

# LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA E PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

*LIBRAS AS THE FIRST LANGUAGE AND WRITTEN PORTUGUESE AS A SECOND  
LANGUAGE FOR DEAF STUDENTS*

**Sylvia Lia Grespan Neves**

Universidade de São Paulo, Brasil  
Doutora em Linguística e Pesquisadora

**Valdicley Pereira Campos**

Universidade Norte do Paraná, Brasil  
Graduado em Pedagogia

**Tiago de Souza Moraes**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil  
Mestrando em Educação

**Diego Leonardo Pereira Vaz**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Goiás, Brasil  
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica e Pesquisador

**Ananda Loiola Simões Elias**

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Doutoranda em Linguística

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i6.688>

Aceito em: 14.06.2026

**Resumo:** O presente artigo discute a Libras como primeira língua da pessoa surda e o português escrito como segunda língua, considerando os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos da educação bilíngue. Parte-se da compreensão de que a surdez não deve ser reduzida a uma perspectiva clínica ou deficitária, mas reconhecida como diferença linguística e cultural, vinculada à constituição de sujeitos que se organizam socialmente por meio de uma língua de modalidade visuoespacial. O estudo enfatiza que a Libras ocupa papel estruturante no desenvolvimento cognitivo, social, identitário e acadêmico dos estudantes surdos, pois possibilita a construção de conhecimentos, a interação discursiva e a mediação das práticas escolares. Defende-se que o ensino da língua portuguesa escrita deve ocorrer como segunda língua, por meio de metodologias específicas, visuais, discursivas e bilíngues, afastando-se de práticas baseadas exclusivamente na oralidade ou na memorização gramatical. A discussão evidencia que as dificuldades de leitura e escrita frequentemente atribuídas aos estudantes surdos decorrem, em grande parte, da ausência de políticas educacionais adequadas, da formação insuficiente de professores bilíngues e da escassez de materiais didáticos acessíveis. Conclui-se que a educação bilíngue constitui um direito linguístico e uma condição essencial para a inclusão educacional, a autonomia intelectual, a participação social e o exercício da cidadania da pessoa surda. Assim, reconhecer a Libras como primeira

língua e o português escrito como segunda língua significa promover práticas pedagógicas mais justas, acessíveis, críticas e comprometidas com a diversidade, a equidade e a valorização da cultura surda nos diferentes espaços escolares e sociais contemporâneos brasileiros inclusivos.

**Palavras-chave:** Libras. Educação bilíngue. Português como segunda língua. Letramento. Surdos.

**Abstract:** This article discusses Brazilian Sign Language (Libras) as the first language of deaf people and written Portuguese as a second language, considering the theoretical, political, and pedagogical foundations of bilingual education. It starts from the understanding that deafness should not be reduced to a clinical or deficit-based perspective, but should be recognized as a linguistic and cultural difference linked to the constitution of subjects who organize themselves socially through a visual-spatial language. The study emphasizes that Libras plays a structuring role in the cognitive, social, identity, and academic development of deaf students, as it enables the construction of knowledge, discursive interaction, and mediation of school practices. It argues that the teaching of written Portuguese should occur as a second language through specific, visual, discursive, and bilingual methodologies, moving away from practices based exclusively on orality or grammatical memorization. The discussion shows that the reading and writing difficulties often attributed to deaf students largely result from the absence of adequate educational policies, insufficient training of bilingual teachers, and a lack of accessible teaching materials. It concludes that bilingual education constitutes a linguistic right and an essential condition for educational inclusion, intellectual autonomy, social participation, and the exercise of citizenship by deaf people. Thus, recognizing Libras as a first language and written Portuguese as a second language means promoting fairer, more accessible, critical pedagogical practices committed to diversity, equity, and the appreciation of deaf culture.

**Keywords:** Libras. Bilingual education. Portuguese as a second language. Literacy. Deaf people.

## Introdução

A educação de surdos tem sido objeto de intensos debates acadêmicos, políticos e pedagógicos nas últimas décadas, especialmente no que se refere ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e do português escrito como segunda língua para estudantes surdos. Tal perspectiva fundamenta-se na compreensão de que a surdez não deve ser concebida exclusivamente sob o viés clínico ou médico, mas também sob uma abordagem sociocultural e linguística, que reconhece os surdos como integrantes de uma comunidade linguística minoritária, detentora de uma língua natural de modalidade visuoespacial e de uma identidade cultural própria.

Nesse contexto, a Libras constitui-se como elemento central para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e educacional das pessoas surdas. O reconhecimento legal da Libras, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representou um marco histórico para a educação bilíngue de surdos

no Brasil, uma vez que tais dispositivos asseguraram o direito à utilização da língua de sinais nos espaços educacionais e reafirmaram a necessidade de garantia do acesso à língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua.

A perspectiva bilíngue para a educação de surdos baseia-se no entendimento de que a aquisição de uma primeira língua plenamente acessível é condição essencial para o desenvolvimento de competências linguísticas mais complexas e para a aprendizagem de outras línguas. Nesse sentido, a Libras desempenha papel fundamental na constituição da subjetividade, na organização do pensamento e na construção dos conhecimentos escolares. Conforme destacam Salles e Naves (2021), o bilinguismo dos surdos pressupõe o domínio da Libras como língua de instrução e interação social, enquanto o português escrito é aprendido como segunda língua, respeitando-se as especificidades linguísticas e culturais desse público.

Entretanto, a educação de surdos foi marcada por práticas pedagógicas que desconsideravam a língua de sinais e priorizavam exclusivamente o ensino da língua oral. Durante muitos anos, predominou o paradigma oralista, que buscava a integração do surdo à sociedade ouvinte por meio do desenvolvimento da fala e da leitura labial. Tal modelo resultou em significativas limitações educacionais, uma vez que negligenciava a necessidade de acesso precoce a uma língua plenamente acessível e comprometia o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes surdos.

