

ENSINO E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA DA COMUNIDADE SURDA

Delma Mendanha Cardoso¹
Marineide de Oliveira da Silva²
Leandro José do Nascimento³

RESUMO: Este artigo encontra-se fundamentado em pesquisa bibliográfica e qualitativa, com objetivo de compreender como a comunidade surda tem se apropriado do aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), identificando as metodologias, os desafios e as estratégias de ensino-aprendizagem que promovem uma Educação Inclusiva de qualidade. Percebe-se que os surdos enfrentam dificuldades no aprendizado da Língua Portuguesa, uma vez que também não são fluentes na Libras. O ensino do português para surdos deve ser mediado pela Libras, já que essa se configura como sua primeira língua, facilitando assim a compreensão da leitura, da escrita e de sua inserção no meio social. Acredita-se que a abordagem bilíngue (fluência em duas línguas), com a utilização simultânea da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, pode favorecer o desenvolvimento dos alunos surdos, pois com a compreensão do significado das palavras em sua língua materna, o aprendizado tende a acontecer naturalmente.

Palavras-chave: Educação do Surdo. Língua Portuguesa. Libras.

ENSEÑANZA Y PRÁCTICAS DEL PORTUGUÉS COMO SEGUNDA LENGUA DE LA COMUNIDAD SORDA

RESUMEN: Este artículo se basa en una investigación bibliográfica y cualitativa, con el objetivo de comprender cómo la comunidad sorda se ha apropiado del aprendizaje del portugués como segunda lengua (L2), identificando las metodologías, los desafíos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven una Educación Inclusiva de calidad. Es evidente que las personas sordas enfrentan dificultades para aprender portugués, ya que tampoco dominan el Libras. La enseñanza del portugués a las personas sordas debe ser mediada por el Libras, ya que es su primera lengua, facilitando así la comprensión de la lectura, la escritura y su integración en el entorno social. Se cree que el enfoque bilingüe (fluidez en dos idiomas), con el uso simultáneo de la Lengua de Señas y el Portugués, puede favorecer el desarrollo de los estudiantes sordos, ya que con la comprensión del significado de las palabras en su lengua materna, el aprendizaje tiende a suceder de forma natural.

Palabras clave: Educación para sordos. Lengua portuguesa. Libra.

¹ Graduanda do curso de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado – UNEMAT. E-mail: delma.mendanha@unemat.br

² Graduanda do curso de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado – UNEMAT. E-mail: marineide.oliveira@unemat.br

³ Professor doutor, orientador de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado – UNEMAT. E-mail: nascimento.leandro@unemat.br

Introdução

A educação bilíngue para surdos tem ganhado destaque nos debates sobre inclusão e ensino de qualidade. Por muitos anos, a língua de sinais foi marginalizada, sendo imposta ao surdo a oralização como única forma de aprendizagem e de inserção social. Em 1990, ocorreu um movimento de valorização da cultura e da identidade surda no Brasil, o que culminou no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua legítima da pessoa surda. Silva (2008) ressalta que a trajetória da comunidade surda em busca de reconhecimento e inclusão educacional é marcada por intensas lutas históricas.

A conquista do reconhecimento legal da Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002, foi um marco decisivo e abriu espaço para outros debates e garantias de direitos, como a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e a inclusão da modalidade de educação bilíngue para surdos. O Decreto nº 5.626, de 2005, trouxe também importantes contribuições legais para a educação da pessoa surda, pois regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e torna obrigatório o ensino de Libras nos cursos de formação de professores, tanto em nível médio quanto superior, além dos cursos de fonoaudiologia. Com essas mudanças, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014 a 2024) passou a prever a oferta de educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como primeira língua e o português escrito como segunda língua (Kumada; Pietro, 2019).

O aprendizado da Língua Portuguesa é um dos temas mais relevantes no campo da educação de surdos, especialmente quando ouvintes abordam as dificuldades enfrentadas pelos surdos no que se refere à leitura e à escrita. De acordo com Silva (2008, p. 37-38), “[...] cada vez mais a língua de sinais vem se destacando como a língua mediadora de acesso ao conhecimento e, inclusive, como língua base no aprendizado da língua”.

O conhecimento básico da Língua Portuguesa, mais precisamente o da escrita, é fundamental para os estudantes surdos, pois possibilita a ampliação de conhecimentos, uma vez que a apreensão da estrutura da escrita, além de aprimorar os processos de leitura e da própria escrita, contribui para o desenvolvimento de relações sociais. Nesse sentido, “a ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas, sim, um processo paralelo de aquisição e aprendizagem, no qual cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 24).

A relevância da aprendizagem da Língua Portuguesa está assegurada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual estabelece que a Libras não pode substituir a obrigatoriedade de a comunidade surda ter acesso ao português em sua modalidade escrita. Assim, o art. 4º da referida lei, em seu parágrafo único, prescreve: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não

poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002, p. 1). Dessa forma, evidencia-se a importância de os surdos aprenderem ambas as línguas de maneira integrada, para um desenvolvimento educacional pleno.

