CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, BILINGUISMO E PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

RESUMO: Este artigo analisa os fundamentos linguísticos da educação de surdos, destacando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Discute-se o reconhecimento da Libras como língua natural, visual-espacial e indispensável ao desenvolvimento educacional dos estudantes surdos. O estudo aborda a aquisição precoce da língua de sinais, a organização de ambientes bilíngues e a necessidade de superar práticas que subordinam a Libras ao português. Também examina as especificidades do ensino, da leitura, da escrita e da avaliação do português como L2, considerando as relações entre sistemas linguísticos de modalidades distintas. Com base em estudos acadêmicos e marcos legais brasileiros, evidencia-se que a educação bilíngue exige professores qualificados, interlocutores sinalizantes, participação de profissionais surdos e práticas pedagógicas visualmente acessíveis. Conclui-se que os direitos linguísticos somente se efetivam quando a Libras ocupa posição central na instrução, na interação, na produção de conhecimentos e na formação identitária dos sujeitos surdos.

Palavras-chave: Libras; Educação de surdos; Educação bilíngue; Português como segunda língua; Direitos linguísticos.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo de investigação atravessado por questões linguísticas, educacionais, culturais e políticas que exigem compreender a surdez para além de perspectivas centradas exclusivamente na condição audiologia. No âmbito educacional, essa compreensão implica reconhecer que o acesso ao conhecimento escolar está diretamente relacionado às condições linguísticas oferecidas aos estudantes surdos e ao estatuto atribuído à Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino. A consolidação de uma perspectiva linguística da educação de surdos desloca, portanto, o debate de modelos orientados predominantemente pela normalização da pessoa surda para abordagens que consideram a língua de sinais como elemento fundamental para a constituição linguística, cognitiva, social e educacional desses sujeitos. Nesse sentido, compreender os fundamentos linguísticos envolvidos na escolarização de estudantes surdos pressupõe analisar a Libras em seu estatuto de língua natural, as relações estabelecidas entre primeira e segunda língua e as especificidades do ensino do português escrito em contextos bilíngues (Senna, 2019; Lodi, 2013).

O reconhecimento da Libras como língua natural representa um dos fundamentos indispensáveis para a construção de propostas educacionais linguisticamente adequadas. Tal reconhecimento não pode restringir-se à presença da língua de sinais no ambiente escolar

ou à sua utilização como recurso auxiliar para acessar conteúdos transmitidos prioritariamente em português. A Libras apresenta organização linguística própria e participa de processos de produção de sentidos, interação social, constituição identitária e desenvolvimento do pensamento. Por essa razão, sua inserção na educação de surdos necessita ocorrer de modo compatível com seu estatuto linguístico, evitando interpretações que subordinem seu funcionamento aos parâmetros estruturais das línguas orais. Senna (2019) adverte que, embora tenha ocorrido avanço no reconhecimento da Libras como língua natural, permanecem formas de interpretá-la a partir de concepções construídas com base na palavra e nas línguas faladas. Esse movimento pode limitar a compreensão de sua autonomia linguística e repercutir diretamente sobre as formas pelas quais o estudante surdo é compreendido no processo escolar.

Desse modo, uma educação orientada por fundamentos linguísticos requer reconhecer as diferenças de modalidade existentes entre a Libras e a língua portuguesa sem convertê-las em relações hierárquicas. Enquanto o português se organiza em modalidade oral-auditiva e, no âmbito escolar dos surdos, é acessado principalmente em sua modalidade escrita, a Libras organiza-se em modalidade visual-espacial, mobilizando recursos linguísticos articulados à visualidade e ao espaço. As diferenças entre essas línguas não indicam maior ou menor complexidade linguística, mas formas distintas de

organização e realização da linguagem. Salles e Naves (2021), ao analisarem o bilinguismo de pessoas surdas, destacam a necessidade de considerar propriedades gramaticais da Libras e suas relações com a aquisição do português escrito como segunda língua. Essa perspectiva permite compreender que determinados fenômenos presentes na produção escrita de estudantes surdos precisam ser examinados à luz das relações entre L1 e L2 e das diferenças de modalidade existentes entre as duas línguas, e não simplesmente classificados como insuficiências linguísticas.

A centralidade da Libras torna-se ainda mais significativa quando se considera o processo de aquisição da linguagem. Para crianças surdas, especialmente aquelas que não dispõem de interlocutores sinalizantes em seus ambientes familiares, a instituição educacional pode constituir um dos primeiros espaços sistemáticos de interação em língua de sinais. A existência de ambientes linguisticamente acessíveis, com interlocutores fluentes, professores bilíngues, profissionais surdos e oportunidades efetivas de interação entre pares, assume papel decisivo na ampliação das experiências linguísticas durante a infância. Martins, Albres e Sousa (2015) ressaltam a relevância da aquisição precoce da língua de sinais mediada por interações dialógicas, defendendo espaços educacionais nos quais a Libras possa assumir efetivamente a condição de língua de instrução.

Na mesma direção, Garrutti e Moreira (2022) demonstram que as interações em Libras entre crianças surdas e entre essas crianças e seus professores favorecem a apropriação da língua no cotidiano educacional. As autoras evidenciam a importância da organização de ambientes linguísticos e culturalmente preparados, nos quais a Libras seja utilizada como primeira língua e circule em situações reais de interação. Tal compreensão reforça que a aquisição linguística não pode ser concebida simplesmente como aprendizagem de sinais isolados ou domínio de um repertório lexical destinado ao cumprimento de atividades escolares. Trata-se de possibilitar experiências discursivas pelas quais a criança possa participar de práticas sociais, compartilhar conceitos, estabelecer relações, produzir sentidos e ampliar progressivamente suas possibilidades de interação com o mundo.

A discussão sobre a Libras como primeira língua encontra-se, por conseguinte, diretamente relacionada ao conceito de educação bilíngue de surdos. Entretanto, o bilinguismo não pode ser reduzido à simples coexistência de Libras e português dentro da mesma escola. Lodi (2013) identifica diferenças importantes nas concepções de educação bilíngue presentes nas políticas educacionais brasileiras e argumenta que a presença formal de duas línguas não assegura que ambas ocupem lugares linguisticamente adequados no processo educativo. Quando o português permanece como língua central de

organização da escolarização e a Libras é incorporada apenas como instrumento de acessibilidade, tradução ou apoio, reproduz-se uma relação assimétrica entre as línguas. Uma proposta efetivamente bilíngue requer que a Libras tenha condições reais de constituir-se como língua de interação, instrução e produção de conhecimentos e que o português escrito seja ensinado considerando sua condição de segunda língua para os estudantes surdos (Lodi, 2013).

Tal perspectiva permite distinguir o acesso formal às duas línguas da construção de um ambiente educacional verdadeiramente bilíngue. A existência de intérpretes, disciplinas de Libras ou materiais traduzidos, embora possa integrar políticas de acessibilidade, não substitui a necessidade de uma organização pedagógica fundamentada nas especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Nascimento e Costa (2014) situam a escola bilíngue no interior das reivindicações históricas dos movimentos surdos e destacam princípios que colocam a Libras e o português escrito em posições funcionalmente diferenciadas no processo educacional. Assim, a educação bilíngue necessita contemplar não apenas quais línguas estão presentes, mas sobretudo quais funções educacionais, sociais e discursivas são atribuídas a cada uma delas.

