# AQUISIÇÃO DA LIBRAS COMO L1 E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DE MATERIAIS VISUAIS E MULTISSEMIÓTICOS

**Moisés Lima da Paz**[1]

## INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa as contribuições dos materiais visuais e multissemióticos para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) por estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamenta-se nos pressupostos da educação bilíngue de surdos, da pedagogia visual e do letramento visual, considerando a experiência visual como elemento relevante para a organização das práticas pedagógicas. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, articulada à pesquisa-ação e à pesquisa bibliográfica, com análise reflexiva das práticas pedagógicas e dos registros disponíveis. A discussão teórica contempla a Libras como língua de instrução e interação, o ensino do português escrito como segunda língua e a utilização de recursos visuais e multissemióticos no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados relatados apontam a ampliação do repertório linguístico em Libras, o aumento do vocabulário nas duas línguas e avanços na produção escrita de palavras em português, incluindo palavras com duas sílabas. Conclui-se que práticas pedagógicas bilíngues, planejadas de forma intencional e fundamentadas na visualidade, podem contribuir para ampliar as oportunidades de aprendizagem, comunicação e participação escolar dos estudantes surdos.

A educação de surdos no Brasil tem avançado, principalmente a partir da década de 90 e é também atravessada por debates históricos, culturais e pedagógicos sobre a língua de instrução, as concepções de surdez e as condições de participação dos estudantes na vida escolar, fundamentadas por pesquisas, principalmente na área da Linguística e da Educação.

*[1]Discente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UNEAL, e-mail: moises.paz.profei@alunos.uneal.edu.br*

Ser surdo é uma diferença que mobiliza a luta pela igualdade de direitos e pela pedagogia da diferença surda, de modo que se reconheça a cultura surda, a língua de sinais, a experiência visual, o uso de tecnologias, a formação das comunidades e do povo surdo.

As pesquisas e a Educação para surdo têm ganhado maior visibilidade após a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que em sua artigo 10 reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão e o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a lei supra citada.

Em continuação ao parágrafo anterior, alargam-se as discussões para uma educação bilíngue de surdos no Brasil, caracterizada por modos múltiplos de essa proposta educacional ser entendida e vivenciada no cotidiano escolar para também (re)pensar a forma de material visuais e multissemióticos para uma aprendizagem facilitada, dinâmica e significativa.

A perspectiva de educação bilíngue para surdo compreende a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2), segundo a Lei nº 14.191, Art. 60-A. Essa organização reconhece que as línguas possuem modalidades distintas e que o ensino precisa considerar as experiências visuais e linguísticas dos estudantes surdos.

A educação bilíngue de surdos exige compreender a surdez para além de uma perspectiva exclusivamente clínico-auditiva, considerando as dimensões linguísticas, culturais e visuais que constituem as experiências das comunidades surdas. Nessa perspectiva, a LIBRAS ocupa lugar fundamental nas interações e na construção de conhecimentos, enquanto a Língua Portuguesa escrita demanda estratégias de ensino que considerem sua condição de segunda língua para estudantes surdos usuários da língua de sinais. Lebedeff (2017) problematiza a distância entre reconhecer os sujeitos surdos como visuais e efetivamente organizar práticas pedagógicas fundamentadas nessa experiência. A autora defende que a visualidade seja incorporada ao planejamento pedagógico, aos recursos didáticos e à organização curricular, e não utilizada apenas como elemento complementar.

> A característica visual dos surdos tensiona a inferência de que a educação deveria ser, consequentemente, visual. Entretanto, tanto professores surdos como ouvintes não costumam desenvolver propostas educativas baseadas na visualidade da surdez. Professores surdos e ouvintes costumam reproduzir práticas de ensino que utilizam ferramentas orais e não visuais. A experiência visual deve tensionar uma "visualidade aplicada", ou seja, tensionar que as práticas pedagógicas, os artefatos tecnológicos, as arquiteturas curriculares e os próprios prédios das escolas de surdos sejam problematizados e propostos a partir da compreensão da experiência visual. (Lebedeff, 2017, p. 01).