Diante desse cenário, o presente texto busca refletir sobre como a comunidade surda, formada por surdos e deficientes auditivos usuários de Libras, tem se apropriado do aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), identificando as metodologias, os desafios e as estratégias de ensino-aprendizagem que promovem uma educação inclusiva de qualidade. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar as metodologias utilizadas no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; b) analisar os desafios enfrentados pela comunidade surda na aprendizagem da Língua Portuguesa; c) investigar estratégias pedagógicas eficazes para promover o bilinguismo em contextos educacionais inclusivos; d) compreender, na escrita do sujeito surdo, a materialização discursiva de uma determinada língua.

O problema de pesquisa concentra-se nas seguintes indagações: como a comunidade surda tem se apropriado dos conhecimentos da Língua Portuguesa como L2 e qual é o papel do bilinguismo na garantia de uma educação de qualidade para os surdos? Considerando que a língua materna falada, a oral, é interdita ao sujeito que nasce sem poder conhecer a estrutura dessa língua, embora dotado de linguagem, de que modo a escrita do sujeito surdo se inscreve em uma materialidade discursiva da linguagem?

A importância desta pesquisa reside no fato de abrir um espaço de discussão, reflexão e compreensão acerca de como a Língua Portuguesa está sendo ensinada à comunidade surda, bem como de explorar os limites e as possibilidades na aquisição dos conhecimentos dessa língua, sobretudo de sua estrutura, além de identificar práticas pedagógicas que possam contribuir para uma educação inclusiva, a fim de promover o pleno desenvolvimento linguístico dos alunos surdos na L1 (Libras) e na L2 (Língua Portuguesa).

Desafios e avanços na educação das pessoas surdas

Strobel (2009), em seus escritos sobre a história da educação dos surdos, demarca que esta foi repleta de lutas, avanços/retrocessos e desafios ao longo dos séculos, constituindo-se como o reflexo do pensamento social e cultural em relação às pessoas surdas. Desde a Antiguidade, devido à ausência de comunicação verbal, a pessoa que nascesse surda era, muitas vezes, marginalizada e vista como incapaz de aprender.

Perello e Tortosa (1978, p.5) apontam o que alguns pensadores da Antiguidade diziam sobre os surdos. Hipócrates (460-377 a.C.), conhecido como o pai da medicina científica, comentou: “surdos-mudos não podem discutir e que a palavra inteligível depende do controle e mobilidade da língua”. Enquanto a manifestação de Heródoto (484-424 a.C.) sobre a população surda era a de que: “os surdos-mudos eram consequência do pecado de seus antecessores, considerando-os como seres castigados pelos deuses”. Outro estudo que caminha no sentido de desvelar os pensamentos da antiguidade sobre os surdos é o de Sacks (1998, p.31), que traz a perspectiva de Sócrates (470/469-399 a.C.) sobre o uso de sinalização: “Se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns com os outros, não deveríamos, como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo?”.

Percebe-se que o retrato desenhado na história da Educação do surdo não era favorável, quem nascia surdo corria o risco de ser jogado no rio para se afogar ou em um penhasco. Essa situação é retratada por Lopes e Agrello (2017), que, ao fazerem uma leitura dos estudos de Berthier (1984, p.165), citam o período da Antiguidade na história dos surdos, dizendo:

Inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado. [...] A infeliz criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar (Berthier, 1984, p. 45 *apud* Lopes; Agrello, 2017, p. 86-111).

Essa situação começa a ganhar novos contornos na Idade Moderna (1453 – 1789), quando um monge espanhol, Pedro Ponce de León, torna-se pioneiro ao educar crianças surdas, utilizando métodos gestuais e escrita da língua oral, para que elas pudessem ter direito a suas heranças. A respeito dessa época, Moura (2000, p. 17) comenta: “O mudo não era uma pessoa frente à lei. Ele educava surdos filhos de nobres e de família de grande fortuna, os quais, se fossem os filhos primogênitos, não receberiam o título e a herança”. Ou seja, era urgente ensinar o surdo da família nobre a oralizar (falar e/ou ler lábios) para que não fosse colocado em risco o patrimônio das famílias.

No ano de 1760, na França, o abade Charles-Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos e estabeleceu uma abordagem educacional que utilizava a Língua de Sinais Francesa. O abade conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam por meio de gestos e, a partir desse contato, ele passou a se envolver com surdos que vagavam pelas ruas de Paris no intuito de compreender e aprender a forma de comunicação dos mesmos. Ele acreditava que

os surdos podiam aprender e se comunicar de forma eficaz por meio de sinais, o que representou um marco significativo na educação desse grupo. L'Épée tinha uma perspectiva que contrastava com o método oralista, defendido principalmente por Samuel Heinicke, na Alemanha, que priorizava o ensino da fala e da leitura labial, excluindo a Língua de Sinais (Lane, 1997, p. 7).

