

**A SALA DE AULA BILÍNGUE: ENTRE A LIBRAS E O PORTUGUÊS****THE BILINGUAL CLASSROOM: BETWEEN LIBRAS AND PORTUGUESE****EL AULA BILINGÜE: ENTRE LA LIBRAS Y EL PORTUGUÉS**

Ana Rosária Soares da Silva<sup>1</sup>, Elizangela Fernandes Martins<sup>2</sup>, Shirlane Maria Batista da Silva Miranda<sup>2</sup>, Laurilene Cardoso da Silva Lopes<sup>2</sup>, Dilmar Rodrigues da Silva Júnior<sup>3</sup>, Antonio Luiz Alencar Miranda<sup>4</sup>, Maria Lúcia Aguiar Teixeira<sup>5</sup>

e758083

<https://doi.org/10.47820/recima21.v7i5.8083>

PUBLICADO: 05/2026

**RESUMO**

O presente artigo analisa a configuração da sala de aula bilíngue para surdos como um espaço essencial de resistência e ressignificação pedagógica. A investigação pauta-se no paradigma antropológico-político da surdez, que compreende o sujeito surdo como possuidor de uma cultura visual e de uma língua natural. Por meio de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Skliar, Quadros, Lodi e Fernandes, o estudo discute a importância da Pedagogia Visual e da organização espacial em semicírculo como estratégias para garantir a atenção compartilhada e a fluidez comunicativa. Discute-se a dinâmica entre a Libras, como língua de instrução e matriz cognitiva, e o Português escrito, tratado como segunda língua (L2) sob a lógica da interdependência linguística. Os resultados apontam que a sala de aula bilíngue funciona como um "laboratório de linguagens", onde a mediação docente é crucial para transformar a tensão entre o sinal e a grafia em consciência metalinguística. Conclui-se que a efetivação deste espaço exige superar barreiras na formação docente e na rigidez curricular, consolidando uma educação que respeite a singularidade linguística e promova a autonomia intelectual do aluno surdo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bilinguismo. Educação de Surdos. Libras. Letramento. Pedagogia Visual.**ABSTRACT**

*This article analyzes the configuration of the bilingual classroom for the deaf as an essential space for pedagogical resistance and re-signification. The investigation is based on the anthropological-political paradigm of deafness, which views the deaf subject as possessing a visual culture and a natural language. Through a literature review based on authors such as Skliar, Quadros, Lodi, and Fernandes, the study discusses the importance of Visual Pedagogy and semicircular spatial organization as strategies to ensure shared attention and communicative fluidity. It examines the dynamics between Libras, as the language of instruction and cognitive matrix, and written Portuguese, treated as a second language (L2) under the logic of linguistic interdependence. The results indicate that the bilingual classroom functions as a "language laboratory," where teacher mediation is crucial to transforming the tension between sign and script into metalinguistic awareness. It is concluded that the implementation of this space requires overcoming barriers in teacher training and curricular rigidity, consolidating an education that respects linguistic uniqueness and promotes the intellectual autonomy of deaf students.*

**KEYWORDS:** Bilingualism. Deaf Education. Libras. Literacy. Visual Pedagogy.

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Literários – UFU. Professora da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

<sup>2</sup> Doutora em Educação - UFPI. Professora da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

<sup>3</sup> Doutor em Educação – UFPI. Professor da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

<sup>4</sup> Doutor em Linguística – UFRJ. Professor da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

<sup>5</sup> Doutora em Educação – UNISINOS. Professora da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.



### **RESUMEN**

*Este artículo analiza la configuración del aula bilingüe para sordos como un espacio esencial de resistencia y resignificación pedagógica. La investigación se basa en el paradigma antropológico-político de la sordera, que entiende al sujeto sordo como poseedor de una cultura visual y una lengua natural. A través de una revisión bibliográfica fundamentada en autores como Skliar, Quadros, Lodi y Fernandes, el estudio discute la importancia de la Pedagogía Visual y de la organización espacial en semicírculo como estrategias para garantizar la atención compartida y la fluidez comunicativa. Se discute la dinámica entre la Libras, como lengua de instrucción y matriz cognitiva, y el portugués escrito, tratado como segunda lengua (L2) bajo la lógica de la interdependencia lingüística. Los resultados señalan que el aula bilingüe funciona como un "laboratorio de lenguajes", donde la mediación docente es crucial para transformar la tensión entre la seña y la grafía en conciencia metalingüística. Se concluye que la implementación de este espacio exige superar barreras en la formación docente y en la rigidez curricular, consolidando una educación que respete la singularidad lingüística y promueva la autonomía intelectual del alumno sordo.*

