

## ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE LIBRAS COMO L<sub>2</sub> PARA OUVINTES: EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA

STRATEGIES FOR TEACHING BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) AS A SECOND LANGUAGE TO HEARING STUDENTS: EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION IN THE AMAZON

Cleonice Rodrigues da Silva<sup>1</sup>  
Hector Renan da Silveira Calixto<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L<sub>2</sub>) para alunos ouvintes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, localizada na Amazônia paraense. O estudo apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida por meio da aplicação de uma Sequência Didática (SD) estruturada em dez planos de aula, articulando o ensino de Libras com elementos da cultura amazônica, como lendas, fauna, cores e narrativas regionais. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza interventiva, foi realizada durante o estágio de docência e fundamenta-se em perspectivas comunicativas de ensino de línguas, em diálogo com autores como Gesser (2009), Martinez (2009) e Albres (2013; 2016). Os resultados indicam que a SD favoreceu a produção narrativa em Libras, ampliando o uso da língua para além da memorização mecânica de sinais isolados e promovendo deslocamentos na forma como os estudantes compreendem a surdez, a Libras e a própria Amazônia. Conclui-se que o ensino contextualizado, aliado à valorização do território amazônico e à mediação de uma professora surda, contribui para uma formação mais inclusiva, culturalmente situada e linguisticamente significativa.

**Palavras-chave:** Libras como L<sub>2</sub>. Sequência Didática. Ensino Superior. Cultura Amazônica. Educação Bilíngue.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação (UFOPA), especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Libras. Licenciada em Pedagogia (UEAP), possui certificação pela FENEIS e proficiência no ensino de Libras pelo MEC (PROLIBRAS). É professora do Magistério Superior na UNIFAP, com experiência na formação de professores, Educação de Surdos, educação inclusiva e políticas de acessibilidade.

<sup>2</sup> Doutor em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/UFOPA) e Mestre em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ). Possui especialização em Libras e Docência no Ensino Superior, além de formação em Educação Especial, Pedagogia e Sistemas de Informação. É professor de Libras na UFOPA, líder e vice-líder de grupos de pesquisa na área, atuando principalmente em Educação de Surdos, formação de professores, educação inclusiva e linguística da Língua de Sinais.

**ABSTRACT:** This article analyzes the teaching of Brazilian Sign Language (Libras) as a second language (L2) for hearing students in the Pedagogy program at the Federal University of Western Pará, located in the Amazon region of Pará. The study presents a pedagogical experience developed through the implementation of a Didactic Sequence (DS) structured into ten lesson plans, integrating the teaching of Libras with elements of Amazonian culture, such as legends, fauna, colors, and regional narratives. The research adopts a qualitative and intervention-based approach and was conducted during a teaching internship. It is grounded in communicative perspectives of language teaching, in dialogue with authors such as Gesser (2009), Martinez (2009), and Albres (2013; 2016). The results indicate that the DS fostered narrative production in Libras, expanding language use beyond the mechanical memorization of isolated signs and promoting shifts in how students understand deafness, Libras, and the Amazon itself. It is concluded that contextualized teaching, combined with the appreciation of the Amazonian territory and the mediation of a deaf teacher, contributes to a more inclusive, culturally situated, and linguistically meaningful education.

**Keywords:** Libras as L2. Didactic Sequence. Higher Education. Amazonian Culture. Bilingual Education.

## INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para estudantes ouvintes no ensino superior tem se consolidado como um campo de investigação fundamental, especialmente após os marcos legais que institucionalizaram sua obrigatoriedade na formação docente. Este artigo focaliza a aplicação de uma Sequência Didática (SD) como estratégia pedagógica para o fortalecimento do ensino de Libras no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), articulando língua, cultura e território amazônico.

A relevância dessa discussão se ancora na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005, que reconheceram a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda e determinaram sua inclusão como disciplina obrigatória em cursos de licenciatura e de fonoaudiologia. No entanto, como apontam Santos (2024) e Da Silva e Dalla Barba (2022), a presença formal da disciplina na matriz curricular não garante, por si, práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da competência comunicativa em Libras. Em muitos contextos, ainda prevalecem modelos de ensino centrados em listas de sinais, descontextualizadas, com pouca atenção à interação, às expressões faciais e à gramática visual-espacial da língua.

Nesse cenário, a Sequência Didática, tal como proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresenta-se como um procedimento sistemático para organizar o ensino em torno de objetivos comunicativos claros e de gêneros discursivos. Em vez de aulas fragmentadas e sem continuidade, a SD propõe um percurso com etapas definidas (apresentação da situação,

produção inicial, módulos de trabalho, produção final), permitindo ao professor acompanhar a progressão dos alunos e, ao mesmo tempo, criar situações reais de uso da língua. Benassi (2016) e Romão (2016) têm mostrado que SDs elaboradas especificamente para Libras como L2 funcionam como apoio didático consistente para professores que, muitas vezes, ainda não dispõem de materiais adequados.

