CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA E LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA

https://doi.org/10.68044/8dmy3m52

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
Mestrando em Educação (Universidade de Brasília – UnB).

Stefânia Steves Da Silva Sena [2]
Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Bianor dos Santos Netto [3]
Graduado em Letras Libras/Português pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Rivaldo Pereira da Costa [4]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE

Flavia Luiza Fernandes Caldas [5]
Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos pela Universidade Católica Portuguesa (UCP)

Leonardo Magnum dos Santos Freitas [6]
Especializando em Ensino de Libras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

RESUMO: Este artigo analisa os fundamentos da educação bilíngue de surdos, considerando a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. O estudo, de natureza bibliográfica, articula pesquisas sobre políticas linguísticas, escolarização, letramento, aquisição da escrita e práticas pedagógicas voltadas a estudantes surdos. Discute-se a centralidade da Libras como língua de instrução, interação e construção de conhecimentos, bem como a necessidade de metodologias específicas para o ensino do português escrito, desvinculadas da dependência da oralidade e orientadas pela visualidade, pela produção de sentidos e pelos gêneros discursivos. A análise evidencia que a simples presença de duas línguas na escola não garante uma educação efetivamente bilíngue, sendo indispensáveis professores com formação adequada, ambientes linguisticamente acessíveis, materiais visuais e práticas de letramento que articulem Libras e português. Conclui-se que a educação bilíngue constitui direito linguístico, cultural e educacional fundamental para a escolarização dos surdos em condições de plena equidade.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Libras; Língua portuguesa escrita; Segunda língua; Letramento bilíngue.

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas surdas constitui um campo de estudos marcado por disputas históricas, linguísticas, culturais e políticas acerca das formas pelas quais os sujeitos surdos devem ter assegurados o acesso à linguagem, à escolarização e à participação social. Durante um longo período, propostas educacionais destinadas a esse público foram fundamentadas predominantemente em concepções clínicas da surdez, orientando as práticas escolares para a oralização e para a adequação do estudante surdo aos padrões linguísticos da maioria ouvinte. A progressiva consolidação dos estudos linguísticos das línguas de sinais, dos Estudos Surdos e dos movimentos políticos

protagonizados pelas comunidades surdas contribuiu para deslocar essa perspectiva, permitindo compreender a surdez também a partir de sua dimensão linguística e cultural.

Nesse movimento, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passa a ocupar posição central na discussão educacional brasileira. Não se trata apenas da introdução de um recurso comunicativo no espaço escolar, mas do reconhecimento de uma língua plenamente constituída, de modalidade visuoespacial, por meio da qual sujeitos surdos interagem, constroem conhecimentos, organizam experiências, constituem identidades e participam de diferentes práticas sociais. Essa compreensão modifica os próprios fundamentos da escolarização, porque a educação bilíngue de surdos pressupõe uma organização pedagógica na qual as línguas não ocupam posições equivalentes nem podem ser utilizadas de maneira aleatória.

Lodi (2013) problematiza precisamente essa questão ao demonstrar que a mera presença da Libras e da língua portuguesa no interior da escola não caracteriza, necessariamente, uma proposta bilíngue. A autora diferencia uma concepção efetivamente orientada pelas especificidades linguísticas dos surdos de outra em que a língua de sinais permanece subordinada à língua portuguesa. Em sua análise, o Decreto nº 5.626/2005 conferiu centralidade à Libras e compreendeu a língua portuguesa escrita como segunda língua, enquanto determinadas políticas inclusivas tendiam a reduzir o bilinguismo à

convivência de duas línguas em um mesmo espaço institucional (Lodi, 2013, p. 49-58).

Essa tensão demonstra que o bilinguismo educacional não pode ser entendido apenas em termos quantitativos, como presença de duas línguas, mas deve considerar as funções sociais, pedagógicas e identitárias atribuídas a cada uma delas. Na educação de surdos, a Libras necessita constituir língua de instrução, interação e desenvolvimento dos conteúdos curriculares, enquanto a língua portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, deve ser ensinada mediante princípios próprios do ensino de uma segunda língua.

Avelar e Freitas (2016, p. 13) sintetizam essa condição ao afirmarem que "o Surdo que tem a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) é considerado bilíngue". A afirmação evidencia que uma proposta educacional coerente precisa reconhecer as relações específicas estabelecidas pelo estudante com cada língua e não simplesmente transferir para o aluno surdo metodologias desenvolvidas para crianças ouvintes falantes nativas do português. As autoras destacam, inclusive, que o português precisa ser ensinado por meio da Libras e que a proposta bilíngue favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita justamente porque possibilita a constituição prévia dos sentidos em uma língua plenamente acessível ao estudante.

A discussão assume importância ainda maior quando se considera que a língua portuguesa escrita está presente em praticamente todas as esferas formais da sociedade brasileira. Documentos, livros, meios digitais, atividades acadêmicas, concursos, relações profissionais, legislação, informações públicas e inúmeras práticas cotidianas dependem do domínio da escrita. Portanto, reconhecer a Libras como primeira língua não significa diminuir a importância do português. Ao contrário, significa construir condições linguísticas adequadas para que o surdo possa aprender a língua majoritária sem que esse aprendizado implique desvalorização, apagamento ou substituição de sua primeira língua.

Silva (2017, p. 130) compreende a educação bilíngue como proposta adequada às necessidades linguísticas da comunidade surda porque busca assegurar tanto o acesso pleno à Libras quanto a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Para a autora, devem ser consideradas as especificidades dos aprendizes surdos, especialmente a apreensão visual da língua escrita e o papel mediador que a Libras assume durante o processo de aprendizagem do português.

O ensino do português para estudantes surdos apresenta, desse modo, particularidades que não podem ser reduzidas às dificuldades individuais do aprendiz. Almeida, Santos e Lacerda (2015) mostram que, historicamente, problemas relacionados à leitura e à escrita foram

atribuídos à própria surdez. Entretanto, as autoras e o autor deslocam a interpretação do déficit individual para as condições educacionais oferecidas aos estudantes. O problema passa a ser compreendido à luz das especificidades linguísticas que foram desconsideradas no processo de escolarização. No estudo realizado pelos pesquisadores, a Libras foi utilizada como língua de instrução em oficinas de português escrito como segunda língua, favorecendo a construção de conceitos e a aprendizagem da leitura e da escrita (Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 30-31).

A necessidade de rever concepções tradicionais de alfabetização também emerge desse debate. Metodologias fundamentadas na correspondência entre fonema e grafema, quando aplicadas de maneira acrítica aos estudantes surdos, podem desconsiderar os caminhos visuais e linguísticos pelos quais eles se relacionam com a escrita. Isso não significa afirmar que os estudantes surdos sejam incapazes de aprender português. Borges e Anjos (2021), ao investigarem a apropriação da escrita em língua portuguesa por estudantes surdos, constatam que esses sujeitos conseguem desenvolver a escrita sem o intermédio da oralidade, embora enfrentem desafios estruturais e de compreensão que precisam ser trabalhados pedagogicamente (Borges; Anjos, 2021, p. 1).

A aquisição da escrita, portanto, necessita ser compreendida como aprendizagem de uma língua distinta, inserida em práticas

discursivas e sociais significativas. O domínio de vocabulário e de regras gramaticais é importante, mas não pode constituir finalidade exclusiva das aulas. Ler e escrever envolve participar de práticas sociais, compreender gêneros, inferir sentidos, reconhecer intencionalidades, selecionar recursos linguísticos e produzir enunciados adequados a diferentes interlocutores e contextos.

