

Letramento e ensino crítico de língua portuguesa como segunda língua para surdos: caminhos possíveis

Literacy and critical teaching of portuguese as a second language for the deaf: possible pathways

Alfabetización y enseñanza crítica del portugués como segunda lengua para sordos: caminos posibles

Josiane Junia Facundo¹

 0000-0002-9102-8281

RESUMO: Este artigo tem como objetivo explorar as intersecções entre os estudos de letramento e a educação de surdos, enfatizando a importância de um ensino que considere as especificidades culturais e linguísticas dos alunos surdos. O referencial teórico baseia-se nos Novos Estudos de Letramento (NLS), que criticam a visão tradicional de alfabetização e letramento, a qual desconsidera as práticas culturais dos surdos. A metodologia utilizada inclui uma análise crítica das práticas educacionais vigentes e uma proposta de abordagem bilíngue e crítica, que respeite a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 e a Língua Portuguesa (LP) como L2. O corpus da pesquisa abrange estudos críticos dispostos em artigos, teses e dissertações na área de letramento e educação de surdos. Os resultados apontam para a inadequação do ensino da LP como L1 para surdos e a necessidade de formação específica para professores, visando a um ensino de LP que vá além de uma perspectiva instrumental, promovendo uma prática pedagógica dialógica e crítica, adequada às realidades dos estudantes surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Surdos; Ensino crítico de língua portuguesa.

ABSTRACT: This article aims to explore the intersections between literacy studies and the education of the deaf, emphasizing the importance of teaching that considers the cultural and linguistic specificities of deaf students. The theoretical framework is based on the New Literacy Studies (NLS), which criticizes the traditional view of literacy that disregards the cultural practices of the deaf. The methodology includes a critical analysis of current educational practices and proposes a bilingual and critical approach that respects Brazilian Sign Language (Libras) as L1 and Portuguese (LP) as L2. The research corpus includes critical studies found in articles, theses, and dissertations in literacy and deaf education. The results highlight the inadequacy of teaching LP as L1 for deaf students and the need for specific teacher training aimed at an LP education that goes beyond an instrumental perspective, promoting a dialogical and critical pedagogical practice suited to the realities of

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina-UEL. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). E-mail: josiane.almeida@ifpr.edu.br.

deaf students.

KEYWORDS: Literacy; Deaf; Critical Teaching of Portuguese.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo explorar las intersecciones entre los estudios de alfabetización y la educación de personas sordas, enfatizando la importancia de una enseñanza que considere las especificidades culturales y lingüísticas de los estudiantes sordos. El marco teórico se basa en los Nuevos Estudios de Alfabetización (NLS), que critican la visión tradicional de la alfabetización que ignora las prácticas culturales de las personas sordas. La metodología incluye un análisis crítico de las prácticas educativas actuales y propone un enfoque bilingüe y crítico que respete la Lengua de Señas Brasileña (Libras) como L1 y el Portugués (LP) como L2. El corpus de investigación incluye estudios críticos presentes en artículos, tesis y disertaciones en el campo de la alfabetización y la educación de personas sordas. Los resultados destacan la inadecuación de enseñar el LP como L1 para estudiantes sordos y la necesidad de una formación específica para los docentes, con el objetivo de promover una enseñanza de LP que vaya más allá de una perspectiva instrumental, fomentando una práctica pedagógica dialógica y crítica, adecuada a las realidades de los estudiantes sordos.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización; Sordos; Enseñanza crítica de lengua portuguesa.

Introdução

A Linguística Aplicada (LA) vem desempenhando um papel fundamental na reformulação de conceitos e práticas pedagógicas voltadas para a educação de surdos, especialmente no campo dos estudos de letramento. Ancorados nos estudos de letramento, estudiosos da educação de surdos passaram a enfatizar as falhas nas abordagens tradicionais, que tratavam o letramento como um processo neutro e meramente técnico. Essas concepções começaram, então, a ser desafiadas, abrindo espaço para uma compreensão mais ampla e crítica. As perspectivas atuais reconhecem o letramento como uma prática social, ideológica e culturalmente situada, o que permite uma abordagem mais inclusiva e sensível às especificidades dos sujeitos surdos.