Nesse sentido, Tavares e Höfling (2024) discutem a importância do letramento visual e dos materiais didáticos bilíngues para o ensino de português como segunda língua. Essa discussão contribui para compreender que a elaboração de materiais acessíveis precisa articular a LIBRAS, a língua portuguesa escrita e diferentes recursos semióticos, considerando os objetivos de aprendizagem e as experiências linguísticas dos estudantes surdos. Assim, este trabalho reflete sobre as contribuições dos materiais visuais e multissemióticos para as práticas de educação bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o acesso contínuo à LIBRAS e a participação em interações significativas são relevantes para a construção da linguagem, para a apropriação de conceitos e para a aprendizagem dos conhecimentos escolares. A LIBRAS não deve ser tratada apenas como recurso de tradução ou apoio eventual, mas como língua de comunicação, interação e instrução. A escola precisa oferecer condições para que os estudantes a utilizem em atividades cotidianas, em diálogos com professores e colegas e na elaboração de conhecimentos.

A aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, por sua vez, demanda propostas que reconheçam a condição de segunda língua para estudantes surdos. A relação entre LIBRAS e português escrito não deve se limitar à associação isolada entre sinais e palavras, nem a exercícios de cópia e memorização. É importante explorar textos com função social, imagens, narrativas sinalizadas, vídeos, jogos e situações de leitura e escrita que permitam produzir sentidos e estabelecer relações entre as línguas.

Nesse contexto, os materiais visuais e multissemióticos podem ampliar as formas de apresentar conteúdos, organizar informações e apoiar a participação dos estudantes. Esses materiais articulam diferentes modos de significação, como imagens, sinais, palavras escritas, expressões faciais, vídeos, cores, símbolos e recursos digitais. Sua relevância, entretanto, depende de planejamento pedagógico intencional: os recursos precisam estar vinculados aos objetivos de aprendizagem e ser utilizados em interações que valorizem a LIBRAS.

A discussão apresentada neste trabalho parte de experiências pedagógicas vivenciadas no âmbito de uma escola municipal na cidade de Maceió/Alagoas, em contexto de atuação na Sala de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB). O objetivo geral é refletir sobre a aquisição da LIBRAS como L1 e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como L2 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando as contribuições dos materiais visuais e multissemióticos para esse processo. A relevância do estudo está em contribuir para

a reflexão sobre práticas pedagógicas que respeitem os direitos linguísticos dos estudantes surdos e aproximem formação docente e realidade escolar.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio da pesquisa-ação, articulada à pesquisa bibliográfica. A investigação tem como objetivo compreender as contribuições dos materiais visuais e multissemióticos para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua (L1) e para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) por estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A abordagem qualitativa mostra-se pertinente por possibilitar a compreensão dos processos educativos em seus contextos, considerando as interações, as práticas pedagógicas e os significados produzidos nas situações de ensino e aprendizagem. Conforme Minayo (2001), essa abordagem permite investigar aspectos da realidade social que não podem ser reduzidos à mensuração de variáveis. Quanto aos objetivos, o caráter exploratório e descritivo contribui para aprofundar a compreensão sobre a pedagogia visual e descrever as possibilidades de utilização de recursos pedagógicos bilíngues na escolarização de estudantes surdos (GIL, 2007).

A pesquisa-ação fundamenta-se na articulação entre investigação, ação e reflexão sobre a prática, possibilitando analisar situações educativas e planejar estratégias que contribuam para o enfrentamento de desafios identificados no contexto escolar. Nessa perspectiva, a investigação não se limita à observação das práticas, mas busca relacionar os conhecimentos teóricos às ações pedagógicas, favorecendo a reflexão crítica sobre os procedimentos adotados e suas possibilidades de aprimoramento. Para a caracterização definitiva dessa modalidade de pesquisa, é necessário explicitar as etapas efetivamente desenvolvidas, como o diagnóstico da situação, o planejamento das ações, a intervenção pedagógica, o acompanhamento e a reflexão sobre os resultados.

A fundamentação teórica foi construída a partir de produções científicas relacionadas à educação bilíngue de surdos, à aquisição da LIBRAS, ao ensino da Língua Portuguesa escrita como L2, à pedagogia visual e ao letramento visual. Destacam-se os estudos de Campello (2007), Lebedeff (2017), Stumpf (2023) e Tavares e Höfling (2024), que contribuem para a discussão da experiência visual, das especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas e da elaboração de materiais didáticos bilíngues. Esse referencial fundamenta a análise das

possibilidades de utilização de recursos visuais e multissemióticos como mediadores dos processos de ensino e aprendizagem.

