CAPÍTULO 2

LINGUÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ríguel Brum de Paula [1]

Graduado em Letras – Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Turismo pela Universidade Presidente Antônio Carlos, em Minas Gerais. Possui Pós-Graduação em Docência em Libras, com ênfase em Tradução e Interpretação, pela Faculdade Afirmativo, em Cuiabá/MT, e Pós-Graduação em Gestão Pública, pela Faculdade ALFFA, em Cuiabá/MT. Professor nas redes estadual e municipal de ensino, desenvolvendo atividades nas áreas de Libras, política, educação, inclusão e acessibilidade

RESUMO Este artigo discute as contribuições da Linguística Aplicada para a educação de surdos, com ênfase na articulação entre Libras, Língua Portuguesa como segunda língua e práticas pedagógicas bilíngues. Parte-se da compreensão da Libras como língua de instrução, interação e construção de conhecimentos, reconhecendo sua centralidade nos processos de escolarização de estudantes surdos. Analisa-se o ensino do português escrito como L2, considerando especificidades linguísticas, práticas de letramento, produção textual, gêneros discursivos, mediação docente e estratégias visuais. Também são abordadas a importância da pedagogia visual, dos recursos multimodais e das tecnologias educacionais na ampliação do acesso ao conteúdo. O estudo evidencia que práticas efetivamente bilíngues exigem formação docente específica, materiais adequados e metodologias sensíveis às diferenças linguísticas e culturais. Conclui-se que a Linguística Aplicada oferece fundamentos relevantes para superar abordagens normalizadoras e promover uma educação de surdos mais acessível, crítica, significativa e socialmente participativa em diferentes contextos escolares, acadêmicos, culturais e profissionais.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Educação de Surdos; Libras; Português como Segunda Língua; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo de investigação marcado por transformações linguísticas, educacionais, culturais e políticas que modificaram significativamente os modos de compreender os sujeitos surdos, suas línguas e seus processos de escolarização. Durante longo período, a organização das práticas educacionais esteve fortemente vinculada a perspectivas que tomavam a oralidade como referência central para o desenvolvimento linguístico e escolar, produzindo metodologias pouco sensíveis às especificidades dos estudantes surdos. A consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas brasileiras e o avanço das discussões relativas à educação bilíngue produziram deslocamentos importantes nesse cenário, especialmente no que se refere ao reconhecimento da diferença linguística e à necessidade de conceber a Língua Portuguesa escrita a partir de princípios próprios do ensino de uma segunda língua.

Essas transformações permitem aproximar a educação de surdos do campo da Linguística Aplicada, compreendida não como mera aplicação de teorias linguísticas a situações educacionais, mas como área de produção de conhecimentos voltada para problemas concretos relacionados aos usos sociais da linguagem. No ensino destinado a estudantes surdos, tal perspectiva possibilita analisar as relações entre Libras e Língua Portuguesa, os processos de leitura e

escrita, as práticas de letramento, a formação docente, a produção de materiais didáticos e as condições sociais e institucionais que interferem no ensino e na aprendizagem das línguas.

Oliveira e Barbosa (2020) situam explicitamente essa discussão no âmbito da Linguística Aplicada ao argumentarem que o ensino da Língua Portuguesa para surdos deve considerar o contexto educacional, social, político, cultural e identitário da comunidade surda. As autoras entendem que a Linguística Aplicada oferece possibilidades para a construção de perspectivas inovadoras acerca da aprendizagem do português como segunda língua, principalmente quando são reconhecidas as particularidades da escrita de estudantes cuja experiência linguística se desenvolve prioritariamente por meio de uma língua de modalidade visual-espacial.

Nessa direção, a Linguística Aplicada adquire especial relevância porque permite questionar concepções homogêneas de língua e práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade dos sujeitos participantes do processo educacional. Ao recuperar a perspectiva crítica atribuída a Pennycook, Oliveira e Barbosa destacam que a área pode contribuir "tanto para criticar quanto transformar" as REFERÊNCIAS e práticas relacionadas ao ensino (Pennycook, 1998, p. 25 *apud* Oliveira; Barbosa, 2020, p. 225). A formulação evidencia que não basta identificar dificuldades no ensino do português para surdos; é necessário problematizar as condições em

que essas dificuldades são produzidas e elaborar alternativas pedagógicas coerentes com as experiências linguísticas dos estudantes.

Discussões contemporâneas sobre Linguística Aplicada e educação de surdos também evidenciam a centralidade da formação docente. Sousa et al. (2024) observam que o campo pode contribuir desde a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem até a formação inicial e continuada de professores, tendo em vista a necessidade de práticas educacionais que reconheçam a língua de sinais, a diversidade linguística e as especificidades culturais dos estudantes surdos. Essa abordagem exige que a formação profissional ultrapasse conhecimentos introdutórios sobre Libras e contemple dimensões linguísticas, socioculturais, metodológicas e pedagógicas relacionadas à educação bilíngue.

A questão torna-se particularmente significativa quando se considera a relação entre Libras e Língua Portuguesa no processo de escolarização. Em uma perspectiva bilíngue, as duas línguas não ocupam posições idênticas no desenvolvimento dos estudantes. A Libras constitui a língua que deve possibilitar interação, construção conceitual, acesso aos conhecimentos e participação discursiva, enquanto a Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, configura-se como segunda língua. Pereira (2014) sustenta que o conhecimento de mundo constituído por meio da língua de sinais

oferece condições para que o estudante surdo desenvolva posteriormente conhecimentos da Língua Portuguesa. O processo não deve, portanto, ser interpretado como simples transferência de sinais para palavras ou como aprendizagem baseada predominantemente em correspondências lexicais.

Silva (2017) amplia essa compreensão ao apresentar os surdos brasileiros como aprendizes e usuários de português como segunda língua, destacando que a educação bilíngue deve assegurar tanto o acesso pleno à Libras quanto oportunidades efetivas de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Para a autora, as especificidades desses aprendizes envolvem a apreensão visual da escrita, a mediação da Libras no processo de aprendizagem, as características particulares de suas produções textuais e a necessidade de procedimentos avaliativos compatíveis com a situação linguística do estudante.

Essa compreensão contrapõe-se à reprodução de metodologias originalmente formuladas para estudantes ouvintes que adquiriram o português oral como primeira língua antes da escolarização. Soler e Martins (2022) observam que ainda permanecem problemas metodológicos quando a Língua Portuguesa é ensinada ao estudante surdo como se fosse sua língua materna. As autoras propõem ampliar a reflexão sobre a articulação entre Libras e português, entendendo a primeira como língua matriz das experiências linguísticas de muitos

sujeitos surdos e problematizando os limites de modelos pedagógicos que desconsideram essa condição.