**PALABRAS CLAVE:** *Bilingüismo. Educación de Sordos. Libras. Letramiento. Pedagogía Visual.*

### **INTRODUÇÃO**

A sala de aula bilíngue para surdos constitui-se como um espaço de resistência e resignificação pedagógica, distanciando-se dos modelos tradicionais de ensino que, historicamente, priorizaram a oralidade em detrimento da percepção visual. Nesse ambiente, a construção do conhecimento não ocorre de forma linear ou puramente tradutiva, mas sim por meio do encontro entre duas línguas de naturezas distintas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras), de modalidade viso-espacial, e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita. Compreender como esse espaço se constrói na educação básica é fundamental para garantir que o estudante surdo deixe de ser um espectador passivo e se torne o protagonista de sua própria aprendizagem. A importância do espaço escolar bilíngue reside na oferta de um ambiente linguístico pleno, onde a Libras não é apenas um suporte de apoio, mas a língua de instrução, interação e pensamento. Ao contrário das salas de aula inclusivas convencionais, onde muitas vezes o aluno surdo depende exclusivamente da mediação de um intérprete, a sala bilíngue pressupõe uma organização pedagógica pensada para a visualidade. Isso envolve desde a disposição espacial, que deve favorecer o contato visual entre todos os participantes, até a seleção de materiais e metodologias que valorizem a experiência surda e a cultura visual.

Nesse processo de construção, a sala de aula torna-se um território de fronteira onde o ensino do Português como segunda língua (L2) ganha novos contornos. O desafio do professor bilíngue é promover o letramento sem apagar a identidade do aluno, utilizando a Libras como ponte cognitiva para o acesso aos textos escritos. Essa dinâmica exige uma sensibilidade pedagógica que reconheça a surdez como uma diferença cultural, e não como uma deficiência



a ser corrigida, transformando o espaço educativo em um local de troca linguística rica e equitativa.

Diante desse cenário, justifica-se a necessidade de discutir as práticas que sustentam esse ambiente, uma vez que a implementação de uma proposta bilíngue eficaz demanda mais do que a simples presença da língua de sinais; requer uma mudança na cultura escolar. O problema central desta investigação gira em torno de como a organização da sala de aula e a mediação docente podem potencializar o bilinguismo, superando as lacunas de aprendizagem geradas por anos de exclusão linguística.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo analisar a configuração da sala de aula bilíngue como um espaço essencial para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno surdo. Busca-se investigar as estratégias que favorecem a convivência harmônica entre a Libras e o Português escrito, destacando a importância desse arranjo pedagógico na consolidação de uma educação que respeite a singularidade do estudante surdo e promova sua efetiva participação na sociedade.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA SALA DE AULA BILÍNGUE: ESPAÇO DE LÍNGUAS EM CONTATO**

Diferente do ensino de idiomas tradicional, a sala de aula bilíngue fundamenta-se na metodologia CLIL (Aprendizado Integrado de Conteúdos e Língua), onde a aquisição da competência comunicativa ocorre de forma adjacente à apropriação de conhecimentos em disciplinas como Ciências, História e Artes. Esse paradigma exige uma abordagem interdisciplinar, na qual o idioma é contextualizado em práticas sociais e acadêmicas autênticas, permitindo que o discente desenvolva o pensamento crítico em ambas as línguas simultaneamente.

Nesse cenário, a organização do espaço e a gestão pedagógica assumem um caráter dinâmico e colaborativo. Ambientes de interação, como o "Circle Time" ou "Hora da Roda" — estratégia pedagógica e de organização espacial muito comum na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente em contextos de educação bilíngue e metodologias ativas — deixam de ser meras convenções organizacionais para se tornarem zonas de construção conjunta de conhecimento, onde a translinguagem e a negociação de sentidos são estimuladas. O professor, atuando como mediador, exerce uma gestão diferenciada para acolher os diversos níveis de proficiência, garantindo que a densidade cognitiva do conteúdo não seja negligenciada em prol da forma linguística. Além disso, a dimensão cultural é



intrínseca ao processo; o aprendizado não se limita à gramática, mas abrange o letramento crítico e a compreensão de matrizes culturais diversas, fundamentais para a desconstrução de visões etnocêntricas.

Nesse sentido, os benefícios da educação bilíngue estendem-se para além da fluência comunicativa, alcançando dimensões neurocognitivas e sociopolíticas. Estudos na área da neurociência indicam que a alternância constante entre códigos linguísticos potencializa as funções executivas, como a memória de trabalho, a flexibilidade cognitiva e a capacidade de resolução de problemas complexos. Sob a ótica da formação humana, o bilinguismo promove a cidadania global, capacitando o indivíduo a transitar com autonomia em cenários transnacionais. Em suma, a educação bilíngue redefine a escola como um espaço de agência e alteridade, onde a língua funciona como uma ponte para a diversidade cultural e o desenvolvimento intelectual integral.