Essa orientação também se relaciona ao letramento. Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) argumentam que as práticas de letramento dos surdos se constituem na relação entre duas línguas e culturas, Libras e português, que convivem em diferentes esferas sociais, porém são marcadas por relações socioculturais e ideológicas assimétricas. Para as autoras, os letramentos em ambas as línguas precisam ser postos em diálogo e não organizados a partir da hegemonia exclusiva da língua portuguesa (Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 131-133).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos da educação bilíngue de surdos, enfatizando a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, bem como discutir implicações dessa concepção para os processos de escolarização, letramento e organização das práticas pedagógicas. Busca-se responder à seguinte questão: de que maneira a centralidade da Libras como L1 pode fundamentar práticas educacionais capazes de favorecer a aprendizagem do português

escrito como L2, respeitando as particularidades linguísticas, culturais e visuais dos estudantes surdos?

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, construído a partir da interlocução com pesquisas relacionadas à educação bilíngue, às políticas linguísticas, ao português como segunda língua, às práticas de leitura e escrita, ao letramento e às estratégias pedagógicas para estudantes surdos. Foram mobilizados trabalhos de Lodi (2013), Fernandes e Moreira (2014), Nascimento e Costa (2014), Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), Almeida, Santos e Lacerda (2015), Avelar e Freitas (2016), Lopes e Freitas (2016), Martins e Lacerda (2016), Martins e Nascimento (2017), Silva (2017), Almeida e Lacerda (2019), Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), Borges e Anjos (2021), Cláudio e Quiles (2022), Silva e Seabra (2022), Soler e Martins (2022), Facundo (2025) e Neves et al. (2026).

O referencial teórico está organizado em cinco eixos articulados: fundamentos históricos, políticos e linguísticos da educação bilíngue; Libras como primeira língua e língua de instrução; língua portuguesa escrita como segunda língua; letramento, visualidade, leitura e escrita; e estratégias pedagógicas para a efetivação da educação bilíngue. Essa organização permite compreender que a educação bilíngue não constitui simples metodologia, mas um projeto educacional relacionado ao

reconhecimento da diferença linguística, aos direitos da comunidade surda e às condições concretas de acesso ao conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão contemporânea da educação bilíngue de surdos resulta de um processo histórico no qual diferentes concepções de surdez, linguagem e educação entraram em disputa. A trajetória educacional das pessoas surdas foi marcada por práticas que, durante décadas, privilegiaram a oralização e compreenderam a língua de sinais como obstáculo ao desenvolvimento. A mudança desse paradigma ocorreu progressivamente à medida que pesquisas linguísticas demonstraram a complexidade das línguas de sinais e os movimentos surdos reivindicaram o direito à escolarização em uma língua plenamente acessível.

Lopes e Freitas (2016) mostram que a construção de propostas bilíngues no Brasil antecede os marcos legais mais conhecidos do século XXI. Ao analisarem o Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990, as autoras identificam tentativas de reconceitualização da surdez, afastando-a da esfera exclusivamente clínica e oralista e aproximando-a de uma perspectiva socioantropológica. Segundo as pesquisadoras, o bilinguismo passou a ocupar posição relevante no projeto político-pedagógico do Instituto desde 1996, embora persistisse distância entre as intenções

curriculares e as práticas efetivamente desenvolvidas (Lopes; Freitas, 2016, p. 372-386).

A transformação observada nesse período está associada à emergência dos Estudos Surdos e ao fortalecimento político das comunidades surdas. Fernandes e Moreira (2014, p. 55) identificam, desde a década de 1990, uma mobilização direcionada à inversão da narrativa dominante que descrevia os surdos predominantemente como deficientes auditivos. O movimento reivindicava o reconhecimento de sua condição de minoria linguística e o acesso à Libras no ambiente familiar, escolar e profissional. Essa mudança não deve ser interpretada como simples substituição terminológica, pois interfere diretamente nos objetivos da escola, no currículo, na formação de professores e nas políticas linguísticas.

Quando a pessoa surda é compreendida prioritariamente pelo déficit auditivo, a escola tende a organizar estratégias destinadas à normalização do corpo e da linguagem. Quando é considerada participante de uma comunidade linguística que utiliza uma língua de modalidade visuoespacial, o problema educacional passa a envolver a garantia de acesso à língua, a organização de ambientes bilíngues e o reconhecimento das experiências culturais e visuais dos estudantes.

Fernandes e Moreira (2014) destacam, entretanto, que o reconhecimento legal não elimina automaticamente as desigualdades entre as línguas. O português continua sendo a língua majoritária e de

maior prestígio social, enquanto a Libras enfrenta processos históricos de subalternização. As autoras defendem que uma política linguística voltada aos surdos precisa reconhecer esse desequilíbrio e criar condições para que a língua de sinais seja utilizada como língua materna e de instrução.

A questão central consiste, portanto, em diferenciar educação bilíngue de mera coexistência linguística. Lodi (2013) observa que uma política pode declarar a presença de duas línguas e, simultaneamente, manter o português como língua hegemônica de ensino, avaliação e produção de conhecimentos. Nessa configuração, a Libras corre o risco de ser reduzida a instrumento de apoio, tradução ou acessibilidade, sem assumir a função estruturante que deveria possuir na formação linguística do estudante.

A autora explicita a relação entre L1 e L2 ao discutir a formação necessária ao ensino de segunda língua:

> Para o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua (L2), é necessário que o professor tenha formação específica para essa prática e domine os processos discursivos e enunciativos de ambas as línguas [...]. Os sentidos construídos em L1 são determinantes dos processos de aprendizagem da L2, princípio que torna possível uma reação, de aceitação ou oposição, à palavra estrangeira, num processo vivo e dinâmico de intercâmbio de conhecimentos e de embates ideológicos. (Lodi, 2013, p. 57).

Essa concepção ultrapassa o entendimento de língua como sistema gramatical isolado. O aprendizado de uma L2 pressupõe que o estudante já produz sentidos, interpreta o mundo e participa de práticas discursivas por meio de sua primeira língua. Para o estudante surdo sinalizante, a Libras não deve aparecer apenas depois que o professor apresenta o conteúdo em português. Ela constitui a língua a partir da qual os conceitos podem ser discutidos, os conhecimentos prévios mobilizados e as novas aprendizagens significadas.

Nascimento e Costa (2014) relacionam esse princípio às reivindicações dos movimentos surdos e à constituição de escolas bilíngues. Ao discutirem a experiência da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português-Escrito do Distrito Federal, os autores demonstram que a defesa desse modelo educacional emerge também da participação política da comunidade surda. A escola bilíngue, nessa abordagem, não se organiza exclusivamente a partir de decisões administrativas externas à comunidade, mas incorpora princípios elaborados no campo acadêmico, nas experiências de estudantes e profissionais e nas mobilizações sociais.

Os autores apresentam uma definição concreta da organização linguística dessas instituições:

> Há dois tipos básicos de escolas bilíngues que oferecem a Libras e a Língua Portuguesa Escrita como línguas de instrução. Um tipo de escola bilíngue é a ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS, onde apenas os estudantes

> surdos têm acesso à matrícula [...]. Outro tipo de escola bilíngue é a ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO, onde estudantes surdos e ouvintes podem ser matriculados [...]. O que há de comum entre as duas é o fato de que, em ambas, a Libras e o português-escrito são as línguas de instrução e ensino [...]. Nos dois tipos de instituição, o professor deve ser bilíngue. (Nascimento; Costa, 2014, p. 162).

A proposta aponta para uma transformação estrutural da instituição escolar. Não basta contratar intérprete e manter currículo, metodologia e comunicação integralmente pensados em português. A presença de professores bilíngues, a circulação da Libras nos diferentes ambientes e a produção de materiais adequados passam a integrar a própria identidade institucional.

Martins e Lacerda (2016) reforçam essa discussão ao examinarem tensões existentes em programas de educação inclusiva bilíngue. Para as autoras, a língua de sinais necessita estar no centro da proposta educacional como língua de instrução e como expressão da diferença linguística. Em experiência analisada pelas pesquisadoras, uma sala multisseriada utilizava Libras como língua de instrução, com atuação de professora bilíngue fluente e participação de instrutora surda como modelo linguístico. Alterações posteriores na política municipal modificaram significativamente esse arranjo, evidenciando como decisões administrativas podem ampliar ou restringir espaços de circulação da língua (Martins; Lacerda, 2016, p. 164).

