

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO APRENDIZADO DA LIBRAS: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Luiz Henrique Boger WESSLING¹
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
luizw@alunos.utfpr.edu.br

Mayara Cristina Pereira YAMANOE²
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
mayarayamano@utfpr.edu.br

RESUMO: A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui elemento central da identidade, da cultura e da comunicação da comunidade surda no Brasil. O acesso tardio ou limitado à Libras ainda representa um desafio estrutural nos percursos educacionais de muitas pessoas surdas. Este artigo apresenta um relato autobiográfico reflexivo que analisa experiências e desafios no processo de aprendizagem da Libras ao longo da trajetória educacional do autor surdo, fundamentado na perspectiva socioantropológica da surdez (Skliar, 1998; Strobel, 2008) e nos princípios da educação bilíngue (Quadros, 2009; Quadros; Schmiedt, 2006). O estudo articula a escrita autobiográfica como método de produção de conhecimento científico (Passeggi, 2011; Josso, 2004), discutindo barreiras comunicacionais, o papel da Libras na construção identitária e na autonomia acadêmica e reforçando a urgência de políticas públicas inclusivas comprometidas com a acessibilidade linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Comunidade surda; Relato autobiográfico; Educação bilíngue; Identidade surda.

EXPERIENCES AND CHALLENGES IN LEARNING LIBRAS: AN AUTOBIOGRAPHICAL ACCOUNT

ABSTRACT: Brazilian Sign Language (Libras) is a central element of the identity, culture, and communication of the Deaf community in Brazil. Late or limited access to Libras remains a structural challenge in the educational trajectories of many deaf individuals. This article presents a reflective autobiographical account analyzing experiences and challenges in learning Libras throughout the deaf author's educational path, grounded in the socio-anthropological perspective of deafness (Skliar, 1998; Strobel, 2008) and the principles of bilingual education (Quadros, 2009). The study positions autobiographical writing as a legitimate method of scientific knowledge production (Passeggi, 2011; Josso, 2004), discussing communication barriers, the role of Libras in

¹ Mestrando em Informática — Programa de Pós-Graduação em Informática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

² Doutora em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

identity construction and academic autonomy, and reinforcing the urgency of inclusive public policies committed to linguistic accessibility.

KEYWORDS: Libras; Deaf community; Autobiographical account; Bilingual education; Deaf identity.

1 INTRODUÇÃO

A comunicação constitui um eixo estruturante da experiência humana, mediando relações sociais, processos educacionais e práticas culturais. Por meio da linguagem, os sujeitos constroem sentidos, compartilham conhecimentos e estabelecem vínculos identitários. Para as pessoas surdas, entretanto, o acesso pleno à comunicação foi historicamente limitado por modelos educacionais que priorizaram a oralidade em detrimento das línguas de sinais — uma escolha que, longe de ser neutra, expressa relações de poder sobre os corpos e as línguas das minorias linguísticas (Skliar, 1998).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como meio legal de comunicação pela Lei n.º 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005, constitui elemento central da identidade, da cultura e da organização social da comunidade surda. Trata-se de um sistema linguístico pleno, de natureza visual-gestual, dotado de gramática própria, capaz de expressar conceitos abstratos, emoções e saberes científicos com a mesma riqueza e complexidade que qualquer língua oral (Quadros; Karnopp, 2004). Apesar desse reconhecimento normativo, as lacunas entre o que a lei determina e o que se efetiva nas escolas permanecem expressivas.

A trajetória escolar de muitas pessoas surdas ainda é marcada por práticas pedagógicas centradas na oralidade, pela ausência de intérpretes educacionais qualificados e pela insuficiente formação de professores bilíngues. Essas condições comprometem não apenas o desempenho curricular, mas a construção da identidade linguística, da autonomia e do pertencimento ao espaço educacional. Tal cenário demanda que a pesquisa acadêmica

dê voz às experiências dos próprios sujeitos surdos, historicamente posicionados como objetos — e não como produtores — do conhecimento.