Dada essa compreensão, a construção da sala de aula como um espaço bilíngue exige, antes de tudo, uma ruptura com a visão clínica da surdez. Para que o bilinguismo ocorra de fato, o espaço escolar deve ser ressignificado como um território de diferenças culturais. Segundo Skliar (1998), a educação de surdos foi, por muito tempo, um “campo de batalha” onde se tentava normalizar o sujeito surdo através da fala.

Nas palavras de Skliar (1998),

O bilinguismo surge como o modelo que reconhece o surdo como um sujeito pleno, possuidor de uma língua natural e de uma cultura própria. A sala de aula bilíngue é o local onde a Libras é a língua de instrução e o Português é ensinado como segunda língua, em sua modalidade escrita (Skliar, 1998, p. 41).

A proposição de Skliar redefine o bilinguismo não apenas como uma metodologia de ensino, mas como um paradigma antropológico-político. Ao caracterizar o surdo como um “sujeito pleno”, o autor rompe com a tradição clínico-terapêutica que historicamente enxergou a surdez como uma patologia ou uma “ausência” a ser corrigida. No modelo bilíngue, a diferença é deslocada do campo da deficiência para o campo da alteridade cultural.

Um ponto fundamental a ser acrescentado é a distinção entre o bilinguismo enquanto competência individual (bilinguismo individual) e o bilinguismo enquanto política institucional. Na sala de aula bilíngue, a Libras assume o status de língua de matriz cognitiva: ela é o suporte por meio do qual o aluno constrói conceitos, organiza o raciocínio lógico e acessa o patrimônio cultural da humanidade. Portanto, a Libras não é um mero “recurso de tradução”, mas a própria condição de possibilidade para que o conhecimento ocorra. Segundo Skliar (1998), o ensino deve ser pautado em uma metodologia de ensino de línguas estrangeiras/adicionais. Isso implica



reconhecer que o surdo processa a escrita sem o apoio da fonologia auditiva, utilizando mecanismos de processamento visual e comparativo entre as línguas. Assim, a sala de aula bilíngue constitui-se como um espaço de resistência e legitimação, onde o direito à língua e o direito à identidade se fundem para garantir a emancipação intelectual do sujeito surdo.

Nesse entendimento, a fundamentação da sala de aula como ambiente linguístico encontra eco nas teorias de Vygotsky (1991) sobre a mediação. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo é mediado por sistemas de signos, sendo a linguagem o principal deles. Em uma sala de aula onde o aluno não domina a língua utilizada pelo professor, a mediação é rompida, gerando o que muitos pesquisadores chamam de “vazio linguístico”. A sala de aula bilíngue preenche esse vazio ao garantir que o conhecimento circule por meio de uma língua acessível — a Libras.

A consolidação do modelo bilíngue para surdos pressupõe que a aquisição de uma primeira língua (L1) sólida é o alicerce para todo o desenvolvimento intelectual posterior. Conforme postula Quadros (2007), é a Libras que provê ao sujeito surdo o suporte cognitivo necessário para a categorização do mundo e a estruturação do pensamento abstrato. A autora analisa que:

Sem uma L1 estabelecida, o aprendizado da língua majoritária, o Português, torna-se um processo puramente mecânico e desprovido de sentido. Portanto, a proficiência na língua de sinais funciona como um mediador indispensável para que o estudante possa, posteriormente, acessar a complexidade gramatical e semântica da língua da comunidade ouvinte em sua modalidade escrita (Quadros, 2007, p. 98).

Nesse panorama, a organização do ambiente escolar deixa de ser uma questão puramente administrativa para tornar-se o que se denomina “Pedagogia Visual”. Como argumenta Lopes (2007), a educação de surdos deve ser integralmente pensada a partir do olhar, reconhecendo a visão como o principal canal de acesso ao conhecimento.

Sob essa ótica, a sala de aula bilíngue exige uma reconfiguração da arquitetura pedagógica tradicional: as fileiras de carteiras, que privilegiam a audição e o foco na nuca do colega, são substituídas por disposições em semicírculo ou em “U”. Essa configuração espacial é estratégica, pois garante a manutenção do contato visual ininterrupto entre todos os interlocutores, permitindo que a comunicação sinalizada ocorra de forma plena e sem obstáculos físicos. O espaço arquitetônico transmuta-se, assim, em um espaço comunicativo e relacional, onde a visibilidade é o princípio ordenador da aprendizagem.