A partir das contribuições dos Estudos Surdos e das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais, consolidou-se o entendimento de que a Libras possui estrutura gramatical própria, complexidade linguística e potencial para desempenhar todas as funções comunicativas e cognitivas atribuídas às línguas naturais. Essa compreensão possibilitou a construção de novos paradigmas educacionais voltados para a valorização da diferença linguística e para o fortalecimento das práticas bilíngues nas escolas.

Segundo Pereira (2014), o ensino da língua portuguesa para estudantes surdos deve ocorrer a partir de uma concepção discursivo-interacionista da linguagem, na qual a Libras é reconhecida como primeira língua e constitui a base para a construção do conhecimento da língua portuguesa. A autora enfatiza que os conhecimentos de mundo e de linguagem desenvolvidos por meio da língua de sinais são fundamentais para o processo de aprendizagem da escrita em português, permitindo que os estudantes estabeleçam relações significativas entre as duas línguas (Pereira, 2014).

Além disso, diversos estudos evidenciam que as dificuldades frequentemente apresentadas pelos estudantes surdos na leitura e na escrita da língua portuguesa não decorrem da surdez em si, mas da ausência de práticas pedagógicas que considerem suas especificidades linguísticas. Almeida, Santos e Lacerda (2015) argumentam que muitos dos desafios enfrentados pelos surdos na aprendizagem do português escrito estão relacionados a processos educacionais que ignoram a Libras como língua de instrução e deixam de utilizar metodologias visuais adequadas ao perfil linguístico desses estudantes.

A aprendizagem do português escrito como segunda língua exige, portanto, estratégias didáticas diferenciadas, fundamentadas na mediação pela Libras e no uso de recursos visuais que favoreçam a construção de sentidos. Nesse aspecto, o ensino da língua portuguesa não pode restringir-se à memorização de regras gramaticais ou ao estudo isolado de estruturas linguísticas. Pelo contrário, deve privilegiar práticas de letramento que possibilitem ao estudante surdo participar de diferentes contextos sociais de leitura e escrita, compreendendo os usos e funções da linguagem em situações reais de comunicação.

De acordo com Lodi (2006), a leitura em segunda língua para sujeitos surdos deve ser compreendida como uma prática social mediada por processos discursivos e culturais. A autora ressalta que a construção dos sentidos ocorre por meio da interação entre os sujeitos e os textos, sendo indispensável a valorização da Libras como língua mediadora nesse processo. Assim, a leitura deixa de ser entendida apenas como decodificação de palavras e passa a constituir-se como atividade de produção de sentidos e de construção da subjetividade.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre Libras e escrita na constituição dos processos de alfabetização e letramento. Peixoto (2006) destaca que a aquisição da escrita por crianças surdas ocorre de maneira distinta daquela observada em crianças ouvintes, uma vez que não se fundamenta em processos de correspondência fonema-grafema. Segundo a autora, os estudantes surdos desenvolvem estratégias visuais e espaciais próprias para compreender o funcionamento da escrita, exigindo da escola práticas pedagógicas compatíveis com essa realidade linguística.

No âmbito das políticas educacionais contemporâneas, a educação bilíngue para surdos vem sendo reconhecida como uma das principais alternativas para garantir o acesso à educação de qualidade. Tal perspectiva não apenas assegura o direito linguístico dos estudantes surdos, mas também contribui para a promoção da inclusão, da equidade e do respeito à diversidade cultural e linguística. O fortalecimento das escolas bilíngues e a formação de professores capacitados para atuar nesse contexto representam desafios permanentes para os sistemas educacionais brasileiros.

Conforme apontam Neves, Sousa e Mota (2025), a efetivação do ensino do português como segunda língua para surdos depende da articulação entre diferentes princípios pedagógicos, entre eles a valorização da visualidade, o conhecimento linguístico, a ampliação dos conhecimentos de mundo e a garantia do acesso à informação. Esses elementos contribuem para a construção de práticas educativas mais inclusivas e coerentes com as necessidades dos estudantes surdos.

Dessa forma, compreender a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua implica reconhecer que a educação de surdos deve fundamentar-se em princípios bilíngues que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dessa população. Mais do que uma opção metodológica, trata-se de uma perspectiva educacional comprometida com a garantia dos direitos linguísticos, com a valorização da diferença e com a promoção de oportunidades efetivas de aprendizagem, participação social e exercício pleno da cidadania para as pessoas surdas.

## Referencial teórico

A compreensão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da pessoa surda representa um dos fundamentos centrais dos estudos contemporâneos sobre educação bilíngue e direitos linguísticos das comunidades surdas. Essa perspectiva emerge em contraposição aos modelos clínicos e oralistas que, durante décadas, compreenderam a surdez exclusivamente como uma deficiência a ser corrigida por meio da oralização. Os avanços das pesquisas linguísticas e educacionais demonstraram que a surdez deve ser analisada também sob uma perspectiva sociocultural, reconhecendo os sujeitos surdos como integrantes de uma comunidade linguística específica, detentora de uma língua natural própria e de formas particulares de produção cultural.

A partir das investigações realizadas por pesquisadores da Linguística das Línguas de Sinais, tornou-se possível comprovar cientificamente que a Libras possui estrutura gramatical própria, regras sintáticas específicas, mecanismos semânticos complexos e recursos discursivos equivalentes aos encontrados nas línguas orais. Dessa forma, a língua de sinais deixou de ser compreendida como um sistema gestual simplificado e passou a ser reconhecida como língua plena, capaz de expressar conceitos abstratos, emoções, conhecimentos científicos e experiências socioculturais complexas.

O reconhecimento da Libras como primeira língua da pessoa surda está diretamente relacionado ao conceito de acessibilidade linguística. Enquanto crianças ouvintes adquirem naturalmente a língua oral por meio da audição, crianças surdas necessitam de acesso precoce a uma língua visual que possibilite o desenvolvimento dos processos cognitivos e linguísticos essenciais à constituição humana. Nesse contexto, a Libras constitui o principal instrumento de mediação entre o sujeito surdo e o mundo social.

Segundo Avelar e Freitas (2016), a condição bilíngue do sujeito surdo pressupõe a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, sendo indispensável que o processo educativo respeite essa organização linguística. As autoras destacam que a aquisição da Libras possibilita ao estudante construir conhecimentos de mundo e desenvolver competências comunicativas que servirão de base para a aprendizagem da escrita em português.

