



PBPC
ISSN 2674-9432



Qualis A3
CAPES 2021-2024



DOI - Crossref

Latindex

Indexado no
Google Acadêmico

SURDEZ E LETRAMENTO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS

Ana Rosária Soares da Silva¹; Laurilene Cardoso da Silva Lopes²; Dilmar Rodrigues da Silva Júnior³; Shirlane Maria Batista da Silva Miranda⁴; Heloisa Helena da Silva Ferreira⁵; Antonio Luiz Alencar Miranda⁶; Dulce Helena Teixeira dos Santos⁷; Daniela da Silva de Carvalho⁸; Domitilia Lopes de Sousa⁹; Elizangela Fernandes Martins¹⁰.



<https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n2p1341-1355>

Artigo recebido em 27 de Fevereiro e publicado em 27 de Abril de 2026

ARTIGO ORIGINAL

RESUMO

O presente artigo discute os pressupostos teóricos e metodológicos do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos, sob a égide da Lei nº 14.191/2021. O estudo problematiza a transição do modelo integrador fonocêntrico para a Educação Bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua (L1) e o português, na modalidade escrita, a L2. Fundamentando-se em autores como Quadros (2006), Soares (2004) e Lodi (2014), o trabalho defende que o letramento de surdos deve basear-se na visualidade e na pedagogia da imagem, rompendo com métodos fônicos ineficazes. A análise destaca que o processamento da escrita pelo surdo ocorre por meio de uma unidade visual (logográfica) e da memória visual, que ancora conceitos estabelecidos na L1. Conclui-se que o sucesso pedagógico e a emancipação social desses sujeitos dependem do reconhecimento da identidade surda e da implementação de estratégias multimodais que respeitem sua singularidade linguística, transformando a escola em um espaço de imersão visual e mediação cultural.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Surdez; Letramento Visual; Língua Portuguesa L2.



DEAFNESS AND LITERACY: THEORETICAL-METHODOLOGICAL ASSUMPTIONS OF PORTUGUESE AS SECOND LANGUAGE (L2) FOR DEAF STUDENTS

ABSTRACT

This article discusses the theoretical and methodological foundations of teaching Portuguese as a second language (L2) to deaf students, under the framework of Law No. 14,191/2021. The study examines the transition from a phonocentric integrative model to Bilingual Education, in which Brazilian Sign Language (Libras) serves as the first language (L1) and Portuguese, in its written modality, as the L2. Grounded in the works of Quadros (2006), Soares (2004), and Lodi (2014), this research argues that deaf literacy must be based on visuality and visual pedagogy, breaking away from ineffective phonic methods. The analysis highlights that the processing of writing by deaf individuals occurs through a visual unit (logographic) and visual memory, which anchors concepts established in the L1. It concludes that the pedagogical success and social empowerment of these individuals depend on the recognition of deaf identity and the implementation of multimodal strategies that respect their linguistic uniqueness, transforming the school into a space of visual immersion and cultural mediation.

Keywords: Bilingual Education; Deafness; Visual Literacy; Portuguese as a Second Language.

Autor correspondente:

¹ Doutora em Estudos Literários (Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestra em Letras (UEMA) ana.rosaria@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9784-9788> <http://lattes.cnpq.br/2499309103776954>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí-(UFPI). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí -(UFPI) lauralopesharel@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/8165003904604062> <https://orcid.org/0000-0001-5136-6641>

³Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPI. Mestre em Educação - PPGED/UFPI. dilmar.jrcxs93@outlook.com:<https://orcid.org/0009-0005-9516-0238> <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>

⁴Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/ <http://lattes.cnpq.br/0052291130015122> <https://orcid.org/0000-0001-6611-528X> shirlanesilva@professor.uema.br

⁵Mestra em Educação (Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Informática na Educação (IFMA)e Educação de Jovens e Adultos(IFPI). heloisahsf@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0009-9579-4045> <http://lattes.cnpq.br/9314929278029342>