A dinâmica entre as duas línguas dentro desse espaço constitui um dos eixos mais complexos do debate teórico contemporâneo. Fernandes (2006) enfatiza que o ensino do



Português para surdos deve distanciar-se radicalmente das metodologias voltadas para ouvintes, adotando a lógica do ensino de línguas estrangeiras ou adicionais. Nessa perspectiva, o Português é abordado em sua dimensão de letramento e função social, focando na construção de sentido através da grafia, uma vez que o som não é o referente primário para o aluno surdo. O professor, nesse cenário, assume o papel de mediador e tradutor cultural, operando constantemente na zona de fronteira entre os sistemas simbólicos da Libras e do Português escrito.

Essa articulação encontra respaldo teórico na hipótese da Interdependência Linguística proposta por Cummins (1984). O autor descreve a existência de uma “proficiência comum”, sugerindo que, embora as línguas possuam manifestações superficiais distintas, elas compartilham uma base cognitiva profunda. Na prática bilíngue, isso significa que as competências conceituais desenvolvidas na L1 (Libras) são transferíveis e servem de lastro para o sucesso na L2 (Português). Assim, quanto mais rico for o repertório linguístico do aluno em sua língua natural, maior será sua capacidade de realizar as inferências necessárias para o domínio da escrita, consolidando uma educação que respeita a singularidade linguística sem isolar o sujeito da sociedade letrada.

No que tange à dimensão subjetiva, Perlin (1998) ressalta que a constituição da identidade surda é um elemento indissociável desse espaço. A sala de aula bilíngue permite o encontro com os pares, o que é essencial para que o aluno se perceba como parte de uma comunidade. Perlin se manifesta da seguinte forma:

O convívio com outros usuários da Libras, incluindo o professor (que idealmente deve ser fluente ou surdo), oferece modelos linguísticos e culturais que a família ouvinte muitas vezes não consegue prover. É nesse espaço de “fronteira” entre o sinal e a escrita que o aluno constrói sua subjetividade e sua autonomia intelectual (Perlin, 1998, p. 77).

Dessa maneira, fundamentar a sala de aula como espaço bilíngue é reconhecer que a língua de sinais não é um mero acessório de tradução, mas o fundamento sobre o qual todo o edifício do conhecimento será construído. Conforme Rezende (2010), sem um ambiente que privilegie a visualidade e o bilinguismo aditivo, a escola corre o risco de permanecer em um modelo de exclusão mascarada, onde o aluno está presente no espaço físico, mas ausente do processo de significação.

Assim, a compreensão da língua como alicerce ontológico do estudante surdo exige, por conseguinte, uma transposição imediata do plano discursivo para o plano da ação docente. Se a Libras não é um mero acessório de acessibilidade, mas a condição fundamental para o



desenvolvimento cognitivo e identitário do sujeito, sua gestão no espaço escolar não pode ser aleatória. Conforme argumenta Rezende (2010):

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) demanda uma arquitetura pedagógica intencional que sustente a complexidade do encontro entre dois sistemas de modalidades distintas: a visuoespacial (Libras) e a oral-auditiva (Língua Portuguesa), em sua vertente escrita (Rezende, 2010, p. 49).

Sob essa ótica, a investigação das metodologias deixa de ser uma busca por técnicas de repetição ou simples tradução e passa a ser uma análise da fluidez comunicativa e da construção de sentidos. Para o aluno surdo, a prática pedagógica deve ser ancorada na experiência visual, onde o conhecimento não é apenas transmitido, mas mediado por uma dinâmica que respeita a gramática do olhar. Surge, então, a necessidade de verticalizar o debate sobre como essa coexistência idiomática se materializa no cotidiano escolar — sem que a língua majoritária silencie a língua de sinais —, o que nos conduz à análise das Práticas Pedagógicas e à Dinâmica entre as Línguas na Sala de Aula.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A DINÂMICA ENTRE AS LÍNGUAS NA SALA DE AULA**

A consolidação da sala de aula como um espaço efetivamente bilíngue depende de uma prática docente que reconheça a alternância linguística como uma estratégia didática deliberada. Não se trata apenas de “ter” a Libras e o Português no mesmo ambiente, mas de promover o que a literatura especializada denomina de bilinguismo aditivo. Conforme aponta Quadros (2007), o planejamento para alunos surdos deve prever momentos distintos de imersão: a Libras como língua de instrução e mediação de conceitos, e o Português como objeto de estudo em sua modalidade escrita. Essa distinção é vital para que o aluno não confunda as estruturas gramaticais de ambas, desenvolvendo competência em cada uma de forma autônoma e complementar.