No século XIX, ocorreu um grande debate entre defensores da comunicação oral/oralismo e aqueles que defendiam o uso da Língua de Sinais nas escolas para surdos. O Congresso Internacional de Milão, em 1880, decidiu em favor do método oralista, o que levou à proibição do uso da Língua de Sinais ao redor do mundo e causou um retrocesso nos direitos linguísticos da comunidade surda, cuja identidade e cultura foram negligenciadas em prol da tentativa de integração forçada ao mundo dos ouvintes por meio da oralização. Sendo assim, as pessoas surdas “[...] que não conseguiam desenvolver nem mesmo o mínimo de fala, eram consideradas incapazes. Resultou disto a evasão escolar da maioria delas que optaram por trabalhar em atividades braçais” (Benedetto; Santos; Schlunzen, 2012, p. 4). Tal situação afetou significativamente a educação do surdo nas instituições de todo o mundo.

Esse período é considerado pela comunidade surda como o século do holocausto, pois proibiu professores surdos de lecionar nas escolas especializadas, além de banir o uso da Língua de Sinais nos ambientes educacionais. Houve, com isso, uma drástica redução no número de professores surdos, chegando-se quase à extinção desses profissionais, restando apenas alguns poucos em atividade ao redor do mundo (Calixto; Castro, 2015).

Foi então a partir da segunda metade do século XX que a educação dos surdos começou a sofrer mudanças importantes, as quais foram impulsionadas por movimentos de inclusão e pelo reconhecimento da Língua de Sinais como uma língua legítima da comunidade surda. Nos Estados Unidos, o linguista William Stokoe publicou, em 1960, estudos que demonstravam que a Língua de Sinais Americana (ASL) possuía estrutura gramatical própria, legitimando-a como língua natural dos surdos. Esse reconhecimento contribuiu para reverter o preconceito contra a comunicação gestual e fortaleceu a luta pela inclusão educacional dos surdos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu art. 1º, estabelece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Unesco, 2019, p.1). Com base nesse princípio, todas as pessoas, com ou sem deficiência, possuem os mesmos direitos, e qualquer forma de preconceito deve ser combatida.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, impulsionou o debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação. O tema foi ampliado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em

Salamanca, em 1994, que delineou diretrizes para a inclusão em diversos países, incluindo o Brasil. A Declaração de Salamanca determinou que os Estados garantam que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994, p.1).

Atualmente, a educação dos surdos ainda enfrenta desafios, mas muitos avanços têm sido conquistados. Strobel (2009) registra em seus estudos que, no Brasil, o imperador D. Pedro II se interessou pela educação da pessoa surda devido o fato do Conde D'Eu, marido da Princesa Isabel, ser parcialmente surdo e, em 1857, fundou o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

As ações em prol da educação da pessoa surda no país, se intensificaram em 2022 com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, desde então as escolas bilíngues para surdos vêm se expandindo e garantindo o acesso dessa parcela da população à educação com a utilização da Libras.

Nesse contexto de transformações se encontram também as iniciativas para formação de professores bilíngues com a criação de cursos superiores de Letras Libras, sendo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a pioneira, pois, em 2006, criou o primeiro Curso de Graduação em Letras Libras (Língua Brasileira de Sinais) do país (UFSC, 2007).

Vale ressaltar que a inclusão da Língua de Sinais nos currículos e a formação de professores especializados são medidas fundamentais, garantidas a partir do Decreto 5.626 de 2005, que tornou obrigatório o ensino de Libras nos cursos de formação de professores e em cursos de fonoaudiologia, para garantir que os surdos tenham uma educação que respeite sua língua e cultura, e para que se promova a verdadeira inclusão e o desenvolvimento pleno das potencialidades deles (Brasil, 2025).

Outra conquista foi a aprovação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou, como é conhecido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei assegura, a partir do que foi estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas, “[...] condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p.1).

No seu art. 3, a Lei nº 13.146/2015 preconiza que se deve possibilitar a comunicação como forma de interação com as pessoas e com o mundo; assim como estabelece que essa comunicação deve ser possibilitada por meio da “Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral [...]”

(Brasil, 2015, p.1). Já o art. 28 da mesma lei ressalta a incumbência do Poder Público para a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”.

Em suma, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas se constitui como um tema de estudos relevante para o campo da educação inclusiva, e não deixa de envolver diferentes desafios linguísticos, culturais e pedagógicos. Para a maioria das pessoas surdas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua natural e prioritária, enquanto o português é aprendido como segunda língua, geralmente na modalidade escrita. Esse processo de ensino-aprendizagem exige abordagens diferenciadas, que respeitem as especificidades linguísticas e cognitivas da pessoa surda, bem como sua vivência cultural.

