

# O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS NO CONTEXTO BILÍNGUE: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

*Julliana Azevedo da Cunha* (FFP-UERJ)

[cjulliana25@gmail.com](mailto:cjulliana25@gmail.com)

*Priscila Francisca* (FFP-UERJ)

[priscilassantossf@gmail.com](mailto:priscilassantossf@gmail.com)

*João Paulo da Silva Nascimento* (UERJ)

[jpn0401@gmail.com](mailto:jpn0401@gmail.com)

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar criticamente desafios e estratégias de ensino de Português como segunda língua (L2) para aprendizes surdos, no contexto bilíngue. Considerando as especificidades das comunidades surdas, o estudo busca compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos ao aprenderem o Português como L2, dentro de um cenário em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua (L1). Além disso, propõe reflexões pedagógicas que utilizam recursos visuais, espaciais e tecnológicos que são fundamentais para uma educação inclusiva e eficaz. A base teórica centra-se, assim, em Quadros e Schmiedt (2006) e Nascimento e Araújo (2024). Portanto, a investigação intenta oferecer propostas que superem as barreiras linguísticas e contribuam para a construção de um ambiente educacional mais acessível e adaptado ao contexto bilíngue, garantindo uma aprendizagem mais significativa e culturalmente representativa.

### Palavras-chave:

Comunidade surda. Contexto bilíngue. Ensino de Português como L2.

## ABSTRACT

The aim of this paper is to critically analyze the challenges and strategies of teaching Portuguese as a second language (L2) to deaf people in a bilingual context. Considering the specificities of the deaf community, the study seeks to understand the main difficulties faced by deaf students when learning Portuguese as an L2, within a scenario in which the Brazilian Sign Language (Libras) is the first language (L1). In addition, it proposes pedagogical reflections using visual, spatial and technological resources that are fundamental for an inclusive and effective education. The methodological basis is thus centered on Nascimento and Araújo (2024), Quadros and Schmiedt (2006). Therefore, the research aims to offer proposals that overcome language barriers and contribute to building a more accessible educational environment adapted to the bilingual context, ensuring more meaningful and culturally representative learning.

### Keywords:

Bilingual context. Deaf community. Teaching Portuguese as L2.

## 1. Introdução

*“A educação bilíngue para surdos no Brasil envolve a LIBRAS e a Língua Portuguesa. Quadros (1997) propõe a educação bilíngue a partir de uma perspectiva social, cultural e linguística, também captada pelos documentos legais que estabelecem a educação bilíngue por meio de políticas públicas. No entanto, faz-se necessário discutir como configurar essa educação bilíngue.” (QUADROS, 2019, p. 158)*

Inicialmente, podemos considerar que as línguas exercem função fundamental na comunicação humana, além de desempenhar papel ímpar na expressão de valores culturais (isto é, crenças, costumes, histórias coletivas), representando as identidades e as vozes de determinados grupos. Desta forma, entenderemos neste trabalho a importância da valorização cultural e linguística no que diz respeito à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e ao seu entrelace com o processo de ensino–aprendizagem do Português escrito em perspectiva de segunda língua (L2) para surdos. Mais especificamente, pensaremos nos desafios do ensino de Português como L2 para surdos no contexto bilíngue, refletindo estratégias metodológicas que visem a incorporação de elementos inclusivos no desenvolvimento educativo escolar: ou seja, em um contexto em que a Libras é a língua materna do aluno surdo e o português, portanto, será ensinado enquanto segunda língua.

Por essa razão, entendemos que a formação docente, particularmente no campo das línguas, deve contemplar de maneira aprofundada as especificidades sociolinguísticas e culturais das comunidades surdas (Cf. NASCIMENTO, 2023). Essa abordagem é essencial para promover a redução das barreiras interativas, pedagógicas e metodológicas, possibilitando um ensino mais inclusivo e alinhado aos princípios da educação bilíngue, que valoriza tanto a Libras quanto a língua portuguesa como meios complementares de comunicação e aprendizado.

O ensino bilíngue, que assegura o acesso à Libras e à língua portuguesa de forma integrada, é fundamentado por avanços legislativos que garantem direitos linguísticos essenciais à comunidade surda. A obrigatoriedade da presença de tradutores-intérpretes de Libras/Português em diferentes espaços sociais, estabelecida pela Lei nº 12.319/10, e as condições normativas para a implementação da Educação Bilíngue, previstas no Decreto nº 5.626/05, foram passos significativos nesse processo. Após 16 anos, esses princípios foram fortalecidos pela Lei nº 14.191/21, que

integrou a Educação Bilíngue à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), consolidando um modelo que reconhece e respeita a singularidade linguística e cultural dos surdos.