Nesse sentido, observa-se que a Libras não desempenha apenas função comunicativa, mas também papel estruturante na formação da identidade, da subjetividade e das relações sociais da pessoa surda. A língua constitui um espaço de pertencimento cultural e de produção de sentidos, permitindo que os indivíduos participem ativamente das práticas sociais desenvolvidas em sua comunidade linguística.

Conforme argumenta Peixoto (2006):

Entende-se assim que, embora o surdo esteja inserido em uma sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte utiliza a língua oral majoritária, ele também está ligado – direta ou indiretamente – a espaços e pessoas que se comunicam por uma língua de sinais. Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita por essas duas línguas e, mais do que isso, que

ele se constitui e se forma a partir delas (Peixoto, 2006, p. 206).

A constituição identitária da pessoa surda ocorre em contextos de interação entre diferentes sistemas linguísticos e culturais. Tal realidade exige que a escola compreenda a surdez para além das limitações biológicas, reconhecendo a importância da Libras na construção das experiências de vida dos estudantes.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a linguagem ocupa posição central no desenvolvimento humano. Vygotsky (1989 *apud* Almeida; Santos; Lacerda, 2015) argumenta que as funções psicológicas superiores desenvolvem-se por meio da interação social mediada pela linguagem. Aplicada ao contexto da surdez, essa concepção reforça a necessidade de garantir à criança surda acesso precoce à Libras, permitindo a construção de conceitos, a organização do pensamento e a participação em práticas culturais significativas.

A importância da língua de sinais para a aprendizagem também é enfatizada por Pereira (2014), ao discutir os fundamentos do ensino de português como segunda língua para surdos:

Como primeira língua, ela fornece o arcabouço para a constituição do conhecimento da Língua Portuguesa. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua constituído na língua de sinais dá a base para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos (Pereira, 2014, p. 145).

Essa afirmação demonstra que o desenvolvimento da segunda língua depende diretamente da consolidação da primeira língua. Assim, quanto maior for a competência linguística do estudante em Libras, maiores serão as possibilidades de compreensão e produção da língua portuguesa escrita.

A relação entre Libras e desenvolvimento cognitivo também tem sido amplamente discutida pelos Estudos Surdos. Pesquisas demonstram que crianças surdas expostas precocemente à língua de sinais apresentam melhores resultados acadêmicos, maior desenvolvimento linguístico e maior participação social quando comparadas àquelas que tiveram acesso tardio à língua.

Nesse aspecto, Skliar (1998 *apud* Salles; Naves, 2021) afirma que a privação linguística constitui uma das principais barreiras ao desenvolvimento das pessoas surdas, não sendo a surdez em si a causa das dificuldades educacionais frequentemente observadas. A ausência de acesso a uma língua natural durante os primeiros anos de vida compromete processos fundamentais de aprendizagem e socialização.

A discussão sobre a Libras como primeira língua ganhou maior relevância no cenário brasileiro após a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou essa legislação e estabeleceu diretrizes para sua implementação nos sistemas educacionais.

Esses avanços legais contribuíram para fortalecer a concepção de educação bilíngue e para ampliar a presença da Libras nos espaços escolares. Contudo, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos adequados e à consolidação de políticas linguísticas voltadas para a comunidade surda. De acordo com Cardoso Junior (2021):

A Libras, como mediação simbólica, possibilita aos atores pedagógicos – professor e surdos – se constituírem em contextos socioculturais, tecendo significados e produzindo sentidos, que envolvem experiências individuais, compartilhadas na compreensão e interpretação das coisas do mundo (Cardoso Junior, 2021, p. 108).

A Libras, portanto, ultrapassa a condição de ferramenta de comunicação e assume a função de instrumento de construção do conhecimento e de interpretação da realidade social. Por meio dela, os estudantes surdos desenvolvem competências linguísticas, cognitivas e culturais indispensáveis à participação cidadã.

A literatura especializada também evidencia que o acesso à Libras favorece a construção da autoestima e da identidade surda. Ao interagir com outros usuários da língua de sinais, o sujeito surdo passa a reconhecer-se como membro de uma comunidade cultural específica, desenvolvendo sentimentos de pertencimento e valorização de sua diferença linguística. Segundo Lodi (2006):

As discussões realizadas neste estudo apontam para a necessidade de um repensar dos espaços educacionais como lócus de interações discursivas e, portanto, de transformação e de constituição dos sujeitos (Lodi, 2006, p. 185).

Essa compreensão reforça a necessidade de construir ambientes educacionais nos quais a Libras seja efetivamente utilizada como língua de instrução, interação e produção de conhecimentos.

No campo da educação bilíngue, Quadros (1997 *apud* Pereira, 2014) sustenta que a aquisição de uma língua de sinais desde os primeiros anos de vida permite que a criança surda desenvolva estruturas cognitivas equivalentes às das crianças ouvintes, demonstrando que a diferença reside na modalidade linguística e não na capacidade de aprendizagem. Ainda nessa direção, Almeida, Santos e Lacerda (2015) afirmam:

O uso da Libras como língua de instrução nesses espaços é fundamental para a construção de conceitos e para a aquisição de conhecimentos em leitura e escrita, assim como didáticas apropriadas e embasadas em recursos imagéticos favorecem as trocas dialógicas, facilitando a compreensão pelos sujeitos surdos (Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 31).

Dessa forma, a Libras constitui elemento indispensável para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos. Sua valorização

como primeira língua representa não apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso com os direitos linguísticos, culturais e educacionais da comunidade surda. Reconhecer a Libras como primeira língua implica assegurar condições concretas para seu uso nos espaços escolares, garantindo que os sujeitos surdos possam desenvolver plenamente suas potencialidades cognitivas, linguísticas e sociais.