A discussão realizada por essas autoras é especialmente relevante porque ajuda a distinguir a presença de um intérprete da existência de uma educação bilíngue. O intérprete desempenha função fundamental em determinados contextos, mas uma escola em que todo o processo de ensino é originalmente elaborado em português e posteriormente traduzido para Libras não necessariamente estabelece a mesma relação pedagógica de um ambiente no qual os conteúdos são produzidos, discutidos e ensinados diretamente em Libras.

Martins e Lacerda (2016, p. 170) afirmam que, quando Libras é língua de instrução, "os conteúdos serão ensinados pela língua de sinais e não por processo tradutório". Essa diferenciação envolve importantes consequências didáticas. A língua na qual o professor organiza o conhecimento não é somente um veículo externo a um conteúdo supostamente neutro. A linguagem participa do próprio processo de conceituação, problematização, interação e avaliação.

No contexto das políticas contemporâneas, a definição legal da educação bilíngue fortaleceu a organização L1/L2. Facundo (2025) recupera a alteração da Lei de Diretrizes e Bases realizada pela Lei nº 14.191/2021, por meio da qual a educação bilíngue de surdos passou a constituir modalidade educacional. Trata-se de uma formulação particularmente significativa para o objeto deste estudo:

> Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar

> oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos [...]. (Brasil, 2021 *apud* Facundo, 2025, p. 391).

A citação de citação (*apud*) demonstra como o marco jurídico consolidou uma formulação que vinha sendo construída no campo dos estudos linguísticos, educacionais e das reivindicações dos movimentos surdos. Facundo (2025, p. 391) adverte, contudo, que avanços na legislação não significam que as práticas estejam automaticamente transformadas. Persistem contextos nos quais o português é ensinado aos surdos como se fosse sua primeira língua, inclusive utilizando materiais e metodologias originalmente destinados a estudantes ouvintes.

A educação bilíngue deve ser compreendida, portanto, simultaneamente como princípio linguístico, projeto pedagógico, política pública e direito cultural. Seu objetivo não consiste em afastar o estudante surdo da língua portuguesa, mas assegurar condições para que ele se aproprie das duas línguas sem que a língua de maior poder social elimine a língua que lhe proporciona maior acessibilidade linguística.

Considerar a Libras como primeira língua significa reconhecer seu papel na constituição linguística, cognitiva, social e cultural do sujeito surdo. O termo primeira língua não deve ser interpretado

apenas segundo uma ordem cronológica rígida. Muitos surdos, especialmente filhos de pais ouvintes, podem ter contato tardio com Libras. Ainda assim, ela pode tornar-se a língua de maior acessibilidade, interação, identificação e elaboração conceitual.

Silva (2017, p. 132-133) chama atenção justamente para o critério de acessibilidade ao discutir a definição de L1 no caso dos surdos. Diferentemente de uma criança ouvinte exposta naturalmente à língua utilizada pela família, muitas crianças surdas nascem em ambientes nos quais a língua oral não lhes é integralmente acessível. Por essa razão, a possibilidade de adquirir uma língua de sinais por meio da modalidade visual assume importância decisiva para o desenvolvimento.

A exposição à Libras não deve ocorrer de forma limitada a momentos específicos do atendimento educacional ou a exercícios de vocabulário. Para constituir-se como primeira língua, ela precisa circular em situações reais de interlocução, permitir relações com adultos e crianças fluentes e estar presente nos diferentes processos de construção do conhecimento.

Fernandes e Moreira (2014) sustentam que a reivindicação da Libras como língua materna está relacionada ao reconhecimento das pessoas surdas como minoria linguística. O direito à língua, nessa perspectiva, extrapola a escola, alcançando a família, o trabalho e os espaços comunitários. As autoras observam que muitas crianças

surdas são criadas em famílias ouvintes e podem chegar à escola sem interlocutores fluentes em Libras, situação que torna ainda mais importante a existência de ambientes educacionais linguisticamente ricos (Fernandes; Moreira, 2014, p. 55-58).

A aquisição linguística é fundamental porque a linguagem não se limita à comunicação de necessidades imediatas. Ela participa da formação de conceitos, da memória, da reflexão, das relações interpessoais, da construção identitária e do acesso aos conhecimentos culturalmente produzidos. Negar ou atrasar o acesso a uma língua plenamente disponível ao sujeito pode produzir impactos que posteriormente são equivocadamente atribuídos à própria condição de surdez.

Cláudio e Quiles (2022) defendem a Libras como fundamento para o desenvolvimento social e educacional da pessoa surda. As autoras situam o estudante surdo como integrante de uma minoria linguística e, a partir dessa perspectiva, consideram Libras como L1 e português escrito como L2. Para elas, a Libras fornece a base linguística necessária às negociações de sentido realizadas no processo de aprendizagem da língua portuguesa (Cláudio; Quiles, 2022, p. 1-3).

Essa base não deve ser entendida como tradução automática entre sinais e palavras. Libras e português possuem organizações linguísticas próprias. Ensinar uma segunda língua pressupõe possibilitar que o estudante estabeleça comparações, perceba

diferenças estruturais, reconheça os usos sociais de cada língua e compreenda como determinados sentidos podem ser construídos linguisticamente de formas distintas.

Neves *et al*. (2026) enfatizam que a Libras desempenha papel estruturante no desenvolvimento cognitivo, social, identitário e acadêmico dos estudantes surdos. Os autores argumentam que a língua de sinais possibilita interação discursiva e mediação das práticas escolares e, portanto, sua valorização não constitui apenas opção metodológica. Está relacionada aos direitos linguísticos e à possibilidade de participação efetiva nos diferentes processos educacionais (Neves *et al*., 2026, p. 287-294).

Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 31) observam que a utilização da Libras como língua de instrução é fundamental à construção de conceitos e à aquisição de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita. Os pesquisadores associam esse processo ao emprego de recursos imagéticos e de estratégias que possibilitam trocas dialógicas entre professores e estudantes. Dessa forma, a visualidade não aparece como um recurso ornamental, mas como dimensão constitutiva do modo de acesso do sujeito surdo às informações.

É importante diferenciar língua de instrução e disciplina de Libras. Uma escola pode oferecer aulas de Libras algumas horas por semana e ainda desenvolver quase todas as demais atividades em

língua portuguesa. Nesse caso, a Libras é objeto de ensino, mas não necessariamente língua de escolarização. Quando assume o papel de língua de instrução, passa a ser empregada para ensinar matemática, história, ciências, geografia e demais componentes curriculares, além de possibilitar discussões, avaliações, interações e experiências coletivas.

Nascimento e Costa (2014, p. 176) demonstram essa dimensão ao descreverem uma escola bilíngue na qual a Libras participa da comunicação, dos conteúdos, dos materiais didáticos e das provas, enquanto o português escrito circula em livros, avisos, murais, internet, mensagens e outros suportes escritos. Essa organização evidencia que as duas línguas podem ocupar funções articuladas sem que uma seja concebida como mera tradução da outra.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) acrescentam que a imersão em práticas discursivas de Libras é condição importante para a constituição dos processos de letramento. O contato com outros usuários da língua permite ao estudante participar de uma cadeia de interações na qual circulam diferentes discursos, valores e interpretações. Trata-se, portanto, de inserir o estudante na vida social da língua, e não somente ensinar sinais isolados.

A presença de professores surdos também pode assumir importância nesse contexto, por ampliar as referências linguísticas e culturais disponíveis às crianças. Fernandes e Moreira (2014)

defendem que uma transformação efetiva da escola para estudantes surdos envolveria língua de instrução em Libras, currículo sensível ao repertório histórico e cultural da comunidade e presença de professores surdos como modelos de identificação linguística e cultural (Fernandes; Moreira, 2014, p. 63).

