ISSN: 2358-8829

# DO SINAL ISOLADO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR MEIO DE SITUAÇÕES COMUNICATIVAS

Sabrina Constantino dos Santos Reis[1]

## INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.436/2002 e os estudos linguísticos reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e a define como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituído para a transmissão de ideias e fatos oriundos das comunidades surdas brasileiras (Brasil, 2002). Compreender a Libras como língua implica, portanto, superar concepções que a reduzam a um conjunto de gestos, sinais isolados ou correspondências diretas com palavras da língua portuguesa.

Quadros e Karnopp (2004) descrevem bem isso quando dizem que a Libras como uma língua natural é dotada de organização linguística própria, com aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos específicos. Essa compreensão é particularmente relevante para o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes, uma vez que sua aprendizagem não se restringe à apropriação de unidades lexicais, mas envolve a compreensão de como os sentidos são produzidos e organizados nas interações.

Essa questão tornou-se significativa em minha própria prática docente como professora de Libras. Ao longo da experiência, percebi que a apresentação de sinais isolados, embora contribuísse para a ampliação do repertório linguístico dos participantes, não era suficiente para que compreendessem como organizar enunciados e participar de interações em Libras. A partir dessa inquietação, passei a organizar os conteúdos de modo que os sinais fossem apresentados vinculados a situações comunicativas, diálogos e possibilidades concretas de interação.

[1] Professora de Libras na Segunda Igreja Presbiteriana de São José do Rio Preto - SP; professora da Educação Básica da rede municipal de São José do Rio Preto - SP, sabrinadossantos1311@gmail.com

ISSN: 2358-8829

A experiência relatada neste trabalho ocorreu entre fevereiro e junho de 2026, em uma formação de Libras como segunda língua destinada a aprendizes ouvintes, realizada em espaço disponibilizado por uma instituição religiosa do interior paulista. A turma iniciou com 20 participantes. O planejamento foi organizado em 16 semanas e contemplou fundamentos da Libras, identidade e cultura surda, elementos da comunicação, parâmetros, expressões não manuais, primeiras interações e diferentes situações comunicativas, envolvendo temas como tempo, família, ambiente escolar, mercado, cidade, mobilidade, saúde e religião.

Os conteúdos foram articulados a diálogos previamente planejados, atividades em duplas, produções em vídeo e momentos de comunicação direta com pessoas surdas. A intenção era possibilitar que os participantes mobilizassem os conhecimentos linguísticos em situações nas quais precisassem compreender, produzir e reorganizar seus enunciados.

Assim, este trabalho tem como objetivo relatar e analisar essa experiência de ensino de Libras como segunda língua para aprendizes ouvintes, com atenção às possibilidades de uma organização pedagógica baseada em situações comunicativas, diálogos e construção de sentidos. Especificamente, busca-se descrever a organização da proposta, analisar as estratégias utilizadas para favorecer a interação em Libras e discutir mudanças observadas na autonomia comunicativa dos participantes, bem como as reflexões produzidas sobre a própria prática docente ao longo do percurso formativo.

## METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, considerando, de maneira articulada, os registros audiovisuais das produções dos participantes, as interações realizadas no grupo de comunicação da turma, os depoimentos e manifestações dos participantes, os diálogos utilizados nas atividades, o planejamento pedagógico e as observações realizadas por mim. Esses materiais foram revisitados buscando identificar recorrências relacionadas às formas de produção e compreensão dos enunciados, à utilização dos recursos linguísticos em situações comunicativas, à necessidade de reorganização das produções e ao desenvolvimento de maior autonomia na interação, construído a partir

ISSN: 2358-8829

de uma experiência formativa de ensino de Libras como segunda língua para aprendizes ouvintes.

O percurso foi realizado entre fevereiro e junho de 2026, em espaço disponibilizado por uma instituição religiosa do interior paulista. A turma iniciou com 20 participantes, de diferentes faixas etárias, abrangendo desde crianças até pessoas da terceira idade, configurando um contexto intergeracional. Todos os participantes iniciaram o curso sem conhecimento prévio de Libras. A experiência foi conduzida pela autora, responsável pelo planejamento, apresentação dos conteúdos, organização das atividades e acompanhamento das produções realizadas ao longo da formação.