Nesse contexto, os estudos sobre letramento têm se mostrado particularmente valiosos para a educação de surdos, visto que oferecem subsídios teóricos e metodológicos que questionam a adequação das práticas de alfabetização tradicionais, que muitas vezes não consideram as particularidades linguísticas e culturais dessa comunidade.

Sendo assim, discutiremos, neste artigo, as interseções entre os estudos de letramento e a educação de surdos, destacando as contribuições da Linguística

Aplicada para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com a perspectiva bilíngue e refletindo sobre as implicações dessas práticas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos, considerando as especificidades linguísticas e culturais que caracterizam essa comunidade.

A Linguística Aplicada e os estudos de letramento em intersecção com a educação de surdos

Os estudos desenvolvidos na área da LA trouxeram, para a educação de surdos, novas perspectivas teóricas, didáticas e metodológicas, em especial no que se refere ao letramento de surdos. Entre os diversos autores brasileiros que tratam da temática, destacamos Botelho (2002), Lodi, Harrison e Campos (2003) e Fernandes (2003), que estão entre as primeiras referências. Muitos desses estudos estão situados na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento — NLS (*New Literacy Studies*).

Os Novos Estudos de Letramento redimensionaram as pesquisas em LA nos últimos anos, visto que há uma tendência no sentido de uma visão mais ampla de letramento enquanto prática social em uma perspectiva transcultural. De acordo com Street (2014), vários autores já rejeitaram a visão dominante de letramento que, comumente, esteve voltada à técnica, ao desenvolvimento de habilidades individuais, como um processo neutro. Street (2014, p.17) descreve o NLS como uma abordagem que concebe letramento "como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos".

Gee (1999) caracteriza os NLS como uma abordagem sociocultural, enfatizando letramento como um conjunto de práticas sociais que dão origem a formas distintas de linguagem em uma mesma cultura. Desse modo, passa-se a pensar, então, não mais em letramento no singular, mas no conceito de letramentos.

Na vertente denominada no Brasil de Estudos de Letramento, "os questionamentos se voltam às formas como os sujeitos constroem significados a essas práticas" (Vianna, 2016, p. 29).

Nesse sentido, os Estudos de Letramento para os pesquisadores em

educação de surdos “caíram como uma luva”, visto que as questões referentes à leitura e à escrita estavam intimamente ligadas ao conceito de alfabetização, e as estratégias, teorias e métodos de alfabetização para ouvintes eram os mesmos utilizados para os surdos, pois parecia ser o único caminho possível no entender dos educadores de surdos, que, além disso, exergavam a oralidade como pré-requisito ao domínio da escrita (Fernandes, 2003).

Os pesquisadores em educação de surdos, ao introduzirem as questões de ensino e aprendizagem da escrita na perspectiva dos Estudos de Letramento, passaram a questionar a ideia de alfabetização para surdos. Fernandes (2003, p. 89) faz a seguinte inferência:

a alfabetização, em sua acepção estrita, não é uma realidade tangível para os surdos, simplesmente porque a codificação e decodificação pressupõe a habilidade de reconhecer letras e sons (!!!). Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas, seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominando este processo de alfabetização.

Para Fernandes (2003), o processo de apropriação da escrita pelos surdos deveria passar a ser discutido, em contrapartida, no âmbito das práticas de letramento, uma vez que o processo de alfabetização não estabelece uma relação de causa-efeito. O conceito de práticas de letramento é fértil para os estudos relacionados à aquisição da linguagem dos surdos, porque considera a existência de diferentes modos culturais de fazer sentido a partir da escrita para diferentes comunidades. Mas o que seriam essas práticas de letramento?

O conceito de práticas de letramento é abordado por Street (2014, p. 18) para “descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares” e se diferencia do conceito de Eventos de Letramento, cunhado por Heath (2001), para descrever e investigar situações em que essas práticas se atualizam, abrangendo qualquer ocasião em que a escrita tenha papel fundamental nas interações dos participantes e seus processos interpretativos. Nas palavras de Street:

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita.

Entretextos, Londrina, v. 25, n. 1, p. 383-401, 2025.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

As práticas de letramento incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (Street, 2014, p. 18).

