RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.
Ano V, v.2 2025. | submissão: 06/11/2025 | aceito: 08/11/2025 | publicação: 10/11/2021

Desafios de Letramento: O Papel do Professor de Língua Portuguesa no Ensino de Português como Segunda Língua (L2) para Alunos Surdos

Literacy Challenges: The Role of the Portuguese Language Teacher in Teaching Portuguese as a Second Language (L2) to Deaf Students

Autora: Daniella Lemos Correia

Graduada em Letras – Licenciatura Plena (Português/Inglês) pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP/EC).

Pós-graduanda em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Resumo

Este artigo investiga os desafios pedagógicos e metodológicos enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa (LP) ao lecionar para alunos surdos, cuja primeira língua (L1) é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para este público, o português não se configura como língua materna, mas como segunda língua (L2), adquirida primariamente na modalidade escrita e sem o *input* oral-auditivo. A pesquisa parte da problemática de que a formação acadêmica em Letras-Português é, historicamente, voltada ao ensino para falantes-ouvintes nativos, gerando uma lacuna metodológica significativa no contexto da educação bilíngue (Libras/LP) inclusiva. Analisamos como a natureza visual-gestual da L1 (Libras) redefine fundamentalmente a aquisição da L2 (Português escrito), exigindo do docente uma reestruturação de sua práxis. O objetivo é discutir as adaptações didáticas necessárias, com foco no ensino de gêneros textuais e na complexa relação entre o professor de LP e o intérprete de Libras, que transcende a mera tradução e adentra a esfera da mediação pedagógica. Conclui-se que a superação desses desafios exige do professor de Letras não apenas a criatividade em atividades didáticas, mas uma profunda reflexão crítica sobre os fundamentos do bilinguismo, do letramento e do seu próprio papel como mediador intercultural.

Palavras-chave: Ensino de Português; Segunda Língua (L2); Educação de Surdos; Libras; Letramento Bilíngue.

Abstract

This article investigates the pedagogical and methodological challenges faced by the Portuguese Language (PL) teacher when teaching deaf students, whose first language (L1) is the Brazilian Sign Language (Libras). For this audience, Portuguese is not configured as a mother tongue, but as a second language (L2), acquired primarily in the written modality and without oral-auditory input. The research stems from the problem that academic training in Portuguese Language degrees is historically aimed at teaching native hearing speakers, creating a significant

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

methodological gap in the context of inclusive bilingual education (Libras/PL). We analyze how the visual-gestural nature of L1 (Libras) fundamentally redefines the acquisition of L2 (written Portuguese), requiring the teacher to restructure their praxis. The objective is to discuss the necessary didactic adaptations, focusing on the teaching of textual genres and the complex relationship between the PL teacher and the Libras interpreter, which transcends mere translation and enters the sphere of pedagogical mediation. It is concluded that overcoming these challenges requires the Language teacher not only creativity in didactic activities but also a profound critical reflection on the foundations of bilingualism, literacy, and their own role as an intercultural mediator.

Keywords: Portuguese Teaching; Second Language (L2); Deaf Education; Libras; Bilingual Literacy.

1. Introdução: O Vácuo Metodológico no Ensino de LP para Surdos

A inclusão de alunos surdos em classes regulares de ensino, amparada pela legislação brasileira, apresenta ao professor de Língua Portuguesa (LP) um dos desafios mais complexos da pedagogia contemporânea. Este desafio não reside apenas na presença da surdez em si, mas na profunda inadequação dos paradigmas tradicionais de ensino de língua materna a um contexto que, por definição, não é de língua materna. Para o aluno surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sua primeira língua (L1), o Português não é a língua que ele adquire naturalmente por imersão auditiva, mas sim uma segunda língua (L2) a ser aprendida de forma consciente, metalinguística e, crucialmente, através de uma modalidade diferente: a escrita. Esta distinção fundamental transforma o professor de LP, formado para lecionar a falantes-nativos ouvintes, em um professor de L2 para um público específico, uma função para a qual sua graduação em Letras-Português raramente o preparou de forma adequada e aprofundada.