A educação bilíngue para surdos constitui uma das principais conquistas dos movimentos sociais surdos e dos estudos linguísticos desenvolvidos ao longo das últimas décadas. Fundamentada no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua, essa perspectiva representa uma mudança paradigmática em relação aos modelos educacionais historicamente adotados para a escolarização de pessoas surdas. Enquanto as abordagens oralistas centravam-se na tentativa de aproximar o surdo dos padrões linguísticos da comunidade ouvinte, a educação bilíngue reconhece a especificidade linguística e cultural da comunidade surda, valorizando a Libras como língua de instrução, interação e construção do conhecimento.

A constituição da educação bilíngue está diretamente relacionada ao reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural. Essa concepção afasta-se dos modelos clínico-terapêuticos que compreendem a surdez apenas como deficiência e passa a considerar os sujeitos surdos como membros de uma minoria linguística que possui formas próprias de comunicação, produção cultural e construção identitária. Nesse sentido, a educação bilíngue não se limita à presença de duas línguas no ambiente escolar, mas representa um projeto político, cultural e pedagógico comprometido com os direitos linguísticos da comunidade surda.

A discussão sobre políticas linguísticas para surdos ganhou força internacionalmente a partir das pesquisas desenvolvidas por estudiosos das línguas de sinais e dos movimentos organizados da comunidade surda. Segundo Skliar (1998 *apud* SALLES; NAVES, 2021), a educação bilíngue deve ser entendida como uma proposta que reconhece a língua de sinais como elemento constitutivo da identidade surda e condição indispensável para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

No contexto brasileiro, importantes avanços legais contribuíram para a consolidação dessa perspectiva. A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um marco histórico ao reconhecer oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a referida legislação, estabelecendo diretrizes para sua implementação nos sistemas educacionais e definindo responsabilidades relacionadas à formação de profissionais e à oferta de educação bilíngue.

A importância desses dispositivos legais é destacada por Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), que afirmam:

A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 determinam o ensino de língua portuguesa escrita para surdos, o que é corroborado pelo Plano Nacional de

Educação (PNE) 2014-2024. Essas determinações impactam a formação docente e o fazer pedagógico nos anos iniciais, especialmente em contextos bilíngues (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 578).

A legislação brasileira reconhece que a Libras deve ocupar posição central no processo educativo da pessoa surda. Tal reconhecimento está fundamentado no princípio de que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando o estudante tem acesso a uma língua plenamente acessível, capaz de mediar a construção dos conhecimentos escolares e das relações sociais.

Nesse contexto, o Decreto nº 5.626/2005 estabelece que a educação bilíngue deve garantir a utilização da Libras como língua de instrução e da língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal diretriz evidencia que o ensino do português não deve substituir a Libras, mas complementar a formação linguística do estudante surdo, respeitando sua condição bilíngue.

A relevância das políticas linguísticas para a efetivação da educação bilíngue também é discutida por Salles e Naves (2021), que destacam:

O bilinguismo dos surdos pressupõe o reconhecimento da Libras como língua primeira e do português escrito como segunda língua, em uma perspectiva que respeita as especificidades linguísticas da comunidade surda e promove o acesso aos diferentes espaços sociais (Salles; Naves, 2021, p. 398).

Essa compreensão reforça que as políticas linguísticas não se restringem à regulamentação do uso das línguas, mas envolvem ações voltadas à garantia dos direitos educacionais, culturais e sociais da população surda.

Do ponto de vista educacional, a implementação da educação bilíngue exige a reorganização dos currículos, das práticas pedagógicas e dos processos de formação docente. Os professores precisam compreender as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e desenvolver metodologias que utilizem a Libras como instrumento de mediação do conhecimento. Além disso, torna-se necessária a produção de materiais didáticos bilíngues e a ampliação do acesso a recursos visuais que favoreçam a aprendizagem. Conforme destacam Almeida, Santos e Lacerda (2015):

Historicamente, as dificuldades do aluno surdo em relação à aprendizagem da leitura e da escrita foram atribuídas a causas inerentes à surdez. Porém, atualmente, se tem o conhecimento de que essas dificuldades ocorrem por não se levar em consideração, durante o processo de ensino e de aprendizagem, suas especificidades linguísticas (Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 30).

Essa perspectiva evidencia que os obstáculos enfrentados pelos estudantes surdos não decorrem da surdez em si, mas da ausência de políticas educacionais capazes de garantir condições adequadas para sua escolarização.

A construção de políticas linguísticas inclusivas também envolve a valorização da identidade surda. A escola bilíngue deve constituir-se como espaço de fortalecimento cultural, promovendo o contato dos estudantes com modelos linguísticos surdos e com práticas sociais desenvolvidas pela comunidade surda. Essa aproximação contribui para a formação da autoestima, do sentimento de pertencimento e da consciência cultural dos estudantes. Segundo Neves, Sousa e Mota (2025):

Os resultados revelam professores que buscam estratégias para relacionar o português escrito e a Libras, considerando quatro princípios: da visualidade; conhecimento linguístico; conhecimento de mundo; e garantia de comunicação e de acesso à informação para uma oferta de educação humana e de qualidade (Neves; Sousa; Mota, 2025, p. 343).

A visualidade constitui um dos princípios centrais da educação bilíngue, uma vez que a aprendizagem dos estudantes surdos ocorre prioritariamente por meio de canais visuais. Dessa forma, as políticas linguísticas devem contemplar recursos pedagógicos compatíveis com essa característica, favorecendo a construção dos conhecimentos escolares.

Além dos aspectos pedagógicos, as políticas linguísticas para surdos também estão relacionadas à garantia de participação social. O domínio da Libras possibilita o acesso à comunidade surda e fortalece a identidade cultural, enquanto o domínio da língua portuguesa escrita amplia as possibilidades de interação com a sociedade majoritária. Nesse sentido, a educação bilíngue busca promover o trânsito entre diferentes contextos sociais e linguísticos. Cardoso Junior (2021) enfatiza a importância da Libras nesse processo ao afirmar:

A Libras, como mediação simbólica, possibilita aos atores pedagógicos – professor e surdos – se constituírem em contextos socioculturais, tecendo significados e produzindo sentidos, que envolvem experiências individuais, compartilhadas na compreensão e interpretação das coisas do mundo (Cardoso Junior, 2021, p. 108).