Procedimentos metodológicos

Para Gil (2008, p.17), a pesquisa pode ajudar a compreender problemáticas emergentes na sociedade, pois “[...] é necessária quando não se dispõe de dados suficientes para responder a lacuna, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”. Imbuído nesse contexto está o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 para a pessoa surda.

A presente pesquisa procura compreender como a comunidade surda tem se apropriado da Língua Portuguesa como L2 e quais são as dificuldades na aprendizagem dessa língua. A metodologia escolhida para elucidar o objeto do estudo centra-se na abordagem qualitativa. Segundo Medeiros, Varela e Nunes (2017, p. 177), essa abordagem é “[...] flexível, mas não significa ausência de rigor metodológico. Isso demonstra a complexidade existente ao se pesquisar o social, haja vista que é preciso saber se adaptar ao contexto e daí extrair análises pertinentes”.

Os mesmos autores afirmam que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador descrever fenômenos com profundidade e detalhamento, bem como apreender como esses fenômenos estão situados e integrados em seus contextos específicos. Assim, a pesquisa qualitativa pode proporcionar uma compreensão mais completa e contextualizada dos eventos ou comportamentos estudados, revelando suas nuances e complexidades (Medeiros; Varela; Nunes, 2017, p. 182).

Para Godoy (1995, p. 21), nos estudos qualitativos, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada, devido a essa característica marcante, “[...] a pesquisa qualitativa ocupa

um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

A pesquisa bibliográfica⁴ fornece suporte para as análises qualitativas sobre o tema escolhido. Sobre esse tipo de pesquisa, Andrade (2010) explica que essa se torna fundamental para qualquer trabalho científico, pois permite ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre o assunto. A pesquisa bibliográfica é um procedimento teórico que consiste na busca de informações sobre um tema específico, a partir de material já publicado, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso.

Como critérios de inclusão na coleta de dados, neste estudo, optou-se por selecionar pesquisas publicadas que contemplem: a) artigos científicos, teses, dissertações e livros publicados por autores que tratam especificamente da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; b) pesquisas que tenham como enfoque a aprendizagem de surdos (crianças, jovens ou adultos) em diferentes níveis educacionais; c) pesquisas que abordem a relação entre Libras e Língua Portuguesa, tendo o bilinguismo como estratégia pedagógica para o ensino da segunda língua.

Como critérios de exclusão, optou-se por descartar: a) estudos que não se concentrem na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos ou que tratem de outras deficiências ou condições; b) pesquisas com métodos pouco claros, dados insuficientes ou falta de rigor acadêmico, como artigos de opinião sem base empírica; c) pesquisas que tratem de outras línguas (como inglês ou espanhol) como segunda língua e que não tenha como foco específico o ensino da Língua Portuguesa para surdos.

Os desafios da educação bilíngue para pessoas surdas

A educação bilíngue para pessoas surdas é um campo em constante construção e enfrenta desafios significativos na busca por uma aprendizagem inclusiva e respeitosa às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Embora a Libras (Língua Brasileira de Sinais) seja reconhecida como a primeira língua das pessoas surdas, muitas escolas públicas ainda carecem de professores capacitados para utilizá-la fluentemente, o que compromete o objetivo de uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva. Isso se deve à escassez de cursos de formação inicial que promovam a fluência em Libras e à ausência de uma inserção gradual dos docentes na educação básica. A formação continuada, geralmente

⁴ Por se tratar de pesquisa bibliográfica, baseada em estudos já publicados, esta pesquisa não demandou apreciação por Comitê de Ética da instituição.

oferecida por meio de cursos de extensão, ainda não tem sido suficiente para suprir essa demanda.

Como apontado por Minetto (2008), as mudanças trazidas pela inclusão geram insegurança e resistência, especialmente em um ambiente educacional caracterizado pela heterogeneidade das turmas. Muitos são os desafios que os professores enfrentam para adaptar suas práticas pedagógicas às diferentes necessidades dos alunos, incluindo os surdos; por vezes, os profissionais nem mesmo possuem formação adequada para lidar com essa diversidade.

Isso resulta, em muitos casos, na responsabilização injusta do aluno surdo pela comunicação, como observado por Lima (2006), que critica a dependência da leitura labial e da oralidade em um contexto educacional que deveria priorizar a Libras. Deve-se priorizar

[...] que o aluno surdo inserido em sala de aula de ensino aprenda com mais eficácia em sua própria língua, todavia, no caso da inclusão, os conteúdos lhes são repassado por meio de um intérprete que atua interpretando/traduzindo do português para LIBRAS e vice-versa, ou seja, ele aprende de uma forma secundária e não primária como lhe é garantido por direito na Lei da Acessibilidade lei 10.098 de 10 de Dezembro de 2000, a qual determina que o aluno surdo se desenvolva dentro de suas habilidades linguísticas (Moura; Freire; Felix, 2017, p. 1285).