As políticas linguísticas e educacionais relacionadas à surdez também são atravessadas por disputas acerca das concepções de língua, diferença, inclusão e escolarização. Thoma (2016) assinala a

coexistência de diferentes discursos sobre a educação bilíngue de surdos, produzidos por documentos oficiais, especialistas e lideranças surdas. Essas diferentes formulações demonstram que a organização educacional dos estudantes surdos não constitui uma questão meramente metodológica. Ao contrário, envolve decisões acerca do espaço ocupado pela Libras, das formas de participação dos sujeitos surdos, das práticas pedagógicas legitimadas e do próprio modo como a diferença linguística é compreendida pelas instituições. Dessa maneira, discutir fundamentos linguísticos da educação de surdos significa também reconhecer que escolhas aparentemente pedagógicas podem expressar determinadas políticas de língua e determinadas concepções sobre quem são os sujeitos autorizados a produzir e compartilhar conhecimento na escola (Thoma, 2016).

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 constituíram importantes REFERÊNCIAS para o reconhecimento linguístico da Libras e para a ampliação das discussões relativas à educação bilíngue. O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu orientações relacionadas à formação de profissionais, à presença da Libras nos processos educacionais e ao ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. Contudo, a existência de dispositivos normativos, por si só, não elimina as tensões entre modelos de escolarização que conferem diferentes posições à Libras e ao português. Conforme discutido por Lodi (2013), a educação

bilíngue precisa ser compreendida como uma questão que articula língua, cultura e organização social, não sendo suficiente considerar o bilinguismo somente como a utilização de dois códigos linguísticos dentro do espaço escolar. Salles e Naves (2021) também destacam a relevância do reconhecimento jurídico da Libras e do direito à educação bilíngue, relacionando esses avanços à necessidade de consolidação dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas.

Nesse cenário, o ensino da língua portuguesa demanda particular atenção. Para estudantes surdos que têm a Libras como primeira língua, o português escrito não deve ser abordado a partir dos mesmos pressupostos utilizados no ensino da língua materna de estudantes ouvintes. Essa distinção é fundamental porque a aprendizagem de uma segunda língua envolve relações específicas entre sistemas linguísticos, experiências de linguagem, processos de transferência e formas particulares de construção da competência linguística. Salles e Naves (2021) analisam o português escrito como L2 considerando a influência de propriedades da Libras nos diferentes estágios de desenvolvimento linguístico. Para as autoras, a análise científica desses processos fornece elementos para que o trabalho pedagógico deixe de fundamentar-se na mera identificação de desvios em relação à norma do português e passe a considerar as características linguísticas envolvidas na aquisição da segunda língua.

Essa mudança de perspectiva possui consequências importantes para a avaliação da produção escrita de estudantes surdos. Estruturas que se distanciam das formas esperadas no português escrito não devem ser automaticamente compreendidas como evidências de ausência de linguagem, incapacidade cognitiva ou desconhecimento absoluto da língua. A produção em L2 pode revelar hipóteses linguísticas construídas pelo aprendiz, relações estabelecidas entre as propriedades de sua primeira língua e as da língua-alvo e diferentes etapas do processo de desenvolvimento linguístico. Salles e Naves (2021), ao examinarem fenômenos relacionados ao sistema pronominal e aos verbos na aquisição do português escrito por surdos, evidenciam diferenças estruturais entre Libras e português que precisam ser consideradas na elaboração das práticas de ensino. O conhecimento linguístico torna-se, assim, ferramenta importante para interpretar as produções dos estudantes e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas.

A aprendizagem do português escrito também não pode ser reduzida à memorização de regras gramaticais descontextualizadas. Almeida e Lacerda (2019), ao investigarem práticas de escrita desenvolvidas coletivamente com participantes surdos, observaram avanços na organização textual relacionados à coesão, à coerência, à estrutura sintática e ao emprego de diferentes elementos linguísticos. As interações mediadas pela Libras mostraram-se decisivas para que

os participantes refletissem sobre o funcionamento do português escrito e construíssem sentidos por meio da segunda língua. A língua de sinais, nessa perspectiva, não constitui obstáculo para o desenvolvimento da escrita; ao contrário, oferece uma base linguística a partir da qual os estudantes podem estabelecer relações, discutir sentidos e compreender propriedades discursivas e estruturais da língua portuguesa (Almeida; Lacerda, 2019).

A leitura apresenta desafios semelhantes. Em situações educacionais bilíngues, ler um texto em português não significa simplesmente substituir palavras escritas por sinais correspondentes. O processo envolve construção de sentidos, mobilização de conhecimentos linguísticos e discursivos e trânsito entre línguas que apresentam modalidades e estruturas distintas. Silva (2014), ao analisar práticas de leitura em uma turma de estudantes surdos, identificou a importância de estratégias pedagógicas que considerem as diferenças entre Libras e português e as formas pelas quais os participantes transitam entre essas línguas durante as interações. A pesquisa evidencia que a relação entre Libras e português no cotidiano escolar é complexa e demanda práticas de ensino capazes de reconhecer a leitura como processo social, linguístico e discursivo, evitando procedimentos baseados exclusivamente em correspondências lexicais entre sinais e palavras.

As discussões contemporâneas sobre educação linguística de surdos também têm problematizado modelos rígidos de separação entre as línguas, sem que isso implique negar as especificidades estruturais da Libras e do português. Nogueira (2023), ao analisar situações de produção escrita envolvendo jovens e adultos surdos, destaca práticas translíngues pelas quais diferentes recursos linguísticos e semióticos são mobilizados durante a realização das atividades. A translinguagem permite observar que sujeitos bilíngues não utilizam necessariamente seus repertórios linguísticos de maneira compartimentada em todas as situações comunicativas. No campo educacional, esse debate amplia a análise das formas pelas quais estudantes surdos mobilizam Libras, português escrito e outros recursos visuais na construção de sentidos, ao mesmo tempo em que problematiza concepções de competência linguística baseadas exclusivamente na aproximação a modelos monolíngues de proficiência (Nogueira, 2023).

Reconhecer a complexidade dessas práticas, entretanto, não significa apagar a necessidade de assegurar à Libras um espaço efetivo enquanto primeira língua e língua de instrução. Morais e Martins (2020) observam que determinadas propostas bilíngues procuram romper com modelos educacionais que continuam mantendo a língua portuguesa no centro do processo de escolarização. As experiências analisadas pelas autoras evidenciam a importância de professores

bilíngues, instrutores ou profissionais surdos, intérpretes quando necessários e práticas pedagógicas organizadas de maneira a favorecer o desenvolvimento linguístico em Libras e o acesso aos conteúdos escolares. Portanto, uma educação bilíngue consistente depende tanto do reconhecimento político das línguas quanto da criação de condições institucionais concretas para que a Libras circule como língua de ensino, aprendizagem e interação.

Diante dessas questões, os fundamentos linguísticos assumem papel central na formação dos profissionais que atuam na educação de surdos. Conhecimentos sobre propriedades das línguas de sinais, aquisição da linguagem, bilinguismo, desenvolvimento de segunda língua, leitura, escrita e relações entre línguas de modalidades distintas oferecem instrumentos para superar interpretações que atribuem as dificuldades escolares exclusivamente ao estudante surdo. A ausência desses conhecimentos pode favorecer práticas baseadas na comparação direta entre o desempenho linguístico do surdo e o padrão monolíngue do estudante ouvinte, desconsiderando as condições concretas de acesso à primeira língua, a qualidade das experiências linguísticas oferecidas ao longo da escolarização e as especificidades próprias da aquisição do português escrito como L2. Silva e Silva (2016) destacam que a condição bilíngue e bicultural dos estudantes surdos exige práticas educacionais diferenciadas que partam da língua de sinais, enquanto Salles e Naves (2021) defendem a utilização de

princípios e resultados da investigação linguística como fundamento para o planejamento pedagógico.