A problemática central que este artigo aborda é o vácuo metodológico enfrentado por este docente. A sua formação acadêmica em Letras, como a da autora, foca no aprimoramento de competências de falantes nativos, explorando as nuances da gramática normativa, a riqueza da literatura e a análise de discursos que já são, em grande parte, internalizados pela oralidade. Conforme argumentado por Skliar (1998), a escola historicamente tratou o surdo sob uma ótica clínico-terapêutica, focada no que lhe "falta" (a audição) e na tentativa de "normalizá-lo" pela oralidade, e não sob uma perspectiva sociocultural e linguística. Mesmo com o avanço da perspectiva bilíngue, o preparo docente não acompanhou essa mudança paradigmática, deixando o professor de LP órfão de estratégias didáticas eficazes para o ensino do português escrito como L2 para quem tem a Libras, uma língua de modalidade visual-gestual, como L1.

Este vácuo metodológico se manifesta de forma aguda na prática da sala de aula. O professor de LP se vê diante de dificuldades que extrapolam a mera adaptação de atividades; ele precisa reestruturar a própria concepção de "ensino de língua". Questões como "como ensinar fonética e ortografia sem a referência sonora?" ou "como explicar a coesão textual baseada em preposições

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

e conjunções, elementos inexistentes na Libras?" tornam-se dilemas diários. O docente percebe que as dificuldades do aluno surdo na escrita não são meros "erros" ortográficos ou gramaticais, mas sim indícios de um processo de aquisição de uma segunda língua de estrutura radicalmente distinta, frequentemente marcados pela interferência da L1 (Libras), como aponta Lacerda (2006) ao discutir a mediação do intérprete.

O objetivo desta investigação, portanto, é analisar a natureza desse desafio e propor caminhos de reflexão crítica para o professor de Letras-Português. Partimos da premissa de que o ensino de português para surdos não é uma atividade de "reforço" ou "correção", mas um campo específico do saber pedagógico, situado na intersecção entre a Linguística Aplicada, os Estudos da Tradução (como os cursos complementares da autora sugerem) e os Estudos Surdos. A discussão transitará pela definição do paradigma bilíngue, pela natureza específica do português como L2 para surdos e pelos desafios no ensino de gêneros textuais, culminando na análise do papel do intérprete de Libras como um parceiro pedagógico essencial, e não apenas um tradutor.

Este artigo baseia-se em uma revisão bibliográfica de autores centrais na área da Educação de Surdos e do ensino de L2, como Quadros (1997), Fernandes (2005) e Lacerda (2006), bem como em teóricos da linguagem como Bakhtin (1995) e Vygotsky (1993), para fundamentar a discussão pedagógica. A formação da autora, que une a licenciatura em Português e Inglês com estudos em Tradução e Libras, fornece a base multidisciplinar necessária para esta análise. O pensamento crítico e a capacidade de adaptação a diferentes contextos escolares, listados como habilidades profissionais, são aqui mobilizados como ferramentas de investigação para propor uma práxis mais ética e eficaz.

A relevância desta discussão justifica-se pela necessidade premente de qualificar o processo de letramento do aluno surdo. O pleno acesso à modalidade escrita da Língua Portuguesa é um direito inalienável, sendo a chave para a participação cidadã, para o acesso ao ensino superior e para a inserção no mercado de trabalho. Sem uma atuação docente consciente e metodologicamente fundamentada, o professor de LP, mesmo bem-intencionado, corre o risco de perpetuar a exclusão que a política de inclusão visa combater, tornando a sala de aula um espaço de fracasso em vez de um espaço de real aquisição de conhecimento e empoderamento linguístico.

2. O Paradigma Bilíngue na Educação de Surdos e suas Implicações

A história da educação de surdos no Brasil e no mundo é marcada por uma longa e conflituosa disputa entre duas principais abordagens: o Oralismo e o Bilinguismo. O Oralismo, que dominou as práticas pedagógicas por mais de um século, especialmente após o Congresso de Milão em 1880, fundamentava-se na crença da superioridade da língua oral e na tentativa de "corrigir" a surdez, forçando o aluno surdo a desenvolver a fala e a leitura labial, enquanto proibia ativamente o uso de línguas de sinais. Esta abordagem, conforme criticada por Skliar (1998), não apenas se mostrou largamente ineficaz para a maioria dos surdos, como também produziu gerações de indivíduos com baixo desenvolvimento linguístico e cognitivo, privados de uma língua de acesso pleno e

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

natural. O resultado foi um letramento precário em língua portuguesa e um silenciamento da cultura e identidade surdas.