Embora algumas escolas contem com intérpretes ou instrutores de Libras, esse direito ainda não é efetivado de maneira universal. Nas escolas privadas, por exemplo, a resistência à contratação desses profissionais é maior, obrigando muitas famílias a recorrerem à justiça para assegurar o atendimento adequado.

O Decreto nº 5.626/2005 que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, trata, como já vimos anteriormente, entre outros pontos ligados a Libras, também da formação, atuação e função do intérprete de Libras. Esse decreto reconhece o intérprete como um profissional imprescindível para garantir o direito à comunicação da pessoa surda, principalmente nos espaços educacionais, jurídicos, de saúde e culturais. O intérprete de Libras passa a ser o profissional responsável por mediar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, efetivar traduções da Libras para a língua portuguesa e vice-versa.

Pesquisas como as de Quadros e Schmiedt (2006) destacam que o modelo educacional atual não diferencia métodos de ensino para alunos surdos e ouvintes, utilizando materiais e abordagens inadequados para a alfabetização daqueles. A dificuldade em adotar abordagens de ensino diferenciadas pode estar, em muitos casos, relacionada também à falta de letramento digital dos professores e à limitação no uso de tecnologias assistivas, o que compromete a inclusão efetiva de estudantes com deficiência nas práticas pedagógicas.

Para a inclusão da pessoa surda em sala de aula, existem diversas ferramentas tecnológicas, como os softwares de tradução automática de voz para Libras, a exemplo do VLibras e do Hand Talk. Aplicativos como o Live Transcribe permitem gerar legendas em tempo real pelo smartphone, e plataformas como o Web Captioner que realizam a transcrição simultânea de áudio para texto. Esses recursos tecnológicos contribuem significativamente para a acessibilidade e a participação ativa dos estudantes surdos no ambiente educacional (Tecnologias Assistivas, 2022).

Os estudos de Poker (2008) corroboram com os demais autores até aqui apresentados e esclarece que a aquisição precoce da língua de sinais possibilita o desenvolvimento de conceitos e amplia a compreensão do mundo. O aprendizado precoce da língua de sinais possibilita “[...] maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades. Possibilita a estruturação do pensamento e da cognição e ainda uma interação social, ativando consequentemente o desenvolvimento da linguagem” (Brasil, 2006, p. 28).

Almeida (2015, p. 102) ressalta que o Bilinguismo possibilita que ocorra “o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social”.

A implementação da educação bilíngue também fortalece a identidade da comunidade surda e reconhece a Libras como parte essencial de sua cultura e história. Conforme o Decreto nº 5.626/2005, o Brasil já reconhece que a educação de surdos deve ser bilíngue, mas ainda existem barreiras práticas e culturais a serem superadas para que essa política se concretize plenamente. Além disso, a alfabetização e o letramento em Libras são passos fundamentais para que o ensino da Língua Portuguesa como L2 seja efetivo e respeite as habilidades linguísticas naturais do aluno surdo (Quadros, 1997).

Por fim, a educação bilíngue não se limita a uma questão pedagógica, ela também diz respeito à diversidade e aos direitos humanos. Esse tipo de Educação oferta aos alunos surdos a oportunidade de aprender em sua língua natural, promove um aprendizado mais significativo, bem como garante sua inclusão social, cultural e profissional. Portanto, uma escola bilíngue pode se tornar um espaço em que a igualdade e a valorização das diferenças sejam de fato concretizadas, sendo capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa surda em todos os âmbitos de sua vida.

4.1 A Língua Portuguesa como L2 dos surdos

Para a maioria das pessoas surdas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua natural e prioritária, enquanto o português é aprendido como segunda língua, geralmente na modalidade escrita. Esse processo de ensino-aprendizagem exige abordagens diferenciadas, como o bilinguismo, que respeitem as especificidades linguísticas e cognitivas da pessoa surda, bem como sua vivência cultural. Ao ser alfabetizado e letrado em Língua de Sinais, o surdo passa a reconhecê-la e utilizá-la como sua primeira língua, o que favorece o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas. Isso pode proporcionar uma base sólida para a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) (Quadros; Schmiedt, 2006).

A Libras tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança surda, pois é uma língua visual e espacial, plenamente acessível à sua realidade. Ao ser alfabetizado em Libras, o aluno compreende conceitos e estrutura seu pensamento por meio de uma língua que lhe é natural. Portanto, o ensino bilíngue respeita o processo natural de aquisição da linguagem pelos surdos, fortalece suas habilidades comunicativas e garante uma inclusão educacional mais efetiva. Dessa forma, a prática pedagógica deve adaptar o ensino do português para surdos, considerando sua experiência visual e espacial com a Libras e utilizar estratégias bilíngues para desenvolver competências comunicativas em ambas as línguas.