O planejamento pedagógico foi estruturado ao longo de 22 semanas, organizadas em quatro módulos. Inicialmente, foram trabalhados fundamentos relacionados à identidade e à cultura surda, à Libras e ao português sinalizado. Em seguida, foram abordados elementos da comunicação, como alfabeto manual, números, parâmetros e expressões não manuais. Posteriormente, a proposta avançou para as primeiras interações e, por fim, para diferentes situações comunicativas relacionadas ao cotidiano.

Entre os temas trabalhados estiveram cumprimentos, identidade, família, tempo, ambiente escolar, mercado, cotidiano, cidade, mobilidade, saúde e comunicação A organização do curso procurou estabelecer relações entre os conhecimentos linguísticos apresentados e situações nas quais esses conhecimentos poderiam ser efetivamente utilizados.

O princípio organizador da experiência foi a contextualização. Os sinais eram apresentados em relação a uma determinada situação comunicativa e, quando pertinente, articulados a verbos, pronomes, expressões e demais elementos necessários à construção do enunciado. Após a apresentação dos conteúdos, os participantes eram organizados em duplas para a realização de diálogos previamente planejados, assumindo diferentes papéis na interação.

Nessas atividades, um participante produzia determinado enunciado enquanto o outro tinha como tarefa compreender visualmente o que estava sendo sinalizado e responder de acordo com a situação apresentada. Dessa maneira, a atividade não se restringia à reprodução do modelo apresentado pela professora, mas exigia a mobilização de conhecimentos tratados anteriormente, tanto para a produção quanto para a compreensão da língua.

ISSN: 2358-8829

Outro aspecto importante foi a construção visual das situações. Antes de realizar a sinalização, os participantes eram orientados a compreender a cena, identificar ações e organizar a representação no espaço. O material pedagógico utilizado durante a formação enfatizava a necessidade de pensar visualmente a situação e utilizar espaço, mãos, corpo e expressões na construção da ação. Buscou-se, assim, evitar uma operação mecânica de substituição de cada palavra do português por um sinal.

Também foram realizadas produções em vídeo, incluindo apresentações pessoais, apresentações da família e outras situações relacionadas aos conteúdos desenvolvidos durante o curso. Esses registros possibilitaram acompanhar a produção dos participantes e observar mudanças na maneira como mobilizavam os conhecimentos trabalhados.

Além dos vídeos, foram considerados para a análise os materiais e planejamentos pedagógicos, registros das interações realizadas no grupo de comunicação da turma, manifestações e depoimentos dos participantes, observações da docente e momentos de comunicação direta com pessoas surdas convidadas para algumas atividades do curso.

Quanto aos aspectos éticos, os participantes foram informados, no formulário de inscrição utilizado na formação, sobre a possibilidade de utilização de imagem e voz para fins de divulgação da experiência e, especificamente, sobre a possibilidade de utilização de registros, depoimentos e vídeos em atividades de natureza acadêmica e científica. Para a elaboração deste relato, os registros foram analisados de forma agregada, sem identificação individual dos participantes e sem finalidade de avaliação de desempenho ou proficiência. Dessa forma, a análise concentrou-se nos aspectos pedagógicos e nas mudanças observadas no processo formativo, preservando-se a identidade dos participantes.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão teórica deste relato parte de três eixos articulados: a compreensão da Libras como língua de estrutura própria; o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes; e a centralidade da interação e do contexto na aprendizagem linguística. Esses eixos permitem interpretar a experiência não como uma simples sequência de

ISSN: 2358-8829

conteúdos, mas como uma proposta pedagógica que procura aproximar o aprendiz do funcionamento efetivo da língua.

A Lei nº 10.436/2002 constitui um marco fundamental ao reconhecer a Libras e afirmar expressamente sua natureza visual-motora e sua estrutura gramatical própria. Essa definição legal é relevante para a educação linguística porque afasta a compreensão da Libras como código auxiliar do português. O Decreto nº 5.626/2005 reforça essa perspectiva ao tratar da formação de professores e instrutores de Libras, da formação para tradução e interpretação e da necessidade de que o ensino seja organizado considerando as especificidades linguísticas das pessoas surdas (Brasil, 2002; Brasil, 2005).

No campo linguístico, Quadros e Karnopp (2004) descrevem a Libras como uma língua natural, analisando sua estrutura em diferentes níveis. A descrição inclui fenômenos relacionados à fonologia, morfologia, sintaxe e ao uso do espaço. A dimensão espacial é especialmente relevante para o ensino de ouvintes, pois o aprendiz precisa compreender que os sentidos são produzidos por relações que envolvem movimento, localização, direção, olhar, corpo e mãos. O espaço de sinalização, portanto, não deve ser entendido apenas como cenário físico da produção, mas como parte dos recursos linguísticos mobilizados na construção dos enunciados.