Nessa perspectiva, a relação entre Libras e português precisa ser construída pedagogicamente sem que uma língua seja tomada como medida de legitimidade da outra. A Libras oferece condições para a interação, a produção discursiva e a construção de conhecimentos, enquanto o domínio do português escrito amplia possibilidades de participação em diferentes práticas acadêmicas, profissionais, institucionais e sociais. O desafio educacional consiste em construir condições para que esses processos ocorram sem substituir a primeira língua pela segunda e sem transformar o ensino do português em instrumento de normalização linguística. Almeida e Lacerda (2019) ressaltam que práticas de leitura e produção textual podem ser desenvolvidas tomando a língua de sinais como base para a compreensão e significação dos processos envolvidos na língua portuguesa escrita. Essa orientação contribui para deslocar o ensino de uma lógica baseada na correção isolada de formas linguísticas para práticas que favoreçam reflexão, interação, produção de sentidos e desenvolvimento progressivo da competência em L2.

A problemática que orienta esta discussão situa-se, portanto, na necessidade de compreender de que maneira os fundamentos linguísticos da Libras, do bilinguismo e da aquisição do português escrito como segunda língua podem contribuir para a organização de

práticas educacionais mais coerentes com as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Parte-se do entendimento de que os desafios observados na escolarização desse público não podem ser explicados exclusivamente por características individuais, mas precisam ser analisados em relação às condições de acesso linguístico, às concepções de língua presentes nas instituições, às funções atribuídas à Libras e ao português e às metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos linguísticos que sustentam a educação bilíngue de surdos, articulando o reconhecimento da Libras como língua natural e primeira língua, as especificidades do bilinguismo dos sujeitos surdos e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. Busca-se discutir como conhecimentos produzidos no campo da Linguística e da educação de surdos podem contribuir para compreender os processos de aquisição, leitura e escrita e para fundamentar práticas pedagógicas que respeitem as diferenças entre Libras e português. Trata-se de um estudo de natureza teórico-bibliográfica, desenvolvido a partir da interlocução com pesquisas sobre estatuto linguístico da Libras, aquisição da linguagem, políticas de educação bilíngue, português como L2, práticas de leitura e escrita e educação linguística de surdos, tomando essas produções como base para a reflexão acerca das relações entre língua, escolarização e direito à educação.

A discussão proposta assume, desse modo, que assegurar uma educação linguisticamente adequada aos estudantes surdos ultrapassa a incorporação formal da Libras ao espaço escolar. Requer reconhecer sua legitimidade linguística, assegurar condições efetivas para sua aquisição e circulação, compreender o bilinguismo em sua complexidade e organizar o ensino do português escrito segundo princípios próprios da aprendizagem de uma segunda língua. A articulação entre esses elementos possibilita situar o estudante surdo não como sujeito que necessita compensar uma ausência linguística, mas como participante de experiências educacionais constituídas por línguas distintas, modalidades diferentes e práticas sociais específicas. É a partir desse entendimento que os fundamentos linguísticos podem contribuir para a consolidação de uma educação de surdos orientada pelo direito à língua, pela produção de conhecimentos e pelo reconhecimento das singularidades linguísticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão dos fundamentos linguísticos da educação de surdos requer, inicialmente, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma língua natural dotada de organização própria e capaz de desempenhar plenamente as funções linguísticas, sociais, culturais e cognitivas necessárias à constituição dos sujeitos. Esse entendimento

representa uma ruptura com concepções que historicamente associaram a linguagem humana à produção oral e que, consequentemente, interpretaram a experiência linguística das pessoas surdas a partir de parâmetros definidos pelas línguas faladas. A diferença entre as modalidades oral-auditiva e visual-espacial não estabelece uma distinção quanto à legitimidade das línguas, mas evidencia formas distintas de organização e materialização da linguagem.

Senna (2019, p. 497) observa que, embora a Libras seja reconhecida como língua, ainda existem tensões decorrentes de sua inserção em uma cultura escolar historicamente organizada a partir da palavra e das línguas orais. Para o autor, a legitimidade de uma língua encontra-se relacionada à cultura na qual ela se institui, o que significa que o estatuto linguístico da Libras não pode ser dissociado das experiências psicossociais, históricas e culturais da comunidade surda. A questão, portanto, não se limita ao reconhecimento formal de um sistema linguístico, mas alcança as representações sociais que determinam quais formas de linguagem são consideradas legítimas nos espaços escolares.

Nessa direção, a presença da Libras no espaço educacional não deve representar somente uma adaptação metodológica para estudantes que não acessam plenamente a língua oral. Trata-se de reconhecer que os sujeitos surdos usuários da língua de sinais

produzem enunciados, conhecimentos e relações sociais a partir de uma experiência linguística visual-espacial. Senna (2019) adverte que a tentativa de interpretar a Libras exclusivamente por modelos oriundos das línguas faladas pode produzir uma forma de subordinação epistemológica, uma vez que suas propriedades passam a ser avaliadas segundo parâmetros que não necessariamente correspondem à sua própria organização.

O autor explicita essa problemática ao afirmar:

> Ocorre, porém, que surdos usuários correntes de Libras organizam enunciados e consequentemente, sua representação de mundo, de forma singular com relação aos usuários das línguas faladas. Essa forma de organização peculiar à Libras está diretamente relacionada à cultura surda, à identidade primária do sujeito surdo. Ao negá-la, em favor de uma inexistente analogia com a estrutura e o funcionamento da fala, nega-se à Libras um pleno estatuto linguístico, autônomo e legítimo. Paralelamente, nega-se ao sujeito surdo o pleno estatuto como sujeito intelectual, como aluno, como pessoa. (Senna, 2019, p. 499).

A afirmação permite situar a língua como uma dimensão constitutiva da escolarização e não meramente como instrumento de comunicação. O reconhecimento da Libras como sistema linguístico autônomo modifica a própria concepção de estudante surdo presente nas práticas educacionais. Em vez de compreender esse estudante por aquilo que supostamente lhe falta em relação ao padrão ouvinte, passa-se a considerá-lo a partir de suas possibilidades de participação em

experiências linguísticas organizadas visualmente. Nesse sentido, o pleno estatuto linguístico da Libras possui implicações pedagógicas e sociais, porque interfere nas formas de pertencimento, participação e produção de conhecimento no interior das instituições.

A concepção de língua mobilizada na educação de surdos necessita ainda ultrapassar interpretações que a reduzem a um conjunto abstrato de formas gramaticais. Martins, Albres e Sousa (2015, p. 107) adotam uma perspectiva dialógica segundo a qual a língua existe efetivamente nas interações entre os sujeitos. Nessa compreensão, os enunciados encontram-se vinculados aos contextos sociais e históricos nos quais são produzidos, e a constituição linguística ocorre nas relações que cada sujeito estabelece com seus interlocutores.

Esse fundamento assume particular relevância para a infância surda, pois a existência de uma língua compartilhada é condição para que ocorram interações discursivamente significativas. As autoras assinalam que, para muitas crianças surdas, a escola pode converter-se em espaço privilegiado de aquisição da linguagem quando existem falantes da língua de sinais, especialmente porque uma parcela dessas crianças nasce em famílias ouvintes que desconhecem a Libras (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 108).