No cotidiano dessa sala de aula, a Pedagogia Visual manifesta-se através de recursos que sustentam a construção de sentidos. Como a audição não é o canal de entrada da informação, o professor deve utilizar o que Strobel (2008) descreve como “estratégias visuais de ensino”. Tais estratégias incluem o uso intensivo de mapas conceituais, infográficos, imagens reais e vídeos sinalizados. A prática pedagógica bilíngue exige que o texto escrito em Português seja sempre acompanhado de uma contextualização em Libras. Segundo Lodi (2005), o letramento do surdo ocorre quando ele consegue estabelecer relações de significado entre o



sinal e a palavra escrita, processo que exige do professor uma postura de mediador cultural e tradutor de sentidos.

A reflexão proposta por Lodi (2005) desloca o eixo do letramento para o campo da atribuição de sentidos, defendendo que a competência leitora e escritora do sujeito surdo não se constrói por meio da simples codificação e decodificação de grafemas. Segundo a autora,

o letramento é um processo dialógico e social. Isso significa que a relação entre o sinal (Libras) e a palavra escrita (Português) não é uma equivalência direta e automática, mas sim uma construção semântica complexa que depende da qualidade das interações estabelecidas no espaço escolar (Lodi, 2005, p. 67).

Nesse contexto, Lodi (2005), define o professor como um “mediador cultural”, enfatizando que o docente não deve apenas ensinar a gramática do Português, mas sim atuar na zona de fronteira entre duas culturas e duas línguas que possuem lógicas de organização distintas. Esse “tradutor de sentidos” mencionado pela autora tem a função pedagógica de tornar o texto escrito um objeto dotado de significado para o surdo, utilizando a Libras como a língua que provê o suporte conceitual necessário para a compreensão. Sem essa mediação, a escrita corre o risco de tornar-se uma “forma vazia”, na qual o aluno reproduz palavras sem se apropriar da cultura letrada.

Além disso, a análise de Lodi (2005) reforça a necessidade de um letramento bilíngue que respeite a visualidade. O professor-mediador deve ser capaz de realizar o que se chama de “tradução cultural”: explicar conceitos que são inerentes à língua majoritária (Português) por meio de experiências e sinais que façam sentido dentro da cosmovisão surda. Dessa forma, o letramento deixa de ser um instrumento de normalização linguística e passa a ser uma ferramenta de emancipação, permitindo que o aluno transite entre as línguas com autonomia, reconhecendo na escrita uma possibilidade de registro de suas próprias ideias e de acesso à informação global.

A configuração das interações na sala de aula também sofre alterações profundas. Em um ambiente bilíngue, o diálogo e a interação entre pares são motores da aprendizagem. De acordo com os pressupostos de Vygotsky (1991), a aprendizagem é um processo social; portanto, o professor deve fomentar atividades que estimulem a argumentação em Libras. Ao discutir um tema em sua língua natural, o aluno surdo desenvolve as funções psicológicas superiores, o que facilita a posterior transposição desses conceitos para a língua portuguesa. Sacks (1998) reforça que, ao ter acesso a uma língua de sinais fluente na sala de aula, o surdo ganha a capacidade de abstração, essencial para o domínio de qualquer conteúdo curricular, das ciências exatas às humanidades.



A contribuição de Sacks (1998) estabelece que o acesso a uma língua de sinais fluente não é apenas uma questão de comunicação, mas um imperativo cognitivo. O autor argumenta que:

a linguagem é o instrumento que organiza a percepção e permite a transição do pensamento concreto para o pensamento abstrato. Para o aluno surdo, a fluidez na Libras dentro da sala de aula funciona como o motor de desenvolvimento do neocórtex, permitindo que ele manipule símbolos, formule hipóteses e compreenda conceitos complexos que não possuem representação física imediata (Sacks, 1998, p. 102).

A perspectiva de Sacks (1998) é decisiva para compreender que a fluidez em Libras na sala de aula não é um detalhe metodológico, mas uma condição de saúde cognitiva. Ao afirmar que a linguagem organiza a percepção, o autor ressalta que a ausência de uma língua natural impede o acesso ao pensamento abstrato. Portanto, garantir que o aluno surdo sinalize e receba instrução em sua língua é assegurar que suas funções executivas e seu neocórtex operem em plenitude, permitindo-lhe formular hipóteses e dominar conteúdos curriculares complexos, equiparando suas possibilidades intelectuais às dos demais estudantes. A fluidez linguística defendida pelo autor é o que permite ao surdo deixar de ser um espectador passivo da informação para se tornar um sujeito capaz de realizar as operações mentais de análise, síntese e crítica, competências transversais a todo o currículo escolar.

Aliado a essa dinâmica, observa-se que as produções textuais dos surdos apresentam características de uma 'interlíngua', visto que o Português funciona como uma segunda língua (L2). Fernandes (2006) argumenta que o professor não deve ver esses desvios como deficiências, mas como hipóteses de escrita de quem está aprendendo um novo sistema linguístico.