O Bilinguismo, em contrapartida, surge como um paradigma sociolinguístico que reconhece a surdez não como uma deficiência a ser corrigida, mas como uma diferença cultural e linguística. Esta abordagem defende que o aluno surdo tem o direito de adquirir, o mais cedo possível, a Língua de Sinais (Libras, no caso brasileiro) como sua primeira língua (L1). A Libras, sendo uma língua visual-gestual, é a única que a criança surda pode adquirir de forma natural, por imersão, garantindo seu pleno desenvolvimento cognitivo, social e identitário, nos moldes do que Vygotsky (1993) descreve sobre a importância da língua no desenvolvimento do pensamento. O Português, por sua vez, é introduzido posteriormente e de forma sistemática como segunda língua (L2), prioritariamente em sua modalidade escrita.

A adoção oficial do paradigma bilíngue pela legislação brasileira (Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005) representou uma conquista monumental para a comunidade surda, mas também impôs uma reestruturação radical de todo o sistema de ensino. A simples colocação de um intérprete de Libras na sala de aula regular, embora necessária, não garante a implementação do bilinguismo. O bilinguismo efetivo exige uma escola que valorize e utilize a Libras como língua de instrução em todas as disciplinas, ao mesmo tempo em que oferece uma metodologia específica e robusta para o ensino do Português como L2, o que, infelizmente, ainda é uma realidade distante na maioria dos "contextos escolares" inclusivos.

A implicação direta dessa mudança para o professor de Língua Portuguesa é profunda: ele deixa de ser o professor da "língua da escola" para ser o professor de uma das duas línguas da escola. O seu papel se desloca do centro do universo linguístico do aluno para se tornar o mediador de uma língua "estrangeira", a L2. Isso exige uma postura de humildade pedagógica, reconhecendo a legitimidade e a complexidade da L1 (Libras) do aluno, mesmo que o próprio professor não a domine. Sem essa compreensão, o docente corre o risco de praticar o que se chama de "oralismo disfarçado", onde a Libras é vista apenas como um "andaime" temporário para se chegar ao português, e não como uma língua de status equivalente.

Dentro da sala de aula, o paradigma bilíngue redefine as expectativas de letramento. Conforme Fernandes (2005), o letramento para o surdo deve ser entendido como um *letramento bilíngue*. O aluno não está apenas aprendendo a ler e escrever em português; ele está aprendendo a navegar entre duas línguas de modalidades radicalmente diferentes, que expressam o mundo de formas distintas. O professor de LP precisa, portanto, entender que os textos produzidos pelo aluno surdo em português escrito serão inevitavelmente marcados por essa interlíngua, refletindo as estruturas da Libras. A avaliação desse texto não pode ser a mesma aplicada ao aluno ouvinte, sob pena de se avaliar apenas a "falta" em relação à norma do português, e não o "processo" de aquisição da L2.

Finalmente, o bilinguismo exige uma parceria pedagógica intensa, especialmente com o Intérprete de Língua de Sinais (ILS). O professor de LP e o ILS formam uma dupla pedagógica que precisa

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

planejar as aulas em conjunto, discutindo não apenas *o que* traduzir, mas *como* traduzir conceitos gramaticais complexos do português (como preposições, conjunções, tempos verbais) que não possuem equivalentes diretos na Libras. Essa cooperação, explorada por Lacerda (2006), é fundamental para que o aluno surdo não receba apenas uma tradução literal, mas uma explicação conceitual de como a L2 funciona, transformando a aula de português em um verdadeiro espaço de reflexão metalinguística e de construção de pontes entre mundos.

3. A Natureza do Português como Segunda Língua (L2) para Surdos

O ponto nevrálgico que o professor de Língua Portuguesa precisa compreender é que o ensino de português para surdos não se assemelha ao ensino de português para ouvintes, nem mesmo ao ensino de inglês (L2) para ouvintes. A singularidade deste processo reside na diferença de modalidade entre a L1 (visual-gestual) e a L2 (oral-auditiva em sua origem, mas acessada pelo surdo de forma visual-escrita). O aluno ouvinte que aprende inglês (L2) parte de uma L1 (Português) que compartilha a mesma modalidade oral-auditiva; ele pode usar sua consciência fonológica da L1 para auxiliar na aquisição da fonologia da L2. O aluno surdo não possui essa ponte. Sua L1, a Libras, não tem uma base sonora, nem possui uma forma escrita convencionada (embora existam sistemas de notação, como o *SignWriting*, eles não são de uso corrente como a escrita do português).