No esteio desta discussão, recuperamos que “entre a primeira e a segunda língua, vários autores identificam a existência da interlíngua, um sistema que apresenta características linguísticas específicas com diferentes níveis de sofisticação até se aproximarem da língua alvo (...)” (ELLIS, 1993 *apud* QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 9-10). A perspectiva de interlíngua mostra-se interessante e cabível aqui por nos permitir pensar além da dicotomia L1 vs. L2, pois pressupõe o momento entre ambas, ou seja, o percurso de desenvolvimento e apropriação de uma L2 a partir de uma L1. Este estágio intermediário caracterizado como *interlíngua*<sup>1</sup> pode ajudar a compor a reflexão pretendida no texto acerca das estratégias metodológicas no ensino de português para surdos, situando, ao longo deste processo, o professor e as propostas didáticas como mediadores nessa caminhada.

Hoje, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, há a obrigatoriedade, a partir da Lei número 14.191/21, da modalidade bilíngue para surdos (libras e português) nas escolas. Essas alterações legais decerto são valiosas no sentido de, com o passar dos anos, alterar um panorama maior de exclusão e invalidação da linguagem e estilo de vida surdo, que perpassa séculos. Entretanto, entendemos que, para desconstruir narrativas opressoras (Cf. ARAÚJO; NASCIMENTO, 2024), é imprescindível aprender a reconhecer a ampla diversidade linguística e experiências culturais da vivência surda, bem como seus modos particulares de aprendizado e maneiras de enxergar a comunicação. Nesse viés, no presente artigo discutiremos brevemente sobre tais modos particulares de aprendizado do português, bem como entendermos a perspectiva histórica das etapas da educação dos surdos com as abordagens do oralismo, comunicação total e bilinguismo – momento vivido hoje em dia.

O texto irá se dividir, então, em três seções: a primeira apresentará os 3 principais momentos históricos da educação de surdos, refletindo sobre a trajetória de luta e conquistas pedagógicas das pessoas surdas e da sociedade no geral, que caminha para uma educação mais inclusiva.

---

<sup>1</sup> O conceito *interlíngua* foi pensado pelo linguista americano Larry Selinker, em 1972. Ele nos ajuda a compor a ideia aqui fomentada acerca de estratégias metodológicas no ensino de português.

Além de estabelecer um diálogo crítico com a obra fílmica “Filhos do Silêncio” (1986), sobre a abordagem oralista.

Logo, a segunda seção tratará do ensino de Português para surdos no Brasil, em um contexto em que a Libras é a língua materna destes indivíduos; assim, nesta fase identificaremos o cenário em que esse modelo de ensino se insere, reforçando a necessidade de uma atmosfera bilíngue, a relevância do reconhecimento legal e propostas didáticas que valorizem as particularidades das comunidades surdas, concisamente. Por fim, concluiremos com uma síntese do que foi tratado.

## **2. *Concepções de educação de surdos***

Nesta etapa, refletimos sobre os momentos históricos da educação de surdos, que se caracterizam pela tríade do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo (Cf. SACKS, 1990). O período oralista, o modelo misto e a abordagem bilíngue representam abordagens distintas no que diz respeito à comunidade surda, além do papel das línguas na formação educacional. A partir da compreensão de tais fases, podemos perceber a evolução acerca do reconhecimento da cultura e das línguas de sinais até os dias atuais – onde há a solidificação do bilinguismo, filosofia mais eficaz e mais coerente com o aparato legislativo para a educação de pessoas surdas.

Iniciaremos tal discussão levando em conta a perspectiva de um clássico do cinema sobre protagonismo surdo. O filme “Filhos do Silêncio” (1986)<sup>2</sup> aborda questões centrais relacionadas à comunicação, identidade e à tensão entre as culturas surda e ouvinte. A narrativa foca na relação entre James Leeds, um professor que ensina alunos surdos a ler e escrever, e Sarah Norman, uma mulher surda que rejeita a oralização – método pedagógico que busca ensinar os surdos a falarem.