A sala de aula bilíngue torna-se, então, um laboratório de linguagens, onde o aluno compara as estruturas da Libras (viso-espacial) com as do Português (linear-escrita), desenvolvendo uma consciência metalinguística apurada (Fernandes, 2006, p. 87).

Ao analisar a proposição de Fernandes (2006), compreende-se que a sala de aula bilíngue transcende a função de mero espaço de instrução para se converter em um "laboratório de linguagens", onde a dinâmica pedagógica é pautada pela investigação ativa e comparativa entre sistemas linguísticos de matrizes distintas. Nesse ambiente, o aluno surdo é provocado a confrontar a estrutura viso-espacial da Libras, caracterizada pela simultaneidade e



tridimensionalidade, com a lógica linear e arbitrária da escrita do Português, o que fomenta o desenvolvimento de uma consciência metalinguística apurada e essencial para o letramento.

Sob o prisma das Práticas Pedagógicas e a Dinâmica entre as Línguas na Sala de Aula, essa transposição entre línguas não deve ser vista como um obstáculo, mas como a principal estratégia didática para a construção de sentidos, permitindo que o estudante compreenda as nuances gramaticais e culturais de cada código sem perder sua identidade linguística. Portanto, as práticas que emergem desse laboratório são aquelas que validam a interdependência linguística, transformando a tensão entre o sinal e a escrita em um processo de criação intelectual onde o professor, como mediador, facilita o trânsito do aluno por diferentes formas de representação do mundo.

Com efeito, a dinâmica entre as línguas na sala de aula é o que garante a efetividade da proposta bilíngue, assegurando que o espaço escolar seja, simultaneamente, um território de preservação da língua natural e de conquista da modalidade escrita como ferramenta de emancipação social.

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO ESPAÇO BILÍNGUE**

Em face do exposto, depreende-se que a efetivação de uma sala de aula bilíngue transcende a mera adesão a uma proposta pedagógica abstrata; ela requer o enfrentamento de desafios estruturais, políticos e subjetivos que historicamente permeiam o sistema educacional brasileiro. A implementação de um currículo bilíngue para surdos não se resume a uma mudança de diretrizes, mas exige uma reconfiguração do “ethos” escolar. Nesse cenário, um dos obstáculos mais latentes reside na formação docente, que frequentemente se encontra descompassada em relação às especificidades linguísticas e culturais da surdez.

Conforme assevera Lodi (2005), a formação de professores para a educação de surdos deve superar a visão clínico-terapêutica, que foca na deficiência, para adotar uma perspectiva socioantropológica. Para a autora, a lacuna formativa impede que o docente compreenda a Libras como língua de instrução e o Português como segunda língua (L2), resultando em práticas que ainda subordinam a visualidade à lógica auditivo-oral. Portanto, a competência docente na sala de aula bilíngue não deve ser medida apenas pela fluência em sinais, mas pela capacidade de articular os conteúdos curriculares dentro de uma matriz pedagógica que reconheça a alteridade do estudante surdo. Lodi (2005) postula que:

muitos educadores que atuam com alunos surdos ainda possuem um conhecimento superficial da Libras, o que compromete a fluência comunicativa e, conseqüentemente, a



qualidade da mediação pedagógica. Para que a sala de aula seja bilíngue, é imperativo que o professor não apenas sinalize, mas compreenda a estrutura linguística e cultural da surdez, evitando a mera tradução literal do português para sinais (o chamado português sinalizado), que descaracteriza a língua natural do surdo (Lodi, 2005, p. 70).

A crítica de Lodi expõe uma barreira epistemológica: a pseudobilinguidade no ambiente escolar. Do ponto de vista linguístico, o “português sinalizado” não é uma língua, mas um sistema de transcodificação que viola a gramática visual da Libras (parâmetros como configuração de mão, movimento e, crucialmente, as expressões não manuais). A tese defendida pela autora ancora-se no reconhecimento da diferença política e cultural da comunidade surda, propondo um deslocamento crítico da surdez do campo da patologia para o campo da antropologia linguística. Ao investigar as dinâmicas de poder entre a língua majoritária e a minoritária, a autora evidencia que o sucesso pedagógico está intrinsecamente ligado ao respeito à natureza visuoespacial do surdo, o que implica compreender a Libras não como um recurso paliativo, mas como o alicerce de toda a atividade cognitiva e discursiva do estudante surdo.