A proposta que apresentamos aqui tem como diferencial a articulação entre o ensino da Libras e a temática amazônica. Lendas regionais, fauna, cores e paisagens do oeste do Pará foram usadas como eixo organizador de dez aulas planejadas e aplicadas em uma turma de Pedagogia. Essa escolha dialoga com Azevedo e Alencar (2021), que defendem a necessidade de integrar a Libras à realidade sociocultural dos futuros professores, e com Costa (2021), ao considerar a cultura amazônica como uma teia de significados que precisa entrar na escola não apenas como “tema”, mas como conhecimento. Além disso, a pesquisa é conduzida a partir de um lugar epistemológico singular: o de uma professora-pesquisadora surda, docente de Libras e integrante da comunidade surda brasileira. Esse lugar de fala orienta o olhar sobre a disciplina, recusa uma visão assistencialista da Libras e afirma essa língua como lugar de identidade, luta política e produção de ciência (Gesser, 2009; Albres, 2013).

Nesse contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar estratégias de ensino de Libras como L2 para alunos ouvintes, por meio da aplicação de uma Sequência Didática estruturada em dez aulas com recorte amazônico. Como objetivos específicos, busca-se descrever a organização da SD e suas principais atividades; discutir os efeitos da proposta na aprendizagem de vocabulário, expressão facial e competência narrativa em Libras; e refletir sobre as implicações dessa experiência para a formação de pedagogos no contexto amazônico.

## **O ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES E O LUGAR DA CULTURA AMAZÔNICA**

Discutir o ensino de Libras para alunos ouvintes implica reconhecer que não se trata apenas de transmitir um novo vocabulário, mas de convidar esses sujeitos a entrar em contato com uma outra forma de construir o mundo, pela via visual-espacial. Gesser (2009) lembra que o “olhar ouvinte” tende, inicialmente, a ver a surdez como falta, deficiência, problema a ser corrigido, e a Libras como recurso auxiliar, muitas vezes confundida com mímica. O ensino de Libras como L2, quando pensado de modo crítico, precisa provocar deslocamentos nessa visão, apresentando a língua de sinais como língua plena, com gramática própria, ligada a uma história e a uma comunidade.

Em muitos cursos de graduação, porém, ainda se observa a predominância de práticas centradas na memorização de vocábulos isolados. Santos (2024, p. 118) critica que boa parte dos materiais didáticos “seguem um padrão de ensino de vocábulo, com pouca abordagem comunicativa, dando ênfase mais em aprender o vocabulário, os sinais isolados do que como usá-los em situações reais de comunicação”. Essa crítica orienta a busca por metodologias que privilegiem o uso concreto da Libras em situações significativas, em vez de exercícios mecânicos e descontextualizados. A SD, nesse sentido, oferece uma estrutura que favorece a construção de um percurso de ensino, em que os sinais vão sendo introduzidos e retomados ao longo de atividades encadeadas, com um projeto comunicativo em vista (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Martinez, 2009).

No caso desta pesquisa, a SD foi construída a partir de eixos temáticos que emergem da cultura amazônica e da vida cotidiana dos estudantes. Lendas como as do Boto, da Iara, do Curupira e da Mãe d’Água foram retomadas não como simples “ilustrações” do conteúdo, mas como base para a organização do vocabulário e das narrativas em Libras. Na aula sobre família, por exemplo, os sinais de PAI, MÃE, FILHO, IRMÃO, PRIMO foram trabalhados através da ideia de “família mítica”, em que os grupos criavam árvores genealógicas simbólicas com personagens das lendas, como Mãe d’Água sendo mãe do Boto, ou Curupira primo da Iara. Ao mesmo tempo em que aprendiam os sinais, os alunos reconstruíam essas histórias a partir de suas referências locais, o que tornava o aprendizado mais significativo.

Situação semelhante ocorreu com o vocabulário de animais. Sinais de ONÇA, BOTO, COBRA, ARARA, JACARÉ, MACACO foram associados não só às figuras biológicas, mas também ao papel simbólico desses animais nas narrativas: o Boto que seduz moças nos bailes, a Cobra Grande que protege os rios, o Uirapuru que canta na floresta. Quando trabalhamos as cores, VERDE foi ligado à floresta e ao Lago Verde de Alter do Chão, AZUL aos rios, VERMELHO ao urucum e às araras, AMARELO ao pôr do sol e ao tucupi, MARROM ao uirapuru. Em vez de decorar listas abstratas, os estudantes associavam cada sinal a algo que faz parte do seu território e da sua memória.

A culminância dessa integração entre língua e cultura deu-se na produção de narrativas de lendas amazônicas em Libras. Por meio do uso de storyboard, os grupos planejaram visualmente as cenas principais de uma lenda escolhida e, depois, gravaram vídeos nos quais contavam essas histórias em Libras. Essa escolha dialoga com estudos que defendem o uso de gêneros narrativos como eixo de ensino de línguas (Martinez, 2009; Farias; Vasconcelos, 2022)

e com trabalhos de Albres (2013; 2024), que enfatizam o potencial de narrativas visuais em Libras na construção de competências discursivas.