No desenvolvimento das ações pedagógicas, são considerados recursos como cartazes bilíngues, imagens, vídeos e narrativas em LIBRAS, jogos visuais, sequências didáticas ilustradas e recursos digitais. Esses materiais são discutidos quanto às possibilidades de favorecer a interação em LIBRAS, a construção de significados, a ampliação do repertório linguístico e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. A perspectiva multissemiótica permite considerar a articulação entre diferentes modos de significação, como língua de sinais, escrita, imagens, cores e recursos audiovisuais, de acordo com os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Para a organização e a interpretação dos dados, adota-se como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de análise das comunicações. O processo analítico pode ser organizado em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. Na pré-análise, realiza-se a organização e a leitura inicial dos registros disponíveis; na exploração do material, identificam-se unidades de sentido e agrupam-se os conteúdos por temas; e, no tratamento e na interpretação, relacionam-se as categorias identificadas aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico.

Com base nesses procedimentos, a análise é organizada em quatro eixos temáticos: (1) LIBRAS como primeira língua e língua de instrução; (2) aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua; (3) contribuições dos materiais visuais e multissemióticos para o ensino e a aprendizagem; e (4) formação docente e desafios para a efetivação da educação bilíngue de surdos. Esses eixos orientam a interpretação dos registros e a discussão das contribuições pedagógicas identificadas, permitindo relacionar as ações desenvolvidas aos pressupostos teóricos da educação bilíngue e da pedagogia visual.

Por fim, a pesquisa busca estabelecer uma relação reflexiva entre os conhecimentos teóricos, as ações pedagógicas e a análise dos registros produzidos durante a investigação. A interpretação dos resultados considera as possibilidades e os limites dos recursos utilizados.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A educação bilíngue de surdos se distancia de modelos que colocam a oralização como condição para a aprendizagem e reconhece a diferença linguística e cultural como elemento constitutivo das experiências de pessoas surdas. Skliar (1998) contribui para

deslocar o olhar centrado exclusivamente na deficiência, enfatizando a importância de compreender a surdez também a partir de dimensões linguísticas, culturais e identitárias.

Os marcos legais anteriormente citados sustentam a necessidade de promover condições para o acesso à língua de sinais e para a formação de profissionais preparados para atuar em contextos bilíngues. O reconhecimento legal, contudo, precisa ser acompanhado de condições concretas, como profissionais fluentes, recursos pedagógicos adequados e planejamento que incorpore a LIBRAS ao cotidiano escolar.

A educação bilíngue não se resume à presença simultânea de duas línguas no ambiente escolar. Ela requer que a LIBRAS seja efetivamente utilizada para ensinar, dialogar, explicar conceitos e construir conhecimentos, ao mesmo tempo que o português escrito seja trabalhado com metodologias próprias de ensino de segunda língua. Esse compromisso demanda a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, de suas experiências visuais e da participação da comunidade surda na construção das práticas educativas.

A aquisição de uma língua depende de oportunidades de interação e de acesso linguístico, para crianças surdas, o contato precoce e contínuo com usuários da LIBRAS favorece a construção de repertório linguístico e a participação em situações comunicativas variadas. Stumpf e Linhares (Curricularização da Libras como primeira língua, 2021, p. 252) *A disciplina é base para a orientação e o desenvolvimento de competências de estudos, provendo a preparação e o direcionamento para o trabalho a ser realizado na sala de aula com estudantes surdos*. descrevem a organização linguística das línguas de sinais, evidenciando que elas apresentam estrutura gramatical própria e recursos linguísticos capazes de expressar conteúdos concretos e abstratos. Portanto, a LIBRAS deve ser reconhecida como língua plena, e não como conjunto de gestos ou recurso auxiliar da língua portuguesa.