Essa ausência da referência oral-auditiva transforma radicalmente o processo de aquisição da L2. Para o aluno surdo, o Português é, em essência, uma língua *exclusivamente* escrita. Ele aprende a ler e escrever sem nunca ter "ouvido" a sonoridade das palavras, sem a intuição fonológica que permite ao ouvinte associar grafemas a fonemas. O desafio, portanto, não é apenas aprender um novo vocabulário e novas regras gramaticais, mas sim decodificar um sistema de escrita que representa uma língua "fantasma", uma língua que ele não fala e não ouve. A escrita, para o surdo, não é a "representação da fala", como no letramento tradicional, mas a representação direta do conceito, mediada pela sua L1 (Libras).

Esta condição impõe desafios pedagógicos imensos, especialmente no campo da ortografia e da morfologia. O professor de LP, acostumado a corrigir "erros" de ortografia baseados na confusão fonética (ex: "ch" vs. "x"), depara-se com um aluno cujos "erros" são de natureza visual ou conceitual. O aluno surdo pode, por exemplo, omitir preposições, conjunções ou artigos, não por "falar errado", mas porque sua L1 (Libras) não utiliza essas classes de palavras da mesma forma; a Libras usa o espaço, a expressão facial e a ordem dos sinais para estabelecer relações que o português estabelece morfologicamente. Da mesma forma, a flexão verbal (tempos, modos) e nominal (gênero, número) do português é extremamente complexa para o surdo, pois a Libras organiza o tempo e o espaço de maneira completamente diferente.

O processo de letramento em L2, neste contexto, deve ser deliberadamente metalinguístico e visual. O professor de Letras precisa abandonar as metodologias baseadas na "consciência fonológica" e adotar estratégias que façam sentido para um aprendiz visual. Isso implica, por exemplo, usar

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

extensivamente recursos visuais, como imagens, vídeos legendados (em Libras e Português), e focar na leitura de mundo antes da leitura da palavra. A pedagogia visual, conforme defendida por alguns teóricos da educação de surdos, torna-se central. O professor precisa "mostrar" o funcionamento da língua escrita, usando, por exemplo, o *dicionário visual* (Português-Libras-Imagem) como ferramenta central, em vez do dicionário tradicional.

A literatura de referência, como os trabalhos de Ronice Müller de Quadros (1997), enfatiza que o sucesso na aquisição do português escrito está diretamente ligado à solidez da aquisição da Libras como L1. Quanto melhor o aluno surdo domina sua primeira língua, mais recursos cognitivos e metalinguísticos ele terá para transferir para o aprendizado da L2. O professor de LP, portanto, deveria ser o maior incentivador do uso e da fluência da Libras em sala de aula, pois é através dela que o aluno irá construir as pontes conceituais para entender a estrutura da L2. O português não pode ser ensinado *apesar* da Libras, mas *através* da Libras.

Portanto, o professor de Letras-Português assume, neste contexto, um papel que se aproxima ao de um tradutor intercultural e de um linguista aplicado. Ele precisa ser capaz de analisar a estrutura da Libras (mesmo que superficialmente) para entender a lógica por trás dos "erros" do aluno e, a partir daí, criar estratégias didáticas (como as que serão discutidas no item 7) que comparem explicitamente as duas línguas. A aula de português torna-se um espaço de "Estudos da Tradução", onde o aluno é convidado a pensar sobre *como* uma ideia expressa em Libras pode ser (ou não ser) transposta para a estrutura linear e morfológica do português escrito, uma habilidade que dialoga diretamente com os cursos complementares da autora.

4. O Professor de Língua Portuguesa: Formação e Desafios

O protagonista central dos desafios de letramento do aluno surdo é, ironicamente, um profissional frequentemente lançado neste cenário com pouca ou nenhuma preparação específica: o professor de Língua Portuguesa. A formação acadêmica tradicional em Letras-Português, oferecida pela vasta maioria das universidades brasileiras, é desenhada sob a premissa de um aluno-modelo: ouvinte, falante nativo do português, cuja jornada escolar consiste em aperfeiçoar o uso de uma língua que já é sua. Este currículo foca intensamente na gramática normativa, na história da literatura, na filologia e na linguística textual, ferramentas essenciais para o ensino de L1. No entanto, esta mesma formação apresenta lacunas profundas quando o contexto da sala de aula é o da inclusão.