⁶ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). antonio Miranda@professor.uema.br <https://orcid.org/0000-0001-6611-528X> <http://lattes.cnpq.br/7888882861091453>

⁷ Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Especialista em Gestão e Supervisão Escolar e Graduação (UEMA). dulce_helenas@hotmail.com CV: <https://lattes.cnpq.br/3075461166030136> Orcid. <https://orcid.org/0000-0002-8037-7232>

⁸Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI). danielacarvalho@professor.uema.br <https://orcid.org/0000-0001-8954-612X> <http://lattes.cnpq.br/0256889103702298>

⁹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Americas- UNIDAS, Assunção-PY. Mestra em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Americas- UNIDAS Assunção-PY, com convalidação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/ domitilialopes@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0004-3686-7738> <http://lattes.cnpq.br/6407287065302473>

¹⁰ Doutora em Educação UFPI. Mestre em Educação UFPI. Especialista em Psicopedagogia Professora assistente da UEMA do departamento de educação/ elizangelafernandesmartins@gmail.com Orcid: 0009-0007-3812-7751 <http://lattes.cnpq.br/0888691138460356>

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





1 INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa (LP) para estudantes surdos constitui um campo de investigação complexo e urgente, demandando constantes ampliações tanto no rigor acadêmico quanto nas práticas cotidianas do ambiente da escola. Historicamente, essa área enfrenta um dilema persistente: de um lado, observa-se um cenário em que o aluno surdo, muitas vezes, não consegue apropriar-se da modalidade escrita de sua língua materna de forma plena; de outro, encontra-se o docente que, diante de lacunas em sua formação, enfrenta dificuldades para consolidar metodologias que não apenas motivem o aluno, mas que respeitem a sua singularidade linguística.

Essa problemática ganha novos contornos com a oficialização da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino independente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 14.191/2021. Tal marco legal reforça que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser a primeira língua (L1) e o meio de instrução, enquanto a Língua Portuguesa deve ser ensinada na modalidade escrita como segunda língua (L2). Nesse propósito, ensinar o português como L2 para surdos difere substancialmente do ensino para ouvintes. Enquanto para o ouvinte a escrita é a representação de uma língua oral já adquirida, para o surdo a escrita é o acesso a uma língua de estrutura gramatical distinta de sua L1, processada prioritariamente pela via visual e espacial.

Nesse sentido, a transição do modelo meramente integrador para o modelo bilíngue exige que o ensino de LP abandone abordagens fonocêntricas (som/voz) e se volte para o Letramento Visual. A dificuldade docente em encontrar métodos adequados muitas vezes reside na tentativa de adaptar o ensino regular de LP, em vez de aplicar estratégias específicas de aquisição de L2, que considerem a interlíngua do sujeito surdo e o papel mediador da Libras no processo de construção de sentidos.

Diante desse panorama, este artigo busca investigar os desafios contemporâneos dessa prática pedagógica, partindo da premissa de que o êxito no ensino da Língua Portuguesa está diretamente ligado ao reconhecimento da identidade surda e à



implementação de estratégias que privilegiem a funcionalidade e a autonomia textual desses estudantes.

1.1 A Surdez sob o Prisma da Diferença Linguística

O reconhecimento da Libras como língua natural — conceito que define línguas que emergem espontaneamente de uma comunidade — confere a ela o mesmo estatuto linguístico de qualquer língua oral. Segundo linguistas especializados, a Libras originou-se em comunidades de sujeitos surdos e é plenamente passível de análise em diversos níveis, como o fonológico, morfológico, sintático e pragmático.