O reconhecimento da Libras como L1 não implica homogeneizar todos os estudantes surdos. Existem diferenças nas trajetórias familiares, no momento de aquisição linguística, nas experiências escolares, no uso de tecnologias auditivas e nas formas de identificação cultural. Uma educação bilíngue coerente precisa considerar essa diversidade sem abandonar o princípio de que o aluno deve ter acesso a uma língua plenamente acessível para construir conhecimento.

Soler e Martins (2022) ampliam essa discussão ao propor o conceito de Libras como "língua matriz". Para as autoras, é necessário observar a língua que coloca o sujeito em funcionamento, possibilitando sua aparição, produção de sentidos e relação com o mundo. Essa compreensão evita reduzir a definição de L1 simplesmente à primeira língua apresentada cronologicamente ao indivíduo. Uma pessoa surda pode inicialmente entrar em contato com formas de português e, posteriormente, encontrar na língua de sinais a língua em que se constitui com maior conforto linguístico e subjetivo (Soler; Martins, 2022, p. 8).

A noção de língua matriz contribui para compreender por que a aprendizagem do português deve estar articulada à Libras. O estudante não chega ao ensino da L2 como sujeito linguisticamente vazio. Ele mobiliza experiências, conhecimentos, categorias e práticas discursivas constituídas em sua língua de maior acessibilidade. A escola necessita reconhecer esse repertório como fundamento da aprendizagem.

Se a Libras ocupa o lugar de L1 para o estudante surdo sinalizante, a língua portuguesa escrita deve ser concebida como segunda língua. Essa afirmação possui consequências teóricas e pedagógicas significativas. Ensinar português como L2 é diferente de ensinar língua portuguesa a estudantes ouvintes que a utilizam como língua materna desde os primeiros anos de vida.

O estudante ouvinte geralmente chega à escola com extensa experiência de interação oral em português e inicia o processo sistematizado de aprendizagem da escrita sobre uma base linguística já consolidada. O estudante surdo sinalizante estabelece relação diferente com o português, pois sua principal experiência linguística pode ter sido construída em uma língua de sinais cuja modalidade, estrutura e funcionamento não correspondem aos da língua portuguesa.

Silva (2017) explica que os surdos brasileiros apresentam necessidades semelhantes às de outros aprendizes de segunda língua,

mas também especificidades relacionadas à visualidade, à mediação da Libras e às características de sua produção escrita. Dessa forma, o ensino de português como L2 precisa ser organizado de modo a favorecer o uso da língua e a reflexão sobre seu funcionamento, com destaque para práticas efetivas de leitura e produção escrita (Silva, 2017, p. 135-144).

A autora ressalta que a produção escrita de aprendizes surdos pode apresentar construções não coincidentes com o padrão de um falante nativo. Algumas dessas características decorrem da influência da L1 e outras integram o próprio processo de desenvolvimento da nova língua. Em lugar de interpretar imediatamente essas produções como sinais de incapacidade, o professor deve compreendê-las como hipóteses linguísticas produzidas por um sujeito que está aprendendo outra língua.

Essa compreensão é fundamental para modificar formas tradicionais de avaliação. Uma avaliação que simplesmente contabiliza desvios gramaticais pode invisibilizar avanços na construção do sentido, na organização discursiva, na adequação ao gênero e no desenvolvimento da autonomia escrita. Isso não significa abandonar o ensino das estruturas da língua portuguesa, mas situá-lo em práticas significativas de linguagem.

Almeida e Lacerda (2019) apresentam uma formulação importante a esse respeito:

Reconhecer que o processo de significação se dá a partir da primeira língua do surdo para a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, é imprescindível para a retomada de posições e consequente correção de inadequações. A aquisição da escrita, imersa no processo de aquisição da linguagem, tem para o surdo um caminho diverso do ouvinte: enquanto este reconstrói a história de sua relação com a linguagem por meio da língua oral, o surdo percorre tal caminho orientando-se pela língua de sinais. (Almeida; Lacerda, 2019, p. 900).

O trecho demonstra que a diferença nos percursos linguísticos não equivale a menor capacidade de aprendizagem. Ao contrário, os autores observam que o aluno surdo pode desenvolver autonomia na sintaxe do português escrito quando o professor cria condições adequadas e realiza um trabalho de sistematização apoiado nas relações interdiscursivas entre as línguas (Almeida; Lacerda, 2019, p. 900).

No estudo desenvolvido por Almeida e Lacerda (2019), a produção textual coletiva foi utilizada para analisar o desenvolvimento da escrita. Os participantes realizaram reescrita de uma narrativa em situação de interação entre surdos e educadores ouvintes, tendo a Libras como língua de interlocução. Foram observados avanços relacionados à sequência lógica, coesão, coerência, organização sintática, adequação verbal e emprego consciente de diferentes categorias linguísticas (Almeida; Lacerda, 2019, p. 899).

Esses resultados são relevantes porque mostram que o ensino de aspectos formais da língua não precisa ser abandonado. O que necessita ser revisto é a maneira pela qual tais aspectos são apresentados. A gramática pode ser estudada no interior de situações concretas de leitura e produção textual, permitindo que o estudante perceba os efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas.

Almeida, Santos e Lacerda (2015) defendem igualmente que o ensino da leitura e da escrita seja organizado em práticas contextualizadas. Os autores lembram que aprender português escrito representa um direito do cidadão surdo, pois grande parte dos conhecimentos socialmente produzidos circula por meio de registros escritos. A possibilidade de utilizar Libras não elimina, portanto, a necessidade de acesso ao português; ambos integram os direitos linguísticos e educacionais desses sujeitos (Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 36).

O problema ocorre quando o português é ensinado como se o aluno surdo possuísse a mesma experiência linguística prévia do aluno ouvinte. Estratégias baseadas prioritariamente na oralidade, na memorização de palavras descontextualizadas e na correspondência entre som e grafia podem não considerar o modo como o estudante sinalizante constrói sentidos.

Avelar e Freitas (2016) relatam dificuldades apresentadas por estudantes surdos em relação à leitura e à escrita e observam que a

perspectiva bilíngue exige materiais e metodologias específicos. Para as autoras, o professor de português precisa conhecer a cultura surda, reconhecer a Libras como primeira língua e desenvolver estratégias que ampliem a compreensão da língua escrita (Avelar; Freitas, 2016, p. 13-14).

Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) analisam o ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue a partir de narrativas de professores. Entre os aspectos apontados encontram-se a necessidade de compreender o português escrito em uma perspectiva intercultural, compartilhar saberes docentes e planejar atividades específicas para o ensino de português como segunda língua para surdos (PL2S) (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 579).

O planejamento assume relevância porque a aprendizagem de L2 não ocorre pela simples exposição ao texto. É necessário selecionar objetivos, organizar progressões, criar situações de uso e acompanhar as hipóteses elaboradas pelos estudantes. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019, p. 583) apresentam a produção textual como atividade processual, envolvendo planejamento, redação e revisão. Essa orientação possibilita que o estudante retome o próprio texto, análise escolhas e desenvolva consciência metalinguística.

Borges e Anjos (2021), ao estudarem atividades desenvolvidas com diferentes gêneros textuais, verificaram que estudantes surdos são capazes de se apropriar do português escrito sem dependência da

oralidade. Esse dado questiona práticas escolares que subordinam o desenvolvimento da escrita ao treinamento da fala. Os desafios observados em estruturas frasais e compreensão devem ser enfrentados por meio de ensino sistemático e não tomados como evidências de incapacidade linguística.

Soler e Martins (2022) problematizam inclusive a própria denominação “segunda língua”, sugerindo que o português também possa ser compreendido como língua adicional. Para as autoras, a língua portuguesa integra obrigatoriamente diversas práticas sociais e acrescenta novas experiências à subjetividade do surdo, articulando-se à língua matriz. O conceito amplia a discussão sem eliminar o reconhecimento de que o ensino exige metodologias diferenciadas das utilizadas com falantes nativos do português (Soler; Martins, 2022, p. 3-9).