É nesse horizonte que os relatos autobiográficos ganham relevância científica e política. Ao dar centralidade à experiência vivida, essa abordagem permite compreender como políticas públicas, discursos pedagógicos e estruturas institucionais se materializam concretamente na vida das pessoas surdas. O presente artigo articula-se diretamente com a obra *Minha Jornada com a Libras* (Wessling, 2025), que registra vivências, desafios e conquistas no processo de aprendizagem da Libras ao longo da trajetória educacional do autor. O objetivo é analisar essas experiências por meio de um relato autobiográfico reflexivo, em diálogo com a literatura sobre surdez, identidade surda e educação bilíngue.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SURDEZ NA PERSPECTIVA SOCIOANTROPOLÓGICA

A compreensão da surdez passou por transformações paradigmáticas significativas ao longo do século XX. O modelo clínico-terapêutico, predominante até meados dos anos 1980, concebia a surdez como deficiência a ser corrigida ou compensada por meio de tecnologias de reabilitação e de metodologias oralizantes. A crítica a esse modelo foi sistematizada pelos estudos surdos — campo interdisciplinar que emergiu nos anos 1990 e que deslocou o foco do déficit auditivo para a experiência cultural e linguística das comunidades surdas.

Skliar (1998) é um dos principais expoentes dessa virada epistemológica no Brasil. Para o autor, a perspectiva socioantropológica compreende os surdos como integrantes de uma minoria linguística e cultural, cujas formas de ser, conhecer e se relacionar são mediadas por uma língua visual-gestual e por práticas culturais específicas. Nessa abordagem, a surdez não é falta nem incapacidade: é diferença. O problema não reside no

corpo do sujeito surdo, mas nas estruturas sociais e educacionais que o tratam como desviante de uma norma ouvinte.

Strobel (2008) complementa essa perspectiva ao definir a cultura surda como "o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais". Para a autora, os artefatos culturais surdos — a língua de sinais, a literatura surda, as narrativas visuais, as organizações comunitárias — configuram um patrimônio simbólico que precisa ser reconhecido e valorizado pela educação. A escola que ignora esses artefatos reproduz, ainda que involuntariamente, a lógica da colonização ouvinte sobre a experiência surda.

A identidade surda, nesse contexto, não é uma essência fixa, mas uma construção que se realiza na interação com a língua, com a comunidade e com as narrativas coletivas da surdez. Quadros (2009) aponta que o acesso à Libras nos primeiros anos de vida é condição estruturante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança surda. A privação linguística — decorrente da exposição tardia ou insuficiente à língua de sinais — produz impactos que vão muito além da comunicação, comprometendo a capacidade de formação de conceitos, de estruturação do pensamento e de construção subjetiva.

As experiências narradas em *Minha Jornada com a Libras* (Wessling, 2025) confirmam, de forma situada e encarnada, os pressupostos dessa perspectiva teórica. O relato evidencia como a ausência de acesso sistemático à Libras nos primeiros anos gerou dificuldades comunicacionais, escolares e identitárias que se acumularam ao longo de toda a trajetória de escolarização. A reconstrução reflexiva dessas experiências, articulada à literatura dos estudos surdos, demonstra que as barreiras enfrentadas não eram inevitáveis: eram produto de escolhas pedagógicas e institucionais que poderiam ter sido diferentes.

2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA PESSOAS SURDAS: FUNDAMENTOS E DESAFIOS

A educação bilíngue para surdos fundamenta-se no reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Esse modelo, sustentado por extensa base teórica e empírica, parte do pressuposto de que a aprendizagem é mais significativa quando o sujeito tem acesso a uma língua plena e acessível como *medium* de instrução e de construção do pensamento. A Libras, nessa perspectiva, não é apenas um recurso comunicativo: é a língua na qual o sujeito surdo pensa, cria e produz conhecimento (Quadros; Schmiedt, 2006).