Essa compreensão também exige cautela diante da ideia de que exista uma única ordem fixa para todas as sentenças em Libras. Estudos sintáticos descrevem a existência de diferentes estruturas dos constituintes e mostram que fatores linguísticos e discursivos interferem na organização das sentenças. Por isso, neste relato, a experiência não será analisada a partir da afirmação de que Libras possui uma única ordem frasal invariável. O foco recai sobre a compreensão, pelos participantes, de que a construção de sentidos em Libras obedece a relações linguísticas próprias e não pode ser reduzida à tradução palavra por palavra do português.

A aprendizagem de Libras por ouvintes apresenta ainda a especificidade de envolver uma segunda língua em uma modalidade diferente daquela predominante na sua primeira língua. Silva (2023) destaca que a aprendizagem de Libras como L2 envolve desafios relacionados à modalidade visuo-espacial, exigindo do aprendiz novas formas de percepção e produção. Esse aspecto ajuda a compreender por que a aprendizagem baseada apenas na correspondência entre vocabulário e sinais pode não ser suficiente para o desenvolvimento de uma comunicação efetiva.

ISSN: 2358-8829

A literatura sobre aquisição de Libras como segunda língua também evidencia a presença de perspectivas interacionistas e socioculturais. Silva (2020), em revisão do estado da arte, aponta que a interação aparece como componente recorrente nas pesquisas sobre aprendizagem da Libras por ouvintes. Nesse sentido, aprender uma língua implica participar de práticas em que o aprendiz possa produzir, compreender, negociar sentidos e receber retorno sobre suas escolhas linguísticas.

A abordagem comunicativa contribui para essa discussão ao deslocar o centro do ensino de estruturas isoladas para a capacidade de utilizar a língua em situações de comunicação. No caso da Libras, isso significa criar oportunidades para que o aprendiz compreenda a intenção comunicativa, organize os elementos linguísticos e utilize recursos próprios da modalidade visuo-espacial. O diálogo, nesse contexto, pode funcionar como espaço pedagógico de experimentação, pois exige que o participante compreenda o interlocutor surdo, formule uma resposta e dê continuidade à interação.

Também é necessário considerar a dimensão cultural. Gesser (2009) chama atenção para a necessidade de desconstruir concepções que reduzem a Libras a gestos ou mímicas e para o reconhecimento de sua condição de língua. Assim, inserir elementos de história e cultura surda no início de uma formação não constitui conteúdo periférico: contribui para que o estudante compreenda a língua em relação às pessoas e à comunidade que a utilizam.

A experiência relatada articula esses pressupostos. Em lugar de organizar o ensino exclusivamente pela apresentação de listas de vocabulário, a proposta procura fazer com que cada conjunto de sinais seja mobilizado em uma situação. O aprendiz conhece determinado recurso linguístico, observa seu funcionamento, pratica em interação e, posteriormente, produz em contexto. Essa sequência aproxima-se das discussões que defendem o uso de práticas interacionais e comunicativas no ensino de Libras como L2 (Silva, 2020; Silva; Souza, 2024).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise foi organizada em três categorias: (1) a passagem da sinalização isolada para a construção de sentidos; (2) o diálogo como espaço de interação, produção e percepção da língua; e (3) a passagem das atividades pedagógicas para situações de uso comunicativo. As categorias foram definidas a partir da recorrência de aspectos

ISSN: 2358-8829

observados nos registros da experiência, especialmente relacionados à passagem da produção lexical para a construção de enunciados, ao papel dos diálogos e à utilização da Libras em situações comunicativas. A sistematização considerou os registros audiovisuais, as manifestações dos participantes, os depoimentos, o planejamento pedagógico e as observações docentes.

Um dos primeiros aspectos observados durante a experiência foi uma mudança na maneira como os participantes compreendiam o próprio processo de aprendizagem da Libras.

No início, a aprendizagem tendia a ser percebida de maneira mais lexical: conhecer determinado sinal era associado a conhecer a palavra correspondente em português. Entretanto, à medida que os conteúdos passaram a ser apresentados dentro de situações comunicativas, os participantes começaram a perceber que conhecer um sinal não significava, necessariamente, saber utilizá-lo adequadamente em um enunciado.