Dessa forma, depreende-se que a educação bilíngue só atinge sua plenitude quando a língua de sinais assume o status de língua de instrução e mediação do pensamento, superando modelos que priorizam a mimetização do comportamento ouvinte. Em última análise, Lodi (2005) sustenta que respeitar a especificidade visual do processo de aprendizagem do surdo transcende a escolha metodológica, configurando-se como um imperativo ético para garantir que esse sujeito seja, efetivamente, o protagonista de sua própria construção de sentidos.

Cientificamente, essa prática compromete a mediação pedagógica, pois rompe com a estrutura viso-espacial necessária para o processamento cognitivo do surdo. Quando o professor possui apenas um conhecimento superficial, falha em estabelecer a Zona de Desenvolvimento Proximal, proposta por Vygotsky (1991), uma vez que a instrução ocorre em um código híbrido e artificial que não possui as propriedades de uma língua natural. Isso resulta em uma “ilusão comunicativa” que impede a abstração de conceitos complexos, limitando o aluno a uma aprendizagem mecânica e mantendo-o em um estado de privação linguística secundária dentro do próprio espaço que deveria ser inclusivo.

Soma-se a isso o entrave representado pela rigidez do currículo escolar e das avaliações padronizadas. Segundo Libâneo (2013), a escola contemporânea muitas vezes prioriza a quantidade de conteúdos em detrimento da qualidade da aprendizagem significativa. Na sala de aula bilíngue, o tempo da aprendizagem é mediado pela visualidade e pela tradução cultural, o que pode entrar em choque com cronogramas escolares rígidos. A pressão pela



aquisição da escrita do português, muitas vezes cobrada antes mesmo de o aluno ter consolidado sua primeira língua (Libras), gera frustrações e lacunas de desenvolvimento. Skliar (1998) adverte que, sem respeitar o tempo linguístico do surdo, a sala de aula corre o risco de tornar-se um espaço de “inclusão excludente”.

No entanto, em meio aos desafios, emergem possibilidades transformadoras. A principal delas é a constituição da identidade e o fortalecimento da comunidade surda. A sala de aula bilíngue permite o que Perlin (1998) chama de “encontro com o outro”, onde o aluno surdo não é a exceção, mas a regra. Esse pertencimento favorece a autoestima e a construção de uma imagem positiva da surdez. Além disso, a presença de instrutores ou professores surdos nesse espaço atua como um referencial identificatório, provando ao estudante que sua língua é capaz de transmitir qualquer saber acadêmico ou científico.

A tecnologia assistiva e gamificação também aparecem como horizontes promissores. Softwares que integram sinais e escrita, plataformas de videoaulas em Libras e aplicativos de realidade aumentada oferecem um suporte visual que potencializa a autonomia do aluno. Moran (2015) destaca que:

O uso de metodologias ativas e digitais torna o ensino mais flexível e personalizado. No contexto bilíngue, essas ferramentas permitem que o aluno surdo explore o conhecimento de forma híbrida, superando as limitações dos materiais didáticos impressos que, em sua maioria, são pensados exclusivamente para ouvintes (Moran, 2015, p. 66).

Por fim, a possibilidade de uma educação verdadeiramente bilíngue e intercultural reside na mudança de olhar da instituição escolar. Ao compreender a sala de aula como um espaço de encontro de culturas, a escola deixa de ser apenas um local de ensino para se tornar um centro de convivência e respeito à diversidade humana. A articulação entre a Libras e o Português escrito deixa de ser um peso metodológico para se tornar um enriquecimento cultural para todos os envolvidos, garantindo ao surdo o pleno exercício de sua cidadania e o acesso democrático ao saber.

## **METODOLOGIA**

Caracteriza-se esta pesquisa como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e objetivos descritivo-analíticos, cujo propósito é mapear e discutir as intersecções entre a gestão do espaço pedagógico e a centralidade da Libras na educação bilíngue. Para a constituição do corpus, realizou-se um levantamento bibliográfico concentrado em bases de dados de alta



relevância científica, a saber: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal delimitado compreendeu produções publicadas nos últimos dez anos, justificando-se pela necessidade de capturar os desdobramentos teóricos, normativos e práticos mais recentes sobre a política de educação bilíngue para surdos no Brasil.

O material refinado passou por uma análise de conteúdo de caráter temático, estruturada em três fases subsequentes: pré-análise, por meio da leitura flutuante dos resumos e introduções; exploração do material, com leitura integral e fichamento analítico; e tratamento dos resultados, que envolveu a inferência e a interpretação das convergências teóricas. As categorias emergentes foram confrontadas com o referencial teórico que ancora este estudo — com destaque para as formulações sobre a ontologia da linguagem de matriz viso-espacial e as zonas de desenvolvimento vygotskianas —, conferindo transparência, sistematicidade e reprodutibilidade ao percurso investigativo empreendido.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Espera-se que a implementação de uma sala de aula efetivamente bilíngue promova o desenvolvimento pleno das funções neurocognitivas e a autonomia intelectual do aluno surdo, superando o modelo de "inclusão excludente". Os resultados pretendidos incluem a consolidação de uma identidade surda positiva através do convívio com pares e a conquista de um letramento funcional, no qual a Libras atue como suporte cognitivo para que o estudante se aproprie da escrita e dos conteúdos curriculares com sentido e criticidade.