Além disso, os processos de leitura e escrita não podem ser reduzidos à aprendizagem de estruturas gramaticais isoladas. Estudos sobre letramento demonstram que os sujeitos participam de práticas sociais de linguagem atravessadas por diferentes finalidades, gêneros discursivos, interlocutores e contextos socioculturais. Para estudantes surdos, essas práticas envolvem permanentemente relações entre Libras, português escrito, recursos visuais e diferentes formas de produção de significados. Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) afirmam que os letramentos dos surdos são constituídos em práticas sociais que envolvem Libras e português, línguas que coexistem no mesmo espaço social, porém marcadas por relações socioculturais e ideológicas nem sempre simétricas.

O avanço das tecnologias digitais acrescenta outras dimensões a esse debate. Vídeos em Libras, imagens, infográficos, legendas, materiais multimodais e recursos digitais podem ampliar as possibilidades de acesso aos conhecimentos, desde que sejam planejados com critérios linguísticos e pedagógicos. Sordi e Santos (2024), ao analisarem um vídeo didático direcionado a crianças surdas, demonstram que conhecimentos linguísticos, tecnológicos e visuais são fundamentais para a produção de materiais educacionais capazes de efetivamente favorecer o letramento visual.

Nesse mesmo movimento, a presença do professor surdo e a produção de materiais didáticos bilíngues assumem importância significativa. Tavares e Höfling (2024) relacionam o letramento visual ao modo como pessoas surdas percebem e significam o mundo, defendendo materiais capazes de articular Libras, Língua Portuguesa escrita e recursos visuais. Essa perspectiva desloca o componente visual da condição de simples complemento estético para reconhecê-lo como dimensão constitutiva da prática pedagógica.

Diante desse conjunto de questões, o presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições da Linguística Aplicada para a educação de surdos, enfatizando as relações entre Libras, Língua Portuguesa como segunda língua e práticas pedagógicas. Busca-se analisar, de forma articulada, a concepção bilíngue da educação de surdos, o lugar da Libras nos processos de ensino e aprendizagem, os fundamentos do ensino do português escrito como L2, os letramentos, a produção textual, a visualidade, os materiais didáticos e a formação docente. O estudo fundamenta-se em produção bibliográfica da área, especialmente em pesquisas brasileiras que analisam práticas escolares e universitárias desenvolvidas com estudantes surdos.

A discussão organiza-se a partir da compreensão de que uma educação linguisticamente adequada não se realiza pela mera presença simultânea de duas línguas na instituição escolar. Ela pressupõe o reconhecimento das diferentes funções exercidas pela Libras e pela

Língua Portuguesa, a valorização das experiências visuais dos estudantes, a formação de professores, a elaboração de materiais apropriados e a construção de situações de aprendizagem em que os sujeitos surdos possam participar ativamente da produção de sentidos. Assim, a Linguística Aplicada apresenta-se como um campo particularmente fecundo para compreender e transformar práticas de linguagem na educação de surdos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A aproximação entre a Linguística Aplicada e a educação de surdos possibilita analisar os processos educacionais para além de uma concepção estritamente estrutural da língua. Nesse campo, a linguagem é compreendida em sua relação com os sujeitos, os contextos sociais, as práticas discursivas, as relações culturais e as condições concretas nas quais o ensino e a aprendizagem são produzidos. Tal perspectiva mostra-se especialmente produtiva para a educação de surdos, uma vez que os processos de escolarização desses sujeitos são atravessados pela coexistência de línguas de modalidades distintas, por políticas linguísticas, por experiências de bilinguismo e por disputas históricas relacionadas ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

A Linguística Aplicada, nesse sentido, não se limita à transferência de conhecimentos provenientes da Linguística para a

sala de aula. Seu caráter problematizador permite investigar situações em que a linguagem se encontra associada a questões educacionais, sociais e culturais. Quando direcionada à educação de surdos, possibilita discutir, entre outros aspectos, o lugar ocupado pela Libras no processo de escolarização, o ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua, a formação de professores, as práticas de leitura e produção textual, os processos de letramento e as formas de circulação dos conhecimentos em ambientes bilíngues.

Oliveira e Barbosa (2020) situam explicitamente o ensino de Língua Portuguesa para surdos no campo da Linguística Aplicada ao defenderem que as práticas educativas precisam considerar o contexto educacional, social, político, cultural e identitário no qual se insere a comunidade surda. A relevância da área encontra-se, assim, na possibilidade de produzir uma reflexão crítica sobre concepções de língua e sobre metodologias historicamente destinadas aos estudantes surdos, especialmente quando o português escrito é compreendido como segunda língua.

Nessa perspectiva, a educação linguística não pode ser fundamentada em uma representação homogênea dos estudantes. A condição linguística de uma pessoa surda não decorre simplesmente de sua situação auditiva, uma vez que suas experiências são constituídas por diferentes níveis de contato com Libras, Língua Portuguesa, práticas familiares, processos de escolarização e

comunidades surdas. Alguns estudantes têm contato precoce com a língua de sinais, enquanto outros chegam à escola sem aquisição consolidada de uma primeira língua. Outros apresentam repertórios construídos pela oralização, pela Libras e pela Língua Portuguesa escrita. Consequentemente, uma abordagem aplicada precisa reconhecer a heterogeneidade dessas trajetórias e evitar metodologias baseadas em um aluno surdo abstrato e uniforme.

Silva, Franco e Barbosa (2024, p. 4), ao discutirem práticas de letramento e ensino de português como segunda língua, adotam uma perspectiva socioantropológica da surdez e produzem um importante deslocamento em relação aos modelos normalizadores. Conforme os autores:

> Neste trabalho, os surdos são vistos sob uma perspectiva socioantropológica da surdez (Skliar, 1997), a partir da qual se compreende a comunidade surda como um grupo minoritarizado, que constrói, ao longo de suas interações, diferentes formas de ser, agir e pensar, ou seja, constroem culturas surdas. Essa visão sobre os surdos e suas culturas nos permite conceber também suas práticas de letramento por outra perspectiva: se antes as práticas de leitura e escrita dos surdos eram vistas por uma perspectiva normalizadora, na qual sua forma de ler e escrever deveria ser corrigida para se aproximar de um modelo ouvinte de leitura e escrita; atualmente buscamos compreender essas práticas na visão dos próprios surdos, observando como, em contextos diversos, eles constroem diferentes práticas de letramento e quais significados dão a essas práticas. (Silva; Franco; Barbosa, 2024, p. 4).

A formulação desloca o ponto de partida das análises. Em vez de considerar a escrita produzida pelo estudante surdo exclusivamente em comparação com a produção de um falante nativo de português oral, torna-se necessário compreender como esse sujeito se apropria de uma segunda língua a partir de experiências construídas predominantemente em outra modalidade linguística. Isso significa que determinados fenômenos presentes na escrita não podem ser explicados como ausência de capacidade cognitiva, mas precisam ser investigados como parte de processos de aprendizagem e de contato linguístico.