Nesse contexto, fica evidente que o professor insiste na imposição do oralismo, ao invés de empregar seu conhecimento da Língua de Sinais para adaptar o ensino, promovendo uma abordagem bilíngue que respeite tanto a L1 (língua de sinais) quanto a L2 (língua oral). Leeds defende a leitura labial e a oralização como meios para a inserção do surdo na sociedade ouvinte, mas essa visão revela-se excludente e preconceituosa,

---

<sup>2</sup> *Children of a Lesser God* (título original) é um filme norte-americano, dirigido por Randa Haines, que aborda questões sobre a cultura surda, comunicação e relacionamentos entre surdos e ouvintes.

pois desconsidera o direito dos surdos de viverem plenamente sua Língua de Sinais (L1), dentro de um ambiente bilíngue e inclusivo.

Deste modo, entendemos a oralização como um dos primeiros métodos pedagógicos na história da educação surda. Entretanto, esta abordagem, hoje repudiada, desvaloriza a cultura surda e a Língua de Sinais, tratando a surdez como uma deficiência a ser corrigida, em vez de reconhecê-la como uma condição culturalmente rica e válida. Tendo em vista que os surdos por diversos anos foram considerados como deficientes, em vista da visão capacitista, foram necessárias diversas lutas para que as comunidades surdas pudessem ter seus direitos e identidades reconhecidos (Cf. ARAÚJO, 2023).

A reflexão proporcionada pelo filme é relevante, pois evidencia a necessidade urgente de uma educação mais inclusiva, que seja sensível às necessidades e identidades dos alunos surdos, respeitando sua língua natural e promovendo a convivência harmoniosa entre diferentes formas de comunicação e expressão. Ademais, é importante ressaltar que, assim como no Brasil, cada país possui sua própria língua de sinais, que deve ser reconhecida e valorizada como uma língua completa, legítima e essencial para o desenvolvimento da identidade surda.

A primeira fase, então, entendida como *oralista*, se estabelece ao fim do século XIX e ganha força com o Congresso de Milão, em 1880. O evento em questão legitimou o ensino a partir da metodologia oral, excluindo, assim, as línguas de sinais das atmosferas relacionadas à educação. O oralismo impunha um ensino apoiado na deficiência auditiva em lugar de evidenciar as múltiplas possibilidades dos aspectos visuais, além dos espaciais, que caracterizam a experiência surda, ignorando as necessidades linguísticas e culturais da comunidade surda (Cf. SKLIAR, 1998). Isso porque busca incorporar os surdos na sociedade a partir de características de ouvintes, isto é, priorizando e ensinando a língua falada.

Nas décadas seguintes, desenvolveu-se a comunicação total, que buscava combinar a fala com o uso dos sinais, leitura labial, escrita, gestos, expressões faciais e, em alguns casos, o uso de tecnologias auditivas. Porém, tal método não reconhecia a língua de sinais como L1 dos surdos (ARAÚJO, 2023). A educação nesta fase ainda era restritiva, pois continuava a ver a língua de sinais como um recurso auxiliar, não como um sistema linguístico completo e capaz de sustentar o desenvolvimento cognitivo e social dos surdos. Esse modelo foi um pequeno avanço em

relação ao oralismo puro, mas seguia sem proporcionar um ambiente plenamente inclusivo, dado que integrar várias modalidades pode ser um caminho confuso e gerar resultados inconsistentes.

Segundo Goldfeld (1997), o modelo misto representava uma tentativa de adaptação que não atendia de forma efetiva às necessidades linguísticas e educacionais dos surdos, pois ainda falhava em respeitar a língua de sinais como um direito linguístico e cultural fundamental.

Com o surgimento do modelo bilíngue, nas décadas de 1970 e 1980, a língua de sinais foi finalmente valorizada como a língua materna (L1) das pessoas surdas. Esse modelo se baseia na compreensão de que o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos surdos é mais bem realizado quando eles podem se expressar e aprender em uma língua que respeite as especificidades visuais e culturais de sua comunidade. O bilinguismo surge, então, como uma resposta às limitações dos modelos anteriores, que desconsideravam o potencial da língua de sinais para sustentar o aprendizado e o acesso ao conhecimento.