A perspectiva dialógica também oferece fundamentos para afastar práticas educacionais centradas na apresentação fragmentada

de vocabulário ou em correspondências mecânicas entre sinais e palavras. A constituição da linguagem implica participar de situações reais de interlocução, produzir enunciados, responder aos discursos dos outros e construir sentidos socialmente compartilhados. Nesse ponto, é pertinente a afirmação de Bakhtin de que "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos" (Bakhtin, 2006, p. 265 *apud* Almeida; Lacerda, 2019, p. 902). Trata-se de uma citação de citação que reforça a compreensão de que a língua se realiza no uso social e não exclusivamente no domínio de estruturas normativas.

Tal concepção é particularmente produtiva para a educação de surdos porque desloca a análise das supostas limitações individuais para as condições concretas de interlocução oferecidas nos espaços educativos. Não basta que a Libras esteja formalmente prevista na organização escolar; torna-se necessário que possa ser efetivamente utilizada na interação entre estudantes, docentes e demais participantes do processo educacional.

A aquisição da linguagem constitui um dos eixos centrais para compreender por que a Libras deve ocupar posição fundamental na escolarização dos estudantes surdos. A questão não se resume à escolha de uma língua para transmissão dos conteúdos curriculares, uma vez que as experiências linguísticas participam do desenvolvimento das formas de representação, das interações sociais, da elaboração de conceitos e da constituição dos sujeitos.

Garrutti e Moreira (2022, p. 4) argumentam, fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, que os sistemas simbólicos exercem papel central no desenvolvimento humano. No caso da criança surda, a Libras constitui um desses sistemas, permitindo a representação da realidade e o acesso ao patrimônio cultural por intermédio de relações socialmente compartilhadas. A linguagem apresenta, portanto, uma função que ultrapassa a comunicação imediata e se relaciona às próprias possibilidades de organização do pensamento e apropriação de conhecimentos.

A modalidade visual-espacial não constitui impedimento para o processo de desenvolvimento da linguagem. Garrutti e Moreira (2022, p. 5) sustentam que crianças surdas e ouvintes passam por processos de socioconstrução da linguagem que podem ocorrer mediante sistemas linguísticos de modalidades diferentes, desde que existam interlocutores capazes de promover interações em códigos plenamente acessíveis às crianças. Assim, uma criança surda imersa em ambiente de circulação da língua de sinais pode desenvolver suas experiências de linguagem de maneira semelhante à criança ouvinte inserida em ambiente no qual circula uma língua oral-auditiva.

A dificuldade emerge, nessa perspectiva, não de uma impossibilidade linguística inerente à surdez, mas da restrição do acesso a uma língua plenamente acessível. Quando a criança surda permanece por períodos prolongados sem experiências consistentes

em Libras, podem ocorrer prejuízos decorrentes da limitação das interações e não simplesmente da condição sensorial. A distinção é conceitualmente importante, pois impede que consequências produzidas por ambientes linguisticamente insuficientes sejam atribuídas à surdez em si.

Garrutti e Moreira (2022, p. 6) verificam que situações de interação limitada podem repercutir na socioconstrução da linguagem, na formação de conceitos e no desenvolvimento do pensamento verbal. Por essa razão, as autoras defendem a organização, desde a educação infantil, de espaços educativos bilíngues nos quais a língua de sinais seja utilizada na mediação pedagógica e nas interações entre pares.

A importância das condições sociais para a aquisição linguística também é destacada por Martins, Albres e Sousa (2015). A interação com adultos sinalizantes e com outras crianças surdas proporciona situações em que a língua pode ser apropriada em contextos concretos de produção de sentidos. O brincar, por exemplo, constitui uma atividade na qual a linguagem se articula à imaginação, à interação e à apropriação das formas socioculturais. Nesse processo, a Libras não aparece como conteúdo isolado, mas como língua por meio da qual as crianças significam objetos, acontecimentos, sujeitos e relações.

De acordo com Martins, Albres e Sousa (2015, p. 110), as condições sociais de interação dialógica e as experiências concretas das crianças com a linguagem precisam ser consideradas na análise dos processos de aquisição. O contato com interlocutores sinalizantes possibilita que sinais, expressões faciais, movimentos corporais e outros elementos constitutivos da Libras circulem em práticas comunicativas efetivas.

Essa concepção converge com os estudos do bilinguismo apresentados por Salles e Naves (2021). As autoras consideram a língua de sinais como L1 dos surdos, em função de sua adequação à condição perceptual visual-espacial, enquanto o português escrito assume posição de L2 no contexto educacional. A definição não representa uma simples ordem curricular, mas expressa relações entre modalidade, aquisição linguística e condições de acesso à linguagem.

Para Salles e Naves:

> A discussão sobre a situação linguística e educacional dos surdos tem sido amplamente abordada, sob diferentes enfoques, em diferentes abordagens teóricas. Eulália Fernandes (1990), pioneira no olhar sobre essa temática e na investigação da aquisição e do desenvolvimento da linguagem por pessoas surdas, evidencia a necessidade de propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, em observância às fases naturais de sua aquisição. [...] Dessa forma, a educação bilíngue é um requisito para o desenvolvimento acadêmico dos surdos. (Salles; Naves, 2021, p. 398).

A defesa do acesso precoce à língua de sinais decorre, portanto, da centralidade da linguagem para o desenvolvimento dos sujeitos. Não se trata apenas de proporcionar à criança surda um meio alternativo de comunicação, mas de garantir condições para que ela participe de relações sociais por meio de uma língua plenamente acessível, desenvolva conhecimentos linguísticos, construa conceitos e posteriormente estabeleça relações sistemáticas com uma segunda língua.

Esse entendimento permite questionar concepções que subordinam a aquisição da Libras ao desempenho do estudante em português ou que autorizam a língua de sinais somente quando outras estratégias não alcançam os resultados esperados. Garrutti e Moreira (2022, p. 3) identificam que a Libras ainda pode ser colocada em posição secundária em determinados contextos, produzindo situações de acesso tardio a uma língua visual-espacial capaz de sustentar as interações da criança surda.

A relação entre L1 e L2 precisa, assim, ser compreendida sequencial e funcionalmente, sem pressupor que as línguas permaneçam isoladas durante toda a experiência do sujeito. Uma primeira língua consolidada oferece conhecimentos de linguagem que podem participar da aprendizagem de novas práticas linguísticas. Na educação de surdos, isso implica considerar a Libras como fundamento para o acesso ao português escrito, e não como uma etapa

temporária que deveria desaparecer à medida que o estudante desenvolvesse maior domínio da língua majoritária.

O conceito de educação bilíngue necessita ser analisado com precisão porque a presença de duas línguas em determinada instituição não garante, por si mesma, a existência de um modelo educacional bilíngue. As funções atribuídas à Libras e ao português, as condições de circulação de cada língua e a organização do trabalho pedagógico são elementos determinantes para caracterizar uma proposta dessa natureza.

Lodi (2013, p. 53) assinala que o Decreto nº 5.626/2005 enfatizou processos educacionais específicos relacionados às pessoas surdas e estabeleceu orientações para a formação dos profissionais envolvidos nesse campo. Segundo a autora, essa organização encontra-se vinculada à trajetória histórica de luta pela conquista dos direitos linguísticos das comunidades surdas e contribui para deslocar a educação de surdos das discussões exclusivamente vinculadas à educação especial, constituindo-a também como campo específico de saber.

