caldas AMARO, Vitória Muniz BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira	2022	Apresentar proposta metodológica para a elaboração de material didático voltado ao ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos, a partir do trabalho com o gênero mangá.

T8	Propostas de diretrizes para elaboração de um material didático visual para estudantes surdos	PEREIRA NETO, Jair de Oliveira	2022	Apresentar e discutir a elaboração colaborativa de materiais didáticos visuais para o ensino de Física, envolvendo professor, tradutor/intérprete e estudantes surdos, com <i>feedback</i> contínuo para ajustes e aprimoramentos. Buscam-se oferecer parâmetros que auxiliem na produção de materiais acessíveis, minimizando a dependência exclusiva da tradução simultânea e favorecendo maior autonomia do aluno surdo no processo de aprendizagem.
T9	Materiais didáticos para o ensino de libras como L1 para estudantes surdos do Ensino Fundamental	BARBOSA, Gabriela Otaviani SANTIAGO, Jaqueline Rodrigues do Nascimento SILVA, Milena Lago da	2024	Analisar a criação e aplicação de materiais didáticos em Libras e escrita de sinais (<i>SignWriting</i>), elaborados por monitoras bilíngues do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Tocantins, visando a planos pedagógicos inovadores e verificando seu impacto no desenvolvimento linguístico de estudantes surdos do Ensino Fundamental.
T10	Adaptação de materiais didáticos para estudo individual de discentes surdos do ensino médio	ARAÚJO, Jaiara Farias Miranda de CASTRO, Ivonete Nascimento	2025	Relato de um projeto que visa promover acessibilidade em Libras, contribuindo para a autonomia no momento de estudo individual dos discentes surdos que cursam o ensino médio, portanto, sem a necessidade do acompanhamento constante de um tradutor/intérprete de Libras.

Fonte: Autoria própria.

Os textos documentais desta pesquisa são um conjunto que contempla diferentes áreas do conhecimento e contextos educacionais. Entretanto, todos os trabalhos partem do reconhecimento da educação bilíngue de surdos como fundamento central, assumindo a Libras como L1 e a LP, predominantemente em sua modalidade escrita, como L2. Foi a partir desse conjunto que buscamos sistematizar diretrizes que orientem a adaptação de materiais didáticos para surdos, o que fazemos na próxima seção.

5 UM *DESIGN* LINGUÍSTICO-TEXTUAL, CULTURAL E PEDAGÓGICO PARA A ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA SURDOS

A noção de design que assumimos aqui tem origem nos estudos dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021), um conceito teórico-metodológico que implica a produção ou construção de significados e sentidos a partir da multiplicidade de linguagens e culturas. Afinal, o processo de adaptação do material didático não se trata de “mudança de códigos”, de uma simples tradução de uma expressão escrita para um sinal ou imagem. Na dinâmica, ambas as línguas e a diversidade de linguagens se somam, se substituem, se complementam, são pensadas, transformadas, ensinadas. Há uma operação intencional sobre as linguagens para se produzirem sentidos, o que se dá mediante um processo ativo e sempre situado em práticas sociais e culturais específicas. Implica ainda escolhas linguísticas, discursivas, semióticas e pedagógicas.

Nessa perspectiva, os dez textos selecionados e explorados (T1-T10) contemplam diretrizes e orientações pedagógicas que ora coincidem, ora se complementam, ajudando-nos a pensar a elaboração de MDs para estudantes surdos, com vistas a contribuir com uma educação mais inclusiva e, ao mesmo tempo, ajudando os estudantes surdos a terem mais autonomia em relação à interpretação síncrona e, especialmente, em momentos de estudo individual. Como já antecipamos nas explanações anteriores, a adaptação é um processo complexo, que visa transformar conteúdos predominantemente orais-auditivos em materiais visuoespaciais, respeitando a Libras como L1 — e, portanto, língua de instrução — e o Português como L2 na modalidade escrita.

Os documentos analisados apresentam, então, alguns recursos para esse fim, de modo integrado. No Quadro 2, reunimos e, desse modo, tornamos visível e acessível um conjunto de recomendações que se encontra disperso na literatura. Certamente não esgotamos as possibilidades com esses poucos documentos investigados, mas acreditamos também que sejam focos de ação centrais dentro do propósito da adaptação de MD.

