



ENTRE O CÓDIGO E A CRÍTICA: A LÍNGUA PORTUGUÊS COMO L2 POR ESTUDANTES SURDOS

SILVA, Keli Simões Xavier ¹

SOARES, Matheus Henrique Alves ²

RESUMO:

Este artigo propõe uma reflexão sobre como estudantes surdos aprendem a língua portuguesa como segunda língua (L2), a partir dos conceitos de alfabetização e letramento de Magda Soares. O ponto central é que, para esses alunos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é sua primeira língua (L1) e o português escrito é um território novo. A grande questão é: não basta apenas aprender o alfabeto. A alfabetização, que é a aquisição do código, é apenas o primeiro passo. O verdadeiro desafio é o letramento, ou seja, aprender a usar a leitura e a escrita para se comunicar e participar ativamente da sociedade. Muitas vezes, nosso sistema educacional, focado em pessoas que ouvem, ignora essa realidade. O resultado é que o estudante surdo chega à universidade com dificuldades, principalmente com os diferentes tipos de texto que a vida acadêmica exige. Para mudar isso, defendemos uma abordagem bilíngue, onde a Libras serve como o alicerce. A ideia é que, usando a Libras como base para a construção do raciocínio e do pensamento crítico, o estudante se sinta mais seguro para dominar o português escrito. O objetivo final é claro: capacitar o estudante surdo a se tornar o autor de sua própria história, usando o português não apenas para seguir regras, mas para criar, dialogar e expressar suas próprias ideias. Ainda há um longo caminho a percorrer. Sugerimos que futuras pesquisas explorem novas metodologias visuais, a criação de textos em coautoria e um acompanhamento linguístico que, de fato, ajude esses alunos a prosperar no mundo acadêmico.

Palavras-chave: Letramento Bilíngue. Educação de surdos. Alfabetização. Libras.

Introdução

A alfabetização e o letramento, embora sejam processos distintos, são simultâneos e interdependentes, e, portanto, não podem ser dissociados no ensino da língua escrita. Como fundamenta Magda Soares (2003), enquanto a alfabetização trata da 'ação de ensinar ou aprender a ler e escrever' (p. 15), o letramento representa um passo a mais, visto que indica 'o estado ou condição que adquire um grupo social [...] como consequência de ter-se apropriado da escrita'

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail:keli.xavier@ufes.br

² Aluno da graduação em Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail:Matheus.a.soares@edu.ufes.br





(Soares, 2003, p. 15) ou seja, insere os sujeitos nas práticas sociais que manejam de forma consciente a leitura e a escrita. Essa dualidade conceitual, encontra-se intrinsecamente relacionada na prática educativa, e se revela essencial para compreender os desafios da aprendizagem da língua escrita em diferentes contextos – inclusive na educação de surdos.

No campo pedagógico, pensar a questão da apropriação de leitura e escrita por pessoas surdas a partir da concepção de Alfabetização e Letramento é um grande desafio. Para os surdos, essa discussão assume uma dimensão própria, pois sua primeira língua (L1) é a Libras, e o português escrito é sua segunda língua (L2). Isso exige abordagens específicas, que respeitem a diferença linguística e utilizem a Libras como ponte para a construção de sentido (Lodi e Lacerda, 2009). Autores como Lodi, Harrison e Campos (2006) apontam que o ensino deve ser bilíngue desde o início, utilizando materiais acessíveis e práticas que valorizem a Libras como base da aprendizagem.

Mas de qual concepção de "letramento" estamos falando? Para compreendermos esse conceito em sua complexidade, fundamentamo-nos nos trabalhos de Soares (2003; 2004), que discutem as muitas facetas do letramento e sua relação dinâmica com a alfabetização. Em A reinvenção da alfabetização (2003), a autora argumenta que, embora a alfabetização tradicional esteja centrada na aquisição do código escrito, o letramento pressupõe uma prática social mais ampla, vinculada aos usos da leitura e da escrita em contextos reais. Já em Letramento e alfabetização: as muitas facetas (2004), Soares aprofunda essa distinção, destacando que o letramento não é um mero prolongamento da alfabetização, mas um fenômeno cultural que envolve diferentes níveis de participação na sociedade letrada. A autora enfatiza que, em um país marcado por desigualdades como o Brasil, é preciso considerar as diversas formas de letramento — desde o instrumental até o crítico —, reconhecendo que as demandas por escrita variam conforme as necessidades e os espaços sociais.