Assim, as práticas de letramento seriam modelos culturais envolvendo o letramento e dariam origem aos diferentes eventos de letramento, no que se refere aos modos de interação em lugares e momentos determinados. De acordo com Vianna (2016, p. 40), o conceito de práticas de letramento pode ser compreendido também a partir do conceito de esfera, do círculo de Bakhtin, pois “o conceito de esfera discursiva contempla tanto a situação específica quanto o tempo histórico (cronotopo) em que os enunciados são produzidos[...]”.

Fischer (2007, p. 27) esclarece que “as práticas de letramento envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais”. Essa autora ainda considera que as práticas de letramento

[...]incluem o julgamento das pessoas sobre letramento, construções e discursos do letramento, como falam sobre e como constroem sentidos com e para o letramento. São processos internos, mas determinados por processos sociais, que interligam as pessoas umas com as outras, incluindo um constante compartilhar de ideologias e identidades sociais (Fischer, 2007, p. 27)

As propostas educacionais para surdos, até pouco tempo, não consideravam essas práticas de letramento. Em vez disso, o que se propôs para a educação de surdos ao longo dos anos (o domínio da oralidade e da escrita da língua portuguesa) como garantia de sucesso escolar e passaporte para o “mundo dos ouvintes” (Lacerda, 1998) está muito próximo ao que Street (2014) denominou de letramento autônomo.

Street (2014) critica o estereótipo do modelo autônomo de letramento presente em campanhas de alfabetização, por exemplo, em que, na visão das agências de letramento e dos meios de comunicação, “a aquisição do letramento causaria, por si só, grandes ‘impactos’ em termos de habilidades sociais e cognitivas e ‘desenvolvimento’” (Street, 2014, p. 29).

Traçando um paralelo com a história da educação de surdos, fazemos alusão à ideia de letramento autônomo de Street, mas atribuída à oralidade do surdo, pois,

acreditou-se que o desenvolvimento da oralidade traria como consequência o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais a esses sujeitos. Não foram consideradas as especificidades linguísticas e culturais, nem tampouco se questionaram, por quase um século, as ideologias presentes nas práticas de normalização dos surdos, reformatados aos padrões ouvintes.

Street põe em pauta a teoria da grande divisão oralidade *versus* escrita, que atribui aos “iletrados” várias características outras que seriam consequência de uma “falta de letramento”. Nas palavras de Street (2014, p. 38):

No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos “iletrados” presumivelmente faltam todas essas qualidades, não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política.

Ainda é muito presente a ideia de que quem não sabe ler ou escrever “vale menos”. Essas ideias estão cristalizadas no imaginário do próprio sujeito analfabeto ou de pessoas com pouca escolaridade. É comum, por exemplo, ouvirmos a expressão: “para ser alguém na vida, você tem que estudar”. Tal expressão reflete um sentimento de autodepreciação daquele que não sabe ler ou escrever, ou com pouca escolaridade. Isso ocorre por conta da imagem que se construiu historicamente acerca do analfabeto, visto haver em nosso país uma relação forte entre escolarização e *status* social que incide em cargos e salários mais atrativos. No Brasil, ainda que a escolarização (e o letramento advindo dela) não seja passaporte automático para cargos e salários mais valorizados, uma vez que isso depende de aspectos econômicos e sociais, temos uma classe social (e pouco escolarizadas principalmente), que está à margem de uma série de bens culturais e sociais, porque existe, ainda que não de forma isolada, uma relação entre escolarização e melhores salários e posições em determinados empregos, mesmo que esta valorização seja, também, parte das estruturas de poder.

Esse estigma do “iletrado”, não coincidentemente, aplicado a grupos já estigmatizados por fatores sociais, étnico-raciais e de gênero, colocam o indivíduo em situação de duplo estigma. Nesses grupos incluem-se os surdos, que, embora

não configurem exatamente uma etnia, diferenciam-se por possuir uma identidade cultural e linguística própria, não adquirindo a língua escrita ou falada da maioria de forma natural, acabando por serem classificados como “iletrados”.