A distinção torna-se relevante porque a diferença linguística exige respostas educacionais que não se esgotam na disponibilização de recursos de acessibilidade. O Decreto nº 5.626/2005, conforme discutido por Lodi (2013, p. 54), reconhece a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa como línguas de instrução em escolas e

classes bilíngues. A interpretação realizada pela autora enfatiza que, principalmente nos primeiros anos de escolarização, a Libras precisa funcionar como língua de interlocução entre professores e estudantes.

Lodi explicita essa relação nos seguintes termos:

> O Decreto dispõe que, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deva ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues. Depreende-se assim que os espaços previstos para a escolarização inicial devam ser organizados de forma que a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares [...]. Dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional. (Lodi, 2013, p. 54-55).

Essa organização permite diferenciar língua de instrução, língua de interlocução e ensino de língua. A Libras não deveria comparecer somente em momentos específicos ou por meio da tradução de conteúdos originalmente produzidos em português, pois sua função central é mediar relações educativas e discursivas. Da mesma forma, reconhecer o português escrito como L2 exige organizar seu ensino mediante procedimentos coerentes com a aprendizagem de uma segunda língua.

Lodi (2013, p. 55) observa que o Decreto nº 5.626/2005 prevê mecanismos avaliativos que reconheçam a singularidade linguística presente na produção escrita dos estudantes surdos. A avaliação do

português necessita considerar sua condição de L2, atribuindo relevância aos aspectos semânticos e às particularidades manifestadas na forma escrita.

Nascimento e Costa (2014, p. 162) também criticam a associação automática entre educação bilíngue e simples matrícula conjunta de alunos surdos e ouvintes. Para os autores, a existência de estudantes falantes de línguas diferentes no mesmo espaço não transforma necessariamente uma instituição em escola bilíngue. O elemento fundamental encontra-se na utilização das duas línguas no processo de ensino e na organização institucional destinada a garantir as condições de participação linguística dos estudantes.

Na perspectiva dos autores, a questão linguística constitui o principal diferencial da educação de surdos. Nascimento e Costa (2014, p. 163) argumentam que a educação bilíngue não pode ser reduzida à presença ocasional de profissionais com conhecimentos básicos de Libras ou à simples inserção de intérpretes em modelos educacionais originalmente planejados para estudantes ouvintes. A inclusão linguística depende de condições estruturais mais amplas e de profissionais capazes de atuar efetivamente em contextos bilíngues.

Além da organização linguística, a visualidade é destacada como princípio relevante. Nascimento e Costa (2014, p. 165) defendem que as características visuais da experiência linguística dos sujeitos surdos devem repercutir na construção dos currículos,

metodologias e práticas avaliativas. Libras e português escrito constituem formas visualmente acessíveis de interação com o conhecimento, de modo que a proposta pedagógica precisa reconhecer essa condição em sua organização.

Ao abordar o bilinguismo, entretanto, torna-se necessário evitar concepções simplificadas que tratem a educação bilíngue como realidade homogênea. Thoma (2016, p. 759) chama atenção para as ambiguidades existentes nas políticas educacionais brasileiras. A autora identifica, por um lado, a educação bilíngue como resultado da luta pelo direito à língua de sinais e à língua portuguesa e, por outro, como espaço de disputas acerca das concepções de surdez, inclusão e diferença.

Os diferentes discursos presentes no campo educacional produzem consequências concretas para a posição atribuída à Libras. Thoma (2016, p. 761) observa que determinados discursos vinculados à inclusão tendem a compreender a língua de sinais como recurso de acessibilidade, enquanto documentos produzidos no âmbito do movimento surdo enfatizam a necessidade de ambientes linguisticamente adequados, nos quais a Libras possa ser adquirida e utilizada em interações com pares surdos.

Essa diferença ultrapassa uma disputa terminológica. Tratar a Libras apenas como recurso de acesso significa conservar o português como centro do processo educacional e inserir a língua de sinais

posteriormente, geralmente por meio da tradução. Reconhecê-la como língua de instrução, por sua vez, implica reorganizar tempos, espaços, práticas pedagógicas, currículos e relações entre os diferentes profissionais.

Por essa razão, a educação bilíngue necessita ser entendida também no campo dos direitos linguísticos. A oficialização da Libras e sua regulamentação ampliaram as possibilidades de reconhecimento dos surdos como participantes de uma comunidade linguística, bem como seu direito ao uso da língua de sinais na educação (Thoma, 2016, p. 761).

A discussão evidencia que a educação bilíngue não pode ser caracterizada unicamente pela soma Libras + português. O princípio central encontra-se na construção de relações funcionalmente diferenciadas entre as línguas: a Libras como língua plenamente acessível para interação e mediação dos conhecimentos e o português, especialmente na modalidade escrita, como segunda língua cuja aprendizagem integra a escolarização e amplia a participação dos estudantes em diferentes esferas sociais.

O ensino do português escrito constitui um dos principais desafios da educação linguística de surdos, sobretudo quando sua organização permanece vinculada a pressupostos de ensino de primeira língua. A especificidade desse processo decorre da relação estabelecida entre uma língua visual-espacial, considerada L1, e uma

língua de modalidade distinta, cujo principal acesso educacional para a pessoa surda ocorre pela escrita.

Salles e Naves (2021, p. 394) analisam o bilinguismo dos surdos considerando explicitamente a relação entre Libras como L1 e português escrito como L2. As autoras investigam fenômenos de transferência entre as línguas, características da interlíngua e aspectos relacionados às diferenças de modalidade, sustentando que a identificação dessas propriedades pode contribuir para a elaboração de estratégias pedagógicas fundamentadas em conhecimentos linguísticos científicos.

O bilinguismo, nessa perspectiva, não representa situação excepcional. Salles e Naves (2021, p. 396-397), retomando diferentes estudos, observam que o contato linguístico e o uso de mais de uma língua são fenômenos recorrentes nas comunidades humanas. O bilinguismo manifesta-se de formas variadas, sendo inadequado tomar o monolinguismo como parâmetro absoluto para avaliar os repertórios linguísticos dos indivíduos.

No caso das pessoas surdas, a relação entre as línguas apresenta particularidades decorrentes da modalidade. Salles e Naves (2021, p. 395) destacam que a linguagem pode manifestar-se tanto pela modalidade oral-auditiva quanto pela visual-espacial. Na Libras, os sinais são produzidos pelas mãos em articulação com recursos não

manuais, como movimentos do corpo, direção do olhar e movimentos de cabeça, acessíveis visualmente.

Essa diferença de modalidade precisa ser considerada na interpretação das produções dos aprendizes de português L2. Não se mostra adequado analisar toda construção divergente do português padrão como evidência de ausência de conhecimento linguístico. Algumas formas podem indicar hipóteses construídas pelo aprendiz ou relações estabelecidas entre os sistemas linguísticos durante o processo de aquisição.

Salles e Naves defendem:

> As condições que propiciam a imersão são determinantes para o desenvolvimento da segunda língua, sendo a educação linguística um meio de promover a experiência linguística de forma controlada, pela adoção de uma metodologia baseada no acesso aos padrões de estruturação linguística e na concepção de língua como prática social. (Salles; Naves, 2021, p. 398).

Dessa forma, a aprendizagem do português L2 precisa articular conhecimento estrutural e situações socialmente significativas de uso. O ensino não deve ser concebido exclusivamente como exposição a regras gramaticais, mas também não implica abandonar a reflexão acerca da organização linguística da língua-alvo. A questão central reside em construir situações nas quais o estudante compreenda como os recursos do português operam na produção dos sentidos e possa compará-los, quando pertinente, aos recursos disponíveis em sua L1.