Quadro 2 – Estratégias e recursos de apoio a serem considerados na adaptação de MD para surdos

Recursos	Fontes
1) Vídeos em Libras de partes do MD	Todos os textos
2) Imagens estáticas (ex.: fotos, desenhos) com função pedagógica	Todos os textos, exceto T10
3) Resumos (ex.: resumo expandido ou complementar)	T1, T5, T7, T8
4) Diagramas multimodais (ex.: mapas conceituais e mentais, gráficos)	T1, T3, T4, T7
5) Glossário para explicitação vocabular	T1, T2, T7, T8
6) Exploração da cultura surda	T7, T8, T9
7) Transcrição em Escrita de Língua de Sinais (ELS ou <i>SignWriting</i>)	T2, T9
8) Animações	T1, T4
9) Cores	T3, T9
10) Simultaneidade entre apresentações em Libras e grafismos	T4

Fonte: Autoria própria.

Como vemos, de modo geral, a adaptação apoia-se nos princípios da visualidade e do bilinguismo, a partir de estratégias como a multimodalidade (centrada no uso de imagens estáticas ou em movimento e na tradução para Libras) e a adaptação textual e linguística, tendo como suporte a tecnologia de multimídia, alinhada aos princípios dos multiletramentos, que discutimos anteriormente (Cazden *et al.*, 2021). Destacamos ainda, que, de modo geral, os estudos reiteram a necessidade de se superarem práticas centradas na tradução literal do português escrito para a Libras.

O uso de imagens, diagramas, vídeos e animações, além de despertarem a curiosidade, viabilizam a compreensão conceitual, respeitam a organização visual-espacial própria da língua do surdo, favorecendo o processamento cognitivo das informações. Para o acesso a tais recursos e conteúdos, os trabalhos evidenciam avanços significativos no desenvolvimento de materiais digitais que podem ser disponibilizados em plataformas e acessados por códigos QR e *links* (como o próprio Youtube, que pode hospedar os vídeos de apoio ao ensino-aprendizagem). Tais plataformas podem ainda integrar estes e outros recursos, como chats, chamadas por vídeo,

jogos pedagógicos e fóruns. Foi o caso do blog educativo, por exemplo, usado como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem, conforme relatado em T2 e T3.

Entretanto, percebemos que, no campo das estratégias de interação e colaboração, ferramentas como chats e fóruns são pouco frequentes, indicando baixa ênfase tanto na interação síncrona quanto na assíncrona. Essa limitação pode impactar as possibilidades de troca entre estudantes surdos e professores, bem como a construção coletiva do conhecimento. A interação mediada por tecnologias digitais e que requerem a escrita poderia ser uma oportunidade de apoio à prática da língua, ainda que se trate de L2. Seria ainda uma oportunidade de interação entre professor ouvinte e aluno surdo, já que a distinção entre a Libras e a oralidade geralmente é uma barreira para que se aproximem. Favoreceria, dessa forma, práticas mais colaborativas, dando espaço ao protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

A estratégia mais recorrente em todos os textos analisados foi a gravação de vídeos com tradução em Libras. Essa estratégia evidencia a centralidade da língua de sinais como L1 dos estudantes surdos e reforça a preocupação dos autores em garantir acessibilidade linguística ao conteúdo. Segundo os diferentes autores, quando bem estruturados — com planejamento de roteiro, enquadramento adequado e organização dos elementos visuais, como a escolha das cores das vestimentas, a iluminação uniforme e sem sombras e o fundo em contraste com a roupa do sinalizante —, os vídeos potencializam a autonomia do estudante e ampliam as possibilidades de aprendizagem em contextos bilíngues.

Tais produções podem ser legendadas ou não, mas tendem a ser curtas, porque traduzem partes do MD ou a segmentação necessária do conteúdo, para melhor aprendizagem (T4). Assim, a um mesmo MD poderão estar associados vários vídeos breves, cumprindo diferentes propósitos. T1 cita uma proposta com vídeos curtos (de 2 minutos) que podem conter explicações sobre ou resumo relacionado ao conteúdo tratado. Já T8 fala de vídeos entre 5 e 15 minutos, com exemplificação de conceitos e editados até mesmo para inserção de elementos visuais necessários. Por sua vez, T4 estabelece vídeos de até 5 minutos, produzidos a partir de materiais ou, segundo também vemos como possível, trechos de materiais de até 600 palavras⁴. T2 não fala de extensão, mas de conteúdo contemplado pelos vídeos: sinalização de termos técnicos e de conceitos, bem como vídeos de jogos. T3 menciona também vídeos que

⁴ Segundo os autores, “[o] limitador de palavras nos roteiros tem se demonstrado eficiente, incentivando os professores-autores na construção de roteiros concisos e pragmáticos, independentemente do grau de complexidade do material.” (T4, Galasso *et al.*, 2018, p. 68-69).

introduzem o conteúdo ou sistematizam-no e T7, vídeos com exemplo de gênero trabalhado, animes em Libras, dicionários virtuais de Libras e de Língua de Sinais.