O Decreto n.º 5.626/2005, regulamentador da Lei de Libras, estabelece diretrizes claras para a efetivação da educação bilíngue: formação de professores bilíngues, garantia de intérpretes educacionais, oferta de Libras como disciplina curricular e organização de escolas e classes bilíngues. Entretanto, a distância entre o arcabouço normativo e a realidade das escolas permanece estrutural. Quadros (2009) aponta que, em muitos contextos, a presença de um intérprete em sala de aula é confundida com educação bilíngue — quando, na verdade, a mera tradução de conteúdos concebidos em língua oral não garante acessibilidade epistemológica nem respeita a especificidade visual-cognitiva do aprendiz surdo.

Quadros e Schmiedt (2006) defendem que a educação bilíngue exige uma pedagogia visual, em que os materiais didáticos, as metodologias de ensino e as práticas avaliativas sejam concebidos a partir da experiência visual dos alunos surdos. Isso implica não apenas traduzir conteúdos para Libras, mas também repensar toda a organização pedagógica a partir de um referencial visual-cultural. Sem esse reposicionamento, a inclusão do aluno surdo em classes regulares tende a ser mais simbólica do que efetiva.

As vivências relatadas em *Minha Jornada com a Libras* (Wessling, 2025) ilustram concretamente essas tensões. O livro descreve contextos em que a ausência de uma proposta bilíngue estruturada resultou em fragmentação do aprendizado, baixa participação em sala e sentimentos persistentes de exclusão. Ao mesmo tempo, registra que, nos momentos em que a Libras foi efetivamente utilizada como língua de instrução — com professores ou interlocutores fluentes —, o desempenho acadêmico e o engajamento cresceram de forma notável, confirmando empiricamente os fundamentos teóricos da educação bilíngue.

Essa articulação entre fundamentos teóricos e experiência vivida reforça que a educação bilíngue não é apenas uma opção metodológica entre outras: é uma exigência de justiça linguística e educacional. Garantir à pessoa surda o direito de aprender em sua língua natural é condição para que a escola cumpra sua função social de promover igualdade de oportunidades e reconhecimento das diferenças (Strobel, 2008).

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de cunho autobiográfico, inscrita no campo das pesquisas (auto)biográficas em educação. Essa abordagem tem ganhado progressiva legitimidade no contexto acadêmico brasileiro e internacional, especialmente a partir dos trabalhos de Passeggi (2011) e de Josso (2004), que sistematizaram os fundamentos epistemológicos da pesquisa com narrativas de vida como modo de produção de conhecimento científico.

Passeggi (2011, p. 145) define a pesquisa autobiográfica como "um processo de reflexividade crítica sobre as experiências vividas, que articula memória, identidade e saberes de forma sistemática". Nessa perspectiva, a escrita de si não se limita à descrição de fatos: configura-se como um exercício hermenêutico pelo qual o sujeito reinterpreta sua

trajetória à luz de referenciais teóricos, produzindo conhecimento situado, encarnado e epistemicamente válido. O narrador não é apenas informante: é pesquisador de sua própria experiência.

Josso (2004), por sua vez, propõe o conceito de "pesquisa-formação" para designar o processo pelo qual narrar a própria experiência é, simultaneamente, um ato de conhecimento e de transformação subjetiva. A narrativa autobiográfica, nesse sentido, não é apenas um registro do passado, mas uma reinterpretação crítica das condições históricas, sociais e institucionais que configuraram a trajetória do sujeito. Ao revisitar suas experiências, o autor produz distanciamento analítico e, ao mesmo tempo, aprofunda a compreensão de si como sujeito histórico e político.