Essa afirmação demonstra que a educação bilíngue não pode ser reduzida a uma simples metodologia de ensino, mas deve ser compreendida como um projeto educativo fundamentado no respeito às diferenças linguísticas e culturais.

A consolidação das políticas linguísticas para surdos também depende da formação adequada dos profissionais da educação. O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da Libras nos cursos de formação de professores e determinou a ampliação da oferta de cursos voltados à formação de docentes bilíngues. Apesar dos avanços observados, ainda persistem desafios relacionados à escassez de profissionais fluentes em Libras e à insuficiência de programas de formação continuada. Nessa perspectiva, Pereira (2014) argumenta:

A Língua Brasileira de Sinais é considerada primeira língua dos alunos surdos. Como primeira língua, ela fornece o arcabouço para a constituição do

conhecimento da Língua Portuguesa. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua constituído na língua de sinais dá a base para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos (Pereira, 2014, p. 145-146).

A afirmação reforça a necessidade de políticas educacionais que garantam a Libras como língua de instrução desde os primeiros anos da escolarização, assegurando condições para o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos.

Portanto, a educação bilíngue para surdos deve ser compreendida como resultado de um conjunto de políticas linguísticas, educacionais e culturais voltadas para a promoção da equidade e da justiça social. O reconhecimento da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua representa não apenas uma conquista legal, mas também um compromisso ético com os direitos humanos, a diversidade linguística e a construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos. A efetivação dessas políticas requer investimentos permanentes em formação docente, produção de materiais didáticos, fortalecimento das escolas bilíngues e valorização da cultura surda, de modo a garantir que os estudantes surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, socialmente referenciada e linguisticamente acessível.

A compreensão da língua portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos constitui um dos princípios fundamentais da educação bilíngue contemporânea. Tal perspectiva resulta de um longo processo de transformações teóricas, linguísticas e educacionais que permitiram reconhecer a especificidade do desenvolvimento linguístico das pessoas surdas e a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua. Nesse contexto, a aprendizagem do português não deve ser concebida como simples aquisição de regras gramaticais ou memorização de estruturas linguísticas, mas como um processo complexo de construção de significados mediado pela língua de sinais e pelas experiências socioculturais dos sujeitos.

O ensino da língua portuguesa para estudantes surdos esteve vinculado aos pressupostos do oralismo, abordagem que buscava aproximar os surdos dos padrões linguísticos da comunidade ouvinte por meio do desenvolvimento da fala e da leitura labial. Durante décadas, acreditou-se que a aquisição da língua oral seria condição indispensável para a aprendizagem da escrita. Entretanto, os resultados educacionais observados demonstraram que a exclusão da língua de sinais dos ambientes escolares contribuiu para a ampliação das dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por muitos estudantes surdos.

A partir do reconhecimento da Libras como língua natural da comunidade surda, consolidou-se o entendimento de que a língua portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, respeitando-se as diferenças estruturais existentes entre os dois sistemas linguísticos. Enquanto a Libras apresenta modalidade visuoespacial, o português caracteriza-se como língua oral-auditiva, acessada pelos surdos predominantemente por meio da modalidade escrita. Essa diferença exige metodologias específicas e estratégias pedagógicas adequadas às necessidades linguísticas dos estudantes surdos. Segundo Avelar e Freitas (2016):

Português para Surdos deve ser ensinado em Libras, a primeira língua do aluno Surdo, para que ele possa compreender melhor a leitura e a escrita. A prática da escrita pela experiência da leitura é um desenvolvimento necessário e presente na proposta bilíngue que aceita o Português como segunda língua (Avelar; Freitas, 2016, p. 12).

O ensino do português escrito não pode ocorrer de forma desvinculada da Libras. Pelo contrário, a língua de sinais constitui a principal ferramenta de mediação para a construção dos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.

A concepção de português como segunda língua está fundamentada nos pressupostos da educação bilíngue. Nessa abordagem, a Libras ocupa posição central como língua de instrução e interação, enquanto a língua portuguesa escrita é gradualmente incorporada às práticas pedagógicas. Essa organização linguística possibilita que os estudantes construam conhecimentos sobre a escrita a partir de referências linguísticas já consolidadas em sua primeira língua.

Pereira (2014) destaca a importância dessa relação ao afirmar:

A Língua Brasileira de Sinais é considerada primeira língua dos alunos surdos. Como primeira língua, ela fornece o arcabouço para a constituição do conhecimento da Língua Portuguesa. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua constituído na língua de sinais dá a base para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos (Pereira, 2014, p. 145-146).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a aprendizagem da língua portuguesa depende diretamente do desenvolvimento linguístico prévio em Libras. Quanto mais consistente for o domínio da primeira língua, maiores serão as possibilidades de compreensão dos mecanismos que organizam a escrita em português.

As pesquisas desenvolvidas no campo da educação de surdos têm demonstrado que as dificuldades encontradas pelos estudantes surdos na aprendizagem da escrita não decorrem da surdez em si, mas da inadequação das metodologias tradicionalmente utilizadas. Durante muitos anos, os processos de alfabetização foram organizados com base na relação fonema-grafema, desconsiderando que os estudantes surdos não acessam naturalmente os aspectos sonoros da língua portuguesa.

Nesse sentido, Almeida, Santos e Lacerda (2015) afirmam:

Historicamente, as dificuldades do aluno surdo em relação à aprendizagem da leitura e da escrita foram atribuídas a causas inerentes à surdez. Porém, atualmente, se tem o conhecimento de que essas dificuldades ocorrem por não se levar em consideração, durante o processo de ensino e de aprendizagem, suas especificidades linguísticas (Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 30).

Essa compreensão representa uma mudança significativa na forma de interpretar os desafios educacionais enfrentados pelos surdos. O foco deixa de recair sobre a deficiência e passa a concentrar-se nas condições pedagógicas oferecidas pelos sistemas educacionais.