A literatura examinada alerta, ainda, contra a ideia de que a língua de sinais constituiria uma forma de deficiência verbal. Karnopp sustenta a necessidade de "varrer a ilusão da 'deficiência verbal'" na análise das relações entre Libras e português (Karnopp, 2005, p. 78 *apud* Salles; Naves, 2021, p. 398). Segundo a discussão recuperada por Salles e Naves, práticas educacionais podem reduzir a Libras à tradução dos enunciados do português e subordiná-la à sintaxe da língua majoritária, procedimento que não respeita as propriedades linguísticas das línguas envolvidas.

Almeida e Lacerda (2019, p. 900) também enfatizam que o processo de significação do português escrito precisa partir da primeira língua do estudante surdo. A aquisição da escrita apresenta percurso distinto daquele experienciado pelo ouvinte que já possui a língua portuguesa oral como primeira língua. Enquanto o ouvinte estabelece relações entre modalidades de uma língua que conhece, o estudante surdo pode estar aprendendo simultaneamente novos recursos gramaticais, discursivos e textuais pertencentes a uma segunda língua.

As autoras sintetizam essa questão:

> 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).

Essa constatação produz consequências diretas para o trabalho docente. Marcas da Libras nas primeiras produções em português não podem ser tratadas simplesmente como erros resultantes de incapacidade do estudante. Almeida e Lacerda (2019, p. 900) observam que as produções iniciais podem apresentar características da língua de sinais, pois os estudantes se apoiam nos conhecimentos previamente construídos em sua L1. Cabe ao processo pedagógico criar condições para que o aprendiz compreenda progressivamente as formas de enunciação e organização do português escrito.

Essa perspectiva distingue correção mecânica de reflexão linguística. O estudante necessita ter oportunidades de compreender por que determinada estrutura é utilizada, quais efeitos de sentido produz e de que maneira aparece em diferentes gêneros discursivos. Almeida e Lacerda (2019, p. 901) fundamentam sua proposta em uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, segundo a qual o ensino de língua precisa considerar o texto em seu funcionamento, contexto de produção, leitura e circulação.

O português escrito como L2 deve, portanto, ser trabalhado por meio de práticas de leitura e produção textual que possibilitem a relação entre conhecimentos já construídos em Libras e novas formas

de significação em português. Almeida e Lacerda (2019, p. 902-903) afirmam que a experiência do estudante surdo com a escrita precisa ser colocada em diálogo com a língua de sinais, permitindo que processos históricos, sociais, discursivos e ideológicos relacionados às línguas sejam significados e ressignificados.

As autoras observam ainda que práticas de leitura e produção em Libras podem oferecer base linguística para a aprendizagem do português escrito. A leitura em L2 passa a ser compreendida como atividade de construção de sentidos, e não como simples decodificação de palavras ou tradução de unidades lexicais. O estudante pode mobilizar conhecimentos discursivos construídos em Libras para interpretar a organização dos textos escritos e, gradualmente, ampliar sua compreensão dos modos de enunciação próprios da segunda língua (Almeida; Lacerda, 2019, p. 903).

O ensino do português L2 exige considerar que leitura e escrita constituem práticas sociais desenvolvidas em contextos concretos. Essa abordagem amplia a análise para além das habilidades individuais, permitindo compreender como os significados são construídos nas interações entre professores, estudantes, textos e repertórios linguísticos.

Silva (2014, p. 907) compreende a leitura não apenas como processo linguístico-cognitivo, mas também como atividade social. Os significados construídos durante a leitura dependem dos contextos, das

formas de participação e das interações estabelecidas entre os membros de determinado grupo. Na educação de surdos, essa perspectiva assume importância adicional porque estudantes e professores transitam entre Libras e português durante as práticas de leitura.

A leitura escolar não se realiza de modo independente das condições linguísticas de participação. Silva (2014, p. 910) destaca que o acesso às práticas de letramento demanda mais do que a presença física em uma sala de aula: implica oportunidades efetivas para interagir com textos e com a linguagem de maneiras compatíveis com o desenvolvimento da leitura.

No contexto dos estudantes surdos, a Libras pode desempenhar função fundamental na construção coletiva das interpretações, na explicação de informações implícitas, na discussão das escolhas lexicais e na compreensão das relações discursivas. Desse modo, as práticas de leitura precisam favorecer formas de interação nas quais seja possível analisar o texto em português sem impedir que os estudantes mobilizem sua primeira língua na elaboração dos sentidos.

Esse trânsito entre Libras e português não implica, necessariamente, ausência de diferenciação entre as línguas. Trata-se de reconhecer que sujeitos bilíngues podem mobilizar recursos linguísticos variados para atender às demandas comunicativas e educacionais das situações em que estão inseridos. O desafio

pedagógico consiste em utilizar essas possibilidades sem transformar a Libras em uma versão sinalizada do português e sem abandonar o ensino sistemático das características da língua escrita.

As pesquisas mais recentes sobre translinguagem ampliam esse debate ao questionar interpretações excessivamente centradas no produto da aprendizagem. Nogueira (2023, p. 4) observa que os estudos sobre educação linguística de surdos têm utilizado conceitos como interlíngua e interferência para analisar as marcas da língua de sinais nas produções escritas e compreender os processos de aquisição do português. Entretanto, a autora apresenta a perspectiva translíngue como possibilidade de deslocar a análise para os processos e para os diferentes recursos mobilizados pelos sujeitos durante a interação.

A noção de interlíngua tradicionalmente descreve um sistema transitório construído pelo aprendiz, situado entre a L1 e a língua-alvo. Nogueira (2023, p. 5) destaca que, em determinados trabalhos, as marcas da primeira língua são interpretadas como interferências que precisariam ser progressivamente superadas até a estabilização da segunda língua. A autora problematiza modelos nos quais a competência é medida exclusivamente pelo grau de aproximação do aprendiz a um padrão monolíngue idealizado.

Essa crítica não significa negar que Libras e português possuam organizações próprias nem que o estudante necessite desenvolver conhecimentos específicos da língua portuguesa escrita.

O que se questiona é a utilização de um parâmetro no qual todas as práticas que não correspondem imediatamente ao modelo esperado sejam consideradas indícios de incompetência.

A perspectiva translíngue desloca a atenção para a maneira como os sujeitos utilizam seus repertórios na resolução de demandas concretas. Nogueira (2023, p. 6) considera que essa orientação pode favorecer a análise das práticas linguísticas complexas de sujeitos surdos bi/multilíngues, reconhecendo recursos comunicativos e semióticos que aparecem de maneira situada.

Tal abordagem permite interpretar com maior cuidado fenômenos observados nas atividades de produção textual. Em vez de compreender toda aproximação entre Libras e português como contaminação ou erro, torna-se possível investigar quais recursos o estudante mobiliza para construir conhecimento, resolver problemas linguísticos e participar das interações. Nogueira (2023, p. 3) sustenta que as práticas de linguagem consideradas inicialmente “incomuns” podem revelar competências importantes quando examinadas dentro dos processos em que ocorrem, em lugar de serem avaliadas apenas pelo produto linguístico final.

Esse princípio aproxima-se dos resultados observados por Almeida e Lacerda (2019) nas atividades de produção coletiva de textos. As interações mediadas pela Libras possibilitaram reflexões acerca de coesão, coerência, organização sintática e usos de diferentes

elementos do português. As autoras identificam que a escrita foi construída mediante negociações entre os participantes e não simplesmente por assimilação de regras gramaticais previamente apresentadas.