A superação desse legado exige não apenas políticas linguísticas inclusivas, mas uma mudança epistemológica que coloque o surdo como sujeito de sua própria história. Como afirma Lodi e Lacerda (2009), desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com adultos em um processo de "desenvolvimento cultural",





no qual o coletivo transmite conhecimento e media a construção de significados. Portanto, a verdadeira educação bilíngue para surdos deve transcender o ensino instrumental da língua de sinais e abraçar uma perspectiva culturalmente sensível, formando professores surdos, inserindo narrativas surdas nos currículos e desconstruindo a noção de "deficiência". A humanização dessa educação depende do diálogo entre a academia e as comunidades surdas, garantindo que suas vozes — antes silenciadas — sejam centrais na construção de um futuro em que a diferença linguística não seja sinônimo de desigualdade.

Diante de todo o exposto, este artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre os processos de apropriação do português como L2 por estudantes surdos, tomando como referência teórica diferentes autores que discutem as noções de alfabetização e letramento, especialmente no contexto da educação bilíngue. A proposta é articular conceitos e argumentos que contribuam para ampliar e aprofundar o debate teórico sobre o tema, considerando as especificidades linguísticas e culturais desses sujeitos.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho se caracteriza como um ensaio teórico. Conforme Meneghetti (2011), esse tipo de produção acadêmica tem como marca principal a abordagem reflexiva e interpretativa, diferenciando-se dos métodos tradicionais da ciência, que costumam se basear em dados quantitativos e generalizações. O ensaio, por sua vez, prioriza as transformações qualitativas, centrando-se em interpretações, sentidos e compreensões construídas a partir da análise crítica dos fenômenos. Nesse sentido, este artigo se insere nessa proposta ao discutir, de forma analítica, os processos de alfabetização e letramento de estudantes surdos, considerando o português como L2. A partir do diálogo com diferentes autores, busca-se compreender como esses alunos constroem relações com a língua escrita em um contexto bilíngue. Mais do que oferecer respostas conclusivas, o ensaio pretende levantar reflexões e contribuir para uma compreensão mais ampla e sensível da educação de surdos, valorizando a Libras e as práticas sociais de leitura e escrita nesse processo.

Letramento e Desenvolvimento Linguístico





O desenvolvimento linguístico de crianças surdas não deve ser compreendido apenas como um processo de aquisição técnica da linguagem, mas como uma experiência relacional e socialmente situada. Nesse sentido, é essencial garantir que essas crianças tenham acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) desde os primeiros anos de vida, preferencialmente em contextos nos quais possam interagir com usuários fluentes da língua, sejam eles surdos ou ouvintes. Como aponta Lodi (2009), para que a criança surda desenvolva sua linguagem de forma equivalente à de uma criança ouvinte, é necessário que ela estabeleça vínculos significativos com interlocutores competentes em Libras. Tais interações favorecem não apenas a aquisição linguística, mas também o fortalecimento de sua identidade surda, promovendo inclusão, autonomia e participação social.

Conforme Vygotsky (1993), a escrita exige uma dupla abstração: em relação ao sinal linguístico e em relação ao interlocutor ausente, o que pressupõe um alto nível de reflexão metalinguística. Para crianças surdas, cuja língua natural é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), esse processo difere significativamente do modelo tradicional centrado na oralidade e na escrita do português. Nesse contexto, o letramento desses sujeitos deve ser compreendido como uma prática social mediada pela Libras, garantindo seu pleno desenvolvimento cognitivo e linguístico (Lodi, 2013).