O professor licenciado em Letras-Português não foi treinado para ser um professor de Português como Segunda Língua (L2). A sua graduação raramente inclui disciplinas obrigatórias sobre a aquisição de L2, e menos ainda sobre as especificidades do ensino para surdos. A própria disciplina de Libras, quando obrigatória, é frequentemente ofertada com carga horária reduzida, focada em aspectos básicos da língua e não em sua aplicação metodológica no ensino do *português*. O docente sai da universidade com um robusto "pensamento crítico e reflexivo" sobre a literatura, mas com

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

um vácuo instrumental sobre como ensinar um verbo a quem se comunica primariamente por uma língua ágrafa e de modalidade distinta, como a Libras.

Este despreparo inicial gera um ciclo de frustração tanto para o professor quanto para o aluno. O professor, dotado de "ética e compromisso profissional", tenta aplicar as metodologias que domina (análise sintática, ditados, produção textual baseada em temas abstratos), mas percebe que elas não produzem o efeito desejado. O aluno surdo, por sua vez, não consegue conectar aquelas regras "soltas" do português com seu universo linguístico da Libras, sentindo-se inadequado e, muitas vezes, sendo erroneamente diagnosticado com "dificuldades de aprendizagem". O que existe, na verdade, não é uma dificuldade intrínseca do aluno, mas uma inadequação metodológica do ensino, que trata um problema de L2 como se fosse um problema de L1.

A "capacidade de adaptação a diferentes contextos escolares", uma habilidade crucial listada no perfil da autora, torna-se, então, uma ferramenta de sobrevivência. O professor precisa, em serviço, buscar o conhecimento que a graduação não lhe forneceu. Ele precisa estudar sobre a estrutura da Libras (a pós-graduação da autora é um exemplo dessa busca), sobre os Estudos Surdos e sobre as metodologias de ensino de L2. Ele precisa aprender a "ler" os textos de seus alunos surdos não como um juiz da norma-padrão, mas como um linguista que identifica os processos de interferência da L1 (Libras) na L2 (Português), como a omissão de preposições ou a estruturação frasal baseada na ordem SVO (Sujeito-Verbo-Objeto) típica da Libras, e não nas flexibilidades do português.

A solidão pedagógica é outro desafio real. O professor de LP é, muitas vezes, o único em seu "contexto escolar" com a responsabilidade formal pelo letramento em português do aluno surdo. A "liderança e cooperação em equipe pedagógica" tornam-se essenciais, mas difíceis de executar. A coordenação pedagógica, também formada no modelo de ensino para ouvintes, pode não ter as ferramentas para apoiar este professor. A parceria mais óbvia, com o intérprete de Libras, é complexa e será discutida no item 6, mas ela não exime o professor de LP da responsabilidade de *planejar* e *ensinar* o português, algo que o intérprete não foi formado para fazer.

Conclui-se que o desafio do professor de LP na educação de surdos é, antes de tudo, um desafio de (auto)formação. Ele precisa desconstruir sua própria visão de "língua" e "ensino", abandonando a segurança da pedagogia para L1 e aventurando-se no campo do ensino de L2 para um público com especificidades únicas. Isso exige "pensamento crítico e reflexivo" não apenas sobre a literatura, mas sobre a própria práxis, reconhecendo os limites de sua formação inicial e buscando ativamente novos saberes, como os Estudos da Tradução e os fundamentos da Linguística Aplicada, para construir uma ponte real entre os dois mundos linguísticos do aluno surdo.

5. Gêneros Textuais e a Mediação Pedagógica na Aula de LP

Uma das pedras angulares do ensino de Língua Portuguesa na educação básica contemporânea, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o trabalho focado nos gêneros textuais. A abordagem sociointeracionista, fundamentada em teóricos como Bakhtin (1995) e Marcuschi (2002), defende que o ensino da língua não deve se dar por meio de regras gramaticais isoladas,

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

mas sim pelo uso real da língua em seus diversos contextos sociais, materializados nos gêneros. O professor de Letras é treinado para explorar a estrutura, a função e o estilo de uma vasta gama de gêneros, da receita culinária ao artigo de opinião. No entanto, quando o aluno é surdo, usuário de Libras, essa abordagem encontra barreiras específicas e profundas que exigem uma mediação pedagógica altamente criativa.