Para compreender os pressupostos do letramento em L2, é imperativo desconstruir a visão puramente biológica da surdez. Historicamente, o sujeito surdo foi silenciado por uma perspectiva clínica que o definia pela falta da audição, tratando a surdez como uma patologia a ser 'curada' por meio da oralização forçada. Em contrapartida, emerge uma compreensão fundamentada na legitimidade linguística, que desloca o foco do déficit auditivo para a capacidade comunicativa do sujeito. Sob esse prisma, a Libras assume o mesmo estatuto das línguas orais; por ser uma língua natural, surgida espontaneamente, ela é passível de análise em todos os níveis científicos: fonológico, morfológico, sintático e pragmático.

A partir dessa base linguística consolidada, o aprendizado da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, estabelece-se como uma segunda língua (L2) indispensável. Longe de substituir a sinalização, o domínio do português funciona como uma ferramenta de acesso social e informacional, permitindo que o sujeito surdo transite com autonomia na sociedade majoritária, sem abdicar de sua identidade cultural. (Goldfeld, 1997). Com base nesse entendimento, pensar a surdez sob o prisma da diferença significa abandonar o consultório médico e entrar no campo da antropologia, da sociologia e da linguística. Nessa perspectiva, o surdo não é alguém que “não ouve”, mas alguém que processa o mundo de forma visual.

De acordo com Lodi (2014), para uma criança surda inserir-se no universo do letramento, ela precisaria ter um convívio efetivo com a leitura, e por meio deste convívio apropriar-se do sistema de escrita. Desta forma, ser letrado é dependente do



estabelecimento de práticas sociais de leitura e de escrita, que dizem respeito ao que, quando, com quem ou por intermédio de quem, onde, quanto e por que as pessoas leem e escrevem, e retratam interesses e competências construídas.

Considerando tais aspectos, no que diz respeito à surdez, Para Botelho (2002), a questão do letramento torna-se ainda mais agravante, à medida que o sujeito surdo tende a ter maiores restrições para inserir-se nas práticas sociais de leitura e escrita, em decorrência de uma rede de barreiras que o isola do mundo escrito. Botelho argumenta que o letramento para o surdo não é apenas uma questão pedagógica, mas um desafio social e linguístico. Nesse paradigma, ser surdo não significa ser “privado de língua”, mas ser usuário de uma língua de modalidade distinta.

Como bem observa Skliar (2014), a surdez é uma diferença política e linguística que exige da escola uma pedagogia própria. Essa mudança de olhar é fundamental para o letramento, pois quando o professor deixa de enxergar o aluno como um “ouvinte que não ouve” e passa a vê-lo como um “sujeito visual”, as estratégias de ensino de Língua Portuguesa deixam de ser adaptativas e tornam-se constitutivas. A surdez, portanto, constitui uma identidade visual. Isso significa que o processamento das informações, a construção de memórias e a interação com o mundo ocorrem sem a mediação do som. No contexto educacional, essa distinção é o que justifica o ensino do Português como segunda língua (L2): se o aluno possui uma estrutura cognitiva íntegra, mas pautada na visão, o texto escrito deve ser apresentado a ele como um sistema de representação visual e não sonora.

Assim, entender a surdez é reconhecer que o direito ao letramento está intrinsecamente ligado ao direito à diferença. Ao validar a Libras como língua de instrução e a visualidade como ferramenta de aprendizagem, a escola rompe com o colonialismo linguístico e permite que o surdo ocupe seu lugar de direito na cultura escrita L2, não como alguém que tenta mimetizar o ouvinte, mas como um sujeito bilíngue que domina a tecnologia da escrita a partir de sua própria condição existencial.

1. SURDEZ E LETRAMENTO

Ao discutir a inserção do sujeito na cultura escrita, Soares (2004) estabelece uma distinção fundamental entre o domínio técnico e a prática social. Para a autora, o



Letramento transcende a mera alfabetização; enquanto esta última se concentra na aquisição mecânica do código linguístico e de suas tecnologias de codificação e decodificação, o letramento define-se como o estado ou condição de quem não apenas domina tais técnicas, mas as utiliza de forma efetiva e competente nas diversas demandas sociais. Trata-se, portanto, de dimensões complementares, porém distintas, do processo de apropriação da escrita.