Ao integrar Libras, cultura surda e cultura amazônica, essa proposta contribui também para o que Quirino *et al.* (2013) chamam de inclusão “ao contrário”: não apenas incluir o surdo na escola de ouvintes, mas incluir o ouvinte na experiência surda, aproximando-o da língua de sinais e do universo visual-gestual de forma respeitosa e dialógica. Nesse projeto, os estudantes ouvintes não são apenas “aprendizes de sinais”, mas sujeitos em deslocamento, chamados a rever suas ideias sobre língua, corpo, diferença e território.

## METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida tem caráter qualitativo e configura-se como uma pesquisa-intervenção em contexto de estágio de docência. Em vez de apenas observar práticas prontas, buscou-se construir, aplicar e analisar uma proposta de ensino de Libras como L2 articulada à realidade da Amazônia paraense, assumindo a sala de aula como espaço de investigação e transformação (THIOLLENT, 2011).

O estudo foi realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOPA, em uma turma composta por 39 estudantes ouvintes, com diferentes faixas etárias, sem domínio prévio da Libras. A intervenção ocorreu ao longo de um semestre, em aproximadamente dez encontros de duas horas cada, integrados ao planejamento oficial da disciplina de Libras. A docente responsável pela disciplina acompanhou o processo, em diálogo com a pesquisadora, que atuou como estagiária de docência e também como professora de Libras.

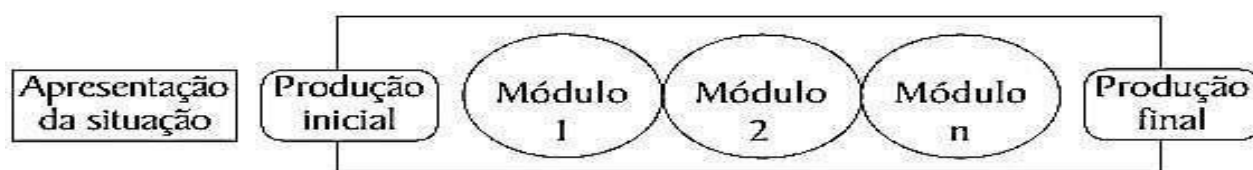
Um aspecto central da metodologia é o lugar da pesquisadora: mulher surda, professora de Libras e integrante da comunidade surda. Essa condição não aparece apenas como dado biográfico, mas como posição epistemológica que orienta a forma de planejar, conduzir e interpretar a intervenção. Conforme discute Gesser (2009), a presença de professores surdos no ensino de Libras tensiona perspectivas ouvintistas, valoriza o corpo e a visualidade e recoloca a língua de sinais no lugar de língua de ensino, e não de recurso auxiliar.

A intervenção foi organizada a partir de uma Sequência Didática estruturada em dez planos de aula, concebidos com base nas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptadas ao contexto do ensino de Libras como L2, em diálogo com Martinez (2009), Albres (2013; 2016) e Santos (2024). A SD contemplou quatro momentos principais: apresentação da situação e sensibilização inicial (com lendas, vídeos de surdos e discussões sobre surdez e Libras); produção inicial e diagnóstico das percepções dos estudantes; módulos de trabalho com

vocabulário (cumprimentos, sentimentos, família, animais, cores, verbos) e expressividade; e produção final, com planejamento (storyboard) e gravação de narrativas de lendas amazônicas em Libras.

Nesse estudo, esses quatro momentos foram organizados conforme o esquema apresentado na Figura 1, que sintetiza a estrutura geral da sequência didática utilizada.

**Imagem 1** - Estrutura de sequência didática



**Fonte:** Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004)

A produção de dados ocorreu de forma contínua ao longo da SD. Foram utilizados como instrumentos: caderno de campo da pesquisadora, com registros das aulas, das reações e comentários dos alunos; produções visuais dos estudantes (listas de vocabulário, árvores genealógicas míticas, painéis de cores, storyboards); gravações de trechos das aulas (especialmente das atividades de encenação e dos jogos) e dos vídeos narrativos finais. Comentários orais dos estudantes foram anotados em forma de notas breves. Não foram coletados dados individualizados com identificação; o foco esteve sempre na análise dos processos coletivos de aprendizagem.

Para o tratamento dos dados, recorreu-se à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), com leitura flutuante inicial dos registros e, em seguida, categorização temática. As categorias foram construídas a partir do cruzamento entre o referencial teórico e as recorrências observadas nos dados, organizando-se em torno de cinco eixos principais: deslocamento do olhar sobre surdez e Libras; aprendizagem de vocabulário em contexto; expressão facial e corporal; produção narrativa em Libras; e engajamento e relação com a cultura amazônica. A análise foi de natureza interpretativa, buscando articular esses eixos às contribuições de Gesser (2009), Martinez (2009), Albres (2013; 2016), Quirino et al. (2013), Azevedo e Alencar (2021) e Santos (2024).