A dificuldade na aprendizagem da Língua Portuguesa pelo surdo perpassa estágios de interlíngua, isso se for levado em consideração que ele foi alfabetizado na Libras. Quadros e Schmiedt (2006) identificaram três estágios de interlíngua no aprendizado da escrita por crianças surdas. No primeiro estágio, a escrita assemelha-se à estrutura da Língua de Sinais e apresenta ausência ou uso inadequado de artigos, preposições e conjunções. No segundo estágio, ocorre uma mescla entre Libras e português, com elementos gramaticais de ambas as línguas. No terceiro estágio, a escrita aproxima-se do português convencional, com o uso adequado de artigos, preposições, conjunções e flexões nominais e verbais, mas ainda pode acontecer erros de grafia e de conjugação do tempo verbal.

Para Pereira e Lima (2020, p. 79), o “[...] português enquanto a L2 do surdo é aprendida por meio da visão, assim como a Libras. Por isso, os surdos se baseiam na visão para estabelecer a sua relação com o mundo da escrita”. Assim, a escrita da pessoa surda pode apresentar uma mistura gramatical dessas duas línguas. O conceito de interlíngua, segundo as autoras, configura-se como um sistema linguístico que o aprendiz desenvolve ao adquirir uma segunda língua, tomando como base sua língua materna.

Fernandes (2009, p. 72) exemplifica o primeiro estágio da interlíngua com a frase: “O Brasil ganhar um bola” e evidencia que na mesma aparece o uso de verbos sem flexão

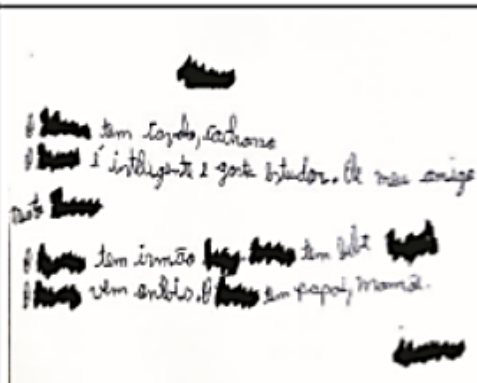
adequada, típico do estágio da interlíngua I. Isso reflete a influência da Libras na escrita do português, já que, nessa língua de sinais, os verbos não apresentam flexão de modo e tempo.

Quadros e Schmiedt, (2006, p. 37) mostram outro exemplo de como acontece o estágio da interlíngua I: “A raposa e as uva colhas come muito uva, colhos fugiu escuro árvore, raposa quero vontade come uva, raposa pulou não pegeu conseguiu”.

Brochado (2003) corrobora com o apresentado e descreve que o estágio I da interlíngua é marcado pelo uso de verbos no infinitivo, omissão de artigos, conectivos inadequados ou ausentes, bem como pela inserção aleatória de elementos do português na tentativa de adquirir a nova língua.

Com base na pesquisa de Streiechen e Krause-Lemke (2014), Pereira e Lima 2020, p. 86) explicam que, muitas vezes, o surdo aprende a Libras e não consegue entender a construção gramatical da Língua Portuguesa, pois as duas línguas são distintas e citam o exemplo de sua pesquisa:

Imagem 01: Estudante ‘R’

TEXTO ORIGINAL	TEXTO DIGITADO COM LINHAS NUMERADAS
	<p>1. Lúcio</p> <p>2. O Lúcio tem cavalo, cachorro</p> <p>3. O Lúcio é inteligente e gosta estudar. Ele meu</p> <p>4. amigo muito Lúcio.</p> <p>5. O Lúcio tem irmão Luis. Lúcio tem bebê</p> <p>6. Manuele.</p> <p>7. O Lúcio vem onibus. O Lúcio tem papai, mamãe.</p>

Fonte: Streiechen e Krause-Lemke (2014 *apud* Pereira e Lima, 2020, p. 90).

A análise dessa produção textual reflete a estrutura que o surdo aprendeu na Libras, com frases sintéticas, ausência de preposições e ortografia inadequada, mas também apresenta elementos da gramática do português, como a flexão verbal, evidenciando a mescla entre L1 e L2. Isso é característico do estágio da interlíngua II. Pereira e Lima (2020, p. 86), citando os estudos de Streiechen e Krause-Lemke (2014), explicam que, nessa produção,

[...] há o emprego de frases sintéticas, com poucos elementos funcionais, que são características marcantes de uma produção linguística influenciada pela