A história, como já referimos, mostra que as consequências para um surdo não oralizado era, na visão de pais e educadores, o isolamento e o retardo. De fato, a condição de uma pessoa surda adulta, por muitos anos, foi de limitação cognitiva, com sérias consequências à vida social. No entanto, a causa não era um tipo de letramento oral ou escrito dentro dos padrões de normalidade, como se cria; mas a falta de comunicação, o atraso no desenvolvimento da linguagem e muitas vezes o isolamento social que lhes era imputado.

E, se considerarmos que, para além da escrita, houve um longo período em que a oratória era condição para o exercício da cidadania (Bueno, 2018), podemos concluir que a situação histórico-social de pessoas surdas foi ainda mais conflitante. Pensando em uma escala social, em primeiro lugar estariam os grandes oradores; na sequência os que não dominavam a “arte do bem falar” (com certa variação entre os que dominavam em partes e os que estavam mais próximos de uma fala “vulgar”); e em último lugar só poderiam estar os que não falavam. Strobel (2010, p. 18) comenta que:

Em 355 a.C. o filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, consequentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdomudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”.

Sabemos, hoje, que as pessoas surdas que adquirem a língua de sinais como primeira língua, logo nos primeiros meses de vida e no contato com falantes nativos ou pessoas fluentes nessa língua, conseguem mais facilmente aprender uma segunda língua, escrita ou falada, tal como propõe a abordagem educacional bilíngüe². Além disso, a língua de sinais tem adquirido *status* linguístico na sociedade. Contudo, as pessoas surdas continuam enfrentando barreiras

² Segundo Dizeu e Carporalli (2005, p. 592) “o trabalho bilíngüe educacional respeita as particularidades da criança surda [...], priorizando que a educação deve ser construída a partir de uma primeira língua, a de sinais, para em seguida ocorrer a aquisição da segunda língua, o português (oral e/ou escrito).”

comunicativas, tendo em vista que vivem em um contexto social no qual a maioria não interage pela língua de sinais, que, embora reconhecida por lei, possui menor prestígio social que a língua portuguesa, sua L2.

Essa situação pode ser caracterizada como um bilinguismo diglótico³, dentro de uma concepção de diglossia na perspectiva de conflito, em que há uma relação de desigualdade no uso das línguas. Nessa perspectiva, “a língua portuguesa impera, portanto, no âmbito do formal, do oficial, do público e, por isso, é ela a língua dominante no país. Desprestigiadas, às demais línguas brasileiras restou o papel de línguas subalternas” (Maher, 1996, p. 49).

Na prática, esse desprestígio se revela no currículo das escolas inclusivas e até mesmo de algumas escolas que acreditam ser bilíngues, mas a língua portuguesa é ensinada como primeira língua para os alunos surdos, com materiais didáticos de português como primeira língua - PL1. Observa-se um equívoco na prática, ao entender que um ensino bilíngue tem sido sinônimo de ter as aulas todas interpretadas em Libras, enquanto há uma boa diferença entre aulas interpretadas e aulas ministradas em Libras. Nessa situação, a Libras tem papel secundário, e, se considerarmos que essa deve ser a língua de instrução, visto que carrega traços da cultura dos surdos, o ideal seria que o professor ministrasse as aulas em Libras. Isso propiciaria maior interação e dialogismo no ensino-aprendizagem de estudantes surdos.

É necessário considerar que ministrar aulas de português para falantes de PL1 e PL2 ao mesmo tempo, e em um mesmo espaço é tecnicamente complexo; porque os professores de ensino fundamental e médio não estão aptos a ensinar português como L2 para surdos, visto que os cursos de formação de professores de LP em geral não contemplam essa formação e faz-se preciso desafiar uma perspectiva meramente instrumental no ensino de PL2, buscando uma formação mais crítica, tendo em mente que a escrita da LP está presente em todas as atividades da vida dos sujeitos surdos.

O tópico a seguir busca refletir acerca dessas questões, aprofundando a

³ De acordo com Brito (1993, p. 65), “o tipo de bilinguismo (dos surdos) é o diglótico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidades diferentes, cada uma em situações distintas.”

última delas, referente ao ensino de português numa perspectiva crítica.