A abordagem, defendida por autores como Quadros e Karnopp (2004), defende que a língua de sinais deve ser a base do ensino para os surdos, funcionando como uma ponte para o aprendizado da língua majoritária em sua forma escrita. Esse modelo pedagógico não apenas valoriza a língua de sinais, mas também incorpora aspectos culturais da comunidade surda, promovendo uma educação que vai além do ensino de conteúdos e que busca construir uma identidade surda empoderada e respeitada. Ao considerar a língua de sinais como L1, o bilinguismo pretende criar um ambiente educacional em que a L2 é aprendida de forma mais natural e efetiva, e garantindo que o aprendizado ocorra de forma significativa e não impositiva.

O bilinguismo, atual método e o mais aceito e eficaz na educação de surdos, requer que políticas e práticas pedagógicas assegurem a presença da língua de sinais em todas as etapas de ensino, reconhecendo e respeitando sua posição como a L1 dos surdos. No contexto brasileiro, é igualmente essencial que o ensino do português como L2 seja desenvolvido de forma inclusiva, utilizando métodos adaptados às características linguísticas e cognitivas dessa comunidade. A língua de sinais deve ser o alicerce para uma educação plena, oferecendo a base necessária para a aquisição da L2.

Assim, o bilinguismo vai além de um método educacional, consolidando-se como uma filosofia de inclusão e o modelo mais adequado

para promover o pleno desenvolvimento e valorizar a diversidade cultural e linguística da comunidade surda. Conforme destaca Nascimento (2023), esse processo envolve a formação continuada de professores, a atualização de materiais didáticos e a criação de condições linguísticas adequadas para assegurar os recursos necessários à comunicação. Tais ações são fundamentais para construir um ambiente educacional inclusivo, que respeite e valorize as diferentes manifestações linguísticas e culturais das comunidades surdas.

No contexto brasileiro, a perspectiva bilíngue foi formalmente consolidada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Lei de Libras). Esse decreto reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil. Além disso, estabeleceu diretrizes fundamentais, como a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, e a garantia de sua utilização em todos os níveis de ensino. Essa regulamentação reforça o bilinguismo no país, considerando a Libras como a L1 dos surdos e o português como L2, promovendo acessibilidade e respeito à diversidade cultural e linguística no cenário educacional brasileiro.

### ***3. O Ensino do Português como L2 para Surdos no Brasil: Direito, cultura e prática***

No Brasil, o ensino do português para surdos se insere em um contexto bilíngue e multicultural, no qual a Libras ocupa um papel de protagonismo como L1, enquanto o português escrito deve ser tomado como L2. Essa abordagem não é apenas uma questão pedagógica; é um reconhecimento legal e cultural das especificidades da comunidade surda, além de um reflexo da luta por inclusão e respeito à diversidade linguística. Para compreender essa prática, é essencial considerar os marcos legais que a sustentam, a lógica pedagógica que a fundamenta e os exemplos que a tornam acessível e real no cotidiano educacional, dado que

As decisões educacionais não se limitam, assim, apenas aos conteúdos disciplinares e às questões linguísticas, mas promovem aos alunos uma tomada de consciência quanto à nova perspectiva social que se abre para eles. Esta consciência social, discutida nas interações entre sujeitos, possibilita uma troca sobre as diversas maneiras de ver o mundo, suas experiências culturais, sobre o que significa tornar-se bilíngue, pois aprender

uma segunda língua corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por e determinantes desta outra língua. (LODI, 2004, p. 32)

A ideia de que o português seja ensinado como L2 para surdos parte do princípio de que a Libras é sua língua natural, sendo a base para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Essa visão foi consagrada pela Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação no Brasil, e pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta o uso da Libras e define diretrizes para o ensino bilíngue. Ambos os dispositivos estabelecem o direito dos surdos a uma educação que respeite sua L1, garantindo que o português seja ensinado em sua forma escrita e de maneira acessível. Essa abordagem encontra reforço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente no artigo 59, que prevê adaptações pedagógicas e uso de recursos especializados para assegurar o pleno aprendizado dos alunos com necessidades específicas.

Mas por que o português é considerado uma segunda língua para surdos? A resposta está na própria experiência sensorial e linguística dessa comunidade. A Libras é uma língua visual-espacial, com estrutura gramatical e sintática próprias, enquanto o português, na modalidade oral-auditiva, baseia-se em uma lógica sonora pouco acessível para a maioria das pessoas surdas, se considerarmos seu canal perceptivo. Assim, ao tratar o português como L2, a abordagem bilíngue reconhece que ele precisa ser ensinado como um sistema linguístico adicional, geralmente mediado pela Libras, e não imposto como uma substituição à língua natural dos surdos. Quadros (2019, p. 164) sugere enquanto objetivos da educação bilíngue os seguintes tópicos:

- a) Legitimar a experiência visual;
- b) Assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro das crianças a partir da identificação com surdos adultos (encontro surdo-surdo);
- c) Criar um ambiente linguístico-social apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas;
- d) Garantir as possibilidades para que as crianças surdas construam uma teoria de mundo;
- e) Oportunizar o acesso à informação curricular e cultural.