Nesse percurso metodológico, as etapas da pesquisa foram organizadas conforme o Fluxograma 1, que sintetiza o processo desde a definição do problema até a elaboração das recomendações finais.

## Fluxograma 1 – Metodologia da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

A pesquisa segue as diretrizes da Resolução nº 510/2016, que regulamenta estudos em Ciências Humanas e Sociais. Por tratar-se de aprofundamento teórico de situações que emergem da prática profissional em estágio de docência, sem identificação individual dos participantes, enquadra-se no Art. 1º, inciso VII, não exigindo submissão prévia ao Comitê de Ética em Pesquisa. A turma foi informada sobre o caráter acadêmico da proposta, e as atividades integraram a carga horária regular da disciplina de Libras.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aplicação da Sequência Didática, composta por dez planos de aula, revelou um percurso de aprendizagem em Libras que se deu de forma progressiva, articulando vocabulário, expressividade e narrativa, sempre em diálogo com a cultura amazônica. De maneira geral, observou-se que os estudantes passaram de um contato inicial marcado por curiosidade e insegurança para uma relação mais confiante com a língua, na qual passaram a arriscar produções próprias, ainda que em nível iniciante.

A organização das aulas e das principais atividades desenvolvidas ao longo da sequência é apresentada no Quadro 1.

**Quadro 1 – Síntese das aulas da Sequência Didática de Libras como L2**

Aula	Título da Atividade	Objetivos de Aprendizagem	Vocabulário / Conteúdo de Libras	Recursos e Materiais	Produto Parcial / Final
Aula 1	Apresentação da proposta	Apresentar a Libras como L2; aproximação com lendas amazônicas; estimular curiosidade sobre comunicação visual.	OLÁ, BOM, OUVIR, VER, CULTURA; noções de comunicação visual.	Imagens digitais de lendas; folhas de registro; projetor multimídia; slides; computador.	Registro inicial de percepções (diagnóstico).
Aula 2	Cheguei, e agora?	Aprender cumprimentos, sentimentos e expressões faciais; compreender o papel da expressão corporal.	Apresentação (nome, eu, você, prazer, oi); Sentimentos (feliz, triste, nervoso, animado); Expressões faciais.	Cartões ilustrados; caixa para sorteio; jogo de tabuleiro; dado; peões; quadro branco.	Cumprimentos e sentimentos (registro visual e escrito).
Aula 3	Quem está aí?	Utilizar vocabulário de família; relacionar conceitos familiares com personagens de lendas amazônicas.	Família (Pai, Mãe, Irmão, Avô/Avó, Tio/Tia, Primo/Prima, Filho/Filha).	Modelo de árvore genealógica; cartões de personagens; lápis de cor; dicionário visual; projetor.	Árvore genealógica mítica ilustrada.
Aula 4	Floresta amazônica em festa	Aprender sinais de animais da Amazônia; relacionar fauna à simbologia das lendas.	Animais (onça, boto, cobra, peixe, macaco, arara, jacaré).	Cartões de animais; fichas de sinais; folhas de registro; trilha física na sala.	Agrupamento ilustrado de animais amazônicos sinalizados.
Aula 5	Revendendo velhos conhecidos	Reforçar vocabulário de emoções, família e animais; estimular memorização visual.	Revisão geral (emoções, família e animais); Parâmetros (Configuração de mão, ponto de articulação).	Cartelas de bingo personalizadas; fichas ilustradas; feijões/tampinhas; vídeo de animais.	Cartelas de bingo marcadas (revisão linguística).
Aula 6	Arco-íris Amazônico	Aprender vocabulário de cores; reconhecer cores na natureza e paisagens de Santarém.	Cores (verde, azul, amarelo, vermelho, preto, marrom, branco).	Papéis coloridos; tecidos; internet; computador; projetor; Jogo Kahoot.	Painel vivo das cores da Amazônia (associação visual).

Aula 7	Verbos e Ações Narrativas – Acelerando ou Correndo	Utilizar verbos de ação em narrativas; compreender a importância dos verbos na estrutura da Libras.	Verbos (nadar, cantar, correr, brincar, cozinhar, voar, dormir, pular).	Cartões de personagens e ações; quadro branco; vídeos de ações cotidianas.	Mini-encenações sinalizadas (frases: sujeito + verbo).
Aula 8	Construindo a ponte	Planejar a narrativa de uma lenda; organizar início, meio e fim por meio de storyboard.	Estrutura narrativa; sinais descritivos de ambiente e ação.	Templates de storyboard; lápis; borracha; vídeo explicativo (YouTube).	Storyboard completo da lenda amazônica.
Aula 9	Desenvolvendo sustentabilidade	Ensaiai a narrativa em Libras; trabalhar coesão e expressão facial.	Fluência; coesão narrativa; parâmetros não manuais.	Storyboard revisado; celulares/tablets para gravação-teste; checklist de avaliação.	Gravação de ensaio (vídeo de teste).
Aula 10	Diversidade no caminho	Realizar a gravação final da narrativa; integrar vocabulário e expressividade.	Integração total (Cores, Família, Animais, Verbos); Expressividade corporal.	Celulares; tripés; notebook; projetor; adereços e roupas temáticas.	Vídeo narrativo finalizado (Produto Final).