A contribuição dessas autoras permite perceber que L1 e L2 não precisam ser concebidas como compartimentos isolados. O estudante surdo transita por textos, imagens, sinais, ambientes digitais e situações sociais em que diferentes recursos semióticos se relacionam. A escola deve aproveitar essa realidade, promovendo comparações e práticas interlinguísticas sem apagar a estrutura própria de cada língua.

O ensino do português escrito na educação de surdos não pode restringir-se ao processo de alfabetização entendido como domínio de

correspondências gráficas. A noção de letramento desloca a discussão para as práticas sociais nas quais a leitura e a escrita assumem funções concretas. Ler um aviso, produzir uma mensagem digital, compreender uma notícia, interpretar um texto acadêmico ou escrever uma solicitação são práticas distintas, mobilizadas em contextos sociais específicos.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 133) definem letramento como um conjunto de práticas sociais relacionadas aos usos de materiais escritos e vinculadas a valores socioculturais, linguístico-discursivos e político-ideológicos. Quando esse conceito é aplicado às pessoas surdas, é necessário considerar que sua participação social envolve práticas discursivas em Libras e práticas relacionadas à escrita da língua portuguesa. Os letramentos, portanto, desenvolvem-se na relação entre duas línguas e culturas.

Essa perspectiva evita reduzir a competência do estudante ao número de regras gramaticais que consegue reproduzir. Um sujeito pode participar de práticas complexas de significação em Libras, interpretar narrativas, discutir questões sociais, construir argumentos e produzir conhecimento, mesmo quando seu domínio formal da escrita em português ainda se encontra em desenvolvimento. O reconhecimento desse repertório permite que o ensino da L2 parta de competências reais em vez de se organizar a partir de uma suposta ausência de linguagem.

Martins e Nascimento (2017) desenvolveram um estudo sobre práticas de leitura e escrita de adultos surdos em um curso de português como segunda língua. A pesquisa utilizou Libras na mediação das atividades e analisou negociações de sentido entre as duas línguas. Os resultados apontam que práticas dialógicas podem favorecer a aprendizagem do português, ao mesmo tempo em que fortalecem a circulação da Libras e o encontro entre pares surdos (Martins; Nascimento, 2017, p. 151).

A negociação de sentidos constitui aspecto particularmente importante. A tradução palavra por palavra entre português e Libras dificilmente contempla toda a complexidade semântica e discursiva das línguas. Determinado item lexical pode assumir diferentes sentidos conforme o contexto, e um único sinal nem sempre corresponde a todas as possibilidades de uma palavra escrita.

Martins e Nascimento (2017, p. 166-167) descrevem situações em que estudantes discutiam coletivamente diferentes possibilidades de interpretação. Em uma das atividades, a compreensão de uma tirinha exigiu extensa negociação do sentido de determinada palavra, e a tradução termo a termo mostrou-se insuficiente. As professoras recorreram a dramatizações, perguntas e debates para que os participantes relacionassem o texto a aspectos contextuais e sociopolíticos.

Essa experiência evidencia que ensinar leitura envolve muito mais do que apresentar equivalências lexicais. O estudante precisa formular hipóteses, mobilizar conhecimentos de mundo, observar elementos visuais, relacionar enunciados e compreender intencionalidades. A Libras possibilita discutir essas dimensões em profundidade, funcionando como língua de reflexão sobre o texto em L2.

Silva (2017) destaca a necessidade de construir pontes visuais entre aquilo que está escrito e aquilo que está sendo sinalizado. A autora observa que simplesmente apontar para um texto enquanto o professor explica um conteúdo em Libras pode não ser suficiente para que o estudante identifique precisamente a estrutura linguística em análise. Recursos como marcações visuais, destaques, sublinhados, organização espacial e outras estratégias podem auxiliar na associação entre segmentos do português escrito e explicações realizadas em língua de sinais (Silva, 2017, p. 144).

A visualidade também aparece na pesquisa de Silva e Seabra (2022). Ao investigarem crianças surdas sinalizantes de Libras, as autoras identificaram o emprego de pistas visuais e conjecturas durante a apropriação do português escrito. O estudo problematiza o chamado “ponto de virada” observado na alfabetização de crianças ouvintes, quando elas relacionam som e grafia, e questiona quais processos podem assumir função semelhante para crianças surdas que

não utilizam a experiência auditiva como principal referência. As autoras sugerem a relevância de um letramento bilíngue construído sobre bases distintas das empregadas com ouvintes (Silva; Seabra, 2022, p. 1).

O reconhecimento dessa especificidade não significa abandonar a língua portuguesa, mas desvincular seu ensino da exigência de acesso auditivo. Borges e Anjos (2021) igualmente constatam que a escrita pode ser apropriada sem intermediação da oralidade. A leitura e a escrita precisam ser compreendidas como sistemas de produção de sentidos acessíveis visualmente e que podem ser trabalhados em relação à Libras.

A relação diferenciada estabelecida pelo surdo com a escrita já havia sido discutida por Silva (2017). Recuperando estudos anteriores, a autora aborda o desenvolvimento de um léxico visual e o uso de recursos ideográficos na compreensão de palavras escritas. Ao relatar esses estudos, registra a formulação de Kato (1987 *apud* Costa, 2001), segundo a qual poderia existir "um léxico visual, e não fonológico", discussão utilizada para reforçar a necessidade de metodologias adequadas à experiência visual dos estudantes surdos (Silva, 2017, p. 143). Trata-se aqui de uma citação de citação, pois a formulação de Kato é acessada na discussão recuperada por Silva.

Essa concepção é especialmente produtiva em práticas multimodais. Fotografias, ilustrações, vídeos, infográficos, mapas

conceituais, esquemas, histórias em quadrinhos e outros recursos podem ampliar a contextualização da atividade. Contudo, utilizar imagens não significa automaticamente desenvolver pedagogia visual. O recurso precisa estar articulado aos objetivos linguísticos, ao conteúdo e às formas pelas quais os estudantes constroem sentidos.

Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 39-40) destacam que a pedagogia visual pode ser utilizada para introduzir e contextualizar conceitos antes de seu aprofundamento linguístico. A combinação entre língua de sinais, recursos imagéticos e interação favorece condições de aprendizagem que respondem às características visuais dos estudantes.

Facundo (2025) acrescenta uma dimensão crítica ao debate do letramento. Para a autora, ensinar língua portuguesa como L2 aos surdos requer ultrapassar uma abordagem instrumental e considerar práticas culturais, relações de poder, identidades e formas de participação social. A pesquisadora critica a utilização das mesmas estratégias de alfabetização concebidas para ouvintes quando estas pressupõem oralidade como pré-requisito da escrita (Facundo, 2025, p. 383-385).

O letramento crítico também implica questionar a distribuição desigual de prestígio entre português e Libras. A língua portuguesa domina grande parte dos contextos formais da sociedade brasileira, enquanto Libras, apesar de seu reconhecimento jurídico, ainda

enfrenta situações de menor circulação institucional. O estudante bilíngue precisa aprender a transitar por essas relações sem ser levado a compreender sua primeira língua como inferior.

Dessa maneira, práticas de leitura e escrita precisam promover autonomia. O objetivo não é fazer do surdo uma imitação do leitor ou escritor ouvinte, mas possibilitar-lhe acesso competente à língua portuguesa escrita, conservando e valorizando sua condição linguística bilíngue. O ensino torna-se mais significativo quando os textos possuem finalidade comunicativa real e quando a escrita permite participar efetivamente de diferentes esferas sociais.

A consolidação da educação bilíngue exige que seus princípios sejam traduzidos em práticas concretas. Reconhecer Libras como L1 no plano teórico não é suficiente quando a sala de aula permanece organizada segundo metodologias destinadas exclusivamente a falantes nativos do português. O planejamento pedagógico precisa partir da condição linguística dos estudantes.