Possibilidades no ensino de língua portuguesa como L2 para surdos em uma perspectiva crítica

Primeiramente, é necessário discutir uma questão que tem se colocado como desafio às propostas de educação inclusiva principalmente a partir dos anos 90 no Brasil. A Declaração de Salamanca, em 1994, tem sido um dos principais documentos orientadores da política de inclusão escolar e, no que se refere aos surdos, propôs que se deveria dar importância à língua de sinais utilizada entre surdos e que esta “provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais” (Unesco, 1994). No que se refere à forma de oferta do ensino, a declaração traz que “devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, [...] pode ser *mais adequadamente* provido em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (Unesco, 1994, grifo nosso). Como se pode observar na referida declaração, a situação linguística dos surdos é levada em consideração para afirmar que a forma mais adequada de ensino seria em ambientes específicos (escolas especiais) e, quando na escola regular, delimita a unidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9.394 de 1996, no entanto, prevê “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, *preferencialmente na rede regular de ensino*” (Brasil, 1996). A expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” teve grande repercussão na prática, no sentido de que houve esforços por parte dos órgãos governamentais em garantir a inserção dos alunos surdos em classes comuns do ensino regular.

Vale complementar que o Decreto 5.626, de 2005, prevê escolas comuns da rede regular como uma das possibilidades para a educação de surdos, embora tal decreto preveja, também, a organização de escolas bilíngues (Brasil, 2005). Em

contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), ainda que aborde, de algum modo a educação bilíngue, não contempla os sujeitos surdos e suas especificidades, pois trata apenas do bilinguismo de povos tradicionais.

Em função dessa demanda, a questão do ensino bilíngue é retomada na Lei nº 14.191, de 2021, que altera a LDB e inclui a Educação Bilíngue como uma modalidade de ensino, ressaltando que:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Apesar de as políticas educacionais para surdos terem avançado no que tange ao acesso à educação formal, ainda deixa a desejar no processo de inclusão desses estudantes em escolas comuns da rede regular, o qual vem sendo feito de forma mecânica, sem levar em conta que a língua portuguesa para surdos deve ser ensinada como L2 e, para os ouvintes, como L1, o que não pode ser feito em classes comuns pelo professor de língua portuguesa ao mesmo tempo. Como esclarece Andrade (2012, p. 34), “Se para o surdo a língua portuguesa é a segunda língua e para ouvinte é a primeira língua, então a metodologia de ensino não pode ser a mesma. O acesso à língua é outro, para o surdo é visual e para o ouvinte é auditivo”.

Além disso, assumir que a língua portuguesa é a L2 dos surdos envolve outras questões que merecem reflexão. Fernandes (2003, p. 43) assevera que:

afirmar que o português é uma segunda língua para os surdos, significa admitir que esse grupo constrói sua identidade lingüística e cultural pelo uso de uma língua natural - a língua de sinais. Essa língua é identificada, simbolicamente, por signos gestuais-visuais, organizados em um espaço tridimensional. Dito de outra forma, o fato de a língua de sinais ser uma língua visual-espacial, e não oral-auditiva como a grande maioria das línguas naturais, implica numa constituição de sentidos sobre o mundo diferenciada, acarretando especificidades culturais que colocam os surdos junto a outros grupos étnicos minoritários na luta pelo reconhecimento político de sua diferença linguística.

Entretextos, Londrina, v. 25, n. 1, p. 383-401, 2025.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Logo, não se trata apenas de uma língua diferente, mas formas culturalmente diversas de compreender o mundo, o que requer ações que vão além de contratar um intérprete para as aulas de português como L1.

Embora, em muitos casos, haja a oferta de Atendimento Educacional Especializado, com oferta de PL2 no contraturno, há que se pensar no que fazer com os alunos surdos enquanto os alunos ouvintes aprendem o português como L1 em sala de aula regular.

Outra questão a ser considerada diz respeito aos cursos de formação de professores de língua portuguesa, pois esses não contemplam uma disciplina específica de PL2 para surdos. Em atendimento ao decreto 5626/05, já existe o curso de Pedagogia bilíngue, o qual formaria professores bilíngues, inclusive para trabalhar PL2. Mas, os cursos de formação de professores para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio ainda não possuem uma disciplina obrigatória para esse fim.