Essa mudança tornou-se perceptível especialmente nas atividades em que uma mesma temática reunia vocabulário, verbos, expressões e estruturas necessárias para a construção de uma situação comunicativa. Em vez de apenas memorizar sinais, os participantes precisavam mobilizar os conhecimentos trabalhados para produzir e compreender uma situação.

Um exemplo ocorreu a partir da apresentação de uma frase em Libras. Após conhecerem o modelo apresentado durante a aula, os participantes eram orientados a criar uma ação do dia a dia e praticá-la com outros. Nesse momento, a atividade deixava de ser apenas uma repetição diante da professora. Um participante assumia a produção da sinalização, enquanto o outro precisava realizar a percepção visual daquilo que estava sendo produzido, buscando compreender a mensagem e responder de acordo com a situação.

Essa dinâmica permitia que os próprios participantes percebessem se aquilo que estavam sinalizando estava sendo compreendido pelo interlocutor. Quando a comunicação não ocorria da maneira esperada, era necessário reorganizar a produção e refletir sobre a forma como determinado elemento estava sendo utilizado.

Esse resultado dialoga com a compreensão da Libras como língua de estrutura própria. A Lei nº 10.436/2002 não a define como código de substituição do português, mas como sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria (Brasil, 2002). Quadros e Karnopp (2004) também descrevem mecanismos sintáticos e

ISSN: 2358-8829

espaciais específicos. Assim, a experiência sugere que apresentar ao aprendiz o funcionamento da língua, e não apenas seu vocabulário, pode favorecer uma apropriação mais significativa dos recursos linguísticos.

A segunda categoria refere-se ao papel dos diálogos. No planejamento do curso, o diálogo não aparecia apenas como uma atividade de encerramento. Ele atravessava diferentes temas e constituía uma estratégia recorrente para colocar o conteúdo em uso. Cumprimentos, pronomes, tempo, identidade, família, ambiente escolar, mercado, cotidiano na cidade, mobilidade, comunicação e saúde foram trabalhados em situações dialogadas.

Nas atividades em duplas, um participante assumia o papel A e o outro o papel B. Os diálogos eram previamente planejados, mas exigiam produção e compreensão efetivas. Essa configuração produz uma necessidade comunicativa: o participante não precisava apenas reproduzir sinais, mas compreender o que o interlocutor havia produzido para dar continuidade à interação. O exercício, portanto, aproximava a sala de aula de uma situação em que língua e interlocução são inseparáveis.

Nos registros audiovisuais, observou-se progressivamente maior segurança dos participantes para iniciar e responder a interações. A mudança mais significativa não foi simplesmente o aumento do repertório lexical, mas a possibilidade de mobilizar conhecimentos já trabalhados para formar enunciados. Os depoimentos e manifestações registrados no grupo de comunicação também apontaram para uma percepção crescente de que a Libras precisava ser compreendida em funcionamento, e não apenas memorizada.

Essa descoberta converge com a literatura que aponta a interação como componente importante da aprendizagem de Libras como L2. A revisão de Silva (2020) identifica forte presença de perspectivas interacionistas e socioculturais nas pesquisas sobre o tema. Em estudo sobre aulas de Libras como segunda língua, Silva e Souza (2024) também destacam as especificidades das interações e da produção linguística. Na experiência aqui relatada, o diálogo funcionou como um dispositivo pedagógico que obrigava o aprendiz a articular compreensão, produção e negociação de sentidos.

A interação também permitiu que o erro fosse compreendido como parte do processo. Quando o participante produzia um enunciado inadequado, a situação comunicativa tornava perceptível a necessidade de reorganização. Percebia-se que a intervenção docente podia então partir da situação concreta: o que o aprendiz pretendia

ISSN: 2358-8829

dizer, qual elemento precisava ser reorganizado e como a ideia poderia ser construída em Libras. Esse movimento contribuiu para que a correção deixasse de ser apenas uma resposta à forma e passasse a estar relacionada ao sentido produzido.

A terceira categoria diz respeito à percepção de que a aprendizagem se ampliava quando os participantes eram convidados a utilizar a Libras em situações próximas de sua vida cotidiana. A proposta não se limitou a situações escolares abstratas. Temas como cumprimentos, pronomes, tempo, identidade, família, ambiente escolar, mercado, cotidiano na cidade, mobilidade, comunicação e saúde foram utilizados para criar oportunidades de uso da língua.