As especificidades linguísticas envolvidas na aprendizagem do português escrito também são discutidas por Peixoto (2006), que analisa os processos de construção da escrita por crianças surdas. Segundo a autora:

As principais especificidades dessa aquisição relacionam-se: à não-fonetização da escrita, à intensa exploração dos aspectos viso-espaciais da escrita e ao uso dos parâmetros fonológicos da língua de sinais como elemento regulador e organizador da escrita (Peixoto, 2006, p. 205).

A observação demonstra que os estudantes surdos desenvolvem estratégias próprias para compreender e utilizar a escrita. Tais estratégias diferem dos processos normalmente observados entre estudantes ouvintes, exigindo práticas pedagógicas específicas que valorizem a visualidade e a mediação pela Libras.

Sob a perspectiva sociocultural da linguagem, o ensino da língua portuguesa deve ultrapassar os limites da gramática normativa e incorporar práticas reais de uso da linguagem. O estudante surdo precisa compreender as funções sociais da escrita e participar de situações autênticas de leitura e produção textual que permitam a construção de sentidos. Nesse contexto, Lodi (2006) enfatiza:

O sentido do enunciado é construído na interação verbal, é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. Ele procede de dois sentidos que se encontram, existindo apenas na relação de um com o outro (Lodi, 2006, p. 186).

Essa concepção fundamenta propostas de ensino que compreendem a leitura e a escrita como práticas sociais e discursivas. O foco desloca-se da simples decodificação para a construção de significados, permitindo que os estudantes utilizem a escrita como instrumento de participação social.

A aprendizagem do português como segunda língua também está relacionada ao conceito de letramento. Diferentemente da alfabetização tradicional, centrada na aprendizagem do código escrito, o letramento envolve a inserção dos sujeitos em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Para os estudantes surdos, isso significa desenvolver competências que lhes permitam interpretar textos, produzir discursos escritos e participar de diferentes contextos comunicativos.

Segundo Sousa e Cavalcanti (2024), as práticas de letramento desenvolvidas em contextos bilíngues demonstram a importância da Libras como instrumento de mediação para a construção de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita. As autoras observam que a utilização da língua de sinais favorece a compreensão textual e amplia as possibilidades de participação dos estudantes nas atividades escolares.

A dimensão visual da aprendizagem também assume papel relevante nesse processo. A literatura especializada destaca que os recursos imagéticos, os materiais bilíngues e as tecnologias

digitais constituem instrumentos importantes para o ensino do português como segunda língua. Cardoso Junior (2021) enfatiza essa questão ao afirmar:

A Libras, como mediação simbólica, possibilita aos atores pedagógicos – professor e surdos – se constituírem em contextos socioculturais, tecendo significados e produzindo sentidos, que envolvem experiências individuais, compartilhadas na compreensão e interpretação das coisas do mundo (Cardoso Junior, 2021, p. 108).

A utilização da Libras como língua mediadora permite que os estudantes construam relações significativas entre os conhecimentos previamente adquiridos e os novos conteúdos relacionados à língua portuguesa escrita.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento do vocabulário em português. Estudos recentes demonstram que a construção dos significados das palavras ocorre de forma mais eficaz quando mediada pela Libras e contextualizada em situações reais de comunicação.

Silva, Franco e Barbosa (2024) destacam que a aprendizagem de vocabulário em português para estudantes surdos deve estar associada à construção coletiva de sentidos, à interação entre pares e à utilização da Libras como língua de apoio. Segundo os autores, o ensino isolado de palavras e regras gramaticais apresenta resultados limitados quando comparado às abordagens contextualizadas e discursivas.

A compreensão do português como segunda língua também encontra respaldo na teoria histórico-cultural. Vygotsky (1989 *apud* Almeida; Santos; Lacerda, 2015) defende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação linguística e das interações sociais. No caso dos estudantes surdos, a Libras desempenha essa função mediadora, possibilitando a construção dos conhecimentos necessários para a aprendizagem da escrita. Nessa direção, Fagundes e Reinaldo (2024) ressaltam:

As atividades realizadas foram bem-sucedidas, pois permitiram que os alunos expressassem seus pensamentos por escrito sobre o assunto abordado, utilizando a língua de sinais como base para seu processo de escrita (Fagundes; Reinaldo, 2024, p. 168).

A afirmação reforça a importância de reconhecer a Libras como fundamento para a produção textual em língua portuguesa, valorizando as experiências linguísticas já construídas pelos estudantes surdos.

Portanto, a concepção do português escrito como segunda língua representa um avanço significativo no campo da educação de surdos. Essa perspectiva reconhece as especificidades linguísticas da comunidade surda, valoriza a Libras como primeira língua e propõe práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade, na interação social e na construção de sentidos. Ao compreender a escrita como instrumento de participação social e cidadania, a educação bilíngue

contribui para ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer o acesso dos estudantes surdos aos diferentes espaços acadêmicos, profissionais e culturais da sociedade contemporânea.

As discussões contemporâneas sobre letramento, leitura e produção textual de estudantes surdos têm ocupado lugar de destaque nas pesquisas voltadas à educação bilíngue. A crescente compreensão da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua promoveu mudanças significativas na forma de compreender os processos de alfabetização e letramento desse público. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita deixam de ser concebidas como simples habilidades técnicas e passam a ser entendidas como práticas sociais, culturais e discursivas que possibilitam a participação dos sujeitos em diferentes contextos de interação.

Os baixos índices de proficiência em leitura e escrita observados entre estudantes surdos foram atribuídos à própria condição da surdez. Essa interpretação, fortemente influenciada por concepções clínicas e deficitárias, ignorava as especificidades linguísticas desse grupo e desconsiderava a ausência de metodologias adequadas para o ensino da língua portuguesa escrita. Com o avanço dos Estudos Surdos e das pesquisas em Linguística Aplicada, tornou-se evidente que as dificuldades encontradas pelos estudantes surdos estão diretamente relacionadas às condições de acesso à linguagem e às práticas pedagógicas desenvolvidas nos ambientes escolares.

A perspectiva bilíngue reconhece que a construção do letramento deve ocorrer a partir da Libras, considerada primeira língua da pessoa surda. Isso significa que os processos de leitura e escrita em português são mediados por conhecimentos linguísticos previamente desenvolvidos na língua de sinais, possibilitando a construção de significados e a compreensão dos usos sociais da escrita.