A escola pode ampliar as oportunidades de uso da LIBRAS por meio de interações cotidianas, narrativas, explicações, brincadeiras, conversas coletivas e atividades curriculares. O acesso à língua precisa ocorrer de modo consistente e com objetivos a ser alcançado, e não apenas em momentos isolados de atendimento. Quando o ambiente escolar não oferece interações sinalizadas suficientes, o estudante pode encontrar barreiras para compreender orientações, compartilhar ideias, construir conceitos e participar das atividades propostas.

A contribuição de Vygotsky (2007) sobre o papel da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores permite compreender a importância da interação e da mediação nos processos de aprendizagem. Embora sua obra não trate especificamente da educação bilíngue de surdos, sua perspectiva destaca que o desenvolvimento se constrói nas relações sociais e no uso de instrumentos culturais. Nesse sentido, garantir o acesso à

LIBRAS é também ampliar as condições de participação do estudante em práticas de construção compartilhada do conhecimento.

O ensino da Língua Portuguesa escrita a estudantes surdos exige reconhecer que a língua de sinais e a língua portuguesa apresentam modalidades e estruturas distintas. A aprendizagem da escrita não deve ser organizada exclusivamente a partir de estratégias baseadas na oralidade ou na correspondência entre sons e letras. Em vez disso, é necessário desenvolver práticas que possibilitem compreender os sentidos dos textos, seus usos sociais, sua organização e suas convenções linguísticas, com mediação acessível em LIBRAS.

A articulação entre as duas línguas pode ocorrer por meio de histórias contadas em LIBRAS, leitura de textos acompanhados de imagens, comparação de formas de expressão, produção de listas e legendas, exploração de gêneros textuais e elaboração coletiva de registros escritos. O objetivo não é substituir uma língua pela outra, mas criar pontes para que os estudantes mobilizem conhecimentos e construam significados. A escrita deve estar vinculada a propósitos comunicativos reconhecíveis, como informar, narrar, convidar, registrar ou compartilhar experiências.

É importante evitar interpretações que atribuam as dificuldades de aprendizagem exclusivamente ao estudante surdo. As barreiras podem estar relacionadas à oferta tardia ou insuficiente de LIBRAS, as práticas pedagógicas pouco acessíveis, à ausência de materiais bilíngues e à utilização de métodos que não consideram o português como L2. Por isso, o planejamento deve partir das necessidades linguísticas e dos conhecimentos dos estudantes, com avaliação contínua e oportunidades variadas de leitura e produção textual.

A pedagogia visual valoriza os modos de percepção e produção de sentidos que envolvem a experiência visual. No ensino da Libras, imagens, vídeos, fotografias, objetos, ilustrações, expressões faciais, organização espacial e recursos digitais podem contribuir para a compreensão dos conteúdos, desde que estejam integrados a uma proposta pedagógica coerente. A visualidade, nesse caso, não significa apenas decorar páginas ou inserir figuras, mas organizar o ensino de maneira que a informação seja acessível e possa ser explorada por meio da língua de sinais.

Os materiais multissemióticos articulam diferentes modos de significação, incluindo língua sinalizada, escrita, imagens, cores, símbolos, movimento e recursos audiovisuais. Rojo (2009), ao discutir letramentos múltiplos, destaca a relevância de práticas educativas que considerem diferentes linguagens e formas de produção de sentido. Na educação bilíngue de surdos, essa articulação pode apoiar a compreensão conceitual e favorecer relações entre LIBRAS e português escrito.

Entre os recursos possíveis estão cartazes bilíngues com imagens, sinais e palavras; vídeos em Libras que expliquem conteúdos ou contem histórias; jogos de memória e associação; sequências didáticas com etapas visualmente organizadas; e materiais digitais acessados por links ou códigos QR. A seleção desses recursos deve considerar a faixa etária, os objetivos curriculares, o repertório linguístico dos estudantes e a qualidade das representações utilizadas. O material não substitui a interação pedagógica: sua função é apoiar a mediação, estimular a participação e criar oportunidades para que os estudantes usem a língua e construam conhecimentos.

O letramento visual constitui uma dimensão relevante do processo educativo de estudantes surdos, pois envolve não apenas o contato com imagens, mas também a aprendizagem de formas de interpretá-las, relacioná-las a outros textos e produzir sentidos por meio delas. Lebedeff (2017) argumenta que a experiência visual precisa repercutir na organização das práticas pedagógicas, uma vez que a simples presença de recursos visuais não assegura uma educação efetivamente orientada pela visualidade.