Almeida, Santos e Lacerda (2015) oferecem contribuições significativas ao analisarem oficinas de língua portuguesa com jovens e adultos surdos. A língua de instrução utilizada foi Libras e o ensino da escrita foi desenvolvido em uma perspectiva dialógica e contextualizada. Os autores observam:

> O uso da Libras como língua de instrução nesses espaços é fundamental para a construção de conceitos e

> para a aquisição de conhecimentos em leitura e escrita, assim como didáticas apropriadas e embasadas em recursos imagéticos favorecem as trocas dialógicas, facilitando a compreensão pelos sujeitos surdos. (Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 31).

A afirmação reúne três elementos fundamentais: língua de instrução, construção de conceitos e recursos visuais. A prática bilíngue não se resume à apresentação de vocabulário em duas línguas; ela cria condições para que o estudante compreenda o conteúdo em Libras e desenvolva gradualmente conhecimentos específicos sobre o português.

Outro princípio importante é a contextualização. Antes de solicitar uma produção escrita, o professor pode desenvolver discussões em Libras, explorar imagens, apresentar diferentes textos do mesmo gênero, analisar situações comunicativas e garantir que o estudante compreenda o tema sobre o qual escreverá. A escrita deixa, assim, de ser uma atividade artificial destinada exclusivamente à correção do professor e passa a integrar uma situação discursiva.

Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 52) descrevem atividades em que a produção escrita era antecedida por debates, leitura de textos e discussões em Libras. A reescrita coletiva começava somente depois que os estudantes tinham construído conhecimentos acerca do conteúdo e das características do texto. Essa organização favorece a

compreensão de que escrever envolve planejamento, escolhas e negociação de sentidos, e não somente reprodução de frases.

A mediação docente também assume função diferente. O professor não precisa corrigir imediatamente toda forma divergente do padrão. Pode ajudar o estudante a formular hipóteses, comparar estruturas, revisar a produção e compreender por que determinada construção é mais adequada a um contexto. O erro passa a ser tratado como parte do processo de aprendizagem da L2.

Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) observam que professores reconhecem a importância do planejamento, mas frequentemente enfrentam dificuldades para organizar práticas específicas de PL2S. Narrativas analisadas pelos autores revelam demandas por formação continuada, espaços de reflexão e sistematização dos objetivos de aprendizagem (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 589-590).

A formação docente constitui, portanto, condição estrutural. Não se pode responsabilizar individualmente o professor quando as licenciaturas oferecem pouca preparação para trabalhar com estudantes usuários de Libras ou para ensinar português como segunda língua. A educação bilíngue exige profissionais capazes de compreender diferenças entre aquisição de L1 e L2, trabalhar contrastivamente com as línguas e desenvolver estratégias visuais e discursivas.

Cláudio e Quiles (2022) defendem que o ambiente escolar ofereça oportunidades linguísticas ricas em informações e interações. Para as autoras, Libras deve servir de base às negociações necessárias à aprendizagem do português, respeitando as características distintas e os valores sociais associados a cada língua (Cláudio; Quiles, 2022, p. 1-2).

Entre as possibilidades pedagógicas, destacam-se atividades baseadas em gêneros textuais. O estudante necessita entrar em contato com narrativas, notícias, cartas, mensagens eletrônicas, anúncios, textos de divulgação científica, formulários, textos acadêmicos, histórias em quadrinhos e outros gêneros que circulam socialmente. A diversidade textual amplia o repertório e possibilita perceber que a língua varia conforme finalidade, interlocutor e situação comunicativa.

Silva (2017) defende que o currículo de português L2 seja organizado em torno do uso da língua e da reflexão sobre língua e linguagem, concentrando-se particularmente na leitura e na produção de textos escritos. Para os estudantes surdos, o objetivo não deve ser decorar listas extensas de regras antes de usar a língua, mas desenvolver conhecimento linguístico enquanto participam de práticas de leitura e escrita (Silva, 2017, p. 135).

A comparação entre Libras e português também pode ser utilizada desde que não seja orientada pela ideia de que uma língua

constitui versão incompleta da outra. O professor pode explorar ordem dos constituintes, mecanismos de referenciação, tempos verbais, preposições, conectores, marcações espaciais e outros elementos, mostrando como cada sistema dispõe de recursos próprios.

Silva (2017, p. 144) ressalta que o professor precisa construir estratégias visuais que façam pontes entre o texto escrito e a explicação sinalizada. Destacar trechos, marcar palavras, circular estruturas, organizar informações espacialmente ou utilizar diferentes recursos gráficos são possibilidades de tornar explícito qual elemento escrito está sendo analisado.

A produção coletiva constitui outra estratégia relevante. Almeida e Lacerda (2019) mostram que a reescrita em grupo permite a negociação de hipóteses e a reflexão sobre a organização do texto. O professor pode projetar ou escrever a produção para que todos a visualizem, solicitar sugestões, discutir possibilidades e comparar alternativas até que o grupo compreenda os efeitos das mudanças realizadas.

Martins e Nascimento (2017) evidenciam benefícios semelhantes em práticas de leitura. Os sentidos não eram previamente fornecidos pelo professor, mas construídos no diálogo entre participantes surdos e educadores. A negociação coletiva permitia que diferentes interpretações fossem apresentadas, confrontadas e

reelaboradas. Dessa forma, a aula de português converte-se em espaço de interação e produção discursiva.

A avaliação também precisa acompanhar esses princípios. Avaliar um aprendiz de L2 pelos mesmos critérios e expectativas utilizados para um falante nativo pode produzir interpretações inadequadas. A avaliação deve observar progressos ao longo do processo: ampliação vocabular, compreensão dos gêneros, coesão, coerência, organização sintática, adequação comunicativa, revisão e capacidade de produzir sentidos.

Silva (2017) ressalta a necessidade de avaliação coerente com as especificidades do aprendiz surdo. Isso não implica estabelecer expectativas inferiores, mas analisar a produção a partir de critérios adequados ao processo de aquisição de uma segunda língua.

Facundo (2025) acrescenta que o ensino precisa ser crítico, dialógico e socialmente situado. O domínio do português pode ampliar a participação do estudante em diferentes espaços sociais, mas não deve ser utilizado como instrumento para negar sua identidade linguística. A formação para a escrita deve contribuir para que os surdos leiam criticamente informações, produzam argumentos, acessem direitos e participem da sociedade.

A efetividade da educação bilíngue depende não apenas de técnicas aplicadas isoladamente em sala de aula, mas de condições institucionais que sustentem a utilização das línguas ao longo de toda

a experiência escolar. Formação docente, currículo, materiais, gestão, avaliação e organização dos tempos e espaços precisam estar articulados.

Martins e Lacerda (2016) demonstram como alterações na gestão de uma política pública podem modificar experiências anteriormente organizadas com Libras como língua de instrução. O estudo revela que programas bilíngues dependem de decisões administrativas capazes de garantir professores qualificados, espaços de interação em Libras e continuidade das ações. Quando essas condições são reduzidas, a língua de sinais pode retornar a uma posição periférica, mesmo que o discurso institucional permaneça favorável à inclusão.

A situação mostra a diferença entre política declarada e política praticada. Uma instituição pode afirmar que valoriza Libras enquanto mantém reuniões, documentos, atividades extracurriculares, formação docente e comunicação escolar exclusivamente em português. Para que o bilinguismo seja institucional, a língua de sinais necessita circular para além da relação pontual entre professor e aluno.

Lodi (2013, p. 58) alerta que o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é suficiente para alterar relações históricas que mantêm a língua e seus usuários em posições subalternizadas. A mudança precisa alcançar a organização concreta das práticas.

A formação de professores representa um dos maiores desafios. O docente que trabalha com português L2 para surdos precisa conhecer a língua portuguesa, compreender processos de ensino de segunda língua, possuir conhecimentos sobre Libras e reconhecer particularidades linguísticas e culturais dos estudantes. Idealmente, precisa ter fluência suficiente em Libras para que a interação pedagógica não seja reduzida à dependência constante de tradução.