Assim, a aprendizagem do português escrito precisa integrar dimensão estrutural, discursiva e interacional. O conhecimento das propriedades linguísticas não deixa de ser necessário, mas passa a ser inserido em situações nas quais o estudante compreende seu funcionamento em práticas concretas. A reflexão gramatical adquire significado quando articulada aos problemas encontrados durante a leitura e a produção dos textos.

A literatura analisada permite compreender que os fundamentos linguísticos da educação de surdos estão organizados em torno de princípios interdependentes. O primeiro consiste no reconhecimento da Libras como língua natural com estatuto linguístico próprio. O segundo diz respeito à necessidade de garantir condições efetivas para a aquisição e o desenvolvimento da primeira língua. O terceiro situa a educação bilíngue como organização educacional na qual as línguas desempenham funções claramente reconhecidas. Por fim, o ensino do português necessita assumir explicitamente sua condição de ensino de L2.

Esses princípios impedem que as dificuldades educacionais dos estudantes surdos sejam atribuídas automaticamente à condição da

surdez. A análise precisa considerar as experiências linguísticas construídas ao longo da vida, o período em que ocorreu o acesso à Libras, a existência ou não de interlocutores sinalizantes, as metodologias utilizadas no ensino do português e as próprias condições institucionais de escolarização.

Quando o estudante chega à escola sem ter tido acesso pleno a uma primeira língua, a instituição encontra uma situação muito distinta daquela em que a criança já dispõe de repertório linguístico consolidado. Garrutti e Moreira (2022, p. 6) destacam que muitas crianças surdas brasileiras têm seu primeiro contato sistemático com a Libras somente nos espaços educacionais. Nesses casos, a escola assume simultaneamente funções relativas à aquisição da primeira língua, à formação de conceitos e à aprendizagem dos conhecimentos escolares.

Por outro lado, quando o estudante dispõe de conhecimentos sólidos em Libras, a língua de sinais pode constituir a base a partir da qual novos conhecimentos são elaborados e o português escrito é progressivamente apropriado. Nascimento e Costa recuperam essa concepção ao defenderem que o bilinguismo de surdos pressupõe acesso pleno à língua de sinais como primeira língua e atribuição de funções sociais significativas à segunda língua (Sánchez, 2002 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 166).

Nesse sentido, a formação docente para a educação de surdos precisa contemplar conhecimentos linguísticos que permitam compreender as relações entre L1 e L2. Não é suficiente apresentar ao professor listas de metodologias supostamente específicas sem que exista compreensão acerca das razões linguísticas que as fundamentam. O profissional necessita distinguir as estruturas das línguas envolvidas, interpretar as produções dos aprendizes dentro de processos de aquisição, reconhecer as características da modalidade visual-espacial e organizar práticas de leitura e escrita que permitam reflexão sobre a língua-alvo.

Ao mesmo tempo, o conhecimento linguístico não deve conduzir a práticas excessivamente estruturalistas que desconsiderem os usos sociais da linguagem. As contribuições de Almeida e Lacerda (2019), Silva (2014) e Nogueira (2023) demonstram que leitura, escrita e aprendizagem de línguas ocorrem em interações concretas nas quais circulam diferentes discursos, recursos semióticos e repertórios. Uma pedagogia linguisticamente fundamentada precisa articular sistematização e uso, estrutura e discurso, conhecimento gramatical e prática social.

Também se mostra necessário evitar que a avaliação do estudante surdo seja conduzida exclusivamente por parâmetros monolíngues. O sujeito bilíngue não corresponde à soma de dois indivíduos monolíngues, e o desenvolvimento de uma segunda língua

não ocorre necessariamente pela reprodução imediata das formas utilizadas por seus falantes nativos. A produção em L2 constitui processo que envolve hipóteses, reformulações, interações e progressiva ampliação dos conhecimentos linguísticos.

A educação de surdos fundamentada linguisticamente demanda, portanto, condições institucionais coerentes com essa complexidade: circulação efetiva da Libras, professores linguisticamente preparados, interação com pares surdos, acesso a práticas discursivas em língua de sinais, ensino sistemático do português escrito como L2 e formas de avaliação que reconheçam a situação bilíngue dos estudantes. A presença isolada de um intérprete ou a tradução eventual de conteúdo não substituem esse conjunto de condições.

A reflexão desenvolvida por Lodi (2013), Nascimento e Costa (2014) e Thoma (2016) evidencia ainda que a organização bilíngue é inseparável das políticas linguísticas. Decidir qual língua funcionará como língua de instrução, qual será ensinada como segunda língua, quem poderá utilizá-las e em quais situações são decisões que distribuem possibilidades de participação dentro da escola. Por essa razão, a valorização da Libras não pode permanecer somente no plano discursivo; deve materializar-se nas práticas institucionais e pedagógicas.

Nessa perspectiva, o português escrito não perde importância. Ao contrário, seu ensino passa a receber tratamento teoricamente mais consistente ao ser reconhecido como aprendizagem de uma segunda língua. Tal reconhecimento permite abandonar tanto práticas que atribuem à Libras responsabilidade pelas dificuldades de escrita quanto metodologias que procuram ensinar português aos surdos como se estes fossem falantes nativos da modalidade oral da língua.

O ensino da L2 deve ampliar a autonomia do estudante para participar de práticas de leitura e escrita em diferentes contextos, sem exigir o abandono de sua primeira língua. Libras e português podem desempenhar funções diferentes e complementares na trajetória acadêmica, social e profissional dos sujeitos surdos. A consolidação de competências em português escrito pode ser favorecida justamente quando existe uma base linguística consistente em Libras e quando as relações entre as duas línguas são pedagogicamente explicitadas.

Desse modo, os fundamentos linguísticos discutidos indicam que uma proposta educacional adequada aos sujeitos surdos deve partir da língua acessível ao estudante, reconhecer a complexidade do bilinguismo, assegurar ambientes de interação em Libras e organizar o ensino do português escrito como L2. A compreensão dessas relações fornece bases para superar modelos centrados na correção da diferença e avançar em direção a práticas nas quais as singularidades linguísticas dos estudantes sejam consideradas componentes

constitutivos do processo educacional, e não obstáculos a serem eliminados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste estudo evidenciam que os fundamentos linguísticos constituem elemento indispensável para compreender a educação de surdos em uma perspectiva que ultrapasse concepções centradas exclusivamente na deficiência auditiva. A análise da Libras, do bilinguismo e do ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua demonstra que a escolarização de estudantes surdos precisa ser organizada a partir do reconhecimento de suas especificidades linguísticas, das condições concretas de aquisição da linguagem e das diferentes funções assumidas pelas línguas presentes no processo educacional.

O reconhecimento da Libras como língua natural, visual-espacial e dotada de organização linguística própria representa um princípio fundamental para essa compreensão. Não se trata somente de assegurar sua presença formal no espaço escolar, mas de garantir condições para que seja utilizada como língua de interação, construção de conhecimentos, constituição de subjetividades e mediação das práticas pedagógicas. A redução da Libras a um instrumento auxiliar, recurso de acessibilidade ou mecanismo de tradução do português

mantém relações assimétricas entre as línguas e limita a efetivação de uma proposta genuinamente bilíngue.

A literatura analisada também permite afirmar que o acesso à língua de sinais desde os primeiros anos de vida possui relevância significativa para o desenvolvimento linguístico da criança surda. As interações estabelecidas com adultos sinalizantes, professores bilíngues, profissionais surdos e pares usuários da Libras favorecem a apropriação de uma língua plenamente acessível e ampliam as possibilidades de participação em práticas sociais e educacionais. Nesse sentido, dificuldades decorrentes de experiências linguísticas tardias ou insuficientes não podem ser atribuídas automaticamente à condição da surdez, uma vez que estão diretamente relacionadas às oportunidades de interação linguística proporcionadas ao sujeito.