Tal posicionamento guarda relação direta com a Linguística Aplicada porque coloca no centro da discussão as práticas reais de linguagem. A escrita deixa de ser considerada apenas produto para correção e passa a constituir objeto de investigação acerca dos modos pelos quais os sujeitos constroem sentidos. A análise educacional volta-se, assim, para a interação, para a produção discursiva, para as condições de acesso às línguas e para a maneira como o ensino é organizado.

Sousa *et al*. (2024) igualmente aproximam a Linguística Aplicada da educação de surdos ao destacar sua relevância para a formação docente e para o processo de ensino-aprendizagem. Para os autores, a perspectiva bilíngue e multicultural exige que se reconheça a língua de sinais como língua natural e que as práticas educacionais

considerem as identidades linguísticas e culturais dos estudantes. Tal entendimento repercute diretamente na formação inicial e continuada de professores, pois o conhecimento superficial da Libras não é suficiente para organizar práticas efetivamente bilíngues.

Uma perspectiva aplicada à educação de surdos precisa, portanto, problematizar a própria ideia de dificuldade de aprendizagem. Quando estudantes permanecem durante anos na escola sem desenvolver adequadamente leitura e escrita em português, não se pode atribuir automaticamente o resultado à surdez. Devem ser examinadas as oportunidades de aquisição da Libras, a formação dos professores, a língua utilizada para explicar os conteúdos, os materiais didáticos, as metodologias, as estratégias de leitura e escrita e as formas de avaliação.

Essa compreensão encontra respaldo em Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 34), que relacionam resultados acadêmicos insuficientes às condições de escolarização historicamente oferecidas aos estudantes. Os autores salientam que garantir legalmente um direito linguístico não significa assegurar sua concretização nas instituições, sobretudo quando inexistem ambientes efetivamente bilíngues ou quando a língua de sinais permanece em posição secundária no cotidiano escolar.

A Linguística Aplicada contribui, portanto, para modificar a direção da pergunta educacional. Em lugar de investigar apenas por

que determinado estudante surdo não domina o português, torna-se necessário questionar de que maneira essa língua lhe foi apresentada, quais conhecimentos linguísticos foram pressupostos pelo professor, qual papel foi atribuído à Libras e quais práticas sociais de leitura e escrita lhe foram disponibilizadas.

A educação bilíngue de surdos pressupõe uma compreensão clara acerca das diferentes funções desempenhadas pelas línguas no processo escolar. Para estudantes surdos sinalizantes, a Libras não deve ocupar a posição de recurso auxiliar utilizado apenas para tornar compreensíveis explicações originalmente formuladas em Língua Portuguesa. Trata-se de uma língua que possibilita interação, produção discursiva, construção conceitual e participação social.

A Língua Brasileira de Sinais apresenta estrutura linguística própria e modalidade visual-espacial, constituindo-se como meio legítimo de expressão e produção de conhecimentos. O reconhecimento desse estatuto possui consequências pedagógicas importantes. Se a Libras constitui a língua por meio da qual muitos estudantes surdos acessam mais plenamente as interações e os conhecimentos, ela precisa estar presente no planejamento curricular, nas relações entre professores e estudantes, na elaboração de materiais, nas explicações dos conceitos e nas atividades de avaliação.

Almeida, Santos e Lacerda (2015) destacam que a proposta bilíngue busca assegurar o desenvolvimento cognitivo e linguístico do

estudante a partir da língua de sinais, conjuntamente com a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua. Os autores enfatizam a importância do contato entre pares surdos, da construção da identidade e do domínio das línguas pelos profissionais responsáveis pelo ensino.

Ao recuperarem uma formulação de Lacerda e Lodi, apresentam-se os fundamentos de uma escolarização bilíngue que não se restringe à simples presença formal de duas línguas. Trata-se também de uma citação, uma vez que o texto de Lacerda e Lodi é acessado por intermédio do estudo de Almeida, Santos e Lacerda:

> Tal proposta educacional defende [...] que seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, oral e/ou escrita, tendo por base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. Dessa forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, língua de sinais e a língua portuguesa, e o modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas. (Lacerda; Lodi, 2014, p. 12 *apud* Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 34).

A citação evidencia que o bilinguismo educacional envolve muito mais do que disponibilizar interpretação em Libras durante aulas planejadas exclusivamente em português. Requer condições para que as línguas exerçam funções pedagógicas efetivas, além de profissionais capazes de compreender seus diferentes modos de

funcionamento. A formação linguística do professor deve possibilitar distinguir as estruturas da Libras e da Língua Portuguesa e compreender como os estudantes transitam entre essas línguas durante atividades de leitura, escrita e construção de conceitos.

Silva (2014, p. 905-906) chama atenção para a complexidade desse trânsito ao analisar práticas de leitura em uma turma de estudantes surdos. A investigação mostrou que a mediação da Libras ocupa posição central na construção dos sentidos de textos escritos e que estratégias didáticas precisam considerar as diferenças entre as duas línguas. A pesquisa também identificou a ocorrência de português sinalizado e de diferentes formas de mescla linguística nas interações escolares.

Não se deve confundir, portanto, educação bilíngue com utilização de sinais organizados segundo a estrutura gramatical da Língua Portuguesa. Silva (2014, p. 906) observa que práticas desse tipo podem prejudicar a compreensão quando a estrutura do português é imposta à sinalização, produzindo formas que não correspondem adequadamente ao funcionamento da Libras. A relação entre as duas línguas precisa ser trabalhada por meio de procedimentos linguísticos conscientes, e não mediante equivalências automáticas entre palavras e sinais.

A própria condição bilíngue ou multilíngue dos sujeitos surdos precisa ser analisada de maneira dinâmica. Silva, Franco e Barbosa

(2024, p. 4) observam que os surdos sinalizantes participam de práticas nas quais Libras e português são empregados cotidianamente. O uso da Libras pode ocorrer na leitura compartilhada de um texto em português, na explicação de conceitos, na discussão de vocabulário ou na elaboração coletiva de ideias que posteriormente serão registradas pela escrita.

Consequentemente, o trânsito entre línguas não constitui uma anormalidade a ser eliminada, mas uma característica dos contextos bilíngues. O problema surge quando esse trânsito ocorre sem que os participantes tenham domínio suficiente das línguas ou quando uma delas é estruturalmente subordinada à outra.

O bilinguismo destinado aos surdos envolve ainda uma dimensão política. Barbosa, Cavalcanti e Sousa (2022, p. 51) indicam que a consolidação de perspectivas bilíngues no Brasil produziu mudanças que ultrapassam a utilização de duas línguas, envolvendo também respeito às minorias linguísticas, às identidades e às diferenças culturais. Dessa forma, o bilinguismo deve ser entendido como mudança educacional, linguística, cultural e social.