Além disso, ao considerarmos a escola bilíngue para surdos na perspectiva de que esse ambiente seja o mais apropriado para a aprendizagem, em especial de língua portuguesa, ainda não se veem discussões acerca de uma abordagem crítica no ensino de PL2 para surdos. O decreto 5.626/05 diz que o ensino da língua portuguesa para surdos deve ser ministrado em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental. Esse enfoque tem sido predominante nas pesquisas e discussões voltadas ao ensino de língua portuguesa para surdos.

Ao tecer críticas acerca do ensino tradicional para surdos, Pereira (2014) introduz o que entende por uma concepção discursiva de língua voltada a alunos surdos. Considera que:

Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa

Entretextos, Londrina, v. 25, n. 1, p. 383-401, 2025.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas (Pereira, 2014, p. 149).

Embora essa autora verbere a tradição do ensino de LP para surdos baseado em frases e palavras descontextualizadas e ressalte a necessidade de se “trabalhar muito bem o texto”, as orientações se voltam à habilidade de produzir textos e a uma análise mais estrutural do texto, atentando para semelhanças e diferenças entre as línguas, com vistas à formulação de hipóteses sobre o funcionamento dessas línguas pelos alunos.

É preciso considerar que não basta dominar a forma sem compreender o conteúdo, ou melhor, o que está por trás do texto, nas entrelinhas. Andrade (2012) assevera que o ensino de LP2 para surdos deve estar pautado na interação discursiva, de modo que a reflexão sobre a língua seja valorizada, embora considere um desafio romper com práticas tradicionalmente adotadas no ensino. Nas palavras da autora:

É um desafio para a escola e para os professores colocar essa concepção em prática, visto que, historicamente o ensino sempre foi pautado na concepção de língua como código e qualquer mudança, principalmente na área educacional, requer um esforço e empenho dos profissionais envolvidos, pois movimenta não só o professor, mas os alunos e a comunidade escolar como um todo. No caso dos Surdos, isso se agrava, pois para que a questão discursiva esteja presente em sala de aula é preciso que o professor tenha um conhecimento aprofundado das duas línguas em questão: LIBRAS e Língua Portuguesa, o que nem sempre acontece [...] (Andrade, 2012, p. 37-38).

As práticas homogeneizadoras, predominantes no ensino de línguas até finais dos anos 70 e que ainda assombram muitas salas de aula, fundamentam-se em uma concepção de sujeito passivo, de uma educação neutra. E no contexto das escolas de surdos não foi diferente.

Muitas foram as críticas a esse modelo de ensino nos últimos anos, entendendo a urgência de uma nova pedagogia pautada na concepção crítica, que considera o sujeito como ser histórico e social, que transforma e é transformado nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Essas relações são mediadas pela linguagem, a qual se manifesta de várias formas, entre elas, o discurso.

Ramalho (2012, p. 5) reforça que o discurso “é visto como um momento irredutível da vida social, em constante articulação dialética com outros momentos de práticas sociais: ação/interação; relações sociais; mundo material e pessoas, com suas crenças, valores, atitudes, histórias”.

Para Fairclough (1989), o discurso é determinado pelas relações sociais e pela relação de dependência entre seus participantes, contribuindo para moldar tais interações. Assim, o discurso representa uma arma poderosa, muitas vezes utilizada para a dominação e manipulação do pensamento e das ações de alguns indivíduos por outros, podendo servir para o bem ou para o mal, incitando ao ódio que origina as guerras ou aos ideais de consciência coletiva que conduzem acordos de paz. Daí a importância da consciência crítica dos indivíduos para que não se deixem manipular pelo discurso do ódio, da indiferença, da impotência, da ignorância, do preconceito, entre outros responsáveis por uma sociedade patológica.

É possível e necessário que o ensino de LP2 para as pessoas surdas se realize em uma perspectiva crítica da linguagem, oferecendo ferramentas para a identificação dos discursos e consequentemente favorecendo o acesso ao poder do discurso.

Nessa perspectiva, há que se considerar o papel da escola como organismo que representa a sociedade. Não deve, contudo, ser vista somente como reprodutora dos valores sociais, mas como o lugar onde esses valores são avaliados e analisados criticamente, levando os sujeitos surdos a agirem diante dos acontecimentos.