A questão do letramento de alunos surdos é uma preocupação recorrente entre profissionais e pesquisadores da área da surdez. Apesar de esses alunos desenvolverem a capacidade de codificar e decodificar a unidade gráfica, a maioria apresenta dificuldades na atribuição de coerência ao material lido. Existem duas concepções principais que explicam essas dificuldades. A primeira, apresentada por Karnopp e Pereira (2006), concebe o letramento como a simples conversão da unidade sonora em unidade gráfica (discriminando auditivamente os fonemas, as sílabas e os vocábulos que serão depois trabalhados na escritas), priorizando a discriminação perceptiva. O pressuposto subjacente a essa abordagem é que, na ausência de dificuldades de ordem visual ou auditiva, o processo de aprendizagem da leitura seria uma mera transição do sonoro para o visual. A segunda concepção, também delineada por Karnopp e Pereira (2006), difere ao considerar que a escrita não é vista como um produto escolar, mas sim como um objeto cultural. Nessa perspectiva, a sua aprendizagem é entendida como a apropriação de um novo





sistema de conhecimento, com propriedades específicas, que serve de base para as interações sociais. Sendo assim, a diferenciação entre o ensino da leitura e da escrita perde o sentido, pois, para compreender o sistema de escrita, a criança mobiliza atividades de interpretação e de produção. Essas atividades, iniciadas antes mesmo da escolarização, inserem a aprendizagem em um sistema de concepções previamente elaborado.

Além disso, pelo fato de virem de famílias ouvintes, a maioria das crianças surdas chega à escola com uma forma de comunicação desenvolvida na interação com suas mães não lhes oferece uma base sólida para a tarefa de aprender a ler e escrever. Esse cenário é problemático, pois, como Lodi, Harrison e Campos (2006) destacam, o processo de alfabetização dessas crianças, ainda na maioria das escolas, se dá pelo ensino de vocabulário e frases de forma descontextualizada. Karnopp e Pereira (2006) abordam as dificuldades de leitura e escritas de alunos surdos:

O distanciamento das práticas de leitura e de escritas, somando a pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que lêem. (p. 35).

Silva (1998, apud Lodi, Harrison e Campos, 2006, p. 42), em pesquisa sobre a produção de narrativas por sujeitos surdos à luz do modelo laboviano, identificou que:

Os problemas relacionados à escrita de textos narrativos de escolares surdos estavam relacionados às dificuldades que apresentavam em relação ao uso de categorias funcionais – preposições, conectores em geral, elementos flexionais, verbos auxiliares – decorrentes da interferência da interlíngua do sujeito surdo nas regras da língua portuguesa e, principalmente, da falta de um projeto escolar que levasse em conta a surdez como diferença.

De acordo com Gesueli (2006 apud Lodi; Harrison; Campos, 2006), o mundo letrado impõe formas fixas para lidar com os textos escritos, desconsiderando as que se desviam desse padrão. Se conseguirmos nos distanciar dessas imposições, poderemos observar que a escrita aparece inserida em contextos visuais. É dessa





forma que ela aparece em outdoors, em cartazes e também nos livros, em meios às figuras, aos desenhos e aos símbolos.

A aquisição da escrita por uma cultura garante o seu status e as possibilidades de desenvolvimento do pensamento abstrato, supostamente ausente nas culturas orais ágrafas. Street (1984 apud Souza, 2001) critica essa visão da escrita, abrindo caminhos para outras visões, denominando “ideológicas que enfatizam a interação natural e necessária entre a escrita e os valores socioculturais - ideológicos - existentes nas culturas que a adquirem” (Gesueli, 2006 apud Lodi; Harrison; Campos, 2006, p. 44).

Retomando a questão do letramento no contexto da pessoa surda, percebe-se que essa discussão adquire contornos específicos. Como sugerem as reflexões de Soares (2004), o acesso à cultura letrada não pode ser dissociado das particularidades linguísticas de cada grupo. Para os surdos, o processo de letramento se dá em uma interface singular entre a Língua de Sinais (Libras) e o português escrito, exigindo abordagens pedagógicas que valorizem sua experiência visual e sua identidade cultural. Assim, pensar o letramento nessa perspectiva implica reconhecer que a escrita não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta de inclusão e empoderamento.