Sob essa perspectiva, a valorização da Libras não representa impedimento para a aprendizagem do português. Ao contrário, o desenvolvimento da primeira língua oferece bases importantes para organizar conhecimentos, formular conceitos, compreender gêneros

discursivos e discutir os sentidos que serão posteriormente mobilizados na leitura e na escrita em português.

Fernandes, citada por Almeida, Santos e Lacerda, afirma que "a língua de sinais exerce função semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelos surdos" (Fernandes, 2006, p. 134 *apud* Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 38), uma vez que possibilita a construção de significados e conhecimentos necessários à apropriação da língua escrita.

A formulação permite compreender por que não é necessário estabelecer a oralização como requisito para o domínio da escrita. A experiência linguística constituída pela Libras pode fornecer as condições conceituais e discursivas necessárias para a aprendizagem da Língua Portuguesa, desde que os processos de ensino sejam organizados de maneira coerente com a condição bilíngue dos estudantes.

Compreender o português como segunda língua representa uma mudança fundamental no ensino destinado a sujeitos surdos. Essa mudança implica abandonar o pressuposto de que o estudante ingressa na escola dominando oralmente a Língua Portuguesa e necessita apenas aprender sua representação gráfica. Para muitos estudantes surdos, a modalidade escrita constitui a principal forma de acesso ao português, fazendo com que o processo de aprendizagem apresente

características distintas da alfabetização de crianças ouvintes falantes dessa língua.

Pereira (2014, p. 143-144) problematiza metodologias historicamente construídas a partir da concepção de língua como código e da proibição da língua de sinais. A autora propõe uma perspectiva discursivo-interacionista em que a Libras é considerada primeira língua e em que os conhecimentos de mundo nela constituídos oferecem suporte para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

A inversão metodológica é significativa. Em vez de partir da correspondência entre sons e grafemas, parte-se de significados já construídos por uma língua plenamente acessível ao sujeito. O estudante pode inicialmente discutir um tema em Libras, compreender conceitos e relações discursivas e, posteriormente, analisar como determinados sentidos são construídos na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Silva (2017, p. 130) igualmente considera o português como segunda língua dos surdos brasileiros e enfatiza a necessidade de reconhecer suas especificidades enquanto aprendizes. Entre os elementos destacados estão a apreensão visual da escrita, a mediação da Libras no aprendizado do português, os usos sociais da escrita e a necessidade de avaliação coerente com a situação linguística do aluno.

Nesse processo, não se deve interpretar as características da produção textual de um estudante surdo como resultado imediato de deficiência. É necessário considerar que se trata de uma pessoa produzindo textos em uma língua distinta daquela que ocupa posição central em sua experiência linguística cotidiana. Marcas da Libras na escrita podem aparecer em diferentes estágios de aprendizagem, especialmente na organização sintática, no emprego de elementos funcionais e nos mecanismos de coesão.

Almeida e Lacerda (2019, p. 900) defendem que reconhecer o percurso específico pelo qual os estudantes surdos se apropriam da escrita é indispensável para realizar intervenções pedagógicas adequadas. Ao contrário do ouvinte que reconstrói pela escrita relações já vivenciadas na língua oral, o sujeito surdo pode realizar esse percurso orientado pela língua de sinais.

Isso não significa abandonar o ensino das convenções da Língua Portuguesa. O objetivo de uma proposta de L2 é justamente possibilitar que o estudante amplie progressivamente seu domínio da escrita e participe de diferentes práticas sociais, acadêmicas e profissionais. O que se altera é o caminho pedagógico percorrido para alcançar esse objetivo.

Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 36) observam que o acesso ao português escrito constitui também um direito dos estudantes surdos. A Língua Portuguesa circula amplamente em

documentos, livros, avaliações, ambientes acadêmicos, meios digitais e atividades profissionais. Não assegurar condições adequadas para sua aprendizagem pode criar novas formas de exclusão.

A aprendizagem da escrita, entretanto, precisa ser orientada por práticas significativas. A leitura de textos autênticos, a discussão de gêneros discursivos, a produção textual contextualizada e a reflexão sobre o funcionamento linguístico apresentam maior potencial educacional do que atividades baseadas exclusivamente em listas de palavras ou frases desarticuladas de uma situação comunicativa.

Silva, Franco e Barbosa (2024, p. 3-4), em experiência realizada com estudantes do curso de Letras-Libras, demonstram a possibilidade de organizar disciplinas específicas de Português como Segunda Língua e Português para Fins Acadêmicos. As disciplinas analisadas foram direcionadas à participação em diferentes práticas de letramento, envolvendo leitura e escrita de gêneros diversos e respeitando a singularidade linguística dos estudantes surdos.

Esse exemplo evidencia a importância de ampliar o ensino de PL2 para todos os níveis de escolarização. O ingresso no ensino superior não elimina automaticamente as demandas relacionadas à segunda língua. Ao contrário, novas exigências surgem, como leitura de textos científicos, produção de resumos, artigos, relatórios, projetos, trabalhos acadêmicos e participação em avaliações.

Uma concepção de português como L2 deve, portanto, considerar objetivos distintos segundo o nível educacional e as necessidades dos estudantes. Na Educação Básica, podem ser priorizados gêneros relacionados ao cotidiano, à escolarização e à participação social. No ensino superior, acrescentam-se os letramentos acadêmicos e profissionais. Em ambos os contextos, a Libras permanece como importante língua de interlocução e de produção de sentidos.

A noção de letramento permite ampliar significativamente a discussão sobre o ensino de português para estudantes surdos. Diferentemente de uma concepção que limita o aprendizado ao domínio de mecanismos de codificação e decodificação, os estudos do letramento compreendem leitura e escrita como práticas sociais. Os textos são produzidos e interpretados por sujeitos concretos, em determinadas situações, para finalidades específicas e por meio de diferentes gêneros discursivos.

Essa compreensão possui especial relevância na educação de surdos porque as práticas letradas podem ocorrer mediante a articulação entre línguas e modalidades distintas. O estudante pode realizar a leitura de um texto em português, discutir seu conteúdo em Libras, produzir uma explicação sinalizada, relacioná-lo a imagens e posteriormente produzir outro texto escrito. Consequentemente, não

se pode reduzir a competência letrada ao desempenho isolado na escrita.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 131) observam que Libras e Língua Portuguesa compartilham diferentes espaços e tempos das práticas sociais, embora se encontrem historicamente atravessadas por relações socioculturais e ideológicas assimétricas. Os letramentos desenvolvidos pelos sujeitos surdos precisam, portanto, ser compreendidos no diálogo entre essas línguas.

Ao aprofundarem essa concepção, as autoras afirmam:

Essa concepção aplicada ao letramento de surdos implica, então, conceber que as comunidades surdas participam, nas diferentes esferas de atividade humana, de práticas sociais de linguagem em duas línguas: em Libras, que é uma língua ágrafa, e em língua portuguesa, de materialidade oral e escrita. Portanto, essa particularidade linguístico-discursiva coloca invariavelmente em relação os letramentos desenvolvidos nas práticas sociais em Libras com aqueles relacionados à escrita da língua portuguesa. Neste sentido, as práticas de letramento que eles desenvolvem não devem ser identificadas ou reduzidas à competência de escrita. (Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 134).