Compreender a Libras como primeira língua implica, consequentemente, redimensionar o significado da educação bilíngue. O bilinguismo dos surdos não pode ser definido pela simples coexistência física de Libras e português em uma mesma instituição. Uma proposta educacional bilíngue requer que as línguas ocupem funções linguisticamente e pedagogicamente definidas, reconhecendo a Libras como língua prioritária de interlocução e de acesso aos conhecimentos e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal organização pressupõe profissionais qualificados, ambientes

linguísticos adequados, interação entre pares surdos e práticas pedagógicas compatíveis com a modalidade visual-espacial.

A análise das políticas educacionais demonstra, entretanto, que ainda existem tensões entre diferentes concepções de educação bilíngue. De um lado, encontram-se perspectivas que tratam a Libras predominantemente como recurso de acessibilidade no interior de estruturas escolares organizadas pela língua portuguesa; de outro, posicionamentos oriundos dos estudos sobre surdez e dos movimentos surdos reivindicam ambientes nos quais a língua de sinais possua centralidade efetiva. Essas divergências evidenciam que as decisões relativas às línguas presentes na escola constituem também decisões políticas, uma vez que determinam as possibilidades de participação, interação e produção de conhecimentos pelos estudantes.

No que se refere ao português escrito, os estudos examinados apontam para a necessidade de abandonar modelos de ensino fundamentados nos mesmos pressupostos destinados aos estudantes ouvintes que possuem a língua portuguesa como primeira língua. Para o estudante surdo usuário da Libras, a aprendizagem da escrita em português envolve o desenvolvimento de uma segunda língua de modalidade distinta. Tal condição requer metodologias próprias, capazes de considerar os conhecimentos construídos na L1, as diferenças estruturais entre as línguas e os processos específicos envolvidos na aquisição da L2.

As produções escritas dos estudantes surdos precisam, por essa razão, ser analisadas como parte de um processo de desenvolvimento linguístico. Marcas relacionadas à organização da Libras, hipóteses formuladas sobre as estruturas do português e construções divergentes do padrão esperado não devem ser imediatamente interpretadas como ausência de competência linguística. A compreensão desses fenômenos demanda conhecimentos acerca das relações entre primeira e segunda língua e permite que o professor planeje intervenções capazes de promover reflexão linguística, ampliação das experiências de leitura e progressivo domínio dos recursos discursivos e gramaticais da língua portuguesa.

As práticas de leitura e escrita assumem papel central nesse processo. O ensino do português como L2 precisa privilegiar situações significativas de uso da linguagem, nas quais os estudantes possam compreender, interpretar e produzir diferentes gêneros textuais. A Libras constitui importante base para a discussão de sentidos, elaboração de conceitos e compreensão dos textos em português. Portanto, não deve ser entendida como interferência que necessita ser eliminada, mas como parte do repertório linguístico que pode participar produtivamente da aprendizagem da segunda língua.

As contribuições contemporâneas relacionadas às práticas translíngues também ampliam a compreensão dos repertórios mobilizados pelos estudantes surdos. Ao deslocar a atenção

exclusivamente do produto linguístico final para os processos de construção de sentidos, torna-se possível observar como Libras, português escrito e diferentes recursos visuais e semióticos podem participar das interações educacionais. Essa perspectiva não elimina a necessidade de ensinar sistematicamente a língua portuguesa, mas contribui para evitar avaliações orientadas exclusivamente por parâmetros monolíngues e para reconhecer a complexidade dos repertórios de sujeitos bilíngues.

Nesse contexto, a formação de professores constitui dimensão essencial para a efetivação da educação bilíngue. O trabalho educacional com estudantes surdos demanda conhecimentos que ultrapassem o domínio elementar da Libras. Torna-se necessário compreender aspectos linguísticos da língua de sinais, processos de aquisição de primeira e segunda língua, diferenças de modalidade, práticas de leitura e escrita, bilinguismo e princípios metodológicos relacionados ao ensino do português como L2. A ausência desses conhecimentos pode favorecer interpretações equivocadas acerca das produções linguísticas dos estudantes e reproduzir práticas pedagógicas fundamentadas em expectativas monolíngues.

Dessa maneira, os fundamentos linguísticos analisados permitem defender uma educação de surdos na qual o direito à língua esteja articulado ao direito ao conhecimento. Garantir o acesso à Libras significa criar condições para que os sujeitos surdos possam

interagir, aprender, construir conceitos, produzir discursos e participar das diferentes práticas sociais. Paralelamente, assegurar um ensino adequado da língua portuguesa escrita como segunda língua amplia possibilidades de participação acadêmica, profissional e social sem exigir que o estudante abandone ou subordine sua primeira língua.

Conclui-se, portanto, que Libras, bilinguismo e português como segunda língua não devem ser compreendidos como componentes independentes da educação de surdos, mas como dimensões inter-relacionadas de uma mesma política linguística e educacional. Uma proposta efetivamente bilíngue depende do reconhecimento da Libras em seu pleno estatuto linguístico, da garantia de sua aquisição e circulação, da organização de ambientes visualmente acessíveis e do desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino do português escrito.

A consolidação dessa perspectiva exige superar práticas baseadas na normalização linguística e avançar na construção de processos educacionais que reconheçam os estudantes surdos como sujeitos linguisticamente constituídos. Mais do que inserir duas línguas no currículo, a educação bilíngue demanda condições institucionais para que essas línguas possam cumprir funções distintas e complementares na formação dos estudantes. Dessa forma, os conhecimentos produzidos pela Linguística e pelos estudos da educação de surdos oferecem fundamentos capazes de contribuir para

práticas pedagógicas mais coerentes com a diversidade linguística, com os direitos das comunidades surdas e com uma escolarização orientada pela participação, pela produção de conhecimentos e pelo respeito às diferentes formas de existência linguística.

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: 10.1590/01031813865357943669l. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813865357943669l. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 22 jul. 2026.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 48, e234024, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248234024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024. Acesso em: 25 jul. 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. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004. Acesso em: 29 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507805. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805. Acesso em: 31 jul. 2026.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0089. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089. Acesso em: 3 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, ed. esp. n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021. Acesso em: 6 ago. 2026.

NOGUEIRA, Aryane S. “É para escrever o português ou a Libras?”: nuances da translinguagem na educação linguística de surdos. **D.E.L.T.A. – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-28, 2023, e202359805. DOI: 10.1590/1678-460X202359805. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-460X202359805. Acesso em: 8 ago. 2026.

SALLES, Heloisa Maria M. Lima; NAVES, Rozana Reigota. Bilinguismo dos surdos: Libras e português L2 (escrito) no contexto educacional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 393-412, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i2.40924. Disponível em: https://doi.org/10.26512/les.v22i2.40924. Acesso em: 11 ago. 2026.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O estatuto linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a superação do estigma na educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 487-500, jul./set. 2019. DOI: 10.1590/S1413-65382519000300009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000300009. Acesso em: 13 ago. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. DOI: 10.1590/2175-3539/2016/0201917. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2016/0201917. Acesso em: 15 ago. 2026.

SILVA, Giselli Mara da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014. DOI: 10.1590/1984-

639820145558. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-639820145558. Acesso em: 18 ago. 2026.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661087. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661087. Acesso em: 20 ago. 2026.