O letramento, sob essa ótica, define-se como o uso social e pragmático da tecnologia da escrita, englobando a capacidade de mobilizar a leitura e a produção textual para finalidades plurais: desde a interação interpessoal e a busca por informação até a fruição estética e a produção de conhecimentos. Soares (2004), acrescenta:

Enquanto a avaliação da alfabetização revela-se objetiva — pautada na constatação do domínio técnico do código, das convenções ortográficas e da orientação espacial do registro gráfico —, o letramento apresenta-se como um processo de aferição mais complexo. Isso ocorre porque ele não se limita à decodificação, mas à competência de significar o texto em diferentes contextos sociodiscursivos (Soares, 2004, p. 32).

Nessa perspectiva, a promoção do letramento como prática discursiva torna-se um imperativo ético e pedagógico no contexto da educação de surdos. Uma vez que, a plena fruição da cidadania e o engajamento efetivo nas esferas sociais estão condicionados à capacidade do sujeito de intervir, de forma ativa e crítica, em práticas mediadas pela escrita. Assim, conforme reflete Fernandes (2008), o letramento ultrapassa a técnica, configurando-se como uma ferramenta de empoderamento que permite ao indivíduo surdo transitar com autonomia em uma sociedade estruturada sobre a cultura gráfica.

A discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos perpassa, primordialmente, pelo reconhecimento de seu estatuto de Segunda Língua (L2). Diferente do aluno ouvinte, que chega à escola com uma base oral consolidada, o aluno surdo tem na Libras sua língua de conforto cognitivo. Nesse sentido, Quadros e Schmiedt (2006) refletem que o déficit pedagógico na educação de surdos é um subproduto de uma defasagem multifatorial que se inicia na base familiar, marcada pela carência de proficiência em Libras e pela resistência à identidade do filho surdo. Esse cenário de exclusão precoce repercute diretamente no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como L2.

Considerando que o sucesso acadêmico e a inserção social desses indivíduos estão vinculados à competência linguística na língua majoritária, a falta de uma base sólida em sua língua materna (Libras)



acaba por comprometer todas as dimensões de sua vida em sociedade (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 27).

Assim, depreende-se que a proficiência em Língua Portuguesa não deve ser vista como um processo isolado, mas como um desdobramento que depende da solidez da Libras como língua de instrução e de pensamento. Sem o aporte cognitivo de uma primeira língua (L1) bem consolidada, o acesso aos conceitos abstratos da gramática do Português torna-se um exercício de memorização mecânica, esvaziado de sentido e incapaz de promover o letramento real.

Não obstante, Márcia Goldfeld,(19997), afirma que a aquisição da primeira língua (L1) configura-se como o alicerce cognitivo essencial para a construção do conhecimento de mundo do sujeito surdo, funcionando como condição para a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2. A autora assevera que é por meio da L1 que o indivíduo internaliza não apenas competências linguísticas, mas esquemas axiológicos e sociais que balizam sua subjetividade. Dada a sua natureza dialógica e cotidiana, a língua de sinais transcende a mera transmissão de informações, consolidando-se como uma faculdade humana superior que reestrutura as funções psicológicas e viabiliza a plena apropriação comunicativa e identitária do sujeito.

Corroborando com esse pensamento, Sánchez (1990), analisa que:

Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie e todos os desenvolvem normalmente, independentemente de qualquer fator racial, social ou cultural (SÁNCHEZ, 1990, p.17).

Desse modo, compreende-se que a faculdade da linguagem é um imperativo biológico da espécie, cuja maturação independe da integridade sensorial auditiva. Sob essa ótica, o sujeito surdo possui a mesma estrutura cognitiva para o desenvolvimento linguístico que o ouvinte, diferenciando-se apenas pela modalidade — viso-espacial em detrimento da oral-auditiva. Portanto, o insucesso na aprendizagem do Português (L2) não deve ser creditado a uma suposta limitação intelectual, mas à ausência de estímulos que respeitem essa arquitetura biológica universal em sua forma de expressão sinalizada.