Nessa direção, Tavares e Höfling (2024) analisam o letramento visual em materiais didáticos bilíngues e destacam sua relação com as escolhas pedagógicas no ensino de português como segunda língua. Essa contribuição permite compreender que os materiais precisam ser planejados em função dos conteúdos, das necessidades linguísticas dos estudantes e das possibilidades de interação em LIBRAS. Cartazes, fotografias, narrativas sinalizadas, vídeos e sequências ilustradas podem favorecer a construção de relações entre os conteúdos e a língua escrita, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica.

> Com o aprender pelo exemplo, essa interação para a criança Surda sobrepõe-se à hierarquia da Libras e transpõe os marcadores de espaços, L1 e L2, em que ambas fazem parte da interação, e a partir dessa interação é possível a construção de sentidos, motivando não apenas quem aprende, mas também quem ensina (Tavares e Höfling, 2024, p. 3).

Portanto, a pedagogia visual não deve ser reduzida à inserção de figuras em atividades convencionais. Ela requer planejamento que considere a organização das informações, a leitura crítica das imagens, a articulação entre diferentes modos de significação e o uso da LIBRAS como língua de interação e construção do conhecimento. Nessa perspectiva, os materiais visuais e multissemióticos constituem recursos de mediação pedagógica, cujo potencial depende das condições de uso, da participação dos estudantes e dos objetivos de aprendizagem definidos pelo professor.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reflexão sobre as experiências pedagógicas com estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidenciou a importância da articulação entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua (L1), a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua (L2), e a utilização de materiais visuais e multissemióticos. Entre os avanços relatados, destacam-se a ampliação do repertório linguístico em LIBRAS, o aumento do vocabulário nas duas línguas e a produção escrita de palavras em português, incluindo palavras constituídas por duas sílabas. Esses aspectos ressaltam a importância de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e favoreçam oportunidades significativas de interação e aprendizagem.

A LIBRAS desempenhou papel fundamental como língua de instrução e interação, possibilitando a apresentação de orientações, a explicação de conteúdos e a comunicação entre estudantes e professores. Essa perspectiva encontra respaldo em Quadros e Karnopp (2004), cujos estudos contribuem para a compreensão da estrutura linguística da LIBRAS, e na Lei nº 14.191/2021, que reconhece a educação bilíngue de surdos, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Assim, a língua de sinais deve ocupar posição central no planejamento pedagógico, não se limitando a um recurso complementar de comunicação.

A ampliação do repertório linguístico em LIBRAS e o aumento do vocabulário em português escrito indicam a relevância de proporcionar experiências que articulem interação, compreensão e produção linguística. Essa discussão relaciona-se às contribuições de Skliar (1998) e Strobel (2009), que ressaltam a importância de reconhecer as dimensões linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda. Desse modo, os estudantes devem ser reconhecidos como sujeitos de linguagem, com direito a práticas educativas que valorizem sua língua e sua cultura.

No que se refere aos materiais visuais e multissemióticos, destacam-se imagens, cartazes bilíngues, vídeos e narrativas em Libras, jogos pedagógicos, sequências ilustradas e recursos digitais. Esses materiais podem favorecer a compreensão dos conteúdos e a construção de significados quando utilizados de maneira intencional e articulados à língua de instrução. Campello (2007) contribui para essa discussão ao abordar a pedagogia visual na educação de surdos, destacando a importância de considerar a visualidade na organização das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, as imagens e os recursos audiovisuais não devem ser

utilizados apenas como ilustrações, mas como elementos que auxiliam a compreensão e a elaboração de conhecimentos.

Essa compreensão aproxima-se das discussões de Lebedeff sobre experiência visual e letramento visual e de Tavares e Höfling (2024), que analisam escolhas e práticas pedagógicas relacionadas aos materiais didáticos bilíngues para surdos. A articulação entre sinais, imagens, palavras escritas e recursos audiovisuais pode ampliar as possibilidades de acesso às informações, desde que os materiais sejam adequados aos objetivos de aprendizagem e acompanhados de mediação docente. Portanto, a simples presença de imagens não garante a aprendizagem; é necessário promover atividades de interpretação, comparação, contextualização e produção de sentidos.