A opção por esse método justifica-se, ainda, por razões epistemológicas específicas ao campo dos estudos surdos. Historicamente, as pessoas surdas foram posicionadas como objetos de pesquisa — descritas, analisadas e representadas por pesquisadores ouvintes. A virada autobiográfica representa uma ruptura com essa lógica ao colocar o sujeito surdo como produtor e não apenas como tema do conhecimento acadêmico. Trata-se, portanto, de uma escolha metodológica que tem dimensão política além de científica.

O *corpus* analítico foi construído a partir de memórias educacionais, registros pessoais e experiências acumuladas em diferentes etapas da escolarização, sistematizados e articulados à literatura dos estudos surdos e da educação bilíngue. A obra *Minha Jornada com a Libras* (Wessling, 2025) constitui o eixo central desse percurso, funcionando como fonte narrativa e reflexiva que é revisitada e ressignificada no presente artigo em diálogo com os referenciais teóricos apresentados.

4 ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A escrita autobiográfica consolidou-se, nas últimas décadas, como estratégia legítima de pesquisa e de produção de conhecimento no campo das Ciências Humanas e da Educação. Longe de ser mero exercício de memorialismo ou de confissão pessoal, a narrativa autobiográfica de caráter científico implica um processo rigoroso de reflexão, análise e interpretação das experiências vividas à luz de marcos teóricos e conceituais (Passeggi, 2011).

Josso (2004) argumenta que as "experiências de vida" constituem matéria-prima privilegiada para a pesquisa educacional, pois revelam como os sujeitos constroem sentidos a partir das situações que vivem, como ressignificam trajetórias à luz do presente e como articulam saber e identidade. A escrita de si, nesse sentido, não apenas descreve o que aconteceu: produz um sujeito reflexivo que se reconhece como agente de sua própria formação e como portador de um saber que merece ser socializado.

No campo dos estudos surdos, essa dimensão assume significado específico. A produção de narrativas autobiográficas por pessoas surdas representa, simultaneamente, um ato de resistência epistemológica e de reivindicação de visibilidade. Como assinala Strobel (2008), a história da educação de surdos foi, durante muito tempo, contada a partir de perspectivas externas — médicas, pedagógicas, corretivas. Dar voz à experiência surda a partir do interior é parte do projeto político dos estudos surdos: recusar a representação heterônoma e afirmar o protagonismo dos sujeitos surdos na produção de conhecimento sobre sua própria condição.

A obra *Minha Jornada com a Libras* (Wessling, 2025) insere-se nesse movimento ao articular memória pessoal, análise crítica e reflexão teórica em torno das experiências de aprendizagem da Libras. Ao transformar vivências individuais em objeto de análise acadêmica, o autor contribui para ampliar o debate sobre acessibilidade linguística, direitos educacionais e políticas de inclusão — não como abstração, mas como experiência

concreta vivida por um sujeito surdo em contextos específicos. As seções a seguir apresentam os principais episódios dessa trajetória, analisados em diálogo com os referenciais teóricos discutidos.

5 TRAJETÓRIA INICIAL E PRIMEIROS CONTATOS COM A LIBRAS

A trajetória inicial de escolarização foi marcada pela ausência quase total de acesso à Libras e pela inexistência de políticas educacionais que garantissem acessibilidade linguística desde os primeiros anos. A comunicação cotidiana baseava-se, majoritariamente, em estratégias improvisadas: gestos caseiros, expressões faciais intensificadas, tentativas de leitura labial e dependência constante de mediações informais. Esses recursos, embora funcionais em situações pontuais, mostravam-se estruturalmente insuficientes para a construção de conceitos abstratos, para a compreensão dos conteúdos escolares e para a participação plena na vida acadêmica.

Quadros (2009) demonstra que a privação linguística nos primeiros anos de vida — decorrente da ausência de acesso à Libras — produz impactos que vão além do déficit comunicativo imediato. A ausência de uma língua acessível compromete o desenvolvimento do pensamento simbólico, a capacidade de categorização conceitual e a estruturação da memória semântica. Essas consequências se manifestam, na escola, como dificuldades de compreensão, fragmentação do aprendizado e baixa participação — sintomas que frequentemente são atribuídos à surdez em si, quando, na verdade, decorrem da privação linguística imposta pelo ambiente.