A citação evidencia que a participação na cultura letrada envolve muito mais do que produzir textos formalmente adequados. Implica compreender os discursos que circulam socialmente,

posicionar-se diante deles, estabelecer relações entre textos, reconhecer finalidades e participar de situações em que diferentes formas de linguagem são mobilizadas.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 134) defendem, ainda, que o desenvolvimento das práticas discursivas em Libras depende de interações com outros usuários da língua, inclusive adultos surdos, uma vez que a imersão em diferentes gêneros e situações comunicativas oferece experiências que posteriormente podem dialogar com a Língua Portuguesa escrita.

A presença de pares surdos, nesse sentido, possui valor linguístico e pedagógico. Em ambientes nos quais crianças e jovens encontram outros sujeitos proficientes em Libras, ampliam-se as oportunidades de vivenciar narrativas, argumentações, explicações, conversas e gêneros discursivos distintos. Essa experiência constitui repertório importante para a aprendizagem de novas práticas de linguagem.

Silva (2014, p. 909-910) também compreende leitura e letramento como atividades socialmente construídas. A análise da sala de aula evidencia que os significados dos textos são negociados durante as interações e que participar de práticas de leitura exige oportunidades efetivas de interação com o texto e com a linguagem.

Ao citar Bloome, Silva salienta que o acesso às práticas letradas não se resume à presença física do estudante na sala de aula,

pois “envolve obter oportunidades de interagir com o texto ou a linguagem nas formas apropriadas para o desenvolvimento da leitura escolar” (Bloome, 1987, p. 101 *apud* Silva, 2014, p. 910).

Essa compreensão possui repercussões importantes para propostas inclusivas. Um estudante surdo pode estar matriculado em uma sala comum e permanecer excluído de boa parte dos acontecimentos discursivos quando não existe uma língua compartilhada com seus interlocutores. A participação física, portanto, não é equivalente à acessibilidade linguística.

Nos processos de letramento, a Libras pode assumir a função de língua de discussão e produção de significados. O estudante pode formular hipóteses, negociar interpretações, explicar relações entre partes de um texto e relacionar informações aos seus conhecimentos prévios. Posteriormente, tais construções podem sustentar a leitura e a escrita em português.

A produção textual em Língua Portuguesa demanda do aprendiz conhecimentos discursivos, lexicais, sintáticos e pragmáticos. Quando se trata de estudantes surdos que aprendem português como segunda língua, tais conhecimentos precisam ser desenvolvidos por meio de um percurso pedagógico que considere a experiência linguística constituída pela Libras.

O trabalho com textos não deve ter como objetivo inicial apenas localizar desvios gramaticais. A escrita precisa ser

compreendida como processo que envolve planejamento, produção, leitura, revisão e reescrita. Durante esse percurso, o professor pode identificar hipóteses formuladas pelo estudante e criar situações para que determinadas estruturas sejam compreendidas e reelaboradas.

Almeida e Lacerda (2019) analisaram processos de escrita coletiva desenvolvidos com estudantes surdos em oficinas de Língua Portuguesa. A Libras foi utilizada como língua de interlocução e os participantes colaboraram na reconstrução de uma narrativa. Os resultados apontaram avanços em aspectos relacionados à sequência lógica, coesão, coerência e organização sintática.

A dimensão coletiva possui especial importância porque permite que os estudantes discutam alternativas e compartilhem conhecimentos. Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 52) descrevem situações em que pares surdos auxiliavam o colega responsável pelo registro escrito, mobilizando Libras, datilologia e conhecimentos prévios sobre o português. O conhecimento era construído por meio da negociação entre os participantes.

Recorrendo a Guarinello, os autores sustentam que o ensino da escrita deve valorizar sua dimensão discursiva e permitir a formulação de hipóteses. Nessa concepção, "o professor deve ser o orientador, o mediador, o parceiro e o cúmplice na construção dessa língua" (Guarinello, 2006, p. 365 *apud* Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 38).

A mediação não significa ausência de ensino das formas convencionais. Ao contrário, o professor intervém para que o estudante desenvolva progressivamente maior domínio da língua escrita, porém as correções são realizadas dentro de contextos de produção de sentidos. Um problema de concordância, por exemplo, pode ser trabalhado durante a revisão de um texto em que tal estrutura efetivamente exerce função comunicativa.

Cruz e Meireles (2018, p. 188-189) defendem o trabalho com gêneros discursivos e materiais autênticos na produção textual de graduandos surdos. A proposta analisada utiliza Libras como língua de instrução e organiza atividades de Língua Portuguesa escrita a partir das demandas específicas do grupo. As autoras indicam a necessidade de estratégias e recursos visuais coerentes com o perfil dos estudantes.

O ensino por gêneros contribui para contextualizar a aprendizagem. Um anúncio, uma notícia, uma carta, um relato, um texto acadêmico ou uma postagem digital possuem finalidades, interlocutores, estruturas composicionais e escolhas linguísticas específicas. Ao compreender essas características, o estudante aprende a língua articulada a suas funções sociais.

Outro aspecto indispensável é a preparação discursiva antes da escrita. Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 52) relatam que a produção textual foi precedida de debates em Libras e da exploração dos textos trabalhados. A escrita somente foi iniciada depois que

condições conceituais e discursivas haviam sido construídas, demonstrando que solicitar um texto sem desenvolver conhecimentos sobre o assunto e o gênero pode transformar a tarefa em mero exercício de avaliação.

A produção textual, nesse sentido, precisa ser compreendida como processo de aprendizagem, e não apenas como instrumento para medir conhecimentos já adquiridos.

Uma prática pedagógica voltada a estudantes surdos precisa considerar a experiência visual como dimensão constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem. A visualidade, entretanto, não deve ser compreendida apenas como utilização ocasional de fotografias ou desenhos. Trata-se de organizar a comunicação, o espaço, os materiais, a apresentação dos conceitos e os recursos linguísticos de maneira coerente com os modos visuais de acesso à informação.

Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 40) defendem que o professor pode utilizar linguagens não verbais para contextualizar atividades e introduzir conceitos que posteriormente serão aprofundados pela língua de sinais. Nesse processo, Libras e pedagogia visual permitem a exploração prévia de conhecimentos e conceitos complexos.

Recorrendo a Campello, os autores destacam que, “com características viso-espaciais, a LSB inscreve-se no lugar da

visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada às propostas educacionais e às práticas sociais" (Campello, 2007, p. 113 *apud* Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 40).

O uso pedagógico da imagem requer, entretanto, planejamento. Recursos visuais excessivos ou desvinculados dos objetivos podem dificultar a atenção em vez de favorecer a aprendizagem. A imagem precisa desempenhar função conceitual ou discursiva, relacionando-se ao conteúdo, à Libras e à Língua Portuguesa escrita.