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

A partir dessa síntese, é possível discutir com mais detalhe alguns eixos de análise que emergiram da aplicação da sequência. A Figura e o quadro a seguir apresentam, de forma resumida, os principais resultados observados em cada eixo de análise.

**Quadro 2** – Síntese dos principais resultados por eixo

Eixo	Descrição dos resultados (com exemplos)	Relação com o referencial teórico
<b>1. Sensibilização para a surdez e para Libras como L2</b>	Nas aulas iniciais, os estudantes demonstraram deslocamento de uma visão de surdez centrada na deficiência para compreensão da Libras como língua e da comunidade surda como grupo cultural. Comentários como “é outra maneira de falar com o corpo” apareceram após a apresentação da professora em Libras e a exibição de vídeos de pessoas surdas narrando lendas. Durante a roda de conversa da Aula 1, vários alunos relataram que nunca tinham visto uma história contada inteiramente em Libras e que isso “mexeu com a cabeça”, indicando mudança de percepção.	Gesser (2009) aponta que o ensino de Libras para ouvintes deve provocar esse deslocamento do “olhar ouvinte”, fazendo o estudante reconhecer a surdez como diferença linguística. Quirino et al. (2013) reforçam que ensinar Libras para ouvintes é incluir esses sujeitos na comunidade surda, e não apenas o contrário.

<p><b>2. Apropriação inicial de vocabulário básico em Libras</b></p>	<p>Ao longo das aulas, os estudantes se apropriaram de um conjunto de sinais relacionados a cumprimentos, sentimentos, família, animais amazônicos, cores e verbos de ação. Na Aula 2, por exemplo, a maioria conseguiu se apresentar em Libras (“oi, eu nome... prazer”) com pouca ajuda. Na Aula 3, os grupos construíram árvores genealógicas míticas (Mãe d’Água mãe do Boto, Curupira primo da Iara) usando sinais de família. Em jogos como o “Bingo Amazônico” (Aula 5) e a “Trilha amazônica” (Aula 4), houve aumento de acertos e de rapidez no reconhecimento dos sinais, mostrando consolidação de vocabulário.</p>	<p>Os resultados confirmam a importância de trabalhar funções comunicativas centrais em L2, como defendem Martinez (2009) e Albres (2024). Azevedo e Alencar (2021) destacam que esse repertório básico é essencial para o futuro pedagogo interagir minimamente com estudantes surdos na escola.</p>
<p><b>3. Compreensão do papel da expressão facial e corporal</b></p>	<p>As atividades focadas em emoções, jogos de espelho e encenações mostraram que os estudantes passaram a perceber que a expressão facial altera fortemente o sentido em Libras. Na Aula 2, durante o</p>	<p>Gesser (2009) enfatiza que, para ouvintes, entender que o rosto “também fala” é passo fundamental na aprendizagem de Libras.</p>
	<p>jogo de emoções, muitos corrigiram a própria expressão ao notar que os colegas não entendiam o sentimento sinalizado; na Aula 5, na dinâmica “Espelho Amazônico”, vários riram ao perceber que estavam usando “rosto neutro” para medo ou tristeza e, em seguida, intensificaram a expressão. Nos ensaios e vídeos das Aulas 9 e 10, foi possível ver maior cuidado em marcar raiva, medo, surpresa e encantamento, especialmente nas narrativas envolvendo o Boto e outras figuras míticas.</p>	<p>Albres (2024) reforça o papel de dinâmicas corporais e de imitação (espelho) para refinar parâmetros não-manuais, aspecto importante da gramática de Libras.</p>
<p><b>4. Integração da cultura amazônica ao ensino de Libras</b></p>	<p>A SD evidenciou forte engajamento quando os conteúdos estavam ligados a lendas amazônicas, fauna, cores e paisagens da região. Na Aula 3, grupos criaram “famílias míticas” com Curupira, Iara, Boto e outros personagens, usando sinais de parentesco. Na Aula 4, os estudantes associaram sinais de animais a elementos simbólicos das lendas (Boto ligado ao rio e à sedução, Cobra Grande ligada à proteção das águas). Na Aula 6, painéis corporais representaram o verde da floresta, o azul do rio e o vermelho das araras, combinando sinais de cores e elementos típicos. Vários alunos comentaram que gostaram de “ver a Amazônia aparecendo em Libras”, o que mostra valorização da cultura local.</p>	<p>Azevedo e Alencar (2021) defendem que o ensino de Libras na formação de professores deve relacionar-se com contextos socioculturais concretos. Gesser (2009) adverte contra práticas descontextualizadas; neste trabalho, o recorte amazônico se torna eixo estruturante da SD, valorizando identidades locais.</p>