Nesse contexto, Lodi (2006) enfatiza que a leitura deve ser compreendida como prática discursiva e social, afirmando:

O sentido do enunciado é construído na interação verbal, é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. Ele procede de dois sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação de um com o outro, como um elo numa cadeia de sentidos (Lodi, 2006, p. 186).

A concepção apresentada pela autora desloca o foco da leitura como simples decodificação para uma compreensão baseada na produção de sentidos. Para os estudantes surdos, essa perspectiva é particularmente relevante, pois reconhece a importância das experiências linguísticas construídas em Libras para a interpretação dos textos escritos.

A leitura, nesse sentido, constitui um processo de interação entre leitor, texto e contexto sociocultural. O estudante surdo mobiliza conhecimentos construídos em sua língua primeira para compreender informações, estabelecer inferências e produzir interpretações. A qualidade desse processo depende não apenas do domínio da escrita, mas também da riqueza das experiências linguísticas vivenciadas pelo sujeito.

A relação entre letramento e construção da subjetividade também é destacada por Lodi (2006), que observa:

As discussões realizadas neste estudo apontam para a necessidade de um repensar dos espaços educacionais como lócus de interações discursivas e, portanto, de transformação e de constituição dos sujeitos (Lodi, 2006, p. 185).

Essa afirmação evidencia que o letramento ultrapassa os limites da aprendizagem formal da leitura e da escrita. Trata-se de um processo de inserção social e cultural que contribui para a constituição identitária dos sujeitos e para sua participação nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Sob essa perspectiva, os ambientes escolares devem ser concebidos como espaços de interação, diálogo e construção coletiva de conhecimentos. A Libras assume papel fundamental nesse processo, funcionando como língua mediadora das experiências de leitura e produção textual.

As pesquisas desenvolvidas por Pires (2014) evidenciam a importância das interações em língua de sinais para a aprendizagem da língua portuguesa escrita. Ao analisar atividades de produção textual realizadas por estudantes surdos, a autora observou que os processos colaborativos favorecem a construção de conhecimentos linguísticos e ampliam as possibilidades de compreensão textual. Segundo Pires (2014):

Através da transcrição e da análise dos dados, foi possível perceber como as estratégias de andamento possibilitaram a construção coletiva de aprendizagem para a realização da tarefa proposta, apontando caminhos interessantes para educadores e pesquisadores do letramento de surdos (Pires, 2014, p. 988).

O conceito de andamento, derivado das contribuições de Vygotsky e desenvolvido por Wood, Bruner e Ross (1976 *apud* Pires, 2014), destaca a importância das interações sociais para a aprendizagem. No caso dos estudantes surdos, a troca de conhecimentos em Libras possibilita a construção compartilhada de significados e favorece o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

A produção textual dos estudantes surdos também apresenta características específicas que precisam ser compreendidas pelos educadores. Diferentemente dos estudantes ouvintes, os surdos não constroem a escrita a partir de referências fonológicas, mas utilizam estratégias visuais e espaciais influenciadas pela estrutura linguística da Libras. Peixoto (2006) destaca que:

As principais especificidades dessa aquisição relacionam-se à não-fonetização da escrita, à intensa exploração dos aspectos viso-espaciais da escrita e ao uso dos parâmetros fonológicos da língua de sinais como elemento regulador e organizador da escrita (Peixoto, 2006, p. 205).

Essa observação demonstra que os estudantes surdos desenvolvem formas particulares de compreender e produzir textos escritos. Tais características não devem ser interpretadas como erros ou limitações, mas como manifestações de um processo de aprendizagem mediado por uma língua de modalidade distinta.

A compreensão dessas especificidades exige uma revisão das práticas pedagógicas tradicionalmente utilizadas no ensino da língua portuguesa. Metodologias centradas exclusivamente na gramática normativa ou na memorização de estruturas linguísticas tendem a produzir resultados limitados quando aplicadas ao contexto da educação de surdos. Nesse sentido, Pereira (2014) argumenta:

Considerando que, devido à perda auditiva, é pela visão que os surdos têm acesso ao mundo, a autora sugere que os alunos surdos leiam muito, já que é desta forma que serão inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa (Pereira, 2014, p. 154).

A leitura assume, portanto, papel central na aprendizagem da escrita. Quanto maior for o contato do estudante surdo com diferentes gêneros textuais, maiores serão as possibilidades de compreensão das estruturas discursivas e dos usos sociais da língua portuguesa.

O conceito de letramento visual também tem sido amplamente discutido na literatura recente. Considerando que a experiência perceptiva dos surdos é predominantemente visual, torna-se fundamental utilizar recursos imagéticos e multimodais que favoreçam a construção dos significados.

Tavares e Bento (2025) observam que os materiais didáticos bilíngues e as práticas fundamentadas no letramento visual contribuem significativamente para a aprendizagem da língua portuguesa escrita. Segundo as autoras:

Os resultados indicam que o letramento visual é essencial na aprendizagem do português como L2, promovendo uma abordagem mais acessível para os(as) alunos(as) Surdos(as) (Tavares; Bento, 2025, p. 166).

Essa perspectiva amplia a compreensão tradicional de letramento e reconhece a importância dos recursos visuais na construção dos conhecimentos linguísticos dos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento do vocabulário e à construção dos sentidos das palavras. A aprendizagem lexical desempenha papel fundamental na compreensão leitora e na produção textual, sendo favorecida pela utilização da Libras como língua de mediação. Silva, Franco e Barbosa (2024) destacam:

Foram analisados três eventos de ensino e aprendizagem de vocabulário e se constataram: (i) a importância da Libras como língua de interação na sala de aula; (ii) a construção coletiva dos sentidos de palavras e expressões em português; (iii) a complexidade que envolve o trânsito entre as línguas na sala

de aula (Silva; Franco; Barbosa, 2024, p. 1).

A construção coletiva dos sentidos evidencia que a aprendizagem da língua portuguesa não ocorre de forma isolada, mas por meio de processos interativos que articulam Libras, experiências socioculturais e práticas de letramento.