As produções em vídeo tiveram papel relevante nesse processo. Ao gravar uma apresentação pessoal, por exemplo, o participante precisava organizar uma sequência comunicativa envolvendo saudação, identificação, idade e outras informações. Em atividades sobre família, precisava mobilizar vocabulário e estruturas para apresentar pessoas e relações. Essas tarefas permitiram observar se o conteúdo anteriormente trabalhado conseguia ser mobilizado em uma produção mais autônoma.

Ao longo do percurso, foi observado que participantes que inicialmente demonstravam insegurança para estabelecer uma interação passaram a iniciar conversas simples e a organizar respostas com maior autonomia. Alguns participantes também passaram a utilizar conhecimentos desenvolvidos no curso em outros contextos, inclusive em atividades de tradução em contexto religioso. Esse movimento foi compreendido como indício de transferência dos conhecimentos para práticas sociais de uso da língua, embora não permita afirmar, a partir deste relato, aquisição de fluência ou superioridade da proposta em relação a outros métodos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado buscou analisar uma experiência de ensino de Libras como segunda língua para aprendizes ouvintes, organizada a partir de situações comunicativas, diálogos e construção de sentidos. Ao longo de cinco meses, uma turma que iniciou com 20 participantes diversos, vivenciou uma sequência pedagógica que articula conhecimentos sobre a comunidade surda, elementos linguísticos, estruturação de enunciados, recursos visuais, interação e situações de uso.

ISSN: 2358-8829

Os registros analisados indicaram uma mudança na relação dos participantes com a aprendizagem da língua. Progressivamente, a atenção deixou de estar concentrada apenas na identificação de sinais e passou a envolver a organização de enunciados, a compreensão da situação comunicativa e a escolha de recursos linguísticos adequados. A experiência permitiu observar maior autonomia na participação em interações e maior compreensão de que Libras possui funcionamento linguístico próprio.

O diálogo mostrou-se um elemento central dessa organização. Ao trabalhar em pares, os participantes eram colocados diante da necessidade de compreender e produzir enunciados para que a interação tivesse continuidade. A contextualização, por sua vez, ofereceu um sentido para os recursos linguísticos aprendidos. Em conjunto, essas estratégias aproximaram a aprendizagem de situações reais de comunicação e permitiram que os participantes percebessem a Libras como língua em uso, e não como uma lista de sinais equivalentes a palavras do português.

Como relato de experiência, este trabalho não pretende generalizar os resultados nem afirmar que a proposta seja superior a outras metodologias. Sua contribuição está em sistematizar uma prática concreta e refletir sobre suas descobertas. Os resultados observados apontam para a pertinência de ampliar investigações sobre o ensino de Libras como segunda língua, especialmente estudos que comparem diferentes estratégias pedagógicas, acompanhem o desenvolvimento linguístico por períodos mais longos e explorem a relação entre interação, contexto e aquisição da modalidade visuo-espacial.

Para a prática docente, a experiência reforça a necessidade de planejar situações em que o aprendiz possa compreender, produzir e negociar sentidos em Libras. Ensinar sinais é parte do processo, mas ensinar uma língua envolve também possibilitar que o aprendiz compreenda sua estrutura, sua modalidade, seus usos e as relações sociais em que ela circula. Nesse sentido, o percurso analisado aponta para o diálogo e a contextualização como estratégias promissoras para aproximar o ensino da experiência efetiva de comunicação.

**Palavras-chave:** Libras, ensino de segunda língua, situações comunicativas, diálogo, aprendizagem contextualizada.

ISSN: 2358-8829

**AGRADECIMENTOS**

À instituição religiosa, pela disponibilização do espaço para a realização da formação, e aos participantes da turma, pela participação e pelas experiências compartilhadas ao longo do percurso.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 25 ago. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 25 ago. 2026.

CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; GIROTO, Claudia Regina Mosca; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. **Formação de professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.** *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 794-809, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11913.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

SILVA, Lídia da. **Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras**. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 64, 2020. DOI: 10.1590/1981-5794-e11861. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11861 Acesso em: 3 set. 2026.

SILVA, Lídia da. **A aquisição de classificadores semânticos por ouvintes aprendizes de Libras como L2M2**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 39, n. 4, 2023. DOI: 10.1590/1678-460X202339454281. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-460X202339454281 Acesso em: 3 set. 2026.

SILVA, Lídia da; SOUZA, Clóvis Batista de. **Experiência de interações online em aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 50, e268371, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450268371. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268371 Acesso em: 3 set. 2026.