Fairclough (1989, p. 238) considera que “a educação não é apenas um ‘passar coisas adiante’; é desenvolver consciência crítica de crianças, a partir de seu contexto, de sua autoconsciência crítica e de sua capacidade de contribuir para a formulação e reformulação de seu mundo social”.

Vale destacar o papel do professor para a formação de sujeitos críticos, e em especial o do professor de línguas, cujo trabalho com o texto – oral, gestual, no caso da Libras ou escrito – é o que norteia sua prática educativa. É de sua competência o favorecimento de práticas de letramento em sala de aula que reflitam nos modos de agir dentro e fora dos muros da escola.

Rajagopalan (2003, p. 111-112) ressalta que ao educador crítico “cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com passar do tempo, adquirem aura e intocabilidade dos dogmas”. Assim, o ensino não deve se restringir ao domínio de aspectos formais do texto por meio de práticas prescritivas e exercícios prontos, que desconsideram o contexto social em que estão inseridos os sujeitos, bem como as questões que interferem no seu modo de vida. Silva e Araujo consideram que:

[...]apenas o domínio do código linguístico não é suficiente para a atuação do sujeito nas práticas letradas requeridas pelas variadas agências de letramento presentes na sociedade; é preciso sobretudo saber utilizar tal código conforme as demandas de leitura e de escrita requeridas pela sociedade nas diferentes situações sociocomunicativas (Silva; Araujo, 2012, p. 690).

Outros autores, como Freire (1987), Gregory e Cahill (2009), Soares (1995) e Norton (2007) reforçam o papel de uma educação emancipatória, contribuindo para minimizar a desigualdade e a injustiça. Desse modo, a alfabetização (ou letramento) crítica não se restringe à aquisição de uma habilidade individual de codificação, mas se impõe como um mecanismo de luta social. Como ressalta Soares (1995, p. 29), “dos indivíduos já se requer não apenas a tecnologia do ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a ao seu viver, transformando assim seu ‘estado’ ou ‘condição’”. Norton (2007) se refere ao letramento crítico como meio de luta, negociação e mudança.

Uma das principais ideias que se aplicam ao letramento crítico é a concepção de que as práticas de letramento são socialmente construídas e negociadas (Norton, 2007; Gregory; Cahill, 2009).

Soares (1995) também entende que o letramento tem uma dimensão social, a qual é vista pela autora como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de práticas sociais que envolve a leitura e escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico. É partindo dessa realidade que o professor faz intervenções práticas, levando os estudantes a refletirem sobre questões globais que interferem na realidade local e constrói, com estes, novas formas de agir sobre a realidade.

O letramento crítico pode ser representado no que Soares (1995) chama de tendência radical do letramento. Nela o letramento é diferenciado da tendência progressista, de cunho liberal. A tendência radical, na concepção da autora, é revolucionária, pois se traduz em práticas responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (Soares, 1995).

O letramento crítico tem o potencial de transformar o pensamento dos indivíduos, refletindo em seus modos de atuação no mundo, e uma das principais ferramentas de luta é o diálogo (Freire, 1987).

Shor (1999, p. 3) pondera que “quando somos letrados criticamente, examinamos nosso desenvolvimento em curso, para revelar posições subjetivas das quais fazem sentido o mundo e as ações nele” (tradução nossa).⁴

A escola é o reflexo desse macrossistema que produz a violência em contextos micros. Shor (1999) observa que a indisciplina no contexto escolar é fruto de uma violência simbólica de silenciamento, visto que o conhecimento é impositivo, já vem pronto e acabado, não permitindo uma construção coletiva, nenhuma participação dos alunos. Desse modo, silenciados, tentam se manifestar de outras formas, gerando indisciplina.

Sendo assim, o letramento crítico, como importante ferramenta de ação para professores e alunos, pode contribuir para a transformação por meio do diálogo e da construção de estratégias coletivas que reflitam na realidade local, expandindo-se para um contexto maior.