Historicamente, esse insucesso no desenvolvimento da competência escrita de estudantes surdos tem sido atribuído, de forma reducionista, à deficiência sensorial. Contudo, ao transpor as premissas de Vygotsky (1997) para a contemporaneidade, observa-se que as dificuldades no processo de letramento não são exclusivas desse grupo,



manifestando-se também entre ouvintes nativos. Tal constatação indica que o domínio da modalidade escrita não é um subproduto automático da faculdade biológica da fala ou da audição, mas sim uma construção cultural e complexa. Para Vygotsky, a escrita não é mera tradução do pensamento, mas uma função psíquica que exige um alto grau de abstração e que atua dialeticamente na reestruturação das operações intelectuais do sujeito.

A negligência quanto às especificidades linguísticas do sujeito surdo reflete-se em altos índices de analfabetismo funcional, dada a complexidade na apropriação da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Esse cenário é agravado segundo Lodi (2014) pela privação linguística precoce, uma vez que uma parcela expressiva da comunidade surda brasileira permanece à margem do acesso à Libras, seja pelo isolamento no núcleo familiar ou pela inserção em contextos escolares monolíngues.

As consequências desse hiato transcendem o fracasso acadêmico, materializando-se em barreiras sistêmicas que obstruem a qualificação profissional e a inserção equânime no mercado de trabalho (Lodi, 2014, p. 17).

Na visão de Lodi (2014), o letramento do aluno surdo, requer primordialmente, o reconhecimento da visualidade como matriz de produção de sentidos. Diferente do ensino tradicional, pautado na oralidade, letrar o estudante surdo exige a mobilização de estratégias que privilegiem o letramento visual e a intertextualidade entre a Libras (L1) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa (L2). Trata-se de desconstruir o modelo fonocêntrico para dar lugar a uma pedagogia da imagem (pedagogia visual), onde o signo sinalizado atua como a ponte necessária para a compreensão das estruturas abstratas do texto escrito. Ademais, um dos maiores entraves na educação de surdos reside na insistência em métodos de alfabetização pautados na sonoridade, ignorando que o acesso ao léxico, para o sujeito surdo, é prioritariamente visocêntrico.

Nesse contexto, ao analisar como o estudante surdo aprende a segunda língua, Quadros (2006) propõe uma mudança fundamental. Para ela, o ensino do sujeito surdo deve deixar de focar nos sons (eixo fonético) e passar a focar na visão (eixo visual). A autora argumenta que o sucesso do aprendizado depende de usar a imagem como a base principal para o pensamento e a memória. Essa proposta fundamenta-se em três pilares essenciais que explicam como a mente surda se relaciona com a palavra escrita, são eles:



O primeiro pilar, segundo Quadros (2006), refere-se a *Escrita como Unidade Visual*: Para o estudante surdo, a palavra escrita não representa uma sequência de sons, mas sim uma "forma" ou "desenho" único. Em vez de ler letra por letra para formar o som, ele percebe a palavra inteira como um símbolo visual. Assim, a memória visual permite que o aluno armazene esse "desenho" da palavra e o conecte diretamente ao sinal correspondente em Libras. O segundo pilar diz respeito ao *Foco no Significado sem o Uso do Som*: A autora sustenta que o ensino de Português como segunda língua deve ignorar a etapa sonora, focando diretamente no sentido visual. Por esse motivo, métodos de alfabetização baseados em rimas ou nos sons das letras (método fônico) costumam falhar com alunos surdos, pois tentam ensinar através de uma percepção auditiva que eles não utilizam.