Libras. Na linha 2, percebe-se que o estudante consegue flexionar os verbos “ter” e “vem” na terceira pessoa do singular do presente indicativo. Além disso, as estruturas das frases estão na ordem SVO, como em “Lúcio tem cavalo, cachorro”, com o uso do substantivo próprio “Lúcio” escrito com letra maiúscula, flexão do verbo “ter” e uso do objeto “cavalo, cachorro”. Nas linhas 3 e 4, o estudante usou o pronome pessoal “Ele”, porém ainda repetiu o nome “Lúcio” ao final da frase. Neste sentido, Fernandes (2009, p.68) argumenta que as pessoas do discurso podem se apresentar através dos pronomes, e que pode haver uma espécie de hipercorreção, pois há a ocorrência do pronome e do nome simultaneamente. Na linha 7, por sua vez, há um desvio ortográfico, pois foi escrito “onibis” no lugar de “ônibus”, essas inadequações são comuns na escrita de surdos, visto que eles recorrem à memória visual para escreverem (Pereira; Lima, 2020, p. 86).

Para Kumada (2016, p. 91), no estágio da interlíngua II, “[...] o aluno já é capaz de fazer algumas flexões verbais e nominais, aplicando melhor os artigos aos seus contextos, mas ainda apresenta dificuldade com as conjunções e preposições”. De acordo com a autora, nessa fase, os textos tornam-se mais elaborados, embora o aluno ainda enfrente dificuldades com elementos do português que não existem na Libras.

Outro exemplo do estágio interlíngua II: “Chapeuzinho Vermelho. Mãe fala chapeuzinho vermelho. A vovó muito doena [doente?]. Chapeuzinho Vermelho foi vê flor muito bonita. Chapeuzinho Vermelho assauto lobo [...]”. (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 37).

No estágio da interlíngua III, “[...] predomina a estrutura gramatical do português, e o sujeito elabora estruturas mais complexas com emprego mais acertado dos artigos, preposições, conjunções, flexões verbais e verbos de ligação” (Kumada, 2016, p. 93).

Quadros e Schmiedt (2006, p. 38) mostram como seria uma produção do estágio da interlíngua III: “Chapeuzinho Vermelho. A mamãe falou: – Chapeuzinho por favo você vai casa da vovó. Chapeuzinho falou – Porque eu vou casa da vovó? Mamãe falou – Porque a vovó está doente entendeu [...]”. Nota-se que a estrutura se apresenta mais avançada do que no estágio I e II e que os erros ortográficos são visuais. Kumada (2016) aponta que isso acontece porque os surdos, por serem privados da língua oral, têm menos acesso a interações, meios de comunicação e conceitos básicos da sociedade ouvinte.

Para melhor trabalhar a Língua Portuguesa, tanto Quadros e Schmiedt (2006) quanto Kumada (2016) sugerem que a literatura deve ser explorada primeiro em Libras, para despertar o interesse dos alunos, somente depois é que a leitura deve ocorrer em português. Essa etapa deve incluir discussões que permitam a associação entre as duas línguas, auxiliando a pessoa surda na compreensão de palavras desconhecidas.

A partir da discussão acima, percebe-se que o ensino de português para a pessoa surda envolve alguns obstáculos, sendo o primeiro deles a necessidade de se alfabetizar o surdo em

Libras, para que a comunicação flua e o professor consiga ensinar os meandros da gramática da língua portuguesa. Isso porque, o surdo aprende com experiências visuais, por isso os conteúdos diversos devem ser exemplificados em Libras para depois ser ensinados no português.

Se, por exemplo, a criança surda ingressa na escola sem saber Libras, a instituição deve prover meios de inserção nessa língua, contratação de intérpretes ou de professores bilíngues para a sala multifuncional. Kumada (2016, p. 101) esclarece que a melhor opção seria que o ensino de Libras como L1 ocorresse “[...] de forma interacional com parceiros fluentes em língua de sinais, e, como muitas crianças surdas ingressam na escola sem o domínio da Libras, caberá a essa instituição seu ensino”. Contudo, essa ainda não é a realidade encontrada nas salas de aula do ensino regular.

Quadros (1997) sublinha que, quando a criança é surda e filha de pais surdos fluentes em Libras, o desenvolvimento linguístico ocorrerá naturalmente e ela terá um repertório linguístico na Libras constituído ao ingressar na escola. Entretanto, assim como ocorre com os ouvintes, será necessário que a escola também promova a esses alunos o avanço na sua primeira língua, pois é através dela que os surdos se desenvolvem linguisticamente e cognitivamente.

Diante do explicitado, compreende-se que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser a primeira língua (L1) da pessoa surda, pois esta é uma língua natural, visual e espacial que permite a aquisição da comunicação de forma acessível e eficiente. Percebe-se que, assim como uma criança ouvinte aprende sua língua materna no convívio diário, o surdo precisa da Libras para compreender e expressar ideias de maneira plena.