No caso dos alunos surdos, os textos em língua portuguesa, mediados pelas discussões em Libras, devem suscitar um olhar crítico para sua realidade, a fim de que esses sujeitos, que fazem parte de um grupo marginalizado, desenvolvam consciência de coletividade e de luta por um lugar de fala na sociedade majoritariamente ouvinte.

Considerações finais

A partir do referencial teórico analisado, podemos concluir que as práticas de

⁴ When we are critically literate, we examine our ongoing development, to reveal the subjective positions from which we make sense of the world and act in it.

ensino de língua portuguesa para surdos nos últimos anos têm sido amplamente criticadas por não atenderem adequadamente às necessidades específicas dessa população, pois tais práticas têm se mantido fortemente ancoradas em uma perspectiva tradicional, que privilegia a oralidade e a alfabetização baseada no som, desconsiderando a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua (L1) dos surdos.

Evidenciamos, então, que a insistência em ensinar a língua portuguesa como se fosse a L1 para surdos falha em reconhecer a centralidade da visualidade e das práticas culturais dos surdos, resultando em um ensino ineficaz e excludente. Além disso, destacamos a necessidade urgente de uma abordagem pedagógica crítica e bilíngue, que integre de forma efetiva o uso de Libras e a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (L2) de maneira que seja mais acessível e relevante para os estudantes surdos.

Concluimos, ainda, que há uma lacuna significativa na formação de professores para o ensino de surdos, uma vez que os currículos de formação de professores de língua portuguesa negligenciam especificidades culturais e linguísticas dessa comunidade. Portanto, é imperativo reformular as práticas pedagógicas e investir na formação específica de educadores para que o ensino da língua portuguesa possa ser verdadeiramente inclusivo e eficaz para surdos.

Em virtude disso, enfatizamos que o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos requer uma abordagem que reconheça e valorize a singularidade linguística e cultural dos estudantes surdos, bem como a adoção de uma perspectiva crítica e bilíngue, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 e o Português como L2.

Além disso, é imprescindível a formação específica de professores que atuam com essa população, capacitando-os a implementar práticas pedagógicas que não apenas ensinem a língua, mas também empoderem os alunos surdos em suas vivências e interações sociais. Acreditamos que tais ações contribuirão para a promoção de um ensino crítico, dialógico e transformador.

Referências

ANDRADE, M. M. F. de. *Práticas de ensino da língua portuguesa para alunos surdos*. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos Surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 15 set. 2020.

Brasil. Decreto Federal n. 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 28-29, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 3 ago. 2023.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sancionada em 12 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Brasil. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRITO, L. F. *Integração social e educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUENO, A.; CREMA, E.; ESTACHESKI, D.; NETO, J. M. (org.). *Aprendizagens históricas: ensino de história*. Rio de Janeiro: Sobreontens, 2018.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A.. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583–597, maio 2005.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. New York: Longman, 1989.

FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 341 f. Tese

(Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2. ed. London: The Farmer Press, 1999.

GREGORY, A. E.; CAHILL, M. A. Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, Boise, v. 3, n. 2, p. 6-16, 2009.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org.) *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwel, 2001. p. 318-342.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MAHER, T. M. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. 1996. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

NORTON, B. Critical literacy and international development. *Critical literacy: theories and practices*, Lexington, v. 1, n.1, p. 6-15, July 2007.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para Surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p.143-157. 2014. Edição Especial.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMALHO, V. Ensino de língua materna e análise de discurso crítica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 178-198, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000100011> . Acesso em: 5 nov. 2018.

SHOR, I. What is critical literacy?. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, Cambridge, v. 1, n. 4, p. 1-32, 1999.

SILVA, E. M. da; ARAÚJO, D. L. de. Letramento: um fenômeno plural. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, set. 2012.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 17., 1995, Caxambu. *Anais [...]*.

Caxambu: ANPED, 1995. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/cultura-escrita-559aba75b4693.html> . Acesso em: 20 set. 2018.

STREET, B. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STROBEL, K. L. *História da educação do surdos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.libras.ufsc.br/colacaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 5 fev. 2018.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

VIANNA, C. A. D. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento*: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 27-59.

Recebido em: 10 ago. 2024.
Aprovado em: 02 dez. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Lara Guilherme
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho