ISSN: 2358-8829

# ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS/AS: A NECESSIDADE DE ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Fabiana Alves de Carvalho[1]
Elida Alves de Matos Rodrigues Alexandre [2]
Nayara da Costa Pereira [3]
Rodolfo Santos Alves Almeida[4]

## INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento de estudantes Surdos/as exigem que a escola considere a língua em que esses sujeitos interagem, narram experiências e constroem conhecimentos. No caso de crianças sinalizantes, a Libras ocupa o lugar de primeira língua (L1) e o Português escrito é ensinado como segunda língua (L2). Essa relação não se resolve pela troca de palavras faladas por sinais em atividades concebidas para crianças ouvintes: ela requer escolhas de textos, modos de explicação, sequências de ensino e materiais coerentes com uma experiência linguística predominantemente visual.

Em muitas propostas de alfabetização, a associação entre fonema e grafema organiza os exercícios. Quando essa via se torna pressuposto obrigatório para aprender a escrita, estudantes Surdos/as podem receber tarefas cujo ponto de partida não lhes é acessível. A crítica a essas tarefas não dispensa o ensino sistemático da língua escrita. Ao contrário, exige que leitura, produção textual, vocabulário e reflexão sobre a língua sejam ensinados por caminhos que articulem Libras, significado, imagem e usos sociais do Português escrito (Barbosa; Cavalcanti; Sousa, 2022; Pereira; Oliveira, 2023).

A Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) regulamenta sua presença na educação e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para pessoas surdas. A Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021) insere a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), com Libras como primeira língua e Português escrito como segunda. O reconhecimento legal torna ainda mais necessário examinar o que acontece com os materiais entregues à criança e com as interações que lhes dão sentido.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás. E-mail: fabiana.carvalho@se.df.gov.br.
[2] Especialista em Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto FATED. E-mail: elida.matos49@gmail.com
[3] Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho da Universidade Federal do Piauí. E-mail: prof.nayaracosta@gmail.com
[4] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí, rodolfo.almeida@academico.ifg.edu.br.

ISSN: 2358-8829

A Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (PNEBS), instituída pela Portaria MEC nº 588/2026 (Brasil, 2026), aproxima esse direito do problema aqui examinado. Entre suas diretrizes, prevê a disponibilidade de materiais didáticos e literários específicos (art. 4º, III). O currículo e o material didático-pedagógico compõem um de seus eixos estruturantes (art. 6º, III), e a produção e disponibilização de recursos digitais e audiovisuais em Libras e Português escrito figura entre as ações de assistência técnica e financeira que o MEC poderá realizar (art. 7º, IV). A política, portanto, reconhece a produção de materiais como parte da implementação da modalidade; a definição de seus usos pedagógicos continua a exigir análise das condições concretas de ensino.

Este artigo tem por objetivo discutir a importância da criação, seleção e adequação de materiais didáticos no processo de alfabetização bilíngue de estudantes Surdos/as. Por meio de pesquisa bibliográfica e reflexão teórico-pedagógica, examinamos a relação entre as duas línguas, a visualidade e as práticas de leitura e escrita. Defendemos que a acessibilidade do material depende tanto de sua organização visual quanto da mediação em Libras e de sua vinculação a objetivos de aprendizagem e situações reais de comunicação.

## METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, associada à reflexão teórico-pedagógica. Foram examinadas seis dissertações e quatro artigos disponibilizados para a elaboração do trabalho, selecionados por sua relação com alfabetização, letramento, educação bilíngue, formação docente ou produção de materiais para estudantes Surdos/as. As dissertações são de Nascimento (2019), Alves (2020), Soares (2021), Silva (2023), Lage (2023) e Santos (2024). Os artigos de Barbosa, Cavalcanti e Sousa (2022), Pereira e Oliveira (2023), Fabian e Lima (2021) e Morais (2021) complementam a discussão. Os documentos legais foram examinados como referência para as responsabilidades educacionais. Os três módulos do curso de extensão do IFSC e do MEC foram utilizados como apoio à fundamentação e à elaboração de exemplos pedagógicos; não integram o conjunto de dez pesquisas cujos achados são discutidos neste artigo.

A leitura concentrou-se nos objetivos, procedimentos, resultados e propostas didáticas explicitados em cada trabalho. Em seguida, os argumentos foram organizados em quatro eixos de discussão: acesso à Libras e à escrita; limites dos materiais centrados na oralidade; visualidade e produção de sentidos; e mediação docente na seleção e elaboração dos recursos. Trata-se de uma síntese temática do conjunto selecionado, sem pretensão de revisão sistemática ou de representatividade estatística do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Não houve

ISSN: 2358-8829

intervenção escolar, entrevistas ou coleta de dados com estudantes neste artigo; por isso, as situações didáticas apresentadas são proposições fundamentadas na literatura, não resultados de aplicação empírica.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A educação bilíngue pressupõe o acesso efetivo à Libras como língua de interlocução e instrução, ao mesmo tempo que organiza o ensino do Português na modalidade escrita. A distinção entre as línguas é decisiva: a criança pode discutir uma história em Libras, relacionar acontecimentos a imagens e, então, investigar como esses sentidos são construídos em um texto em Português. A tradução pontual de vocábulos não substitui a construção de repertório discursivo em ambas as línguas. Também não se deve presumir que todas as crianças surdas chegam à escola com a mesma história de aquisição da Libras; o planejamento precisa observar os repertórios de cada uma (Morais, 2021; Silva, 2023).

Barbosa, Cavalcanti e Sousa (2022), ao mapear pesquisas da BDTD entre 2000 e 2019, identificam contribuições de atividades e experiências baseadas em aspectos visuais. As autoras também registram diferenças teóricas no uso dos termos alfabetização e letramento, especialmente quanto à relação com a via fonológica. Aqui, “alfabetização bilíngue” designa o ensino intencional da leitura e escrita em Português em articulação com a Libras, e “letramento” remete à participação em práticas sociais de leitura e produção de textos. Os termos se relacionam, mas não reduzem o processo da criança surda à correspondência som-letra.

A relação entre aquisição da Libras e aprendizagem do Português escrito demanda atenção à trajetória linguística. Uma criança que dispõe de interlocutores sinalizantes pode usar a Libras para narrar acontecimentos, fazer perguntas e relacionar conceitos antes de encontrar esses sentidos na escrita. Outra, com acesso tardio à língua de sinais, pode necessitar de mais situações de interação, histórias e experiências compartilhadas para construir esse repertório. O primeiro módulo do curso enfatiza o papel da escola e das relações sociais nesse desenvolvimento (Santos; Neves; Cruz, 2026). Por isso, uma mesma folha de atividades, aplicada de modo igual a estudantes com trajetórias diferentes, dificilmente atende às necessidades de ambos. A adequação precisa considerar as condições de participação linguística que antecedem a tarefa.

A dimensão visual tampouco pode ser tomada como uma propriedade automática de qualquer imagem. Uma fotografia, um pictograma ou uma tira só se torna recurso de aprendizagem quando permite observar relações pertinentes, formular hipóteses, comparar sentidos e voltar ao texto. A Libras oferece espaço para explicar, questionar, contar e negociar

ISSN: 2358-8829

significados; o Português escrito amplia as formas de registrar e circular essas produções. Nessa articulação, a criança precisa encontrar textos completos e variados, e não somente listas descontextualizadas de substantivos.

O segundo módulo ajuda a separar duas operações que às vezes aparecem misturadas na prática escolar: compreender o que um texto comunica e observar como o Português escrito organiza essa comunicação. A criança pode reconhecer uma situação narrada em Libras e, ainda assim, precisar estudar a ordem dos elementos na frase, as marcas de tempo ou as formas de retomar personagens no texto. Do mesmo modo, copiar uma frase corretamente não demonstra, por si só, que compreendeu seu sentido. Uma atividade bilíngue produtiva dá lugar às duas operações: primeiro estabelece condições de compreensão e, depois, torna aspectos da escrita objetos explícitos de ensino (Santos *et al*., 2026). Essa distinção permite avaliar o percurso da criança com mais precisão e planejar intervenções correspondentes.

As pesquisas selecionadas ilustram diferentes materiais. Soares (2021) propôs um conjunto bilíngue para ampliação lexical com livro de consulta, imagens, registros de sinais, códigos QR para vídeos em Libras, história, cartões e quadro magnético. Santos (2024) elaborou uma maquete de uma casa com vídeos em Libras legendados e acessíveis por código QR, situando vocabulário e escrita em um ambiente reconhecível. Lage (2023) trabalhou narrativas em língua de sinais e materiais visuais relacionados a histórias infantis. Tais produtos não constituem receita universal: seu potencial reside em tornar observável a relação entre língua, objeto, narrativa e texto, permitindo que a professora ajuste o percurso aos conhecimentos da turma.

O material do primeiro módulo do curso ressalta que a escola pode ser um espaço decisivo de acesso à Libras para crianças cuja família não dispõe de uma língua compartilhada. Isso amplia a responsabilidade de planejar interações sinalizadas e de observar o desenvolvimento linguístico antes de atribuir dificuldades de escrita à criança (Santos; Neves; Cruz, 2026). O segundo módulo diferencia a experiência de quem aprende a escrever uma língua que já fala da apropriação de uma segunda língua por estudantes surdos, articulando desenvolvimento conceitual, leitura, escrita e hipóteses sobre o funcionamento do Português (Santos *et al*., 2026). Esses aportes ajudam a precisar o fundamento das escolhas didáticas, sem constituir dados empíricos adicionais da presente pesquisa.

A formação e as condições de trabalho também integram o problema. Alves (2020), em pesquisa com docentes ouvintes em formação, relata dificuldades de comunicação em Libras e falta de materiais apropriados, acompanhadas da produção de um livro de orientações para a prática. Nascimento (2019) organiza experiências e unidades didáticas de leitura e interpretação

ISSN: 2358-8829

para estudantes surdos dos anos iniciais. Silva (2023) investiga os desafios de docentes da sala de recursos multifuncionais no trabalho com alfabetização e letramento em Libras. Essas investigações colocam o planejamento da professora bilíngue e a articulação entre profissionais no centro da adequação didática: disponibilizar um recurso, isoladamente, não assegura sua apropriação pela criança.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A síntese dos trabalhos converge com o problema formulado no resumo apresentado ao congresso: o material didático precisa ser pensado a partir das condições linguísticas de aprendizagem, não apenas simplificado após sua produção. Os resultados desta seção são achados da leitura bibliográfica e implicações pedagógicas deles derivadas. Organizam-se em quatro eixos, sem atribuir aos estudos selecionados um efeito de aprendizagem que eles não mediram em conjunto.

### Libras como língua de construção de conhecimento e Português escrito como L2

No primeiro eixo, o acesso ao conteúdo em Libras antecede e acompanha a investigação da escrita. Em uma atividade de leitura de narrativa, por exemplo, a professora pode propor uma primeira discussão sinalizada sobre personagens, tempo, conflitos e desfecho; apresentar o texto escrito; explorar trechos e escolhas lexicais; e solicitar uma produção com destinatário definido. O retorno à Libras ao longo da atividade ajuda a distinguir dificuldade de expressão em Português escrito de desconhecimento do conteúdo. Morais (2021), em estudo de caso com uma criança surda na Educação Infantil, descreve barreiras de comunicação e formação na sala regular que comprometem esse acesso.

A expressão “Libras como L1” descreve a organização da educação bilíngue e não autoriza concluir que toda criança já domina essa língua ao ingressar na escola. Se há aquisição tardia da Libras, a professora precisa ampliar oportunidades de interação com pessoas sinalizantes e ajustar as demandas de leitura e escrita ao repertório observado. Em estudo sobre salas de recursos, Silva (2023) mostra que os desafios docentes atravessam tanto o trabalho com Libras quanto a disponibilidade de condições didáticas. A adequação dos materiais, portanto, integra uma política linguística da escola, e não um conjunto de folhas avulsas.

### Limites da transposição de atividades para ouvintes

O segundo eixo reúne críticas ao uso indiferenciado de cartilhas e exercícios que exigem ouvir sílabas, identificar rimas sonoras ou repetir associações fonema-grafema. Fabian e Lima (2021) observam a permanência de propostas escolares guiadas por métodos concebidos para

ISSN: 2358-8829

estudantes ouvintes. Pereira e Oliveira (2023) também destacam a singularidade linguística da criança surda e a necessidade de estratégias adequadas para aprender a escrita. A presença de letras e palavras em uma atividade não basta para torná-la uma experiência de leitura.

A comparação entre uma tarefa e sua versão adequada esclarece o alcance dessa mudança. Se uma página apresenta desenhos e pede que a criança circule as palavras iniciadas pelo mesmo som, acrescentar sinais ao lado das figuras preserva a exigência auditiva original. Uma nova proposta pode apresentar as figuras como elementos de uma história, pedir que a turma discuta em Libras as relações entre elas, ler enunciados escritos sobre o episódio e observar como certas palavras reaparecem em diferentes frases. O trabalho com letras e regularidades gráficas pode ocorrer nesse percurso, vinculado às palavras e aos textos que as crianças investigam. Assim, a revisão não se limita à aparência da página: altera as operações necessárias para realizá-la.

Uma adequação substantiva modifica a tarefa e seu propósito. Em vez de pedir que a criança escolha a palavra por sua sonoridade, pode-se apresentar um conjunto de imagens de acontecimentos, discutir em Libras suas relações, ler bilhetes que descrevam essas situações e comparar como se organizam as informações escritas. A professora pode destacar convenções da escrita, retomá-las em novos textos e propor reescritas. O ensino explícito da forma escrita continua necessário: o que muda é o ponto de entrada e a possibilidade de atribuir sentido ao que se lê. A decisão sobre cada recurso depende do objetivo, da idade, da experiência linguística e do acompanhamento do que a criança efetivamente consegue fazer.

**Visualidade, textos e materiais com função definida**

No terceiro eixo, os trabalhos permitem diferenciar apoio visual de decoração. Soares (2021) articula imagens, sinais, palavras e vídeos em um conjunto de ampliação lexical; Santos (2024) utiliza a maquete para situar objetos e usos em uma casa; Lage (2023) explora a performance narrativa em Libras e a produção de histórias. Em cada caso, o recurso visual tem uma função identificável: recuperar uma experiência, organizar sequências, estabelecer relações de significado ou sustentar a passagem entre narrativa sinalizada e texto escrito. Uma imagem sem discussão, sem legibilidade ou sem ligação com o objetivo didático pode até competir com a atenção necessária à leitura.

Os materiais também precisam permitir diferentes modos de resposta. Diante de uma história em quadrinhos sem texto, a criança pode inicialmente reconstruir a sequência em Libras, indicar relações espaciais e expressões dos personagens e comparar sua interpretação com a de colegas. Ao escrever uma legenda, ela terá de selecionar informações para alguém

ISSN: 2358-8829

que não participou daquela conversa. A professora poderá, então, observar se o texto identifica personagens, situa o acontecimento e oferece pistas suficientes ao leitor. A passagem entre as línguas não é uma equivalência palavra por palavra; exige reorganizar a mensagem para as condições de circulação de cada produção. A narrativa em língua de sinais estudada por Lage (2023) reforça o valor de tratar a produção sinalizada como linguagem com estrutura e recursos expressivos próprios.

O terceiro módulo propõe a unidade didática como organização de atividades relacionadas a um propósito comunicativo, da compreensão à produção. Nele, a construção de repertório, as práticas sociais, a leitura, a análise linguística, a escrita e o uso de tecnologias aparecem articulados, em vez de atividades avulsas (Almeida *et al*., 2026). Essa proposta é pertinente ao problema deste artigo porque permite perguntar qual função cada material cumpre na progressão da aprendizagem. Uma professora pode, por exemplo, partir de uma narrativa sinalizada, discutir seu sentido, ler uma versão escrita e propor uma produção destinada a outra turma. Trata-se de um exemplo de planejamento e não de resultado de uma intervenção realizada pelas autoras.

Para orientar a seleção de recursos, a unidade didática pode partir de uma prática social reconhecível, como preparar convites para uma mostra de histórias da turma. Em Libras, as crianças discutem o evento, os possíveis convidados e as informações indispensáveis. Convites reais, apresentados de modo legível, permitem comparar destinatário, lugar, data e finalidade; fotografias e vídeos em Libras ajudam a recuperar a situação, mas não substituem a leitura dos textos. A professora propõe uma primeira escrita, identifica com as crianças o que o destinatário ainda precisaria saber, apresenta novos modelos e acompanha a revisão. Nessa sequência, imagens, vídeos e cartões de palavras têm funções diferentes em etapas articuladas. O critério para mantê-los é sua contribuição para compreender, analisar ou produzir o gênero, e não apenas seu apelo visual (Almeida *et al*., 2026).