A organização dos vídeos em blocos favorece a sistematização do conteúdo, facilita a retomada e a revisão dos tópicos estudados e permite ao estudante acessar novamente apenas os trechos de interesse. Além disso, revela uma preocupação pedagógica com a gestão do tempo, a preservação da atenção visual, o processamento linguístico e a redução da sobrecarga informacional, contribuindo para maior compreensão e autonomia do aluno surdo no processo de aprendizagem. Ademais, o tempo de cada vídeo deve estar articulado ao objetivo pedagógico proposto, considerando que conteúdos mais complexos podem demandar maior aprofundamento. Contudo, importante considerar que produções excessivamente longas tendem a comprometer a manutenção da atenção visual e podem gerar sobrecarga cognitiva.

Outro aspecto que precisamos considerar para os vídeos, é a qualidade da produção. T8 apresenta considerações a respeito de um material produzido e apresentado a estudantes e professores especialistas para avaliação e *feedback* (Figura 13), a partir do qual

foram apontadas questões a serem repensadas, como a *quantidade de textos em português* e a *falta de padronização* na maneira em que os vídeos eram gravados. Esses últimos foram mencionados devido ao fato de o tradutor mudar para onde ele apontava entre partes do vídeo e, também, devido a uma *falta de ordem na gravação*, percebida por que, em alguns momentos, o tradutor *mudava de camiseta*. Outro exemplo citado por uma estudante foi a *falta de posição fixa para as imagens*, o que tirou a concentração dela durante a aparição das mesmas {sic}, pois tinha que ficar observando a todo momento todos os cantos do vídeo. Seguindo as sugestões dos alunos, a posição das imagens na tela foi alterada em uma versão seguinte (Pereira Neto, 2022, p. 28; destaques adicionados).

Figura 13 – Primeira versão do material de Física desenvolvido para estudantes surdos



Fonte: Pereira Neto, 2022, p. 27.

Na figura, observamos a presença de QR Codes organizados por etapas didáticas (Introdução, Explicação, Questão e Alternativas), o que seria para orientar o percurso de aprendizagem. Essa divisão favorece a organização cognitiva do estudante. No centro da figura, o conteúdo referente aos modelos atômicos é apresentado por meio da combinação de linguagem verbal escrita e representações visuais (esquemas, ilustrações e diagramas), fortalecendo a abordagem multimodal.

Apesar desses elementos que buscam aproximar o MD de uma perspectiva bilingue, favorecem a autonomia do estudante surdo e reduzem a dependência exclusiva da tradução simultânea. a quantidade de textos em português foi apontada como um problema, talvez devido ao fato de o material ser voltado à área da Física, diferentemente do enfoque de nosso interesse. Quando se trata do ensino-aprendizagem da LP, isso exige um contato mais próximo com a língua, o que, entretanto, não elimina a necessidade de adaptação dos textos ou até mesmo a complementação com resumos que possam ser mais acessíveis, porque objetivos e focados, favorecendo a compreensão do texto original.

T5 relata uma experiência no INES, por meio da qual destaca a importância de os vídeos em Libras (ainda que em seu conjunto) apresentarem todo o conteúdo para o aluno surdo e a ser por ele assistido antes de qualquer produção escrita, “para que tenha plenas condições de ler, compreender e interagir em sua primeira língua” (Carvalho; Cruz, 2019, p. 106). O contexto de que trata o trabalho é Ensino Superior; portanto, algo a ser avaliado quando se trata de ensino-aprendizagem de LP como L2 na Educação Básica. Acreditamos mais na seleção de trechos do MD ou de aspectos a ele relacionados para os quais seja fundamental o apoio da Libras para compreensão de conteúdo e, especialmente, da aprendizagem de tópicos da LP.

T4 também observa que “os materiais didáticos com melhor aceitação pelo público surdo mostram que o tradutor deve *abandonar a literalidade lexical* em defesa de uma contextualização de tradução, adequada tanto na língua quanto na cultura de chegada” (Galasso *et al.*, 2018, p. 69).

Em síntese, os vídeos precisam:

- ter finalidade pedagógica;
- garantir acessibilidade linguística (Libras como L1);
- representar, cada um, parte do conteúdo, com tempo adequado;
- oferecer potencial de autonomia;

- seguir padronização visual/técnica, com elementos que prendam a atenção do estudante e que favoreçam a aprendizagem.