Sordi e Santos (2024, p. 8) identificam alguns componentes importantes para vídeos didáticos direcionados a estudantes surdos: presença da Libras, elementos visuais e estética, datilologia, legendas em Língua Portuguesa e planejamento do conteúdo. As autoras ressaltam particularmente que a Libras não deve ser incorporada superficialmente, uma vez que se encontra relacionada à organização do pensamento e à atribuição de significados.

A própria alfabetização visual exige formação específica. Recuperando Dondis, Sordi e Santos apresentam o alfabetismo visual como capacidade de compreender e compartilhar significados para além das respostas intuitivas às imagens (Dondis, 2007, p. 227 *apud* Sordi; Santos, 2024, p. 6). De forma semelhante, Santaella relaciona a alfabetização visual à aprendizagem de formas de ler as imagens, identificar seus elementos constitutivos e compreender como

representam a realidade (Santaella, 2012, p. 13 *apud* Sordi; Santos, 2024, p. 6).

Esses elementos demonstram que a visualidade também precisa ser ensinada. O estudante não interpreta automaticamente todas as formas de representação gráfica apenas por ser surdo. Diagramas, gráficos, mapas, fotografias, infográficos e vídeos possuem convenções próprias que precisam ser exploradas pedagogicamente.

Ao analisarem a utilização de vídeos didáticos, Sordi e Santos (2024) defendem a articulação entre recursos tecnológicos, formação docente e diversidade linguística:

> A partir dessas observações, torna-se evidente a necessidade de desenvolver e promover materiais educacionais que valorizem e incorporem o letramento visual na educação de surdos. Isso inclui a formação de professores capacitados para utilizar ferramentas tecnológicas e digitais que auxiliem na produção de materiais acessíveis e eficazes. A criação de vídeos didáticos que atendam às necessidades específicas dos alunos surdos, contemplando a diversidade linguística e cultural, é fundamental para garantir uma educação acessível e de qualidade para todos. (Sordi; Santos, 2024, p. 20).

A tecnologia, portanto, não deve ser entendida como solução autônoma para os problemas educacionais. Sua contribuição depende do modo como é pedagogicamente utilizada. Um vídeo pode conter Libras e permanecer inadequado se a sinalização não estiver integrada

ao conteúdo, se a organização visual dificultar a atenção ou se as legendas não forem compatíveis com os objetivos da atividade.

Materiais multimodais podem, por outro lado, ampliar significativamente a autonomia dos estudantes. Vídeos em Libras podem ser revistos; textos podem ser acompanhados por explicações sinalizadas; glossários podem utilizar recursos audiovisuais; atividades digitais podem combinar textos, imagens e sinais. Silva, Franco e Barbosa (2024, p. 4) descrevem, por exemplo, a elaboração de materiais de Português como Segunda Língua constituídos por atividades escritas acompanhadas de links para vídeos explicativos em Libras.

Essa integração revela possibilidades importantes para o desenvolvimento de materiais realmente bilíngues, nos quais Libras e português não apareçam como simples duplicações, mas desempenhem funções complementares no processo de construção do conhecimento.

A formação docente constitui condição fundamental para a efetivação de práticas bilíngues. O reconhecimento legal da Libras e a existência de políticas destinadas à escolarização de pessoas surdas não garantem, por si mesmos, que os professores disponham dos conhecimentos linguísticos e pedagógicos necessários.

Atuar no ensino de português para surdos exige compreender que se trata de ensino de segunda língua. Consequentemente,

conhecimentos tradicionais da formação em Língua Portuguesa precisam ser articulados aos estudos sobre aquisição de L2, bilinguismo, Libras, letramentos, gêneros discursivos e educação de surdos.

Soler e Martins (2022, p. 4) observam que metodologias utilizadas para o ensino de português são frequentemente baseadas na pressuposição de que o estudante possui a língua como materna e foi exposto a ela desde as interações familiares iniciais. A reprodução dessa concepção no ensino de sujeitos surdos evidencia uma lacuna de formação profissional e pode resultar em práticas que não correspondem à experiência linguística dos estudantes.

A situação evidencia que aprender vocabulário básico de Libras não torna automaticamente o professor apto a atuar em educação bilíngue. É necessário desenvolver proficiência suficiente para compreender explicações, perguntas, narrativas e argumentações dos estudantes, assim como conhecer diferenças estruturais entre Libras e português.

Silva (2014, p. 925) relaciona parte das dificuldades observadas no contato linguístico em sala de aula às oportunidades insuficientes de formação docente. Mesmo profissionais que participaram de cursos de Libras e de educação de surdos podem apresentar lacunas no domínio da língua e nos processos de reflexão sobre tradução e ensino.

A formação precisa abranger também a elaboração e avaliação de materiais. Sordi e Santos (2024, p. 20) defendem professores capazes de mobilizar ferramentas tecnológicas e digitais na produção de recursos adequados à diversidade linguística e cultural. Isso exige formação que articule conhecimento tecnológico, linguístico e pedagógico, em vez de tratar cada dimensão isoladamente.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de espaços de colaboração profissional. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019, p. 578-579), ao investigarem narrativas de docentes, identificaram a necessidade de compartilhamento de saberes teóricos e práticos e de planejamento de atividades que atendam às especificidades do português escrito como segunda língua para surdos.

O professor precisa assumir também uma postura investigativa sobre sua própria prática. A Linguística Aplicada oferece condições para que acontecimentos cotidianos da sala de aula sejam analisados como problemas de linguagem. Uma dificuldade de leitura, por exemplo, pode ser examinada em relação ao gênero utilizado, à compreensão do vocabulário, à mediação em Libras, aos conhecimentos prévios e ao próprio modo como a tarefa foi organizada.

Silva, Franco e Barbosa (2024) apresentam uma experiência em que materiais desenvolvidos especificamente para PL2 foram aplicados durante estágio docente, acompanhados de registros em

notas de campo. A análise das situações permitiu observar a importância da Libras como língua de interação, a construção coletiva dos sentidos das palavras e a complexidade do trânsito entre as línguas.

Essa articulação entre ensino, investigação e reflexão profissional apresenta-se como caminho consistente para a formação docente. Em vez de aplicar metodologias fixas, o professor observa respostas dos estudantes, identifica problemas, reestrutura estratégias e produz conhecimentos a partir da experiência pedagógica.

O conjunto das pesquisas analisadas permite compreender que Libras, português como segunda língua e práticas pedagógicas constituem dimensões indissociáveis de uma educação linguisticamente comprometida com estudantes surdos. Não é suficiente reconhecer formalmente o português como L2 se o ensino continua organizado segundo pressupostos de língua materna. De maneira semelhante, não é suficiente reconhecer a Libras como primeira língua se ela ocupa posição periférica nas práticas de sala de aula.