Já o terceiro pilar, é representado pela *Construção do Dicionário Mental (Léxico)*: A memória visual é o que permite ao surdo construir um "dicionário mental" organizado e eficiente. Ao olhar para uma palavra escrita, o cérebro do aluno recupera imediatamente a imagem do sinal guardada na memória de longo prazo. Isso gera uma compreensão rápida e direta do conceito, sem que ele precise passar pela fala ou pela oralidade para entender o que lê.

Por isso, para o letramento do aluno surdo é importante considerar a "Pedagogia da Imagem" que utiliza a "multimodalidade" com uso de diferentes recursos ao mesmo tempo (vídeos em Libras, esquemas gráficos, fotos, ícones), o "letramento Visual" que visa ensinar o aluno a "ler" as imagens, as expressões faciais e os movimentos, tratando-os como dados de informação tão importantes quanto um parágrafo escrito. E por fim, prioriza a "espacialidade" que trabalha a organização da sala de aula e dos materiais permitindo que tudo seja visto. Pois, para o aluno surdo, conhecimento não entra pelo ouvido. Ele é capturado pelo olhar.

Para Quadros, o aluno surdo vê a palavra "CASA" não como uma sequência de sons (/k/, /a/, /z/, /a/), mas como uma unidade visual (um logograma). A memória visual ajuda o aluno a memorizar a imagem (desenho) da palavra e associá-lo ao sinal de [CASA] na Libras. A autora defende que o ensino de português para surdos deve pular a etapa do "som" e ir direto para o significado visual. Para Quadros:



É por isso que métodos de alfabetização baseados em rimas ou sons de letras (método fônico) falham sistematicamente com este público. A memória visual permite que o surdo crie um léxico mental (um dicionário na cabeça). Ao ver a palavra escrita, ele “recupera” na memória a imagem do sinal correspondente, realizando a tradução conceitual imediata (Quadros 2006, p. 49).

Nesse sentido, Carlos Skliar (2014) defende que a escola precisa parar de tentar “curar” a surdez com a fala e passar a produzir pedagogias que partam da diferença. Para ele, a imagem é o que permite ao surdo construir sua identidade e cultura. Análogo a essa abordagem, Karnopp (1999), aponta que o letramento do surdo acontece por meio de produções visuais (como as “sinalituras” — literatura em sinais). Ela mostra que o uso de vídeos, artes visuais e a própria espacialidade da Libras são formas de pedagogia da imagem que preparam o caminho para a escrita.

Reforçando essas ideias, Quadros (2006), discute como a memória visual é o suporte para que o surdo aprenda o Português. A autora argumenta que a memória visual constitui o suporte cognitivo fundamental para a aquisição da Língua Portuguesa pelo estudante surdo.

Diferente do ouvinte, que ancora o aprendizado da escrita na memória auditiva e fonológica, o sujeito surdo realiza um mapeamento visual das estruturas linguísticas. Para a autora, a imagem — seja ela o sinal em Libras ou o registro gráfico das palavras — funciona como o principal mediador na construção de significados (Quadros, 2006, p. 29).

Assim, a memória visual atua como uma ponte interlinguística: o aluno não associa a palavra escrita a um som, mas a um conceito visualmente estabelecido em sua primeira língua (L1), permitindo que a escrita do Português (L2) seja processada como uma representação direta do pensamento sinalizado. Pousando nessa mesma concepção, Lodi (2014) também aponta importância da imagem na mediação, argumentando que essa imagem visualizada pelo surdo não é apenas um desenho, mas uma forma de linguagem que ajuda o surdo a “ler o mundo” antes de ler as palavras em português. Desse modo, a compreensão da escrita pelo estudante surdo exige o abandono definitivo do modelo tradicional baseado em sons, que tenta impor uma percepção auditiva inexistente para esse sujeito. Isso se justifica porque, no processo de aquisição de uma segunda língua (L2), o cérebro do surdo organiza as informações por caminhos alternativos. Em vez de depender do som, a mente utiliza a visão como a principal via de processamento, transformando a leitura e a escrita em uma experiência puramente visual e lógica.