A análise do corpus bibliográfico selecionado evidencia que a gestão do espaço pedagógico e a organização das interações comunicativas são fatores determinantes para a eficácia da educação bilíngue. Os achados da pesquisa também demonstram que a eficácia da mediação pedagógica está vinculada à profundidade do código linguístico compartilhado entre professor e aluno. A literatura analisada adverte que o conhecimento superficial da Libras por parte do docente resulta em um código híbrido e artificial. Essa configuração gera uma "ilusão comunicativa" que obstaculiza o estabelecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), restringindo o processo de escolarização a uma aprendizagem mecânica e perpetuando um quadro de privação linguística secundária no ambiente escolar.

Por fim, a investigação qualitativa dos dados bibliográficos consolida a tecnologia assistiva e a gamificação como horizontes metodológicos consolidados, e não apenas



promessas futuras. Plataformas de videoaulas em Libras, softwares de integração entre sinais e escrita, e recursos de realidade aumentada atuam diretamente na ampliação da autonomia do estudante surdo. A convergência entre o suporte visual dessas ferramentas e o letramento crítico atende às demandas de uma pedagogia visual, promovendo a desconstrução de matrizes etnocêntricas e assegurando que a densidade cognitiva dos conteúdos curriculares seja preservada na prática pedagógica bilíngue.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise da sala de aula bilíngue como espaço de formação para o aluno surdo permite concluir que a efetivação dessa proposta transcende a simples presença da língua de sinais no ambiente escolar. Conforme evidenciado ao longo deste estudo, o bilinguismo na educação básica exige uma reconfiguração epistemológica e espacial, na qual a visualidade assume o papel de eixo ordenador da aprendizagem. Ao substituir o modelo clínico-terapêutico por um paradigma antropológico-político, a escola passa a reconhecer o sujeito surdo em sua plenitude, validando a Libras como uma matriz cognitiva capaz de sustentar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e o pensamento abstrato.

A dinâmica entre as línguas — a Libras como língua de instrução (L1) e o português como segunda língua (L2) na modalidade escrita — não deve ser pautada pela subordinação, mas pela interdependência linguística. Ao transformar a sala de aula em um espaço de experimentação de linguagens, viabiliza-se o desenvolvimento da consciência metalinguística do estudante ao comparar sistemas de matrizes distintas: o viso-espacial e o linear-escrito. Nesse processo, a atuação do professor como mediador cultural e tradutor de sentidos revela-se indispensável, pois é ele quem garante que o letramento ocorra de forma significativa, evitando que a escrita se degenere em um código mecânico e desprovido de subjetividade.

Como limitação teórica, este estudo circunscreve-se ao delineamento de uma revisão bibliográfica, de modo que os achados aqui discutidos demandam confrontação com dados empíricos cotidianos, visto que as nuances da translinguagem e as barreiras atitudinais concretas muitas vezes operam à revelia das prescrições da literatura. Em termos de implicações práticas, os resultados sinalizam a urgência de reformulações estruturais que superem a rigidez curricular e alcancem o planejamento arquitetônico e pedagógico das escolas, o que pressupõe desde a reconfiguração do layout das salas até a formação continuada de docentes e gestores sob o prisma da Pedagogia Visual.



Por fim, este estudo reafirma que a configuração de um ambiente pedagógico que respeite a singularidade linguística do surdo é a via necessária para superar o histórico de exclusão escolar. Como agenda de pesquisa futura, recomenda-se a realização de investigações de campo e estudos de caso de caráter etnográfico, voltados a mapear como a introdução de tecnologias assistivas e metodologias ativas específicas tem reconfigurado a densidade cognitiva das aulas bilíngues na prática. A consolidação dessa proposta requer um compromisso contínuo com práticas que validem a Libras não apenas como um recurso paliativo de tradução, mas como o fundamento vivo sobre o qual se constrói o conhecimento, a autonomia intelectual e a identidade do sujeito surdo.

## REFERÊNCIAS

- CUMMINS, Jim. **Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.
- FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação de surdos**. Curitiba: Ibpex, 2006.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Pluralidade de vozes no trabalho de leitura com surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Eliane Aparecida Galvão (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações teóricas**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33.
- PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- REZENDE, Patrícia. **Reflexões sobre a educação de surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a surdez**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.



VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.