A primeira condição consiste em assegurar que a Libras exerça efetivamente função de interlocução e construção de conhecimentos. Nas oficinas estudadas por Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 40), a Libras foi utilizada como língua de instrução exatamente porque o trabalho adotava uma perspectiva bilíngue que reconhecia a língua de sinais como forma de acesso aos conhecimentos.

A segunda condição consiste em tratar a Língua Portuguesa escrita como língua que precisa ser sistematicamente ensinada. Isso significa criar oportunidades frequentes de leitura, produção textual, discussão de gêneros, ampliação lexical e reflexão linguística. O fato de o português ser uma L2 não reduz a necessidade de seu ensino; ao contrário, exige maior planejamento pedagógico.

A terceira condição encontra-se na relação entre as duas línguas. A Libras pode mediar a compreensão dos conceitos e dos gêneros, mas o ensino precisa conduzir o estudante à compreensão do funcionamento específico da Língua Portuguesa. Comparações linguísticas podem ser produtivas quando explicitam diferenças sem estabelecer relações de superioridade entre as línguas.

Maquieira, Thewes e Fronza (2020, p. 46-47) alertam para atividades que acabam tratando a Língua Portuguesa escrita como primeira língua do estudante surdo. Para as autoras, propostas bilíngues precisam considerar as particularidades de cada língua e suas respectivas funções antes mesmo da elaboração das atividades didáticas.

A quarta condição refere-se à contextualização. Vocabulário, gramática e escrita tornam-se mais significativos quando inseridos em textos e situações concretas. Almeida, Santos e Lacerda (2015) demonstram, por exemplo, a construção coletiva do conceito de

“aventura” mediante narrativas em Libras, filmes, discussão entre participantes e posterior associação ao termo escrito em português.

A quinta condição é reconhecer a interação como princípio de aprendizagem. O conhecimento linguístico pode ser desenvolvido por meio da colaboração entre estudantes e da mediação docente. A escrita coletiva permite que hipóteses sejam explicitadas, comparadas e reformuladas, transformando a sala de aula em espaço de reflexão sobre as línguas.

A sexta condição refere-se ao letramento visual. Imagens e tecnologias devem ser utilizadas de maneira planejada e associadas aos conceitos estudados. O componente visual não substitui a linguagem, mas amplia as possibilidades de construção e representação de significados.

Por fim, a Linguística Aplicada possibilita compreender que as práticas pedagógicas precisam ser constantemente examinadas em relação aos efeitos que produzem. Quando um estudante apresenta dificuldades persistentes, é necessário analisar não somente o resultado, mas as condições de aprendizagem que foram oferecidas. Essa postura evita atribuir à surdez aquilo que pode decorrer da ausência de acesso linguístico, da metodologia inadequada ou da insuficiência de formação profissional.

A educação bilíngue, nessa perspectiva, não se define simplesmente pela coexistência institucional de Libras e Língua

Portuguesa. Ela se concretiza quando os estudantes podem construir conhecimentos mediante uma língua plenamente acessível, desenvolver progressivamente sua competência na Língua Portuguesa escrita e participar de práticas sociais de leitura, escrita e produção de significados. É justamente nessa articulação entre sujeitos, línguas, práticas sociais e processos educacionais que a Linguística Aplicada apresenta uma de suas contribuições mais significativas para a educação de surdos.

Coniderações finais

A análise desenvolvida permite compreender que a aproximação entre a Linguística Aplicada e a educação de surdos oferece fundamentos relevantes para repensar concepções de língua, ensino e aprendizagem historicamente presentes nos processos de escolarização desses sujeitos. Ao considerar a linguagem como prática social, situada e atravessada por dimensões culturais, identitárias e políticas, torna-se possível superar perspectivas que atribuem exclusivamente ao estudante surdo as dificuldades observadas na apropriação da Língua Portuguesa escrita. Em lugar dessa interpretação, evidencia-se a necessidade de examinar as condições linguísticas e pedagógicas oferecidas ao longo de sua trajetória escolar.

Nesse contexto, a Libras assume posição central. Seu reconhecimento como língua de interação, instrução e construção de conhecimentos constitui condição indispensável para a efetivação de uma proposta educacional bilíngue. Não se trata de utilizar sinais apenas como apoio à Língua Portuguesa, mas de garantir que os estudantes possam desenvolver conceitos, participar das interações escolares, formular hipóteses, discutir textos e produzir sentidos por meio de uma língua plenamente acessível. As pesquisas analisadas demonstram que ambientes nos quais a Libras é efetivamente utilizada favorecem a participação dos sujeitos e ampliam as possibilidades de desenvolvimento da leitura e da escrita.

O ensino da Língua Portuguesa, por sua vez, precisa ser compreendido a partir de sua condição de segunda língua para estudantes surdos sinalizantes. Essa compreensão provoca mudanças importantes no planejamento pedagógico, na seleção dos materiais, na avaliação e nos procedimentos utilizados para trabalhar leitura e produção textual. O processo não pode ser organizado com base no pressuposto de que o estudante já domina oralmente o português e necessita somente aprender sua representação escrita. Para muitos sujeitos surdos, a escrita constitui a principal modalidade de acesso à língua majoritária, o que exige estratégias próprias de ensino de L2.

Nesse sentido, o conhecimento construído em Libras pode funcionar como base para o desenvolvimento da Língua Portuguesa

escrita. A aprendizagem torna-se mais consistente quando conceitos e conteúdos são inicialmente compreendidos em uma língua acessível e, posteriormente, relacionados às formas linguísticas e discursivas do português. Essa relação não deve ser reduzida à substituição de palavras por sinais, mas construída por meio de comparações linguísticas, leitura contextualizada, exploração de gêneros discursivos e produção de textos socialmente significativos.

As práticas de letramento analisadas também evidenciam que a leitura e a escrita não podem ser tratadas apenas como domínio de regras gramaticais. Os sujeitos surdos participam de práticas sociais que colocam Libras e Língua Portuguesa em constante relação, mobilizando diferentes recursos linguísticos, visuais e discursivos. Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) demonstram que os letramentos dos surdos se constituem no diálogo entre as duas línguas e não podem ser reduzidos exclusivamente à competência de escrita.

Essa constatação reforça a importância de desenvolver propostas pedagógicas fundamentadas em gêneros discursivos, situações concretas de comunicação, leitura de textos autênticos e processos de produção, revisão e reescrita. A aprendizagem da Língua Portuguesa apresenta maior potencial quando o estudante compreende por que determinado texto é produzido, quem são seus interlocutores, quais finalidades orientam sua circulação e quais recursos linguísticos são utilizados para construir sentidos.