Nascimento e Costa (2014) defendem a presença de professores bilíngues na escola e consideram provisórias situações em que o docente não bilíngue necessita atuar com intérprete até que sejam criadas condições para o exercício de um profissional qualificado. Essa perspectiva atribui à formação do professor papel estrutural e não complementar.

Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) identificam nas narrativas docentes a necessidade de espaços de compartilhamento de saberes e reflexão sobre a prática. O planejamento de PL2S exige tempo institucional, estudo e colaboração. A formação continuada não deve ser concebida como atividade individual realizada nos intervalos do trabalho, mas como responsabilidade das redes de ensino e das instituições.

Cláudio e Quiles (2022) reforçam que as estratégias pedagógicas necessitam ser articuladas aos processos de aquisição da linguagem e à posição da Libras como L1. A formação docente,

portanto, precisa afastar-se de modelos nos quais Libras aparece apenas como disciplina introdutória e incluir discussões aprofundadas sobre linguística das línguas de sinais, educação bilíngue, cultura surda e português para surdos.

O desenvolvimento de materiais didáticos representa outro ponto relevante. Materiais elaborados para estudantes ouvintes podem ser aproveitados, mas frequentemente necessitam de adaptação metodológica e visual. Mais importante ainda é ampliar a produção de materiais originalmente concebidos para contextos bilíngues, com articulação entre vídeos em Libras, textos escritos, imagens e atividades de reflexão linguística.

Neves *et al*. (2026) identificam a insuficiência de formação de professores bilíngues e a escassez de materiais acessíveis entre os obstáculos enfrentados na escolarização. Os autores defendem práticas específicas, visuais, discursivas e bilíngues, afastadas da dependência exclusiva da oralidade e da memorização gramatical (Neves *et al*., 2026, p. 287-288).

A escola também precisa garantir espaços de interação entre pares surdos. Martins e Nascimento (2017) ressaltam que o curso analisado em sua pesquisa proporcionou, além do ensino de português, encontros entre adultos surdos e circulação da Libras, contribuindo para ressignificações identitárias. A aprendizagem não ocorre somente na relação vertical entre professor e estudante; interações horizontais

entre usuários da mesma língua possuem importante valor linguístico e social.

No caso das crianças, o contato com pares e adultos sinalizantes pode ser ainda mais decisivo, especialmente para aquelas oriundas de famílias ouvintes nas quais Libras não é utilizada fluentemente. A escola bilíngue pode funcionar como espaço importante de aquisição e desenvolvimento linguístico, desde que não limite a interação em Libras a atividades esporádicas.

Silva e Seabra (2022) demonstram que crianças surdas utilizam pistas visuais e desenvolvem hipóteses próprias para compreender o funcionamento da escrita. A formação docente necessita preparar os profissionais para observar essas estratégias e transformá-las em oportunidades pedagógicas, em lugar de exigir que todas as crianças percorram exatamente o mesmo caminho fonológico dos ouvintes.

A apropriação da escrita não ocorre de modo espontâneo. Borges e Anjos (2021) reconhecem dificuldades estruturais e de compreensão, mas demonstram que os estudantes podem aprender português sem depender da oralidade. Assim, a escola precisa oferecer ensino sistemático, contínuo e linguisticamente acessível.

A educação bilíngue exige, finalmente, uma transformação na concepção de sucesso escolar. O sucesso não pode ser medido pela aproximação do estudante surdo ao comportamento linguístico do ouvinte, mas pela ampliação de sua autonomia em Libras e em

português escrito, por sua participação nos conhecimentos curriculares, pela capacidade de interagir em diferentes contextos e pelo fortalecimento de seu direito de escolha linguística.

A relação entre Libras e português precisa ser compreendida como uma articulação entre línguas que desempenham funções distintas, mas igualmente relevantes na vida social dos estudantes. A primeira oferece ao sujeito surdo uma língua de interação direta, visual e plenamente acessível; a segunda amplia o acesso às esferas sociais organizadas predominantemente por meio da escrita em português.

Essa articulação não deve ser confundida com subordinação. Quando a Libras é utilizada apenas para explicar aquilo que verdadeiramente "vale" em português, mantém-se uma hierarquia linguística. Em uma perspectiva bilíngue, o conhecimento construído em Libras possui legitimidade própria. O português escrito constitui outro modo de participação discursiva e precisa ser aprendido de forma sistemática, não para substituir a Libras, mas para ampliar possibilidades de circulação social.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) mostram que a relação entre duas línguas também implica relações culturais e ideológicas. As práticas de letramento dos surdos se desenvolvem em espaços nos quais Libras e português não possuem igual poder social. Ensinar a L2 requer, assim, atenção às condições de produção dos discursos e às relações de poder que atravessam as línguas.

Facundo (2025) desenvolve argumento semelhante ao defender um letramento crítico. Para a autora, práticas pedagógicas precisam considerar os conhecimentos, culturas e experiências dos alunos surdos e superar uma visão de ensino voltada exclusivamente à adaptação do indivíduo às normas da língua majoritária. A língua portuguesa deve tornar-se instrumento de participação, produção discursiva e exercício da cidadania, e não mecanismo de silenciamento da diferença linguística.

Soler e Martins (2022) propõem compreender o português como língua adicional articulada à Libras como língua matriz. Embora o presente artigo adote a terminologia L1/L2, conforme amplamente utilizada na literatura e consolidada nas políticas educacionais, a contribuição das autoras chama atenção para a complexidade das experiências linguísticas contemporâneas. O português é aprendido em diferentes momentos e passa a integrar práticas sociais diversas, relacionando-se continuamente à língua de sinais.

Esse entendimento é particularmente relevante diante das tecnologias digitais. Atualmente, estudantes surdos transitam entre vídeos sinalizados, legendas, mensagens escritas, redes sociais, videoconferências, imagens, textos acadêmicos e múltiplas formas de comunicação. A separação absoluta entre as línguas não corresponde a essas práticas reais. A escola pode aproveitar essa multimodalidade para desenvolver atividades nas quais o estudante assista a uma

narrativa em Libras, discuta seu conteúdo, leia textos em português sobre o mesmo tema e produza diferentes gêneros escritos.

A interação entre línguas, porém, precisa respeitar suas estruturas. Não se deve ensinar português como uma versão escrita de Libras nem apresentar Libras como tradução sinalizada de estruturas do português. A comparação linguística precisa evidenciar diferenças e possibilitar que o estudante compreenda como cada língua organiza seus recursos.

Silva (2017) ressalta que os professores precisam promover pontes conscientes entre sinalização e escrita. Essa mediação favorece a compreensão dos elementos analisados e contribui para o desenvolvimento de consciência metalinguística. O estudante pode observar uma construção em português, discutir seu sentido em Libras, comparar alternativas e progressivamente compreender padrões da L2.

Almeida e Lacerda (2019) mostram que esse processo produz resultados concretos. Nas atividades coletivas analisadas, participantes surdos avançaram na organização lógica, coesão, coerência e estrutura sintática da escrita. Isso evidencia que o uso da Libras não impede o domínio da língua portuguesa; ao contrário, cria condições para que o estudante reflita linguisticamente a partir de uma língua já acessível.

Essa conclusão é central para enfrentar um falso conflito ainda existente em alguns discursos educacionais: a ideia de que valorizar

Libras diminuiria a aprendizagem do português. As pesquisas analisadas indicam precisamente o contrário. O acesso a uma primeira língua oferece base para a construção dos conhecimentos necessários à aprendizagem de outra língua.