Uma sequência com tiras silenciosas pode começar pela observação e ordenação das cenas, seguir com narrativas em Libras produzidas pelas crianças e avançar para legendas, bilhetes ou uma pequena história em Português escrito. A comparação entre versões abre espaço para perguntar quem realizou uma ação, quando ocorreu e como tornar a informação compreensível para outra pessoa. De modo semelhante, um jogo de cartas com imagem, sinal em vídeo e palavra escrita pode ampliar vocabulário se for integrado à leitura de histórias e à produção textual; se terminar no mero pareamento, sua contribuição permanece restrita. Vídeos, animações e recursos digitais devem ter conteúdo verificável, enquadramento claro da sinalização e acesso funcional, inclusive quando apresentados por *QR Code*.

ISSN: 2358-8829

Outro exemplo é o uso de um pequeno texto informativo sobre um animal conhecido da turma. A exploração pode começar por observações, registros visuais e perguntas formuladas em Libras. Na leitura, a turma localiza informações que respondem às perguntas e distingue características do animal de hipóteses inicialmente levantadas. Na análise linguística, compara formas de nomeá-lo e de retomar o mesmo referente em diferentes frases. Uma ficha escrita destinada a outras crianças fecha o percurso e oferece motivo para revisar informações e escolhas de palavras. A participação em Libras atravessa as etapas; a escrita não aparece somente no fim, mas é apresentada, lida e discutida desde o início. Esses exemplos ilustram possibilidades de planejamento inspiradas nos módulos e nas pesquisas, sem configurar dados coletados neste estudo.

O texto escrito precisa conservar sua função social. Ler um convite para uma atividade da escola, preparar uma legenda para uma exposição ou escrever uma mensagem para outra turma dá à criança motivos para revisar o que produziu. O planejamento alterna observação, interação em Libras, leitura de modelos escritos, produção e revisão, sem transformar essa ordem em uma sequência rígida. As obras selecionadas apoiam a criação de situações desse tipo, mas não permitem afirmar que um material específico produz ganhos generalizáveis para todas as turmas.

**Mediação docente e critérios para selecionar ou produzir recursos**

O quarto eixo evidencia que a professora precisa avaliar os materiais antes, durante e depois do uso. Alves (2020) associa dificuldades de atuação à formação em Libras e à insuficiência de recursos; Nascimento (2019) descreve a elaboração de atividades a partir da experiência de uma professora bilíngue. A seleção deve começar por perguntas concretas: qual conceito ou prática de escrita será trabalhado; que oportunidades de interação em Libras a tarefa oferece; que relação entre imagem e texto está prevista; e como a professora observará a compreensão e a produção de cada criança?

A organização visual deve evitar excesso de elementos, preservar uma leitura clara das cenas e indicar quando imagem e palavra se correspondem ou se complementam. Em materiais com vídeos, devem ser considerados o tamanho e a nitidez da sinalização, o acesso ao arquivo e a possibilidade de retomá-lo na discussão. Materiais prontos podem ser úteis após exame crítico e adequação; recursos autorais podem nascer de situações vividas pela turma. Em ambos os casos, a interlocução com profissionais bilíngues e, quando possível, com pessoas surdas contribui para conferir os sinais, os sentidos e a pertinência cultural da proposta.

ISSN: 2358-8829

A indicação dos módulos de trabalhar os conhecimentos prévios exige um cuidado: a professora não pode presumir que todas as crianças tiveram acesso às mesmas conversas, histórias ou acontecimentos. Quando esse repertório não está disponível, a unidade didática precisa criá-lo por meio de vivências, objetos, narrativas e diálogo em Libras antes de solicitar inferências sobre o texto. Na análise linguística, pode-se comparar trechos escritos, testar reformulações e discutir o efeito de suas escolhas, sem limitar o trabalho ao nome de figuras (Almeida *et al*., 2026).

A PNEBS também permite ampliar a escala da reflexão. A Portaria MEC nº 588/2026 (Brasil, 2026), em seu art. 5º, II e III, inclui o apoio às redes com materiais bilíngues e o fomento à produção e difusão de materiais didático-pedagógicos e produções culturais das comunidades surdas, consideradas as diferenças linguísticas, territoriais e sociais. Isso reforça a importância de não tratar uma única versão de material como solução para todas as escolas. A participação de pessoas surdas, reconhecida entre os princípios da política (art. 3º, II), pode contribuir para examinar a pertinência dos recursos em Libras e das escolhas culturais presentes nas atividades. O artigo não avalia a implementação da PNEBS, mas suas diretrizes oferecem um parâmetro atual para discutir por que a criação e a circulação de materiais bilíngues precisam acompanhar o trabalho docente.

O acompanhamento pode registrar produções sucessivas da mesma criança, em vez de depender de uma atividade isolada. Uma narrativa em Libras gravada com consentimento, a primeira versão de um texto, as intervenções feitas durante a leitura e a versão revista permitem observar mudanças específicas: ampliação de conceitos, escolha de informações pertinentes, reconhecimento de um gênero e maior controle de formas escritas. Quando a professora reúne esses registros, consegue distinguir avanços na compreensão da situação comunicativa de avanços na escrita em Português. O material didático deixa, assim, de ser um produto fechado e passa a ser revisto conforme as respostas da turma. Essa orientação está de acordo com a ênfase de Nascimento (2019) no planejamento da ação docente e com as propostas de articulação de atividades do terceiro módulo (Almeida *et al.*, 2026).

A mediação requer ainda distinguir as responsabilidades dos profissionais presentes na escola. O acesso à interpretação em Libras pode favorecer a participação em aulas compartilhadas, mas o planejamento da alfabetização e a escolha do que ensinar em Português escrito continuam sendo responsabilidades docentes. A professora regente precisa conhecer o objetivo linguístico da atividade, prever tempo para a leitura e a discussão sinalizada e acompanhar as produções; profissionais bilíngues e intérpretes podem colaborar na preparação e na compreensão das interações, conforme suas atribuições. Quando o material é pensado

ISSN: 2358-8829

apenas para ser traduzido durante a aula, a criança pode receber a explicação oral convertida em sinais sem que o texto, as imagens e as tarefas tenham sido organizados para sua aprendizagem. A necessidade de formação e de planejamento identificada por Alves (2020) e Silva (2023) ajuda a compreender por que a qualidade do recurso depende também das condições coletivas de seu uso.

A avaliação da atividade precisa olhar além do acerto de palavras isoladas. A criança consegue narrar a situação em Libras? Localiza informações no texto? Relaciona imagem, conceito e enunciado? Escolhe palavras para um destinatário e revisa sua escrita com mediação? Essas observações orientam novas intervenções e impedem que uma dificuldade pontual seja interpretada como incapacidade de aprender. A literatura aqui reunida sustenta a necessidade de materiais ajustáveis, de formação docente e de continuidade do trabalho entre as línguas, mas ainda pede estudos que acompanhem sua aplicação e documentem, em diferentes contextos escolares, os processos de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica permitiu discutir por que a criação, a seleção e a adequação de materiais didáticos são parte constitutiva da alfabetização bilíngue de estudantes Surdos/as. Os estudos convergem quanto à necessidade de acesso à Libras, ensino intencional do Português escrito como segunda língua, valorização da experiência visual e formação da professora. Mostram também caminhos concretos, como narrativas em Libras, jogos, sequências de imagens, textos com finalidade comunicativa, maquetes e vídeos vinculados a atividades de leitura e escrita.

A principal implicação pedagógica é que nenhum desses recursos assegura aprendizagem por sua presença física ou digital. A professora precisa definir o que a criança investigará, como poderá discutir o conteúdo em Libras, que aspectos do texto escrito serão ensinados e de que modo acompanhará sua produção. A visualidade ganha sentido quando permite construir e revisar relações entre experiências, sinais, imagens, conceitos e escrita.

Dessa discussão decorrem critérios que podem orientar novas produções: conhecer o repertório linguístico das crianças; escolher uma situação de leitura e escrita com finalidade identificável; assegurar espaço para a interlocução em Libras; selecionar recursos visuais que sustentem a construção de significados; ensinar aspectos específicos do Português escrito; e retomar as produções para planejar intervenções seguintes. Esses critérios não formam uma lista de recursos obrigatórios. Uma atividade com poucos elementos pode ser adequada quando suas relações são claras e bem mediadas; outra, repleta de vídeos e imagens, pode manter a

criança distante do texto que deveria aprender a ler. O valor pedagógico do material se revela no que permite fazer, compreender e comunicar.