<p><b>5. Desenvolvimento da competência narrativa em Libras (nível inicial)</b></p>	<p>Com o uso de storyboard (Aula 8), ensaios gravados (Aula 9) e produção final em vídeo (Aula 10), os grupos conseguiram organizar e contar lendas amazônicas em Libras com começo, meio e fim. Nos storyboards, os alunos planejaram cenas principais (aparição do Boto, transformação, festa, encantamento, desfecho), e, nas gravações, transformaram esses quadros em narrativa visual contínua. Embora a fluência e a velocidade ainda sejam típicas de iniciantes e não tenham criado sinais específicos, os vídeos finais mostraram sinalização clara, uso adequado de vocabulário trabalhado e narrativas inteligíveis para quem assistia. Em alguns casos, colegas conseguiram recontar oralmente a história apenas com base no que viram em Libras, o que indica compreensão global da narrativa.</p>	<p>Martinez (2009) destaca a importância de trabalhar gêneros textuais em L2, com etapas de planejamento, ensaio e produção final. Albres (2024) aponta o storyboard e o vídeo como recursos centrais no ensino de Libras para desenvolvimento da narrativa visual. Gesser (2009) lembra que, ao contar histórias em Libras, o ouvinte se coloca em nova posição subjetiva, apropriando-se da língua como narrador, mesmo com limitações de fluência.</p>
<p><b>6. Participação e engajamento na aprendizagem de Libras</b></p>	<p>Ao longo da SD, observou-se alto nível de participação nas atividades em grupo, jogos, dramatizações e produções visuais. Em várias aulas, os estudantes solicitaram repetir jogos (como o bingo e a trilha) para “fixar melhor” os sinais. Muitos relataram, nos comentários finais, que “não imaginavam aprender tanta Libras em tão pouco tempo” e que se sentiram motivados a continuar estudando. O fato de aceitarem gravar vídeos narrando lendas em L2, mesmo com insegurança, mostra um engajamento que vai além do cumprimento da disciplina obrigatória.</p>	<p>Quirino et al. (2013) argumentam que o ensino de Libras como instrumento de inclusão precisa envolver o ouvinte de forma ativa, engajando-o em práticas reais de comunicação. Azevedo e Alencar (2021) reforçam que experiências positivas e significativas durante a formação inicial são fundamentais para que futuros pedagogos valorizem a Libras em sua prática profissional.</p>

Fonte: elaboração pelos autores (2026).

No início da SD, especialmente na aula de apresentação, foi possível perceber o que Gesser (2009) chama de “olhar ouvinte” sobre a surdez. Alguns comentários sugeriam ainda uma visão da pessoa surda centrada na deficiência ou na perda de audição. A exibição de vídeos em que pessoas surdas narravam histórias em Libras, o uso recorrente do corpo todo, da expressão facial e do espaço, e a própria presença de uma professora surda conduzindo a aula, sem recorrer o tempo todo à oralidade, foram provocando deslocamentos nesse olhar. Expressões dos alunos como “parece que o corpo inteiro fala” e “não é só mão, o rosto também fala” indicam que eles passaram a reconhecer a Libras como língua, e não como simples conjunto de gestos.

No que diz respeito ao vocabulário, a SD mostrou-se eficaz para organizar a introdução de sinais de forma contextualizada. Sinais relacionados a cumprimentos e sentimentos foram trabalhados em dinâmicas de apresentação e jogos; o vocabulário de família foi associado à construção de árvores genealógicas míticas; sinais de animais apareceram na trilha da floresta e em jogos de adivinhação; as cores foram ligadas a rios, florestas, alimentos e animais da região; os verbos de ação foram explorados em mini-encenações. Em vez de apresentar listas descontextualizadas, cada núcleo de vocabulário apareceu vinculado a uma situação ou história, o que reforça a importância de tarefas com objetivo comunicativo concreto, como defendem Martinez (2009) e Santos (2024). Atividades como o “Bingo Amazônico” e o painel vivo das cores, com uso de Kahoot, também contribuíram para a memorização visual e para o aumento da velocidade de reconhecimento e produção dos sinais.

Um dos avanços mais nítidos esteve ligado à expressão facial e corporal. Nas primeiras aulas, era comum que os alunos realizassem sinais com rosto neutro, sem marcar emoções ou intensidades. Dinâmicas como o “jogo de emoções”, o “Espelho Amazônico” e as encenações com verbos ajudaram a evidenciar a importância dos parâmetros não manuais, como já apontam Guimarães et al. (2018) e Albres (2024). Nas gravações de ensaio e nos vídeos finais, ainda que com oscilações, foi possível notar maior cuidado com o uso da face para marcar felicidade, tristeza, surpresa, medo, encantamento, assim como com o corpo para sugerir correr, pular, nadar. Os estudantes começaram a perceber, na prática, que a expressão facial não é “enfeite”, mas parte da gramática da Libras.