As animações são citadas como distintas dos vídeos. Segundo Galasso *et al.* (2018, p. 65), T4, estas “compreendem um movimento simulado de imagens a partir da movimentação de objetos criados artificialmente. Os vídeos, por sua vez, mostram o movimento de objetos reais.” Ambos os recursos atendem, entretanto, ao princípio de multimídia proposto pelos autores, entre outros que estabelecem como essenciais para a elaboração de materiais bilíngues, ajudando as pessoas a aprenderem melhor, por permitirem o processamento de mais informações na memória de trabalho (p. 67). É dentro desse mesmo princípio que os autores falam da simultaneidade entre a apresentação da Libras e da LP:

Essa simultaneidade possibilita aos estudantes surdos diversos estilos de aprendizagem integrados, ampliando o entendimento acerca do conteúdo trabalhado. Da mesma forma, buscamos assegurar que a locução seja sincronizada com o que está acontecendo no vídeo (grafismos) e a própria linguagem de sinais. A interação entre imagem e legenda constitui significação orientada aos estudantes, propondo a interpretação textual do vídeo e suas ocorrências. Podemos observar essa problemática no ensino presencial, onde os estudantes surdos precisam manter a atenção na apresentação visual do professor e, posteriormente, receber a explicação do intérprete (Galasso *et al.*, 2018, p. 67).

A segunda estratégia mais recorrente foi a utilização de imagens estáticas, como fotografias, ilustrações e desenhos. Esses recursos cumprem papel fundamental na mediação do conteúdo, pois auxiliam na construção de significados e na visualização de conceitos abstratos, especialmente em uma perspectiva que reconhece a cultura visual da comunidade surda. Em T2 se afirma que “a imagem faz parte do registro de memória dos surdos, pois quanto mais ilustrativo, mais interesse seja {sic} despertado e quanto mais manipulado ou tecnológico mais os OAs [objetos de aprendizagem] serão significantes na sua aprendizagem” (Almeida; Volpe; Frasson, 2018, p. 138). Entretanto, T8 apresenta uma observação importante a esse respeito: que as imagens precisam ser simples ou sem muitas informações extras, desnecessárias, já que, podem, assim, contribuir para a falta de atenção às explicações relacionadas. Galasso *et al.* (2018) ainda afirmam que as imagens devem ser utilizadas próximas às palavras, possibilitando a interface entre as duas línguas (T4).

T3 (Barbosa, 2018, p. 17) também apresenta uma citação importante a respeito do uso de imagens na adaptação de MD para surdos:

É importante ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelo aluno surdo não deve ser considerado apenas como a sobreposição de imagens com atividades pensadas, originalmente, para alunos ouvintes. É necessário adaptar o material seguindo uma metodologia específica de forma a atender às necessidades do aluno surdo (Marinho, 2015, p. 144).

Ou seja, a imagem é importante, mas não é suficiente. É preciso também que seja adaptado todo o processo de ensino, considerando-se: a linguagem, as formas de abordagem e apresentação, o modo como o estudante surdo acessa e processa a informação, com valorização da Libras e da cultura surda. Além disso, é preciso, inclusive considerar que, especialmente ao estudante surdo, importam os usos da LP, mais que questões de metalinguagem. Assim, citam Baalbaki (2013, p. 7), para dizer que:

Não se trata de mostrar imagens e aplicar atividades nos mesmos moldes do ensino dessa língua para ouvintes. As atividades de leitura de imagens, por meio da língua de sinais, devem suscitar o conhecimento prévio sobre a temática, promover o conhecimento de mundo do aluno, ampliar o vocabulário do aluno em sua L1 e auxiliar na realização de inferências. Em seguida, há apresentação do texto escrito em língua portuguesa [e a construção de sentidos pelos alunos] (Barbosa, 2018, p. 8).

Dos demais tópicos elencados, há um certo detalhamento apenas no que se refere à transcrição em Escrita de Língua de Sinais (ELS ou *SignWriting*). Em T9, as autoras citam Stumpf (2005, p. 38), que afirma que, “[c]om a aprendizagem da escrita de sinais, os surdos vão ter a oportunidade de desenvolver uma nova cultura, que é a cultura surda escrita, um pouco diferente da cultura surda sinalizada.” Além disso, baseadas em Morin (2001), também acreditam que esse contato “contribui para o desenvolvimento da consciência dos estudantes surdos” (Barbosa; Santiago; Silva, 2024, p. 30).

No mesmo trabalho analisado, as autoras associam a ELS com a cultura surda, citando novamente perspectiva de Stumpf (2013, p. 63):

A escrita de sinais está para nós, surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode nos permitir, também, muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual também somos herdeiros, mas do qual até agora temos ficado à margem, sem poder nos apropriar dessa representação. Durante todos os séculos da civilização ocidental, uma escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua, que não podem compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação (Stumpf, 2013, p. 63) (Barbosa; Santiago; Silva, 2024, p. 33).

Apesar de perspectivas como essas, a escrita de sinais aparece em número reduzido de trabalhos, o que indica que, embora haja a valorização da Libras em sua modalidade sinalizada por meio de vídeos, esta ainda não alcança o seu registro escrito.