Em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como L2, a produção de palavras com duas sílabas constitui um avanço específico relatado no percurso dos estudantes. Esse resultado deve ser compreendido como parte de um processo contínuo de apropriação da escrita, que envolve o reconhecimento de palavras, a ampliação do vocabulário, a compreensão dos significados e a participação em práticas sociais de leitura e escrita. A Libras pode contribuir para a construção dos sentidos e para a contextualização do vocabulário, enquanto o ensino do português escrito precisa considerar as características linguísticas próprias dessa língua. Dessa maneira, a proposta bilíngue não deve se restringir à associação entre sinais e palavras, mas favorecer o desenvolvimento progressivo das habilidades de leitura e escrita.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação docente e às condições necessárias para a efetivação da educação bilíngue. O planejamento de práticas acessíveis exige conhecimentos sobre Libras, ensino de português escrito como L2 e produção de materiais visuais. A atuação articulada de professores surdos, professores ouvintes fluentes em Libras e demais profissionais da educação pode contribuir para propostas pedagógicas mais significativas. Entretanto, a continuidade dessas práticas também depende da disponibilidade de recursos didáticos, da formação continuada e do planejamento colaborativo.

Os avanços relatados devem ser interpretados considerando o contexto das experiências pedagógicas, sem generalização para todos os estudantes surdos. Na ausência de dados quantitativos ou de instrumentos padronizados, não é possível mensurar a extensão das mudanças nem atribuí-las exclusivamente a um recurso específico. Ainda assim, a ampliação do repertório linguístico em Libras, o aumento do vocabulário nas duas línguas e a produção escrita de palavras dissílabas constituem elementos relevantes para a reflexão sobre o ensino bilíngue.

Em síntese, os resultados reforçam a importância de articular a Libras como L1, a Língua Portuguesa escrita como L2 e os materiais visuais e multissemióticos no planejamento pedagógico. A pedagogia visual, o letramento visual e o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos oferecem fundamentos para práticas educativas que favoreçam a aprendizagem, a comunicação e a participação escolar.





Fonte: Acervo do autor

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a aquisição da Libras como primeira língua e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando as contribuições de materiais visuais e multissemióticos. As experiências pedagógicas relatadas apontam que a participação dos estudantes é favorecida quando a Libras ocupa lugar central nas interações e quando os conteúdos são apresentados por meio de recursos visualmente acessíveis, articulados a objetivos de aprendizagem claros.

A aprendizagem do português escrito tende a se tornar mais significativa quando a escrita é trabalhada a partir de contextos compreensíveis, com mediação em Libras e oportunidades de leitura e produção textual. Cartazes bilíngues, vídeos, jogos, imagens e sequências didáticas podem apoiar esse processo, desde que não sejam utilizados como elementos decorativos ou isolados da interação pedagógica. É a articulação entre língua, material, planejamento e participação que dá sentido ao recurso didático.

Conclui-se que a efetivação da educação bilíngue depende do acesso precoce e contínuo à Libras, da formação de professores, da elaboração de materiais adequados e de condições estruturais que sustentem o trabalho pedagógico. O PIBID pode contribuir para esse percurso ao aproximar universidade e escola e favorecer a reflexão crítica sobre a prática docente. Como possibilidade para pesquisas futuras, recomenda-se aprofundar a análise de sequências didáticas bilíngues, acompanhar processos de aprendizagem ao longo do tempo e documentar de forma sistemática as estratégias utilizadas e a participação dos estudantes.

**Palavras-chave:** Aquisição da LIBRAS; Ensino do português como L2; Materiais Visuais.

**REFERÊNCIAS**

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma "visualidade aplicada".

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TAVARES, Talita Nabas; HÖFLING, Camila. O letramento visual em materiais didáticos bilíngues para surdos: escolhas e práticas pedagógicas do professor surdo. Revista Espaço, n. 60, p. 118–133, jan./jun. 2024. DOI: 10.20395/revesp.2024.60.1.118-133.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.