Como este artigo não envolveu aplicação de materiais ou observação de estudantes, suas conclusões dizem respeito às contribuições e aos limites dos trabalhos examinados. Pesquisas futuras podem documentar o uso continuado de sequências didáticas bilíngues em diferentes etapas da escolarização, incluindo a participação das crianças surdas na avaliação dos materiais. A garantia legal da educação bilíngue precisa encontrar correspondência cotidiana em textos, atividades e interações que ampliem a participação e a autonomia comunicativa dos/as estudantes.

**Palavras-chave:** Alfabetização bilíngue, Surdos/as, Libras, Português escrito, Materiais didáticos.

## AGRADECIMENTOS

Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Goiás- FAPEG (4º autor)

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Florêncio de; SANTOS, Aline Miguel da Silva dos; NEVES, Bruna Crescêncio; CRUZ, Eder Barbosa. **Práticas de alfabetização e letramento para crianças surdas**. Módulo 3 do Curso de extensão Alfabetização e letramento de crianças surdas: aspectos teóricos e práticos. Palhoça: Instituto Federal de Santa Catarina, 2026.

ALVES, Mariane Souza Menezes de Araujo. **Docente ouvinte no ensino para alunos surdos do ensino fundamental**: livro com orientações para a prática. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

BARBOSA, Marcela Gomes; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. **Alfabetização e letramento de surdos: mapeamento das contribuições de pesquisas**. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 51, n. 1, p. 50–63, 2022. DOI: 10.21165/el.v51i1.3278.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 588**, de 2 de julho de 2026. Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos – PNEBS. Diário Oficial da União: seção 1, edição extra, Brasília, DF, 3 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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. **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 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

FABIAN, Gleison Rocha; LIMA, Ezer W. Gomes. Alfabetização e letramento de alunos surdos. **Anais do VII CONEDU**, 2021.

LAGE, Waine Pegoretti. **Materiais visuais da narrativa em língua de sinais e a produção de histórias infantis para crianças surdas**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Educação Bilíngue) – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2023.

MORAIS, Taynara Maylane Passos de. **O processo de letramento e alfabetização do aluno surdo no ensino regular infantil**: um estudo de caso. 2021. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Libras) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021. Disponível em: Repositório Institucional da UNIFAP.

NASCIMENTO, Wandréia Lúcia de Souza do. **O professor bilíngue e o ensino do aluno surdo do último ano do Ensino Fundamental I**: por onde começar? 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

PEREIRA, Vanessa Alves; OLIVEIRA, Thamires Silva de. Alfabetização e letramento de alunos surdos: desafios e possibilidades em uma perspectiva bilíngue. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 11, p. 12993–13013, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n11-009.

SANTOS, Aline Miguel da Silva dos; NEVES, Bruna Crescêncio; CRUZ, Eder Barbosa. **A criança surda e o desenvolvimento da linguagem**. Módulo 1 do Curso de extensão Alfabetização e letramento de crianças surdas: aspectos teóricos e práticos. Palhoça: Instituto Federal de Santa Catarina, 2026.

SANTOS, Aline Miguel da Silva dos; NEVES, Bruna Crescêncio; CRUZ, Eder Barbosa; SELL, Fabíola Sucupira Ferreira. **Alfabetização e letramento de crianças surdas**. Módulo 2 do Curso de extensão Alfabetização e letramento de crianças surdas: aspectos teóricos e práticos. Palhoça: Instituto Federal de Santa Catarina, 2026.

SANTOS, Augusto Machado dos. **Alfabetização e letramento de crianças surdas em perspectiva bilíngue (Libras e Língua Portuguesa)**: práticas cotidianas em uma maquete. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

SILVA, Everton Viana da. **O professor da sala de recursos multifuncionais e os desafios na alfabetização e letramento dos alunos surdos em Língua Brasileira de Sinais**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023.

SOARES, Suzana Alves de Souza. **Proposta bilíngue de material didático para ampliação lexical de surdos sinalizantes**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.