A culminância da SD, com a produção de vídeos narrativos de lendas amazônicas em Libras, permitiu observar o desenvolvimento de uma competência narrativa inicial. O uso de storyboard foi um recurso importante para que os grupos organizassem visualmente a sequência da história, definindo personagens, cenários e ações. Nas gravações finais, as narrativas apresentaram, em geral, começo, meio e fim identificáveis, vocabulário coerente com o trabalhado ao longo da SD e uso do espaço de sinalização para marcar personagens e deslocamentos. A fluência ainda é típica de iniciantes: ritmo mais lento, pausa para pensar, menor variação de estruturas sintáticas. No entanto, colegas ouvintes conseguiam recontar oralmente a história depois de assistir ao vídeo em Libras, sem legenda, o que indica que houve comunicação efetiva. Isso vai ao encontro do que defendem Martinez (2009) e Farias e Vasconcelos (2022) sobre o papel dos gêneros narrativos no ensino de línguas adicionais.

Por fim, o engajamento da turma ao longo da sequência foi alto. Quando o conteúdo envolvia diretamente a Amazônia – lendas, animais, rios, cores da floresta –, os estudantes

demonstravam entusiasmo e faziam relações com suas próprias vivências. Muitos destacaram, em comentários informais, a importância de “ver a Amazônia aparecendo em Libras” e de se perceberem capazes de narrar histórias conhecidas em uma nova língua. Essa experiência reforça a ideia de Quirino et al. (2013) de que o ensino de Libras para ouvintes funciona também como instrumento de inclusão dos ouvintes na comunidade surda, aproximando-os não só da língua, mas de um outro modo de habitar o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência apresentada neste artigo permitiu articular, de forma concreta, uma proposta de ensino de Libras como L2, baseada em Sequência Didática, com a realidade de um curso de Pedagogia na Amazônia paraense. A posição da pesquisadora como mulher surda, professora de Libras e integrante da comunidade surda brasileira foi central nesse processo, porque fez com que a Libras não fosse tratada apenas como disciplina obrigatória, mas como língua de identidade, resistência e criação de conhecimento. Isso se expressa na escolha de iniciar a SD com sensibilização, em insistir na expressão facial e corporal, em trazer as lendas e as águas do Tapajós para o centro das aulas.

Os resultados mostram que a SD, ao integrar vocabulário básico, expressão facial, narrativa e elementos da cultura amazônica, favoreceu tanto o aprendizado linguístico quanto o deslocamento de olhar dos estudantes sobre a surdez e a Libras. Mesmo sem alcançar fluência avançada, os alunos desenvolveram uma competência narrativa inicial inteligível e passaram a utilizar a Libras além do nível de vocabulário solto, produzindo vídeos em que lendas amazônicas foram contadas com começo, meio e fim. A proposta evidenciou que é possível, mesmo em carga horária limitada, ir além do ensino de listas de sinais e trabalhar Libras de forma comunicativa, situada e conectada ao território onde esses futuros pedagogos irão atuar.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou limitações importantes. A carga horária reduzida da disciplina e o pouco contato dos estudantes com a comunidade surda fora do ambiente universitário restringem a profundidade da aprendizagem. A adaptação à modalidade visual-espacial é um processo que exige tempo, acompanhamento e oportunidades frequentes de uso real da língua. Também permanece a carência de materiais didáticos específicos para Libras como L2 no ensino superior, especialmente com recorte regional amazônico, como já apontam Santos (2024) e Da Silva e Dalla Barba (2022).

Apesar desses limites, considera-se que o estudo contribui ao apresentar uma proposta metodológica concreta, testada na prática, que articula ensino de Libras e identidade amazônica.

Essa experiência pode inspirar outros cursos de Pedagogia e licenciaturas a construírem suas próprias Sequências Didáticas, ajustadas às particularidades de seus territórios. Os resultados reforçam a necessidade de políticas institucionais que ampliem a carga horária de Libras, fortaleçam a educação bilíngue e garantam a presença de professores e pesquisadores surdos como sujeitos centrais na formação docente.

Por fim, este trabalho é também um convite para novas pesquisas e para a produção de materiais didáticos que considerem a Libras como L2 em diálogo com diferentes contextos regionais. No caso da Amazônia, trata-se de afirmar que a Libras pode, sim, contar o rio, a floresta, as lendas e as vidas que aqui habitam, com o corpo inteiro em movimento, e que esse direito de narrar em Libras precisa fazer parte da formação dos futuros professores.

## REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras. 305 f. 2014. 2013. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2013.
- ANACHORETA, Vanessa. A Libras é legal: o papel da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos no reconhecimento linguístico da Língua Brasileira de Sinais. Portuguese sign language and other sign languages: studies on morphosyntax, semantics and lexicon, 2024.
- AZEVEDO, L. F.; ALENCAR, R. M. G. A importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para Educação Infantil e formação dos professores das séries iniciais. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23215>. Acesso em: 15 jan. 2026.
- SÍLVIA, Andreis-Witkoski. Introdução à Libras: língua, história e cultura. Ed. UTFPR, CURITIBA, 2015.
- BENASSI, Claudio Alves. Sequências didáticas para o ensino de Libras como L2: uma breve análise. Revista Falange Miúda, v. 1, n. 1, 2016.
- CALIXTO, Hector Renan da Silveira. Ouvindo sinais: ensino de língua portuguesa escrita para surdos e seus desafios. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.
- DA SILVA SWIDERSKI, Rosiane Moreira; DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES, Terezinha. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. Línguas & Letras, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009.
- DA SILVA, Lidia; DALLA BARBA, Najara. O ensino de Libras como L2 em Curitiba: um mapeamento preliminar. Fórum Linguístico, v. 19, n. 4, p. 8615-8634, 2022.