Ensinar o português como L2, no entanto, exige práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos surdos. Por exemplo,

em sala de aula, atividades que utilizem traduções intermodais, como a produção de textos a partir de vídeos em Libras, podem ajudar os alunos a entenderem como as estruturas da L1 podem ser correspondentes ou não na L2, o que pode favorecer o desenvolvimento metacognitivo a respeito das línguas que utilizam.

Outro recurso interessante são as histórias em quadrinhos, que combinam elementos visuais com o texto escrito, facilitando a compreensão do vocabulário e das estruturas gramaticais do português. Esses exemplos não apenas tornam o aprendizado mais acessível, mas também reforçam a autonomia dos alunos ao conectar o português a situações práticas e reais de suas vidas, um aspecto fundamental, de acordo com Ribeiro (2024).

A tecnologia também desempenha um papel essencial nesse processo. Aplicativos como o VLibras<sup>3</sup>, que traduz textos em português para Libras, são exemplos de como as ferramentas digitais podem criar pontes entre as duas línguas. Plataformas educacionais com vídeos legendados e conteúdos interativos oferecem uma abordagem visual que respeita o modo de aprendizagem dos surdos, tornando o ensino mais dinâmico e inclusivo. No entanto, é importante lembrar que a tecnologia não substitui o professor bilíngue, cuja presença é indispensável para mediar o aprendizado e garantir que o processo respeite as especificidades individuais de cada aluno.

O bilinguismo, mais do que uma metodologia de ensino, é um modelo que promove o respeito à identidade linguística e cultural dos surdos. Fernandes (2006) destaca que essa abordagem não se limita ao aprendizado de duas línguas, mas integra a valorização da cultura surda e a inclusão do aluno como sujeito de direitos. Quando o ensino do português parte da Libras como L1, ele não apenas assegura que o aluno surdo desenvolva habilidades linguísticas em português, mas também reafirma a legitimidade de sua língua natural como base de sua educação e formação cidadã.

O ensino de português como L2 para surdos apresenta desafios específicos relacionados à construção de práticas pedagógicas que respeitem a Libras como L1 e promovam o acesso ao português de forma visual e significativa. Uma das principais dificuldades é a falta de materiais didáticos adaptados às necessidades da comunidade surda, como recursos

---

<sup>3</sup> VLibras é uma ferramenta de acessibilidade digital que traduz conteúdos em texto e áudio para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio de um avatar virtual.

que utilizem abordagens bilíngues, visuais e interativas (Cf. QUADROS, 2004). Além disso, o preconceito linguístico e a ausência de formação adequada dos professores contribuem para a negligência da Libras como ferramenta mediadora no processo de ensino-aprendizagem do português. Estratégias eficazes nesse sentido podem incluir o uso de tecnologias assistivas, tradução intersemiótica e metodologias que priorizem o ensino do português escrito, pois, para muitos surdos, a modalidade oral-auditiva é inacessível (Cf. LACERDA, 2007). Dessa forma, promover uma abordagem bilíngue que integre a Libras ao ensino do português como L2 é fundamental para garantir a inclusão educacional e a autonomia comunicativa da pessoa surda.

### ***3.1. Propostas para o Ensino de Português como L2 para Surdos: Integração Cultural e Estratégias Visuais***

A educação de surdos requer uma abordagem que vá além da simples adaptação de métodos tradicionais, incorporando elementos culturais e identitários que respeitem a experiência visual e a singularidade linguística da comunidade surda. Para que o português como segunda língua (L2) seja ensinado de forma eficaz, é fundamental considerar a Libras como um pilar central no processo, atuando como uma ponte linguística que conecta o surdo à estrutura do português escrito. Essa proposta pedagógica deve aliar práticas interativas, visuais e lúdicas ao reconhecimento da identidade cultural surda, promovendo uma aprendizagem inclusiva e significativa. Soares (2020) explora de forma aprofundada os desafios e estereótipos frequentemente associados à comunidade surda, chamando atenção para elementos cruciais que devem ser levados em conta ao se discutir a Educação Bilíngue direcionada a essa comunidade. A autora ressalta que esses aspectos são essenciais e não podem ser negligenciados para promover uma educação inclusiva e eficiente.