O primeiro desafio reside na diferença de modalidade e cultura. Muitos gêneros textuais do português estão intrinsecamente ligados a uma cultura oral-auditiva e letrada que não tem paralelo direto no universo da Libras, uma língua que, embora complexa, é de tradição predominantemente oral (no sentido de face a face) e ágrafa. Tomemos como exemplo o gênero "poesia lírica", frequentemente analisado nas aulas de português. Grande parte da força desse gênero reside na sonoridade, no ritmo, na métrica e nas rimas, elementos fonológicos inacessíveis ao aluno surdo. O professor de LP precisa, então, redefinir o objetivo daquela aula: em vez de focar na sonoridade, ele pode focar na construção de imagens e metáforas visuais, buscando um paralelo com a "poesia em Libras", que utiliza a espacialidade e o movimento de forma estética.

Um segundo desafio, ainda mais complexo, está nos gêneros argumentativos, como o artigo de opinião ou a dissertação, cruciais para o "pensamento crítico e reflexivo" e para o acesso ao ensino superior. A estrutura desses textos em português depende fortemente de operadores argumentativos, conjunções e preposições (ex: "entretanto", "embora", "a fim de que", "apesar de") que estabelecem relações lógicas complexas. A Libras, por sua vez, estabelece essas relações de formas distintas, muitas vezes usando expressões faciais não-manuais ou a ordem dos sinais. O aluno surdo, ao escrever, tende a omitir esses conectivos ou a usá-los de forma inadequada, não por falta de lógica, but por interferência da L1. O professor de LP precisa, portanto, tornar o ensino desses conectivos uma atividade metalinguística explícita, comparando as estratégias das duas línguas.

A "organização e criatividade em atividades didáticas" tornam-se, neste cenário, competências essenciais para o docente. O ensino de gêneros para surdos deve ser multimodal e visual. Por exemplo, ao ensinar o gênero "notícia", o professor não pode partir do texto escrito isolado. Ele pode começar com um vídeo de um telejornal em Libras (da TV INES, por exemplo), analisar a estrutura visual da notícia (o "lead" em Libras) e, *só então*, comparar essa estrutura com o texto da notícia em português escrito, destacando o vocabulário específico (ex: "segundo a polícia", "testemunhas afirmam") e as estruturas gramaticais (ex: voz passiva) típicas daquele gênero na L2.

A mediação pedagógica do professor de Letras também envolve a curadoria e a adaptação de materiais. A maioria dos livros didáticos de português é inacessível ao aluno surdo, não apenas pelo nível de vocabulário, mas pela própria diagramação, que é excessivamente textual e pobre em recursos visuais. O professor, em sua "cooperação em equipe pedagógica" (idealmente com o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE), precisa criar seus próprios materiais, ou "traduzir" visualmente os materiais existentes. Isso pode envolver a criação de glossários visuais (Português-Libras-Imagem) para cada gênero textual trabalhado, ou o uso de tecnologia,

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

como softwares de legendagem ou até mesmo ferramentas de tradução (como o "Trados", mencionado nos cursos da autora) para criar memórias de tradução de termos técnicos.

Em suma, o trabalho com gêneros textuais na perspectiva bilíngue exige que o professor de LP transcenda sua formação original. Ele precisa se tornar um designer didático, um tradutor intercultural e um analista contrastivo de línguas. A sua "comunicação clara e empática" se manifesta na capacidade de entender a lógica do texto do aluno surdo, valorizando seu esforço de comunicação na L2, ao mesmo tempo em que oferece, de forma visual e explícita, as ferramentas da norma-padrão do português escrito necessárias para que ele possa transitar com autonomia pelos diversos gêneros textuais que a sociedade letrada exige, cumprindo assim o verdadeiro objetivo do letramento.