DE ALMEIDA, Magno Pinheiro; ALMEIDA, Miguel Eugênio. Tópicos linguísticos: sintaxe na Libras. *Revista Phologus*, v. 19, n. 55, p. 626-34, 2013.

DE AQUINO ALBRES, Neiva; DE OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento. Concepções de língua (gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no Brasil. *Libras em estudo: política linguística*, p. 39.

DE ARAÚJO, Denise Lino. O que é (e como faz) sequência didática?. *Entrepalavras*, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

DE FARIAS, Bruna Zamara Ferreira; VASCONCELOS, Natália de Almeida Braga. A sequência didática bilíngue como material de ensino de português escrito para alunos surdos. In: *Anais do Congresso Nacional de Pesquisas em Linguística de Línguas de Sinais (2016-2022)*. 2022.

DE QUADROS, Ronice Müller; SILVA, Jair Barbosa; ROYER, Miriam. Gramática de Libras: questões metodológicas. *Fórum Linguístico*, v. 17, n. 4, p. 5526-5542, 2020.

DE SOUZA SANCHEZ ROMÃO, Adriana de Oliveira. Sequências didáticas para o ensino de Libras como L2: descrição e breve análise do material didático. *Revista Diálogos*, v. 4, n. 2, p. 180-202, 2016.

DOLZ, Joaquim et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

DOS SANTOS, Alessandra Conceição et al. Libras e ensino de biologia para surdos: uma proposta de sequência didática: Libras and biology teaching for the deaf: a proposal for a didactic sequence. *Revista Macambira*, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2022.

15

ARIAS, Zaiane dos Santos Souza; DE SÃO JOSÉ, Elisson Souza; DOS SANTOS FARIAS, Alisson. UM BREVE RELATO HISTÓRICO DO ENSINO DE LIBRAS NO BRASIL. *Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC*, n. 10, 2021.

FERREIRA, Lucinda. Por uma gramática de línguas de sinais. *Tempo Brasileiro*, 2010.

GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola, 2009.

GUIMARÃES, Cayley et al. A Expressão Facial É Parte Integrante Da Língua De Sinais Libras Como L2. *Educere et Educare*, v. 13, n. 28, p. 10-17648/educare. v13i28. 18372, 2018.

LEMONS, Elsa Ferreira Silva Coelho de. Relato de uma Intervenção DidáticoPedagógica com Placas de Informação em Libras em uma Escola Estadual de Timbaúba-PE. *Revista Formação*, v. 1, n. 1, p. e006-e006, 2024.

LIMA, Karina de Souza Borges. Narrativas entrelaçadas: recontando a história da educação de surdos e do surgimento da profissão de tradutor e intérprete de Libras. In: *EDUCAÇÃO DE SURDOS E TRADUÇÃO: redefinindo fronteiras*. 2024. DOI: 10.48209/978-65-5417-363-7.

MARTINEZ, Pierre. Didáticas de línguas estrangeiras. São Paulo: Parábola, 2009. PINHO, Sheila Zambello de. Caderno de formação: formação de professores bloco 02-didática dos conteúdos. 2011.

PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; QUADROS, Ronice Müller. Língua Brasileira de Sinais V. Florianópolis, Brazil: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil Ronice Müller de Quadros, Marianne Rossi Stumpf e Tarcísio de Arantes Leite (orgs.). Série Estudos de Língua de Sinais. V.I. Florianópolis: Insular. 2013.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Artmed Editora, 2004.

QUIRINO, Edjanilma dos Santos; CAMPOS, Luciana Ferreira; SILVA, Kennedy Jeremias da; SANTOS, Regenilson Veras. O ensino de LIBRAS como instrumento de inclusão de ouvintes na comunidade surda. In: NÚCLEO DE PESQUISA EM INCLUSÃO E CIDADANIA – NUPIC (org.). Anais do NUPIC. Recife: FAFIRE, 2013. Disponível em: [https://publicacoes.fafire.br/diretorio/nupic/nupic\\_2013\\_10.pdf](https://publicacoes.fafire.br/diretorio/nupic/nupic_2013_10.pdf) Acesso em: 18 fev. 2026.

ROZENDO, Jefferson Florencio et al. Intervenção pedagógica em libras: estratégias para o sucesso na sala de aula. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 7, p. 910-917, 2023.

SANTOS, Rayane Thaynara. LIBRASVISUAL: proposta de um material didático para ensino de LIBRAS como L2. Revista Falange Miúda, v. 9, n. 1, p. 115-123, 2024.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Penso Editora, 1998.