A área de educação para surdos revela inseguranças, inquietações e também distorções [...] como efeitos de pouca ou nenhuma integração de pesquisas sobre o componente linguístico-cognitivo a pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Decorre dessa desarticulação uma atuação despreparada dos profissionais que lidam com grupos que demandam ações de desenvolvimento aplicáveis em níveis distintos de proficiência. Mesmo com demandas diferenciadas, nativos e não-nativos do PB partilham sala de aula em que há níveis de proficiência incompatíveis: aprendizes que ainda não leem com aqueles que falam, leem e escrevem em PB. E ainda se juntam a esse quadro deduções que geram afirmações distorcidas e supergeneralizadas sobre aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades linguísticas de surdos. (SOARES, 2020, p. 70)

Além desse aspecto evidenciado por Soares (2020), devemos considerar a inserção de conteúdos culturais e identitários. Um ensino eficaz de português como L2 deve partir do reconhecimento da cultura surda, valorizando sua identidade e suas narrativas. Trabalhar com conteúdos culturais, como histórias de figuras emblemáticas da comunidade surda, poesias em Libras e relatos de conquistas sociais, permite que o aprendizado esteja alinhado aos valores e à vivência dos alunos. Por exemplo, a análise de textos sobre o “Dia Nacional da Libras” pode ser utilizada para ensinar vocabulário e estrutura gramatical do português, contextualizando o ensino no universo cultural dos estudantes (Cf. SKLIAR, 1999). Essa prática cria um vínculo entre a aprendizagem e a valorização da própria identidade, motivando os alunos a se engajarem no processo educacional.

Também se destacam como essenciais nesta seara abordagens interativas, visuais e lúdicas. A natureza visual dos surdos exige que o ensino do português seja rico em recursos que priorizem a interação e a ludicidade. Jogos educativos, como quebra-cabeças de palavras, atividades com tabuleiros interativos e competições para a formação de frases, tornam o aprendizado dinâmico e significativo. Além disso, o uso de plataformas digitais que integram vídeos em Libras e animações explicativas pode facilitar a compreensão de conceitos abstratos, como tempos verbais e conectores textuais. Por exemplo, um aplicativo pode apresentar frases curtas em português acompanhadas de sua tradução para Libras, permitindo ao aluno visualizar a relação entre as duas línguas.

Ademais, a utilização de imagens, vídeos e diagramas pode facilitar o processo educativo. Entendemos que imagens e vídeos são ferramentas indispensáveis para conectar o mundo visual dos surdos ao aprendizado do português escrito. Diagramas que ilustram a estrutura de frases, como a comparação entre a ordem sintática da Libras (SOV – Sujeito-Objeto-Verbo) e do português (SVO – Sujeito-Verbo-Objeto), podem facilitar a internalização das diferenças gramaticais. Além disso, vídeos que combinam Libras com legendas em português ajudam os alunos a compreenderem palavras e frases no contexto. Por exemplo, um vídeo narrando uma história popular, como “O Saci-Pererê”, pode ser explorado em atividades que ensinam adjetivos e tempos verbais, enquanto reforça o vocabulário.

Outro aspecto eficaz é o aproveitamento do espaço visual e gramatical da Libras, tendo em vista que a gramática da Libras pode ser utilizada como um recurso mediador no ensino do português. Uma práti-

ca eficiente é usar sinais para introduzir conceitos que, posteriormente, serão representados por palavras escritas. Assim, ao ensinar preposições em português, pode-se explorar a gramática espacial da Libras, que utiliza o espaço físico para indicar relações de lugar ou direção. Assim, frases como “O livro está sobre a mesa” podem ser ensinadas com apoio de diagramas visuais que representem essa relação espacial.

Como exemplo, uma aula sobre o tema “Animais da Floresta” pode integrar várias estratégias descritas. Primeiramente, a aula pode começar com um vídeo narrado em Libras que apresenta os animais, utilizando legendas em português. Em seguida, um jogo interativo pode desafiar os alunos a formar frases, como “O macaco está na árvore”, utilizando imagens e blocos de palavras. Por fim, um diagrama que mostra as relações gramaticais entre Libras e português, como o uso do verbo “estar”, reforça a internalização da estrutura linguística.