A produção textual precisa, portanto, ser compreendida como processo e não apenas como produto utilizado para identificar erros. As pesquisas examinadas mostram que atividades coletivas, mediadas pela Libras, possibilitam aos estudantes discutir alternativas, compartilhar conhecimentos e formular hipóteses acerca do funcionamento do português. A atuação docente, nesse processo, deve assumir caráter mediador, orientando a reflexão sobre a língua sem desconsiderar os conhecimentos já constituídos pelos estudantes.

Outro aspecto que se mostrou fundamental refere-se à visualidade. As especificidades da experiência visual dos sujeitos surdos precisam ser consideradas na elaboração das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos. Imagens, vídeos, infográficos, esquemas, legendas e outros recursos podem contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, desde que utilizados de forma planejada e articulados aos objetivos educacionais. Sordi e Santos (2024) ressaltam a necessidade de materiais que integrem Libras, recursos visuais, legendas e planejamento de conteúdo, destacando ainda a importância da formação docente para a produção de recursos tecnológicos acessíveis.

Desse modo, o letramento visual não deve ser compreendido como simples ornamentação das atividades. Sua função consiste em ampliar possibilidades de compreensão, interpretação e produção de significados. A utilização pedagógica da imagem demanda escolhas

conscientes, organização das informações e conhecimento acerca das formas pelas quais diferentes recursos visuais representam conceitos.

A formação docente emerge, consequentemente, como um dos elementos decisivos para a consolidação de práticas bilíngues. A oferta de cursos introdutórios de Libras, embora relevante, não é suficiente para preparar professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. São necessários conhecimentos sobre aquisição de L2, diferenças estruturais entre Libras e português, letramentos, gêneros discursivos, avaliação, práticas visuais, tecnologias educacionais e aspectos culturais das comunidades surdas.

Também se torna fundamental compreender que uma educação bilíngue não se concretiza apenas pela presença simultânea de duas línguas no espaço escolar. Sua efetivação depende das funções que cada língua exerce, das condições de circulação da Libras, da formação dos profissionais, da participação de professores e adultos surdos e da existência de materiais pedagógicos adequados. As práticas precisam reconhecer a Libras como língua legítima de produção de conhecimentos e o português escrito como língua que deve ser sistematicamente ensinada e aprendida.

A Linguística Aplicada contribui de maneira significativa para esse processo porque permite analisar os problemas educacionais a partir das práticas concretas de linguagem. Em vez de buscar explicações centradas exclusivamente nas características individuais

do estudante, torna-se possível investigar as relações entre língua, metodologia, formação profissional, materiais, interação e contexto social. Essa mudança de perspectiva favorece uma compreensão mais ampla dos fenômenos envolvidos no ensino de surdos.

As pesquisas examinadas indicam, ainda, que persistem desafios importantes. Permanecem situações em que a Língua Portuguesa é ensinada como primeira língua, em que a Libras ocupa lugar periférico e em que metodologias originalmente elaboradas para estudantes ouvintes são transferidas para sujeitos surdos sem adequações linguísticas. Também se identificam lacunas relacionadas à formação docente e à disponibilidade de materiais bilíngues específicos. Tais questões demonstram que o reconhecimento jurídico e institucional dos direitos linguísticos precisa ser acompanhado de transformações efetivas nas práticas escolares.

Conclui-se, portanto, que uma educação de surdos linguisticamente adequada requer articulação entre Libras, Língua Portuguesa como segunda língua, letramentos, visualidade e práticas pedagógicas bilíngues. A Libras deve assegurar o acesso à interação e aos conhecimentos; o português escrito precisa ser ensinado por metodologias compatíveis com sua condição de L2; e as práticas pedagógicas devem proporcionar experiências reais de leitura, produção textual, reflexão linguística e participação social.

Nessa perspectiva, o objetivo da educação bilíngue não consiste em substituir uma língua por outra nem estabelecer relações hierárquicas entre Libras e português. O desafio reside em criar condições para que os sujeitos surdos ampliem seus repertórios linguísticos e participem de diferentes esferas sociais, acadêmicas, culturais e profissionais. A contribuição da Linguística Aplicada encontra-se justamente na possibilidade de compreender essa complexidade e orientar práticas educacionais que reconheçam os estudantes surdos como sujeitos linguísticos, culturais e produtores de conhecimento.

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: 10.1590/01031813865357943669 1. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653579. Acesso em: 2 ago. 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://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6033. Acesso em: 3 ago. 2026.

BARBOSA, Marcela Gomes; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Alfabetização e letramento de surdos: mapeamento das contribuições de pesquisas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 50-63, 2022. DOI: 10.21165/el.v51i1.3278. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3278. Acesso em: 5 ago. 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://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4094. Acesso em: 6 ago. 2026.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; MEIRELES, Rosana Maria do Prado. Produção textual escrita de graduandos surdos a partir de gêneros discursivos e de proposta de ensino bilíngue. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 188-207, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/856. Acesso em: 7 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: 8 ago. 2026.

MAQUIEIRA, Josiane dos Santos; THEWES, Jéssica Daiane Levandovski; FRONZA, Cátia de Azevedo. Reflexões sobre atividades de Língua Portuguesa Escrita (LPE) em contexto de escola bilíngue para surdos. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 46-68, maio/ago. 2020. DOI: 10.5007/1984-8420.2020v21n2p46. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/71359. Acesso em: 10 ago. 2026.

OLIVEIRA, Alzenira Aquino de; BARBOSA, Mônica de Gois Silva. Contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de português para surdos. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, n. 36, v. 36, p. 224-252, jul./dez. 2020. DOI: 10.12957/cadsem.2019.55878. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/55878. Acesso em: 11 ago. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 143-157, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37236. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/. Acesso em: 12 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. Acesso em: 13 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: 14 ago. 2026.

SILVA, Giselli Mara da; FRANCO, Thiago Loyola; BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Reflexões sobre o ensino de português como L2 para alunos surdos do curso de Letras-Libras: a construção dos sentidos das palavras. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/43679. Acesso em: 15 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://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64603. Acesso em: 17 ago. 2026.

SORDI, Aline; SANTOS, Lara Ferreira dos. Desafios e estratégias de letramento visual na educação de surdos: análise de vídeo didático. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, 2024. DOI: 10.5902/1984686X87080. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 18 ago. 2026.

SOUSA, Alexandre Melo de; PEREIRA, Ariana Boaventura; OLIVEIRA, Geralda Iris de; MOURA, Indira Simionatto Stedile Assis; ROCHA, Júlio Cesar Barreto; SOUZA, Héverson Duarte de. A Linguística Aplicada e a formação docente para a educação da pessoa surda. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 3, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N3-015. Acesso em: 20 ago. 2026.

TAVARES, Talita Nabas; HÖFLING, Camila. O letramento visual em materiais didáticos bilíng ues para surdos: escolhas e práticas pedagógicas do professor surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 118-133, jan./jun. 2024. DOI: 10.20395/revesp.2024.60.1.118-

133. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1785. Acesso em: 21 ago. 2026.