Nesse sentido, os estudos revelam que a ancoragem do Português no surdo não se dá pela via do fonema, mas pela consolidação de uma memória visual estratégica. Tal percepção redefine a natureza do texto escrito, conforme se observa a autora. A eficácia do ensino de L2 está condicionada à capacidade do docente de oferecer estímulos que alimentem essa memória visual. Mapas mentais, diagramas e o uso constante da Libras em interface com o texto escrito deixam de ser recursos acessórios e passam a ser os instrumentos centrais de uma prática pedagógica que respeita a natureza cognitiva do surdo.

Diante do exposto, depreende-se que discutir a relação entre surdez e letramento sob uma perspectiva teórico-metodológica adequada é o que define o sucesso da inclusão educacional. Compreender que o ensino da Língua Portuguesa como L2 não é uma simples tarefa de tradução, mas uma construção de sentidos pautada na visualidade, permite que o docente rompa com práticas ineficazes e adote metodologias que respeitem a singularidade do aluno surdo. Portanto, contemplar este tema é fundamental para garantir que o acesso ao código escrito seja, de fato, um instrumento de emancipação e cidadania, assegurando que a escola cumpra seu papel de mediadora entre o sujeito e as múltiplas práticas sociais que exigem o domínio da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação dos pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos revela que o sucesso educacional desse grupo não depende de uma “correção” sensorial, mas de uma reestruturação pedagógica profunda. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a transição para uma Educação Bilíngue efetiva, conforme amparada pela Lei nº 14.191/2021, exige o abandono definitivo de práticas fonocêntricas que, historicamente, excluíram o estudante surdo do acesso real à cultura escrita.

As discussões apresentadas reafirmam que o letramento para o surdo transcende a simples decodificação de letras; ele configura-se como uma prática social que deve ser ancorada na visualidade. A partir das contribuições de Quadros (2006) e Soares (2004), compreende-se que a memória visual e a Libras são os alicerces cognitivos que permitem ao surdo processar o Português não como um sistema de sons, mas como uma



rede de significados visuais. Nesse sentido, a “Pedagogia da Imagem” e o uso da multimodalidade deixam de ser estratégias alternativas para se tornarem a via principal de acesso ao conhecimento e à autonomia textual.

Conclui-se que o papel do docente é atuar como um mediador cultural, capaz de converter a sala de aula em um espaço de imersão linguística e visual. Para que o aluno surdo alcance o letramento pleno e, conseqüentemente, a cidadania e a inserção no mercado de trabalho, é imprescindível que a escola valide sua identidade e sua diferença linguística. Somente por meio de metodologias que respeitem a natureza viso-espacial do sujeito surdo será possível transformar a Língua Portuguesa em um instrumento de emancipação, rompendo com o ciclo do analfabetismo funcional e garantindo o direito à educação equânime e de qualidade nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, S. **Educação Bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro**. In: I Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior: trajetória do estudante surdo, UEL, 2008.

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

KARNOPP, L. B. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. 1999. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

LODI, A.C.B. e LUCIANO R. de T. **Desenvolvimento de Linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais**. In: LODI e LACERDA.(Orgs.) Uma escola duas línguas: letramento em Língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre, Mediação, 2014.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias 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.

SANCHÉZ, 1990. In: ALVES, Marlene Rodrigues. **Inclusão do Aluno Surdo Num Mesmo Espaço Escolar, Com Alunos Ouvintes do Ensino Regular da Rede Particular**. Maringá/PR: *Revista Eficaz*, [S.l: s.n.],2011.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem: educar** (Giane Lessa, trad.). Belo Horizonte: Autêntica. 2014.



SANTOS, E. F. **Tecendo leituras nas pesquisas sobre libras: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior.** Educação de surdos formação, estratégica e prática docente, 2015.

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

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: fundamentos da defectologia.** Tomo V. Madri: Visor Dist., 1997.

-