Para ilustrar, um modelo satisfatório de técnicas didáticas é proposto por Soares (2020):

Figura 1: Técnicas didáticas para composição de unidade de ensino.

Propósitos	Técnicas didáticas
Guiar e/ou verificar compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Preenchimento de quadros/tabelas/esquemas</li> <li>● Verdadeiro ou falso</li> <li>● Múltipla escolha</li> <li>● Relação entre texto e imagem</li> <li>● Pergunta direta</li> <li>● Pergunta aberta</li> <li>● Transcodificação</li> <li>● Encaixe de sentenças, balões ou parágrafos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cloze</li> </ul>
Desenvolver capacidades linguístico-comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Preenchimento de lacuna</li> <li>● Complete</li> <li>● Ordenação de palavras</li> <li>● Pergunta aberta</li> <li>● Transcodificação (modalidade não verbal em verbal) Cloze</li> </ul>
Integrar capacidades de compreensão e de produção	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Esquema de tarefa</li> </ul>

Fonte: Soares (2020, p.150 *apud* Araújo e Nascimento, 2024, p.120-121)

O material apresentado no estudo de Araújo e Nascimento (2024), o qual pode aprofundar esta questão que vimos debatendo, refere-se a uma unidade didática, definida como uma sequência organizada de atividades pedagógicas com o objetivo de explorar um tema específico e desenvolver competências linguístico-discursivas (Cf. LEFFA, 2007;

SOARES; FREITAS JR., 2021). Considerando o público-alvo, o foco dos autores está no aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, a partir da temática da cultura surda, para alunos das séries finais do ensino fundamental que possuem proficiência em Libras. Embora o trabalho de Araújo e Nascimento (2024) não se restrinja a uma série específica, dado que os autores partem da crença de que o ensino de L2 deveria ocorrer por níveis e não por séries, o material por eles apresentado exemplifica estratégias eficazes para o desenvolvimento de habilidades em português como L2, em particular das habilidades de leitura e escrita, sem prescindir de aspectos estruturais.

Outra observação importante é a de que Soares (2020) ressalta escolhas fundamentais para a elaboração de unidades didáticas direcionadas ao ensino de Português como L2 para surdos, conferindo especial atenção às técnicas didáticas que facilitam o desenvolvimento linguístico-comunicativo e a avaliação da compreensão nesta língua. A autora argumenta que uma unidade didática bem estruturada utiliza uma diversidade de estratégias que organizam atividades, exercícios e tarefas, promovendo um aprendizado mais sistemático e eficiente. Assim, as técnicas didáticas devem estar alinhadas aos objetivos específicos, oferecendo ao aprendiz ferramentas concretas e adaptadas às suas necessidades.

À vista disso, Soares (2020) enfatiza que o ensino de Português como L2 para surdos não pode ser conduzido de forma desorganizada ou improvisada. Cada objetivo de aprendizagem demanda técnicas específicas que possibilitam alcançar os resultados desejados. Ao apresentar um quadro exemplificando a relação entre objetivos pedagógicos e técnicas didáticas, a autora destaca como a aplicação dessas estratégias pode contribuir para a construção de um ensino mais eficiente em perspectiva bilíngue.

Conduzido nesta perspectiva, o material de Araújo e Nascimento (2024) prioriza a função comunicativa de “descrever”, utilizando os gêneros textuais, sinopse e resenha, bem como amostras linguísticas características desse domínio. Para isso, integram tanto textos escritos em L2 quanto textos sinalizados em Libras (L1), promovendo uma abordagem bilíngue que respeite e valorize as particularidades da comunidade surda. Esse enfoque reforça, por exemplo, a importância de considerar a inter-relação entre as línguas e os gêneros textuais, como forma de enriquecer o repertório linguístico e discursivo dos aprendizes.

Portanto, ao discutir as técnicas didáticas, fica evidente que a estruturação de unidades didáticas deve ser intencional e estratégica, buscando contemplar a diversidade de recursos e métodos que possibilitem uma aprendizagem significativa. A análise de materiais que exploram a temática da cultura surda e os gêneros textuais descritos serve como uma referência para a discussão sobre a implementação de práticas pedagógicas no ensino de Português como L2 para surdos, contribuindo para o avanço das reflexões no campo da educação bilíngue.