Skliar (1998) oferece o marco teórico para compreender por que essa privação ocorre sistematicamente: ela não é acidental, mas produto de uma política educacional que historicamente tratou a oralização como meta e a língua de sinais como obstáculo. O modelo oralista, dominante nas escolas brasileiras por décadas, impôs às crianças surdas a

obrigação de adaptar-se a uma língua que não lhes é naturalmente acessível, ignorando que a Libras seria o caminho mais eficaz para seu desenvolvimento pleno. A experiência narrada em *Minha Jornada com a Libras* (Wessling, 2025) é, assim, um testemunho dos efeitos concretos dessa política sobre um sujeito específico — e, ao mesmo tempo, um espelho de trajetórias vividas por muitas outras pessoas surdas no Brasil.

A sensação de fragmentação e de não pertencimento ao espaço escolar, recorrente nos relatos iniciais da obra, dialoga diretamente com o que Strobel (2008) descreve como o impacto da invisibilidade cultural sobre a construção identitária. Quando a escola não reconhece a língua e a cultura surda como legítimas, comunica ao aluno surdo que sua forma de ser e de conhecer não tem valor naquele espaço — mensagem que, internalizada, pode produzir efeitos duradouros sobre a autoestima, a motivação e a trajetória acadêmica.

6 DESAFIOS AO LONGO DO PERCURSO EDUCACIONAL

À medida que a trajetória escolar avançou, os desafios tornaram-se mais complexos e mais evidentes. A escassez de professores fluentes em Libras, a oferta irregular ou inexistente de intérpretes educacionais e a predominância de metodologias oralistas configuraram um ambiente em que a inclusão existia muito mais como declaração formal do que como prática pedagógica efetiva. Essa tensão entre discurso inclusivo e realidade excludente é amplamente documentada na literatura (Quadros; Schmiedt, 2006; Strobel, 2008).

Em muitos contextos, a presença física do aluno surdo na sala de aula regular era confundida com inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) é clara ao exigir não apenas acesso, mas participação efetiva — o que pressupõe adaptações curriculares, serviços de apoio especializados e condições materiais de acessibilidade. A ausência dessas condições não é uma falha residual do sistema: revela uma compreensão

estreita de inclusão, reduzida à matrícula, que ignora as especificidades linguísticas e pedagógicas da pessoa surda.

Quadros (2009) destaca que a inclusão de estudantes surdos na escola regular exige recursos humanos qualificados, materiais adequados e condições pedagógicas que garantam sua efetiva participação e aprendizagem. Esse entendimento encontra eco direto nas experiências narradas em *Minha Jornada com a Libras* (Wessling, 2025), que descrevem situações em que a incompreensão dos conteúdos, a impossibilidade de participar de debates coletivos e a ausência de mediação linguística adequada geraram não apenas defasagem acadêmica, mas também sentimentos profundos de invisibilidade e de não pertencimento ao ambiente educacional.

Strobel (2008) argumenta que a não valorização da língua e da cultura surda nos espaços educacionais pode contribuir para a manutenção de práticas excludentes, mesmo em contextos que se apresentam como inclusivos. Nessa perspectiva, a escola que não oferece condições efetivas de acessibilidade linguística tende a reproduzir barreiras históricas enfrentadas pela comunidade surda.

Há, portanto, uma dupla barreira enfrentada pelo estudante surdo em contextos de inclusão precária: a barreira linguística imediata, que impede a compreensão dos conteúdos, e a barreira identitária de mais longo prazo, que corrói a autoestima e o senso de pertencimento. As experiências relatadas na obra evidenciam como essas barreiras se retroalimentam: a dificuldade de compreender produz frustração; a frustração produz retraimento; o retraimento é interpretado como desinteresse; e o ciclo se fecha sobre o aluno surdo, ocultando a origem estrutural do problema.