O domínio do português como segunda língua é fundamental para a inclusão do surdo na sociedade, haja vista que possibilita o acesso a documentos, leis e conteúdos importantes para a sua autonomia. No entanto, é essencial que o ensino seja realizado de forma acessível, considerando as diferenças linguísticas e que garanta que a pessoa surda não seja privada de sua identidade linguística. Dessa maneira, o bilinguismo configura-se como uma ferramenta poderosa para a educação e a inclusão, promovendo igualdade de oportunidades e respeito à cultura surda.

5. Considerações finais

As análises empreendidas neste estudo mostraram que a Língua Portuguesa deve ser ensinada para a pessoa surda como segunda língua (L2), pois possui uma estrutura gramatical diferente da Libras e não pode ser adquirida de forma natural por meio da oralidade. Para que o surdo compreenda a leitura e a escrita do português, é necessário um ensino bilíngue que

respeite sua língua materna e que utilize metodologias adequadas. Com isso, o aprendizado do português torna-se mais significativo, permitindo que o surdo tenha acesso a diferentes conhecimentos nas duas línguas e a diferentes formas de comunicação com pessoas que não dominam Libras.

Diante disso, compreende-se a importância de ensinar a língua portuguesa como L2 somente após a pessoa surda ter adquirido fluência em Libras ou de maneira concomitante ao processo de alfabetização. Caso contrário, sua aprendizagem será comprometida, uma vez que ela não terá domínio nem de Libras, sua língua materna, nem do português, a língua oficial do país.

Em vista do exposto, emerge-se nesse cenário a necessidade de efetivação das políticas educacionais mais inclusivas para a pessoa surda e assim, garantir o direito à educação de qualidade e igualdade de condições. Com base nos estudos realizados se evidencia a urgência de políticas de formação inicial e continuada para professores bilíngues, bem como a valorização do trabalho dos intérpretes e instrutores surdos. Também se faz indispensável o aumento do financiamento público para estruturar escolas bilíngues, produzir materiais didáticos acessíveis e garantir recursos tecnológicos que atendam às demandas dessa modalidade de ensino, promovendo uma inclusão real e efetiva.

Ao concluir este artigo, percebe-se que ainda há muito a ser investigado sobre os processos de aprendizagem da pessoa surda. A compreensão de como ela desenvolve habilidades linguísticas, cognitivas e educacionais exige estudos contínuos que levem em consideração diferentes metodologias e abordagens e que respeitem a identidade linguística e cultural da pessoa surda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wolney Gomes (Org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** / [organizador] – Ilhéus, BA: Editus, 2015.

BENEDETTO, Laís dos S. Di; SANTOS, Danielle A. do N. dos; SCHLUNZEN, Elisa T. M. **História das pessoas surdas: da exclusão à política educacional brasileira atual**. São Paulo, 2012.

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. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm?=&undfined. Acesso em: 18/05/2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** Tese (Doutorado) - UNESP. Assis, 2003.

CALIXTO, Hector R. da Silveira; CASTRO, Fernanda G. A. S de. **Aspectos históricos e legais sobre a educação de surdos no Brasil: do império à república velha.** Uberlândia, 2015.

FERNANDES, S. **É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação.** In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos.* 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 59-82.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. – São Paulo: Editora Atlas, 2008.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Língua brasileira de sinais.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Desdobramentos da Política de Educação Superior para formação do docente de libras.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 64-83, jul./set. 2019.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada.** Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget. 1997.

LOPES, Gérison Kézio Fernandes; AGRELLO, Marisa Pascarelli. **A representação histórico-cultural da Língua de Sinais: opressão e repressão linguística versus pedagogia visual.** Revista FSA, v. 14, nº 2, p. 86-111, 2017.

MEDEIROS, Emerson Augusto; VARELA, Sarah Bezerra Luna; NUNES, João Batista Carvalho. **Abordagem Qualitativa: estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2004 – 2014).** HOLOS, [S.l.], v. 2, p. 174-189, ago. 2017.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOURA, Anaisa Alves de; FREIRE, Edileuza Lima; FEL, Neudiane Moreira. **Escolas Bilíngues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada.** RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n. esp.2, p. 1283-1295, nov. 2017. ISSN: 1519-9029, DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10172.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter. 2000.

PERELLO, Jorge; TORTOSA, Francisco. *Sordomudez.* Barcelona: Científico-Médica. 1978.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

SILVA, S. G. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91989>>. Acesso em: 20/03/2025

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos Editora da UFSC**, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 20/05/2025.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS. **4 tecnologias assistivas para auxiliar pessoas com deficiência auditiva**. Disponível em: <https://ta.quixada.ufc.br/4-tecnologias-assistivas-para-auxiliar-pessoas-com-deficiencia-auditiva/>. Acesso em: 15/06/2025.

UFSC. **História do Curso de Letras Libras**. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2007/09/ufsc-e-referencia-na-lingua-de-sinais-no-brasil/>. Acesso em: 15/06/2025.

UNESCO. Declaração **Universal dos Direitos Humanos**. 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18/05/2025.