Do ponto de vista teórico, a compreensão do letramento de estudantes surdos encontra respaldo na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1989 *apud* Almeida; Santos; Lacerda, 2015), segundo a qual o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação linguística e das interações sociais. Nesse contexto, a Libras desempenha papel fundamental ao possibilitar a construção de conceitos e a participação dos estudantes em práticas culturais significativas.

A produção textual, por sua vez, deve ser compreendida como atividade discursiva orientada para a comunicação e para a expressão de ideias. Os estudantes surdos precisam ser incentivados a produzir textos em diferentes gêneros, explorando situações reais de uso da escrita e desenvolvendo autonomia na construção de seus discursos. Fagundes e Reinaldo (2024) ressaltam:

As atividades realizadas foram bem-sucedidas, pois permitiram que os alunos expressassem seus pensamentos por escrito sobre o assunto abordado, utilizando a língua de sinais como base para seu processo de escrita (Fagundes; Reinaldo, 2024, p. 168).

A observação reforça a importância da Libras como fundamento para o desenvolvimento da escrita. Ao utilizar sua primeira língua como suporte para a produção textual, o estudante surdo amplia suas possibilidades de expressão e fortalece sua relação com a língua portuguesa escrita.

Dessa forma, o letramento, a leitura e a produção textual de estudantes surdos devem ser compreendidos como processos socioculturais complexos, mediados pela Libras e fundamentados em práticas discursivas significativas. A valorização da língua de sinais, a utilização de metodologias visuais, o incentivo à leitura e a promoção de situações autênticas de produção textual constituem elementos essenciais para a construção de uma educação bilíngue comprometida com os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda.

## Conclusão

A análise da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua evidencia a importância da educação bilíngue como paradigma educacional capaz de atender às especificidades linguísticas, culturais e educacionais da população surda. Ao reconhecer a Libras como língua natural da comunidade surda, garante-se ao estudante acesso pleno à linguagem, condição indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e acadêmico. Essa compreensão rompe com concepções historicamente fundamentadas na deficiência e fortalece

uma perspectiva que valoriza a diferença linguística como elemento constitutivo da identidade surda.

Os estudos analisados demonstram que a aquisição da Libras desde os primeiros anos de vida constitui fator determinante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa. A língua de sinais fornece os conhecimentos linguísticos e conceituais necessários para a aprendizagem da segunda língua, permitindo que os estudantes estabeleçam relações significativas entre diferentes sistemas linguísticos. Nesse contexto, a língua portuguesa escrita deve ser ensinada como segunda língua, respeitando suas especificidades estruturais e as formas particulares pelas quais os surdos constroem sentidos e produzem conhecimentos.

As políticas linguísticas brasileiras, especialmente a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, representam importantes avanços na garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. Entretanto, a efetivação desses direitos ainda depende da ampliação de políticas públicas voltadas para a formação de professores bilíngues, produção de materiais didáticos adequados, fortalecimento das escolas bilíngues e valorização da cultura surda nos espaços educacionais.

As discussões sobre letramento, leitura e produção textual revelam que a aprendizagem da língua portuguesa escrita não pode estar restrita ao domínio de regras gramaticais ou à memorização de estruturas linguísticas. Trata-se de um processo social e discursivo que envolve a construção de sentidos, a participação em práticas culturais e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. A utilização da Libras como língua mediadora, associada ao emprego de recursos visuais, tecnologias educacionais e metodologias bilíngues, favorece significativamente a compreensão textual e a produção escrita.

As estratégias pedagógicas fundamentadas na visualidade, na interação social e na construção coletiva do conhecimento demonstram potencial para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes surdos. A valorização das experiências linguísticas construídas em Libras permite que os sujeitos desenvolvam competências de leitura e escrita de forma mais significativa, fortalecendo sua participação acadêmica, profissional e social.

Dessa forma, conclui-se que a educação bilíngue constitui não apenas uma proposta metodológica, mas um compromisso ético, político e educacional com a garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. O reconhecimento da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua representa condição essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, para o fortalecimento da identidade surda e para a promoção de uma educação de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com os princípios da equidade, da diversidade e da cidadania.

## Referências

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015.

DOI: 10.17058/rea.v23i3.6033.

AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 12-24, jan./jun. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. O uso da Libras nas aulas de português como segunda língua para surdos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 108-124, jul./dez. 2021. DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-07.

FAGUNDES, Isabelle Pinheiro; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. Desenvolvimento de Português como segunda língua para surdos na universidade: uma proposta didática para leitura de resumo acadêmico. **The Specialist**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 167-185, 2024. DOI: 10.23925/2318-7115.2024v45i4e63995.

LODI, Ana Claudia Balieiro. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago. 2006.

NEVES, Joana d’Arc Vasconcelos; SOUSA, Ewely Weny de Sousa; MOTA, Leila Saraiva. O ensino do português como segunda língua para surdos: representações de professores da educação básica. **Revista Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 34, n. 2, p. 343-359, maio/ago. 2025.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. DOI: 10.1590/S0101-32622006000200006.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37236.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**,

Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014. DOI: 10.1590/1984-639820145563.

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

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; NAVES, Rozana Reigota. Bilinguismo dos surdos: Libras e português L2 (escrito) no contexto educacional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 393-412, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i2.40924.

SILVA, Giselli Mara da; FRANCO, Thiago Loyola; BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Reflexões sobre o ensino de português como L2 para alunos surdos do curso de Letras-Libras: a construção dos sentidos das palavras. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, p. 1-25, 2024.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Práticas de letramento no processo de aquisição de língua portuguesa escrita por surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, e5835, p. 1-17, 2024. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.105.5835.

TAVARES, Talita Nabas; BENTO, Nanci Araujo. O ensino de português como segunda língua (PL2) na educação bilíngue para surdos: estratégias e materiais didáticos bilíngues. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 165-178, jan./jun. 2025. DOI: 10.20395/revesp.2025.62.1.165-178.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WOOD, David; BRUNER, Jerome Seymour; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Oxford, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.