7 A LIBRAS COMO MARCO DE TRANSFORMAÇÃO

O contato sistemático e contínuo com a Libras representou um ponto de inflexão decisivo na trajetória educacional e pessoal do autor. Mais do que a aquisição de um novo código comunicativo, esse contato significou o acesso a uma língua que organizava o mundo de uma perspectiva visual — uma língua na qual pensar, criar e aprender se tornava genuinamente possível. Essa experiência confirma o que Quadros e Karnopp (2004) descrevem como a função epistêmica da língua de sinais: não apenas comunicar, mas estruturar o pensamento e viabilizar o acesso ao conhecimento.

Padden (1990) argumenta que a imersão na cultura surda e na língua de sinais é constitutiva da identidade: ao compartilhar experiências visuais e linguísticas com outros surdos, o sujeito reconhece e afirma sua pertença a um grupo cultural específico, com história, valores e formas de expressão próprias. Esse reconhecimento tem efeitos que transcendem o campo simbólico: incide diretamente sobre a autoestima, a motivação, a disposição para aprender e a capacidade de se posicionar criticamente no mundo.

Em *Minha Jornada com a Libras* (Wessling, 2025), esse processo de transformação é narrado de forma que permite identificar, com precisão, os momentos em que a Libras passou a funcionar como língua de instrução e de mediação do conhecimento — e como isso se traduziu em avanços concretos no desempenho acadêmico, na participação em sala de aula e na construção de vínculos sociais significativos. A narrativa demonstra que o acesso à língua não é apenas um direito formal: é uma condição de possibilidade para o desenvolvimento intelectual e para a participação cidadã.

Skliar (1998) assinala que a identidade surda se constrói na tensão entre o reconhecimento interno — a percepção de si como sujeito culturalmente situado — e o reconhecimento externo — a legitimação dessa diferença pelos espaços sociais e institucionais. O contato com a comunidade surda e com a Libras propiciou ao autor o desenvolvimento do primeiro polo dessa tensão: a construção de uma identidade positiva

ancorada na língua de sinais e na cultura visual. Esse fortalecimento identitário, por sua vez, criou as condições subjetivas para uma participação acadêmica mais ativa e para a própria escrita autobiográfica que este artigo analisa.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados produzidos pela análise autobiográfica reflexiva convergem, de forma consistente, com os fundamentos teóricos dos estudos surdos e da educação bilíngue, ao mesmo tempo em que os enriquecem com a dimensão experiencial e situada que somente o relato de um sujeito surdo pode oferecer. Três eixos articuladores emergem da análise: o impacto da privação linguística precoce, o papel transformador do acesso à Libras e as condições necessárias para uma inclusão educacional genuína.

O primeiro eixo confirma, a partir da experiência vivida, o que Quadros (2009) e Skliar (1998) sustentam teoricamente: a privação linguística nos primeiros anos de escolarização não é um problema periférico, mas um fator estruturante de toda a trajetória educacional do sujeito surdo. A fragmentação do aprendizado, a baixa participação em sala de aula e a fragilização da identidade linguística, relatadas na obra *Minha Jornada com a Libras* (Wessling, 2025), são expressões diretas da ausência de uma proposta pedagógica que tome a Libras como ponto de partida — e não como concessão.

O segundo eixo evidencia que o acesso à Libras funciona como elemento transformador em múltiplas dimensões simultaneamente: cognitiva, identitária e social. Isso corrobora a perspectiva de Padden (1990) e de Strobel (2008) sobre a indissociabilidade entre língua, cultura e identidade na experiência surda. O relato autobiográfico demonstra que não se trata de uma transformação pontual ou circunscrita à sala de aula: o acesso à Libras reconfigurou a relação do autor com o conhecimento, com a

comunidade surda e consigo mesmo — o que indica que as políticas de acessibilidade linguística têm impactos que transcendem o desempenho acadêmico mensurável.