Quanto aos demais recursos, os textos apenas os citam, mas não tratam deles com detalhes. Referentemente aos resumos, por exemplo, além daqueles relacionados ao conteúdo, que podem estar disponíveis, inclusive, em vídeo, T1 e T5 citam também o resumo expandido, que visa oferecer informações mais aprofundadas do tema abordado, a fim de não deixar dúvidas a respeito do assunto estudado. T5 também fala em resumo complementar, ao qual o estudante pode recorrer também para esse fim. Embora os textos não justifiquem a relevância desses recursos, pressupomos que os resumos expandidos e complementares ajudam na organização das ideias principais e para retomada de conceitos importantes; favorecem a revisão do conteúdo e sua melhor compreensão, já que mais focados nos aspectos centrais, contribuindo para a construção da autonomia do estudante. Possibilitam, então, diferentes meios de acesso à informação, talvez até motivando o aluno a retornar ao material sempre que necessário. Tais recursos desempenham, pois, um papel fundamental na organização e consolidação dos conteúdos.

Já os diagramas multimodais, como mapas conceituais, mapas mentais e gráficos, também são elementos citados, mas sobre os quais não há considerações quanto à relevância deles como estratégia de ensino-aprendizagem e, por isso, como recursos que seriam importantes em MDs para surdos. A esse respeito, vemos que são recursos coerentes com o perfil visual e cultural do estudante surdo; relacionando com a multimodalidade defendida por Cazden *et al.* (2021), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), auxiliam na organização do pensamento, na hierarquização das informações e na visualização das relações entre conceitos. Além disso, caracterizam-se pela presença moderada e combinada de linguagens verbal e não verbal, por meio de esquemas e recursos multimodais, o que fortalece a compreensão ao integrar diferentes formas de representação do conhecimento.

Quanto ao glossário, embora isto não fique evidente nos trabalhos analisados, vemos que sua relevância reside no fato de que desempenha papel importante na ampliação do vocabulário técnico e na sistematização de conceitos. Por meio dele, é possível fornecer explicações, descrições, dar exemplos e evitar que a compreensão não aconteça ou que dependa apenas de inferência pelo contexto. Um glossário deve, inclusive, no mínimo, registrar o termo em português acompanhado do sinal em Libras (vídeo/QR). Pode ainda ter como apoio outros elementos visuais, como imagens e ícones. Todo esse apoio imagético contribui para a construção dos conceitos, para além da memorização das palavras. Essa é, então, mais uma estratégia que se alinha com a autonomia que pretendemos para o estudante surdo.

As cores também são recursos brevemente citados, porém, entendemos que podem desempenhar um papel igualmente fundamental na adaptação de materiais didáticos para alunos

surdos, quando deixam de ser meramente um fator estético e passam a exercer função pedagógica e cognitiva.. Utilizadas de maneira intencional, as cores podem ajudar na organização das informações, por exemplo. Se cada seção do material for delimitada por uma cor específica, isso pode favorecer a localização de conteúdos e estruturar blocos temáticos. Além disso, podem ser utilizadas para destacar conceitos principais, diferenciar exemplos e até estabelecer relações entre conteúdos. Esse uso contribui para a organização visual do material, criando padrões que auxiliam na associação de ideias e no reconhecimento recorrente de estruturas. As cores funcionam, portanto, como recursos semióticos que ampliam a construção de sentidos, orientam o olhar do aluno e direcionam sua atenção. Além disso, a padronização no que se refere às cores reduz-se o excesso de informações visuais, evitando sobrecarga até mesmo cognitiva.

No que se refere à exploração da cultura surda, sua relevância mostra-se inquestionável, como defendem estudos que articulam língua, cultura e identidade na educação de surdos, uma vez que constitui elemento central nos processos de significação dos surdos. Uma vez que o material traz essa cultura, ele faz com que o aprendiz surdo se identifique com o recurso didático, bem como com os conteúdos trabalhados, o que, conseqüentemente, potencializa sua aprendizagem. A valorização cultural pode se dar por meio da inserção de elementos próprios do universo surdo, como a literatura surda, a apresentação de personalidades surdas e a abordagem de aspectos relacionados às formas de interação, às experiências visuais e às práticas socioculturais da comunidade.

Entretanto, também essa valorização da cultura surda aparece de forma restrita. Nem todas as propostas incorporam elementos identitários e culturais da comunidade surda, o que demonstra que a dimensão cultural da surdez ainda pode ser mais aprofundada nos MDs. Sem considerar a cultura surda, a adaptação corre o risco de ser apenas tradução de palavras, não garantindo compreensão, pertencimento e aprendizagem significativa. Reiteramos que a educação bilíngue pressupõe não apenas o reconhecimento linguístico da Libras, mas também o respeito à cultura e à identidade surda. Essa lacuna aponta para a necessidade de uma abordagem mais culturalmente situada.