Conforme Harrison e Nakasato (2006 apud Lodi; Harrison; Campos, 2006), na produção textual em grupo, estudantes surdos frequentemente delegam a tarefa de escrever a um colega com maior domínio da língua portuguesa. Esse “escriba” traduz as discussões feitas em Libras, o que acaba por gerar uma dependência e a falta de apropriação do texto pelos demais membros do grupo. A ausência de uma revisão coletiva e de um processo de retorno ao texto para compreensão leva a graves problemas, como a distorção de ideias e a produção de textos com baixa qualidade, prejudicando o desempenho acadêmico dos estudantes. O ponto central do problema, de acordo com os autores, está na ausência de uma prática de revisão e apropriação do material produzido. (Harrison; Nakasato, 2006 apud Lodi; Harrison; Campos, 2006, p. 66)

Desafios e Possibilidades no Ensino Superior





Atualmente, observa-se um aumento significativo na presença de pessoas surdas no Ensino Superior. No entanto, como apontam Mattos e Vieira-Machado (2018), o domínio da língua portuguesa escrita continua sendo um obstáculo relevante para essa população. Essa dificuldade decorre de uma condição linguística singular: para muitos surdos, cuja primeira língua é a Língua de Sinais (Libras), o português escrito funciona como uma segunda língua, aprendida sem o suporte da experiência fonética que fundamenta o ensino tradicional. Essa situação os coloca em uma posição análoga à de estrangeiros em seu próprio país, tendo que dominar um sistema linguístico cuja estrutura e modalidade de ensino não correspondem à sua forma natural de comunicação.

Diante disso, é urgente repensarmos o ambiente educacional. Precisamos criar espaços que acolham as singularidades, que ajudem os alunos surdos a desenvolver não só conhecimentos acadêmicos, mas também consciência social, autonomia, criticidade e confiança em si mesmos. Isso exige um olhar mais sensível, que reconheça e valorize as diferenças — não como obstáculos, mas como parte essencial da construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, diversa e transformadora. Sendo assim, torna-se necessário repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas também as bases filosóficas que sustentam o que entendemos por educação democrática.

Nesse sentido, Biesta (2013, p. 159, apud Mattos; Vieira-Machado, 2018, p. 23) propõe que a educação democrática:

[...] não esteja centrada em torno da ideia de que a educação democrática consiste na 'produção' da pessoa democrática, uma compreensão que não conceba a pessoa democrática como um indivíduo isolado com um conjunto predefinido de conhecimentos, habilidades e disposições, e uma compreensão em que se reconheça que a democracia consiste em pluralidade e diferença, e não na identidade e na uniformidade.

É importante destacar que as exigências do ensino superior exercem um efeito transformador positivo sobre os estudantes surdos. Conforme relato apresentado por Harrison e Nakasato (2006, p. 70 apud Lodi; Harrison; Campos, 2006, p. 66), um aluno observou uma diferença marcante entre a exposição oral do





professor em sala de aula e a linguagem formal dos textos acadêmicos. Ele consegue não apenas perceber, mas também explicar essas diferenças, identificando o formalismo presente nos livros e sua ausência nas explicações orais. Devido a pouca experiência com diversos gêneros textuais acadêmicos dificulta a associação do conteúdo das aulas com a materialidade dos textos. Justamente por isso, a vivência universitária se mostra crucial para que o surdo, possa perceber o desnível entre o que traz de suas experiência educacional e o que é necessário para que possa cumprir com o que é esperado no ensino superior.

A forma como o texto é abordado — grifando-se as palavras desconhecidas, procurando seu significado no dicionário, o retorno frequente a ele, a tentativa de depreender o contexto em que a palavra é utilizada — demonstra a falta de "experiência". Com materiais escritos que se explicita pelo conhecimento limitado do vocabulário que aparece nas aulas e livros, pela surpresa ao encontrar textos densos e complexos para serem entendidos, resumidos, resenhados e revela a maneira como o letramento se processou na experiência escolar anterior dos surdos.(Harrison; Nakasato, 2006, p. 70 apud Lodi; Harrison; Campos, 2006, p. 68)

Porém, da forma como a entrada dos surdos está acontecendo, ele deverá superar essas dificuldades sozinho, sem uma infraestrutura adequada que favoreça a acessibilidade que a lei tenta garantir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta pelos textos mostra que a discussão sobre alfabetização e letramento na educação de surdos vai muito além de uma questão metodológica, sendo, na verdade, um imperativo ético e político. A distinção de Soares entre adquirir o código (alfabetização) e inserir-se nas práticas sociais da escrita (letramento) se amplia radicalmente quando aplicada à comunidade surda. Aqui, a interdependência entre os dois processos não é apenas pedagógica, mas fundamentalmente identitária. Embora o português escrito atue como L2, ele não é somente uma "segunda língua" no sentido instrumental, mas uma ferramenta de acesso a um mundo simbólico majoritariamente ouvinte, do qual os surdos foram historicamente excluídos. Dessa forma, a alfabetização em português, quando





dissociada de um letramento crítico e culturalmente relevante, pode perpetuar a assimilação, obrigando o sujeito surdo a se adaptar a uma estrutura linguística que não é a sua, sem o direito de ressignificá-la a partir de sua experiência visual.