Assim, o objetivo de uma educação bilíngue não deve ser escolher entre Libras e português. Deve-se garantir Libras **e** português, porém respeitando a função e o modo de aprendizagem de cada língua. O estudante necessita de condições para desenvolver competências discursivas amplas em Libras e, simultaneamente, tornar-se leitor e produtor de textos em português escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite afirmar que a educação bilíngue de surdos constitui uma proposta educacional fundamentada no reconhecimento da diferença linguística e cultural e não apenas na inserção de duas línguas em um mesmo ambiente escolar. Sua efetivação pressupõe atribuir à Libras o lugar de primeira língua e língua de instrução dos estudantes surdos sinalizantes, ao mesmo tempo em que a língua portuguesa escrita é ensinada como segunda língua por meio de metodologias compatíveis com esse processo.

A literatura examinada demonstra que as dificuldades historicamente apresentadas pelos estudantes surdos em leitura e

escrita não podem ser explicadas exclusivamente pela condição auditiva. Grande parte dos obstáculos relaciona-se a experiências escolares que desconsideraram a necessidade de uma língua plenamente acessível para a construção dos conhecimentos e utilizaram métodos de alfabetização ou ensino de português concebidos para falantes ouvintes nativos.

O reconhecimento da Libras como L1 modifica essa lógica. A língua de sinais passa a constituir base para o desenvolvimento de conceitos, para a interação, para a construção identitária e para a reflexão sobre a segunda língua. A aprendizagem do português deixa de depender obrigatoriamente da oralidade e pode ser construída mediante leitura, visualidade, interação, comparação linguística, produção de textos e negociação de sentidos.

Os trabalhos de Lodi (2013), Fernandes e Moreira (2014), Nascimento e Costa (2014) e Martins e Lacerda (2016) demonstram que a educação bilíngue possui também dimensão política. A posição ocupada pelas línguas na escola reproduz ou modifica relações de poder existentes na sociedade. A mera presença da Libras não assegura bilinguismo quando o português permanece como única língua legítima para ensinar, avaliar e produzir conhecimento.

Por essa razão, a escola bilíngue precisa construir ambientes em que Libras circule de forma ampla e natural. Professores bilíngues, profissionais surdos, interação entre pares, materiais adequados e

práticas de ensino produzidas originalmente em língua de sinais constituem elementos importantes para que a língua assuma efetivamente o papel de instrução.

Ao mesmo tempo, reconhecer a centralidade da Libras não significa diminuir a relevância do português escrito. Como demonstram Silva (2017), Almeida, Santos e Lacerda (2015), Almeida e Lacerda (2019) e Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), o domínio da língua portuguesa amplia o acesso a informações, conhecimentos acadêmicos, direitos e diferentes formas de participação social. O problema não reside no ensino do português, mas nas concepções e metodologias por meio das quais esse ensino é realizado.

A pesquisa de Almeida e Lacerda (2019) evidencia que estudantes surdos podem desenvolver progressivamente aspectos de coesão, coerência e organização sintática quando participam de atividades contextualizadas e coletivas mediadas pela Libras. Borges e Anjos (2021) também demonstram que a apropriação da escrita pode ocorrer sem dependência da oralidade. Esses resultados afastam interpretações que relacionam automaticamente surdez e incapacidade de domínio da língua escrita.

As práticas de letramento representam outro eixo fundamental. Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), Martins e Nascimento (2017), Silva e Seabra (2022) e Facundo (2025) mostram que leitura e escrita precisam ser compreendidas como práticas sociais, visuais,

discursivas e culturalmente situadas. O estudante não deve aprender palavras e estruturas de forma isolada, mas participar de situações em que a língua escrita possui finalidade comunicativa e social.

A visualidade constitui recurso especialmente relevante. O emprego de vídeos, imagens, esquemas, destaques gráficos, dramatizações e diferentes linguagens pode ajudar na contextualização dos sentidos e na construção de pontes entre Libras e português. Entretanto, recursos visuais precisam integrar um planejamento linguístico e pedagógico coerente; sua simples presença não transforma automaticamente uma prática em educação bilíngue.

A formação dos professores aparece, em praticamente todos os eixos analisados, como condição decisiva. O profissional precisa compreender a especificidade do português como L2, reconhecer as estruturas próprias da Libras, trabalhar com gêneros discursivos e práticas de letramento e utilizar estratégias visuais sem reduzir o estudante à deficiência. A formação inicial e continuada necessita, portanto, incorporar de maneira sistemática conhecimentos sobre educação de surdos, Libras e ensino de língua portuguesa para sinalizantes.

Conclui-se que a educação bilíngue de surdos deve ser compreendida como garantia de acesso simultâneo a direitos linguísticos, educacionais e culturais. A Libras, como primeira língua, permite a construção de conhecimentos e o desenvolvimento das

interações necessárias à formação humana; a língua portuguesa escrita, como segunda língua, amplia a participação do estudante em uma sociedade na qual grande parte das práticas formais é organizada pela escrita.

A articulação entre essas línguas não deve produzir competição, mas complementaridade sustentada pelo respeito às particularidades linguísticas. Garantir que o estudante surdo desenvolva plenamente sua Libras e se aproprie do português escrito significa ampliar sua autonomia e suas possibilidades de participação social.

Uma educação efetivamente bilíngue, portanto, não pode ser medida pela simples presença da Libras na escola. Ela se concretiza quando a língua de sinais orienta os processos de instrução, interação e produção de conhecimentos; quando a língua portuguesa é ensinada conscientemente como L2; quando a diferença linguística é incorporada ao currículo e às práticas de avaliação; e quando estudantes surdos encontram condições para assumir uma posição ativa como sujeitos de linguagem, conhecimento, cultura e direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 899-917, maio/ago. 2019. DOI:

10.1590/010318138653579436691. Disponível em: https://doi.org/10.1590/010318138653579436691. Acesso em: 21 jul. 2026.

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015. DOI: 10.17058/rea.v23i3.6033. Disponível em: https://doi.org/10.17058/rea.v23i3.6033. Acesso em: 23 jul. 2026.

AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 12-24, jan./jun. 2016. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36688. Acesso em: 25 jul. 2026.

BORGES, Flavia Botelho; ANJOS, Larrisa dos. A apropriação da escrita do Português pelo surdo. **Signótica**, Goiânia, v. 33, e67909, 2021. DOI: 10.5216/sig.v33.67909. Disponível em: https://doi.org/10.5216/sig.v33.67909. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749. Acesso em: 30 jul. 2026.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021.

Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021. Acesso em: 2 ago. 2026.

CLÁUDIO, Adriana Pereira; QUILES, Raquel Elizabeth Saes. Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, e72965, 2022. DOI: 10.5216/RS.v7.72965. Disponível em: https://doi.org/10.5216/RS.v7.72965. Acesso em: 4 ago. 2026.

FACUNDO, Josiane Junia. Letramento e ensino crítico de língua portuguesa como segunda língua para surdos: caminhos possíveis. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 383-401, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n1p383-401. Disponível em: https://doi.org/10.5433/1519-5392.2025v25n1p383-401. Acesso em: 6 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014. Acesso em: 8 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVNKz/. Acesso em: 10 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, ago./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/HBKx7FPNcgjzy7nh86YSJgb/. Acesso em: 12 ago. 2026.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 372-386, maio/ago. 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/374713703. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703. Acesso em: 14 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, maio/ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3277. Acesso em: 16 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções em português mediadas pela Libras. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 151-170, 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51095. Acesso em: 18 ago. 2026.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista, Curitiba**, edição especial n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021. Acesso em: 20 ago. 2026.

NEVES, Sylvia Lia Grespan; CAMPOS, Valdicley Pereira; MORAES, Tiago de Souza; VAZ, Diego Leonardo Pereira; ELIAS, Ananda Loiola Simões. Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para surdos. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 6, p. 287-307, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i6.688. Disponível em:

https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i6.688. Acesso em: 21 ago. 2026.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140. Acesso em: 22 ago. 2026.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e239142, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248239142. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239142. Acesso em: 23 ago. 2026.

SOLER, Priscila Silveira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022. DOI: 10.5902/1984686X64603. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X64603. Acesso em: 24 ago. 2026.