Por fim, consideramos oportuno registrar que, a partir da análise realizada, vimos que, embora haja expressiva presença de vídeos em Libras nos materiais didáticos examinados, a incorporação de tecnologias digitais mais interativas ainda se mostra limitada. Observamos a ausência de recursos como atividades com *feedback* imediato, navegação hipertextual e propostas colaborativas mediadas por tecnologia. Entendemos que a inserção de ferramentas mais dinâmicas, articuladas ao material didático e orientadas por um planejamento pedagógico,

poderia tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente, ampliando a participação ativa dos estudantes, contemplando diferentes estilos de aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento da autonomia discente.

Ademais, diante de tantos aspectos a serem considerados para adaptação de MD para surdos, precisamos considerar, tal qual se faz recorrente nos textos, a necessidade de processos colaborativos na produção/adaptação desses recursos. Diversos estudos enfatizam a importância do trabalho conjunto entre professores, tradutores/intérpretes de Libras, *designers* gráficos e, em alguns casos, os próprios estudantes surdos, especialmente nas etapas de planejamento, produção e validação dos materiais. Essa abordagem colaborativa contribui para a adequação linguística, cultural e pedagógica dos materiais, bem como para o aprimoramento contínuo das propostas desenvolvidas.

Os recursos que encontramos nos trabalhos analisados revelam, assim, um importante avanço no campo da acessibilidade linguística para o estudante surdo, especialmente no que se refere à oferta de conteúdos em Libras e na utilização de outros recursos visuais. Entretanto, há ainda outros recursos pouco explorados e que podem contribuir muito para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Desse modo, consideramos que todos os dez aspectos listados no quadro anterior devem ser tomados como referência na adaptação de MD para os estudantes surdos, já que consideram a acessibilidade linguística em Libras/LP (1, 5, 8, 10), o uso intenso de recursos visuais/multimodais (2, 4, 8, 9), o apoio à sistematização e consolidação de conteúdos (3) e a dimensão cultural (6,7). Certamente essa lista pode variar, a depender do conteúdo, do nível de ensino, do objetivo do material, mas de modo que estejam sempre sendo considerados e avaliados como pertinentes e até mesmo como necessários. Ou seja, não se trata de uma receita, mas de uma matriz que pode orientar mais claramente tomadas de decisões sobre o tema. Além disso, sempre importante lembrarmos que, tal qual mencionam alguns dos trabalhos, a eficácia dos recursos depende também de escolhas de *design editorial*: padronização, hierarquia visual, legibilidade e equilíbrio entre modos, sob pena de dispersão da atenção e sobrecarga cognitiva.

Tomando todo o conjunto que identificamos e listamos, fica evidente o diálogo do MD para o estudante surdo com a perspectiva dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Todos os recursos, além de representarem uma diversidade de linguagens, são *designs* disponíveis que se somam para ampliar a construção de sentidos. Ou seja, não são uma mera soma de elementos. Também, a articulação com esse campo de estudos é reafirmada quando todos os recursos e estratégias cooperam para a valorização da cultura

surda, completando os dois “multi” que constituem os multiletramentos: multimodalidade e multiculturalidade.

Aliás, a respeito da adaptação de MDs, vimos que podem surgir problemas com relação a essa prática, tendo em vista que o adequado não é a mera tradução linguístico-visual. Há questões culturais que também precisam ser trazidas para esse MD, a fim de que o estudante surdo possa dele participar ativamente, como protagonista no processo de aprendizagem e com o sentimento de pertencimento. Em se tratando de adaptação, isso é um dificultador, especialmente quando pensamos os materiais de LP, que já estariam com textos selecionados e trabalhados. Daí, a nosso ver, os vídeos poderem ser uma importante ferramenta para incluir as práticas sociais dos estudantes surdos, sem que seja preciso elaborar uma nova proposta didática e aproveitando o mesmo conteúdo dos livros já empregados nas escolas. Nessas situações, pode ser significativa a produção de vídeos adicionais em Libras que tenham como propósito fazer uma ponte entre a cultura ouvinte e a cultura surda. O mesmo seria possível por meio de imagens. Se estamos falando de uma festa de aniversário de um ouvinte, por exemplo, é bem possível que tudo aconteça na mais perfeita ordem, sem que estejam disponíveis mesas e cadeiras para todos os convidados. Mas, se estes forem surdos, como poderiam interagir e comer ao mesmo tempo, como é a prática geral em festas? Um vídeo ou uma história em quadrinhos que representem ambas as situações, por exemplo, podem até ser compartilhados entre ouvintes e surdos e ajudarem a estabelecer alguma proximidade entre ambos os públicos. Ou seja, até mesmo quando o material já chega “pronto”, a adaptação pode operar por meio da recontextualização de conteúdos, garantindo acessibilidade e identidade cultural.