O terceiro eixo aponta para as condições necessárias à inclusão educacional efetiva. Os resultados confirmam que a simples matrícula do estudante surdo em escola regular, desacompanhada de recursos linguísticos e pedagógicos adequados, não constitui inclusão. A Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626/2005 definem um conjunto de obrigações do poder público — formação de professores bilíngues, oferta de intérpretes, ensino de Libras — que permanecem largamente descumpridas. A Lei n.º 13.146/2015 reforça essas obrigações ao afirmar o direito das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo "em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida". A análise autobiográfica demonstra que o cumprimento dessas determinações legais não é questão burocrática: é condição de realização de direitos humanos fundamentais.

Por fim, os resultados reforçam a relevância metodológica da pesquisa autobiográfica como forma de produção de conhecimento sobre a experiência surda. Ao articular vivência, reflexão e teoria, o relato autobiográfico oferece uma perspectiva que as pesquisas de cunho externo — quantitativas ou qualitativas conduzidas por pesquisadores não surdos — dificilmente alcançam: a perspectiva do sujeito que viveu as políticas educacionais na pele, e que pode, por isso, avaliar seus impactos com profundidade e autenticidade insubstituíveis (Passeggi, 2011; Josso, 2004).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou experiências e desafios no aprendizado da Libras a partir de um relato autobiográfico reflexivo, articulando vivências pessoais com os referenciais teóricos dos estudos surdos e da educação bilíngue. As análises evidenciam que o acesso à Libras é condição estrutural para o desenvolvimento educacional, a construção da identidade surda

e a participação social plena das pessoas surdas — conclusão que encontra respaldo tanto na literatura especializada (Skliar, 1998; Quadros, 2009; Strobel, 2008; Padden, 1990) quanto na experiência concreta narrada em *Minha Jornada com a Libras* (Wessling, 2025).

Conclui-se que a garantia da acessibilidade linguística, por meio da efetiva implementação da educação bilíngue, é condição indispensável para a promoção da equidade educacional e da justiça social. Isso requer o cumprimento das determinações legais já existentes — Lei n.º 10.436/2002, Decreto n.º 5.626/2005 e Lei n.º 13.146/2015 —, bem como a transformação das culturas pedagógicas e institucionais que ainda operam a partir de uma norma ouvinte não examinada. A formação de professores bilíngues, a oferta sistemática de intérpretes educacionais, a produção de materiais didáticos visuais e a valorização da cultura surda nos currículos são medidas concretas, urgentes e tecnicamente viáveis.

Este estudo também contribui para o debate metodológico ao demonstrar a potência da pesquisa autobiográfica como modo de produção de conhecimento no campo educacional e nos estudos surdos. Ao posicionar o sujeito surdo como pesquisador de sua própria experiência, essa abordagem rompe com a lógica de representação heterônoma e afirma o protagonismo epistêmico das comunidades historicamente silenciadas. Espera-se, por fim, que o presente artigo incentive novas pesquisas, práticas pedagógicas e políticas institucionais comprometidas com o pleno reconhecimento da Libras e com a efetiva inclusão da comunidade surda nos espaços educacionais e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras. *Diário*

Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 dez. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PADDEN, Carol. **Deaf in America: Voices from a Culture**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147–156, maio/ago. 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

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

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

WESSLING, Luiz Henrique Boger. **Minha Jornada com a Libras**: da infância ao desenvolvimento do aplicativo LIQUIZ. Nova Esperança do Sudoeste, PR: Edição do Autor, 2025. ISBN 978-65-01-73232-9. Disponível em: <https://loja.uiclap.com/titulo/ua121858/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

RECEBIDO EM: 27 de abril de 2026
APROVADO EM: 06 de junho de 2026
Publicado em julho de 2026