Nesse sentido, os desafios no ensino superior — como a dificuldade com gêneros textuais acadêmicos e a dependência de um "escriba" — não são falhas individuais dos alunos, mas sintomas de um sistema educacional que, mesmo ao incluir, ainda opera a partir de uma matriz ouvintista. A superação desse cenário, como aponta Biesta, exige uma ruptura epistemológica. Não se trata apenas de "produzir" um aluno surdo alfabetizado em português, mas de fomentar um ecossistema educacional democrático que valorize a pluralidade e a diferença. Isso implica reconhecer que o letramento surdo é, por essência, bilíngue e bimodal, onde a Libras não é uma simples "ponte" para o português, mas a base sobre a qual todo o pensamento crítico e a construção de sentido se estabelecem. A verdadeira apropriação da escrita ocorrerá quando o surdo puder transitar entre a Libras e o português, usando este último não para se submeter, mas para dialogar, contestar e criar. Assim, ele se tornará autor de sua própria história na cultura letrada.

Embora este ensaio não esgote a discussão, consideramos que ele cumpriu o objetivo de refletir criticamente sobre os processos de apropriação do português como segunda língua por estudantes surdos, articulando os conceitos de alfabetização e letramento. Isso foi possível ao apresentar o tema com base nas contribuições de Soares (2003; 2004) e ao desenvolver análises que conectam essa dualidade conceitual à realidade da educação bilíngue. A análise evidencia os desafios de um ensino que, ao longo do tempo, dissociou a aquisição do código das práticas sociais de leitura e escrita.

A reflexão realizada revela, ao mesmo tempo, a notável necessidade de ampliação de estudos sobre aspectos específicos e urgentes. Em primeiro lugar, urge investigar e sistematizar metodologias didáticas para o letramento em L2 que sejam visualmente orientadas, utilizando a Libras não como uma simples muleta, mas como a base para a construção de sentido. É preciso, portanto, superar a abordagem lexical e descontextualizada ainda em vigor. Em segundo lugar, é crucial aprofundar as pesquisas sobre os processos de revisão e autoria colaborativa em ambientes bilíngues, com o objetivo de criar protocolos que combatam a





dependência do "escriba" e promovam a apropriação textual genuína por parte do aluno surdo. Por fim, e talvez o ponto mais decisivo para a consolidação da inclusão, faz-se presente a produção de pesquisas sobre a eficácia de modelos de acompanhamento e acessibilidade linguística no Ensino Superior. Essas pesquisas devem avaliar de forma concreta o impacto da mediação por intérpretes, do tutoramento em Libras e da atuação de professores surdos na autonomia e no sucesso acadêmico, transformando a entrada na universidade de um desafio solitário em uma experiência verdadeiramente emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GESUELI, Zilda M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-49.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; NAKASATO, Ricardo. Educação Universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (Org.). *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 66-72.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e da escrita e educação de surdos. in : LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 33-38.

LODI, A. C. B. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

MATTOS, Leila Couto; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. Pensar as práticas pedagógicas bilíngues na educação de surdos na contemporaneidade. In: MACHADO, Lucienne Matos da Costa Vieira; JÚNIOR, Eulze Rodrigues da Costa (org.). *Educação de surdos: políticas, práticas e outras abordagens*. Curitiba: Appris, 2018. p. 19-35.

MENEGHETTI, F. K. Documentos e Debates: O que é um Ensaio-Teórico? *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320–332, mar./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?format=html&lang=pt>>. Acessado em: 20 de ago. 2025.





SOARES, Magda. *A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Aurélio de Figueiredo Pinto e Sônia M. T. Carvalho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