Por meio de toda essa explanação, falamos em criar condições para que o estudante surdo participe plenamente das atividades já compartilhadas por sua turma escolar, não afastado dela por outro material e outros tópicos de discussão. Existe, então, um desafio talvez ainda maior: quem pode fazer com que isso se torne uma realidade? Quando não há investimento governamental, ficamos na dependência de colaborações. A escola pode articular com o Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, com tradutores-intérpretes, estudantes surdos, grupos de professores, além de parcerias com universidades, de modo a produzir, validar e até compartilhar materiais.

Mas tudo isso pode ser dispendioso e poderia envolver questões jurídicas, como os próprios direitos autorais da obra. Então, uma solução mais imediata seria disponibilizar a adaptação em um material à parte, como adendo, contendo indicações claras das partes do livro didático a que se referem e em versão digital. Assim, poderia ser um material acessado em casa

pelo aluno ou mesmo em sala de aula, com a mediação do professor e do intérprete, que lhe inseririam nas atividades desenvolvidas, agora mais compreendidas por ele.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar possibilidades, desafios e diretrizes para a adaptação de materiais didáticos de LP para estudantes surdos da Educação Básica, na perspectiva da educação bilíngue. No que se refere aos fundamentos políticos e teóricos da educação de surdos, a pesquisa deixou evidente a centralidade da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua. Tal compreensão implica reconhecer que é a língua de sinais que organiza o pensamento do estudante surdo e estrutura sua forma de atribuir sentido ao mundo. Assim, os materiais didáticos devem considerar as especificidades linguísticas da Libras, bem como a dimensão cultural e identitária da comunidade surda.

A Libras se fará presente nos vídeos de tradução/interpretação de partes do material. Para estes, é preciso cuidado com a qualidade, padronização, cenário, mantendo-se o intérprete como a figura central. Além de adequações linguísticas, é fundamental incorporar no MD recursos visuais significativos, como imagens contextualizadoras, garantindo coerência entre texto e imagem, posicionamento adequado e evitando elementos meramente decorativos. Outros recursos também podem contribuir para que o estudante surdo melhor compreenda o conteúdo; os textos analisados citaram glossário, resumos, diagramas, cores, entre outros.

Adaptar materiais, entretanto, significa também redesenhar conteúdos de modo acessível, significativo e culturalmente situado. Não basta pegar o material originalmente elaborado para o aluno surdo e simplesmente acrescentar vídeos em Libras. Isso já é bastante significativo, mas ainda é preciso ir além, trabalhando com outros elementos que possam tornar o conteúdo mais acessível.

Para que tudo isso possa ser realizado, é preciso trabalho colaborativo entre professor, tradutor/intérprete e estudante surdo. E, nessa articulação, a produção de materiais acessíveis demanda diálogo constante entre os envolvidos, bem como contato com a comunidade surda local.

Com esses achados, este trabalho não pretende oferecer um modelo definitivo de adaptação, mas visa propor diretrizes flexíveis, ajustáveis ao contexto da escola regular, que, geralmente, já adota um MD para as turmas. Daí a importância das adaptações, que devem considerar as realidades locais e as particularidades linguísticas de cada comunidade surda.

Concluimos, portanto, que a construção de materiais didáticos acessíveis para estudantes surdos exige planejamento intencional, sensibilidade às dimensões linguísticas, culturais e visuais que permeiam a educação bilíngue. Esperamos que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre e práticas de adaptação de materiais de LP para a Educação

Básica, de forma a incluir alunos surdos que estão nas escolares regulares nas abordagens já realizadas em sala. Também, considerando suas limitações, que incentive novas pesquisas e práticas pedagógicas comprometidas com uma educação inclusiva bilíngue, crítica e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Magno Pinheiro de; ALMEIDA, Miguel Eugênio. Tópicos linguísticos: sintaxe na LIBRAS. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, supl., p. 626-634, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO19/55SUP/051.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.
- ALMEIDA, Teresinha Fátima de; VOLPE, Bruna Braga; FRASSON, Antônio Carlos. Materiais didáticos elaborados como objetos de aprendizagem: produtos educacionais para estudantes surdos no ensino regular. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 2, n. 2, 2018, p. 135–148. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/932> . Acesso em: 31 jan. 2025.
- ARAÚJO, Jaiara Farias Miranda de; CASTRO, Ivonete Nascimento. Adaptação de materiais didáticos para estudo individual de discentes surdos do ensino médio. In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA, 6. Caetité, BA, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/sieep/article/view/23573>. Acesso em: 28 jan. 2026.
- BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Materiais didáticos impressos e digitais de ensino de português como segunda língua para alunos surdos. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 1-21, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/6401>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- BARBOSA, Gabriela Otaviani; SANTIAGO, Jaqueline Rodrigues do Nascimento; SILVA, Milena Lago da. Materiais didáticos para o ensino de Libras como L1 para estudantes surdos do Ensino Fundamental. **Caletroscópio**, Ouro Preto, v. 12, n. 2, p. 28–43, ago./dez. 2024. DOI: 10.58967/caletroscopio.v12.n2.2024.7484. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7484/5913>. Acesso em: 20 jan.2026
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, dispõe sobre seu uso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm . Acesso em: 24 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de

educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html>. Acesso em: 29 jan. 2026.

CARVALHO, Paulo Vaz de; SOFIATO, Cássia Geciauskas. Materiais lexicográficos e pedagógicos para a educação de surdos: revisitando a história e as produções. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-24, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65934>. Acesso em: 18 set. 2025.

CAZDEN, Courtney. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

GALASSO, Bruno José Betti et al. Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 59–72, jan.–mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R8nwGtrSrb3LdF9BvbxNZLt/>. Acesso em: 5 nov. 2025.

GOMES, Anderson Spier. **Metodologias de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para surdos**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/8887/2/CT_COLET_2014_1_05.pdf?utm_source=t.com. Acesso em: 2 ago. 2025.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença denuncia retrocesso na educação inclusiva. **Jornal da**

Unicamp, 6 jan. 2026. Disponível em:

<https://jornal.unicamp.br/noticias/2026/01/06/laboratorio-de-estudos-e-pesquisas-em-ensino-e-diferenca-denuncia-retrocesso-na-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 29 jan. 2026.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. **Elaboração de material didático de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos: desafios e possibilidades**. [S.l.], 2017. Disponível em:

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/70780732/a57152ac1dbfcba9c0313c3cd5f1f6d4bf43-libre.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

OLIVEIRA, José Carlos de. **Produção textual de surdos sinalizantes de Libras, em português escrito, a partir da modelização didática de gêneros textuais: a escrita de surdos em foco**. 2022. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36289>. Acesso em: 30 mar. 2026.

PEREIRA CARVALHO, Egley Amarolina; SILVA DA CRUZ, Osilene Maria de Sá.

Produção e avaliação de material didático para o ensino de língua portuguesa escrita para graduandos surdos em um curso online. **Communitas**, Rio Branco, v. 3, n. 5, p. 98–114, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2690>. Acesso em: 19 jan. 2026.

PEREIRA NETO, Jair de Oliveira. **Propostas de diretrizes para elaboração de um material didático visual para estudantes surdos**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2022. Disponível em:

https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35200/1/PropostasDeDiretrizes.pdf?utm_source=.com. Acesso em: 22 jan. 2026

PINHO, Milena de Souza Caldas; AMARO, Vitória Muniz; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. “MANGÁS SURDOS”: uma proposta de elaboração de material didático para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos. **Revista de Comunicação Dialógica**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 60–78, 2022. DOI: 10.12957/rcd.2022.66567. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rcd/article/view/66567> Acesso em: 31 jan. 2026

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 32-38.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo (ASPEUR) / Universidade Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 17 dez. 2025.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula:** processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85LMNK/1/rodrigues_c_h_disserta_o_2008.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O surdo e o Atendimento Educacional Especial.** Onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial? [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19730.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2026.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; AQUINO, Alzenira. **Aspectos sintáticos da Libras: Aula 08.** [S.l.: s.n.], [2022?]. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/14461125082022LIBRA_-_Aula_08.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025

SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES, Luís (org.). **Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna:** abordagens, contextos e práticas. Roosevelt, New Jersey: AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese/Boavista Press, 2016. p. 79–96. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Silva_Guimar%C3%AAs_2016_artigo.pdf. Acesso em: 2 nov. 2025.

SILVA, Wagner Rodrigues *et al.* O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de (org.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 263-293. Disponível em: <https://wagnerrodriguesilva.com.br/labgram/adm/documentos/capitulos/o-que-sao-materiais-didaticos-uma-aborda.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 75-110. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/146996843/EDUCACAO-EXCLUSAO>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SOUSA, Janaína Pereira de. **Adaptações no material didático para ensino de leitura da língua portuguesa para alunos surdos em sala de aula bilíngue.** 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa, João Pessoa, PB, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1077>. Acesso em: 22 jan. 2026.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 25–36, 2015. DOI: 10.14393/REE-v13n22014_art02. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/26931>. Acesso em: 31 jul. 2025.