#### **4. Considerações finais**

A proposta de ensino de português como L2 para surdos deve ser fundamentada em práticas bilíngues que reconheçam a Libras como a base do aprendizado e respeitem a identidade cultural dos alunos. Ao combinar conteúdos culturais, abordagens visuais e recursos interativos, o ensino não apenas promove a aquisição do português, mas também fortalece a autonomia e o pertencimento cultural dos surdos. Essas estratégias pedagógicas criam um ambiente inclusivo e eficiente, no qual o aluno se torna protagonista de sua própria aprendizagem, consolidando sua relação com ambas as línguas. Essas reflexões sobre o bilinguismo destacam a relevância de um compromisso pedagógico consistente com as comunidades surdas.

Diante desse cenário, acreditamos que o presente artigo possa contribuir, de alguma forma, para fomentar uma prática pedagógica mais inclusiva e efetiva no ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. Nesse contexto, é essencial priorizar a Libras como língua de instrução e base para o aprendizado, além de adotar práticas significativas que valorizem a experiência visual e a multissemiose de textos.

Dessa forma, entendemos que o percurso aqui apresentado, fundamentado nas reflexões teóricas expostas, constitui um caminho possível a ser trilhado focando em uma formação mais inclusiva e alinhada às especificidades dessa comunidade.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARAÚJO, Danielle Reis; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Ensino de português como L2 para a comunidade surda: reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos. *E-scrita: Revista do Curso de Letras da*

UNIABEU, Nilópolis, v. 15, Número Especial, p. 114-32, 2024. Disponível em: <https://www.uniabeu.edu.br/revista>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ARAÚJO, Danielle Reis; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Um ensaio sobre a educação bilíngue de surdos na perspectiva da decolonialidade, da translíngua e da multimodalidade. *Revista Philologus*, v. 29, n. 89, p. 181-93, Rio de Janeiro: CIFEFIL, mai./ago. 2024.

ARAÚJO, Danielle Reis. *Autorrepresentações e afirmações identitárias em Le cri de la mouette (1994), de Emmanuelle Laborit*: um olhar intimista sobre a condição surda. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023. 118p. Disponível em: <https://www.rsirius.uerj.br/blog/bdtd-atualizada>. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

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, 2005.

BRASIL. Lei nº 12.319, 1.º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos e altera a LDB. Brasília, 2021.

FERNANDES, E. *Inclusão escolar e culturas surdas*: desafios e possibilidades. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FREITAS Jr, R. Por uma abordagem construcional e aplicada de ensino de PBL2 para surdos: integrando a GCBU aos PCNLE e às OCEMLE. In: FREITAS Jr, R.; SOARES, L. A.A.; NASCIMENTO, J.P.S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2*: reflexões teóricas e práticas – Volume 1. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 130-42, 2020.

GOLDFELD, M. *A criança surda*: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, prof. Auto-exclusão em língua estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, 2007. Disponível

em: <https://pt.scribd.com/document/175066236/LEFFA>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. 282f.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva. A formação docente em português língua adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio de Janeiro. *e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 14, n. 1, p. 204-33, Nilópolis, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://www.uniabeu.edu.br/revista>. Acesso em: 11 nov. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

\_\_\_\_\_. *O ensino de língua portuguesa para surdos: Aspectos bilíngues*. Florianópolis: EdUFSC, 2004.

\_\_\_\_\_; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIBEIRO, M. C. M. A. Diretrizes para a produção de materiais didáticos no ensino de português para surdos. In: FERNANDES, S. *et al.* (Orgs). *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*. São Paulo: Parábola, 2024.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SKLIAR, C. *A educação dos surdos: Uma perspectiva crítica*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, L. A. A. A Produção de materiais para o ensino de português escrito por uma abordagem baseada no uso. In: FREITAS Jr, R.; SOARES, L.A.A.; NASCIMENTO, J.P.S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita*

*em L2: reflexões teóricas e práticas*. Vol. 1. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. p. 143-73

\_\_\_\_\_; FREITAS Jr, R. O gênero unidade didática: descrição e explicação. In: FREITAS Jr, R.; SOARES, L.A.A.; NASCIMENTO, J.P.S. (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas* – Volume 2. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 146-58, 2021.

Outra fonte:

FILHOS DO SILÊNCIO. Direção de Randa Haines. Produção de Burt Sugarman. Estados Unidos: Metro-Goldwyn-Mayer, 1986. 1 filme (119 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WW53apLyw> 18. Acesso em: 07 nov. 2024.