6. O Intérprete de Libras: Desafios da Tradução e Mediação

Na sala de aula inclusiva, a figura que se torna a ponte mais visível (e por vezes a mais problemática) entre o professor de Língua Portuguesa e o aluno surdo é o Intérprete de Língua de Sinais (ILS). A presença desse profissional é um direito garantido por lei (Decreto nº 5.626/2005) e indispensável para o acesso do aluno ao currículo. No entanto, a relação pedagógica entre o professor de LP e o ILS é complexa e repleta de nuances, muitas vezes mal compreendidas por ambas as partes. A formação em "Jornada de Tradução e Interpretação" e o interesse pela área, presentes no perfil da autora, são cruciais para analisar criticamente esse papel, que está longe de ser uma simples "decodificação" mecânica entre duas línguas.

O primeiro grande equívoco é ver o ILS como o "professor" do aluno surdo, ou, inversamente, como um "assistente" do professor de LP. O ILS é um profissional da tradução, cuja função primordial é verter o conteúdo da língua-fonte (Português) para a língua-alvo (Libras) e vice-versa, garantindo o acesso à informação. Contudo, na aula de Língua Portuguesa, o *próprio objeto de estudo* (a língua portuguesa) é a língua-fonte. Isso cria um paradoxo: como "traduzir" uma aula *sobre* o português *para* a Libras? Como o intérprete explica, em Libras, o conceito de "sujeito oculto", "preposição" ou "mesóclise", se a Libras tem uma estrutura gramatical completamente diferente que não opera com essas categorias?

Este desafio, como aponta Lacerda (2006) em seus estudos sobre a atuação do intérprete, exige que o ILS transcenda a tradução e assuma um papel de mediação e explicação metalinguística. O intérprete, muitas vezes, precisa "parar" a tradução do conteúdo para explicar, em Libras, o *conceito* gramatical que o professor está a ensinar. Para fazer isso, ele precisa não apenas de fluência nas duas línguas, mas de um conhecimento profundo de ambas as gramáticas e de estratégias de tradução específicas. Isso nos leva diretamente à formação da autora em Letras-Inglês e cursos de tradução: o desafio é semelhante ao de explicar o "Present Perfect" (inglês) para um falante de português, um conceito que não possui equivalente direto, mas multiplicado pela diferença de modalidade.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

A falta de "cooperação em equipe pedagógica" entre o professor de LP e o ILS é a principal fonte de ruído nesse processo. O professor de LP, muitas vezes por não dominar a Libras ou por desconhecer a teoria da tradução, planeja sua aula de forma linear e oral, esperando que o intérprete faça uma tradução simultânea e transparente. Isso é impraticável. A aula de português para surdos deveria ser planejada em conjunto: o professor de LP (o especialista no *conteúdo* de LP) e o ILS (o especialista na *ponte* linguística) precisam sentar-se antes da aula, analisar o material (um poema, uma regra gramatical) e discutir *quais* serão os termos-chave e *como* eles serão explicados/traduzidos/interpretados em Libras.

O professor de LP precisa, ainda, adaptar sua própria didática para *facilitar* o trabalho do intérprete. Isso inclui "organização e criatividade em atividades didáticas", como evitar o excesso de "ditados" (inúteis para o surdo), usar mais recursos visuais (que o intérprete pode apontar e usar como referência), falar pausadamente (dando tempo para a tradução, que da Libras para o Português é mais demorada) e, crucialmente, dirigir-se visual e verbalmente *ao aluno surdo*, e não ao intérprete. A "comunicação empática" exige que o professor estabeleça *rapport* com o aluno, e não delegue essa interação ao intérprete.

A formação do ILS também é um fator crítico. Muitos intérpretes que atuam na rede de ensino não possuem formação específica em Estudos da Tradução ou em Linguística, o que dificulta a mediação de conceitos gramaticais complexos. Eles podem ser fluentes em Libras, mas não são pedagogos ou linguistas. O professor de Letras, com sua formação em linguística (mesmo que de L1) e seu "apreço pela escrita", é o profissional mais qualificado na escola para *auxiliar* o intérprete nessa tarefa, fornecendo as definições conceituais claras que o intérprete precisa para encontrar uma equivalência (ou explicação) adequada na Libras.

Em suma, a relação entre o professor de LP e o ILS deve ser uma parceria simbiótica. O professor de LP depende do ILS para ter acesso ao aluno, e o ILS depende do professor de LP para ter acesso ao conteúdo profundo da disciplina. Sem "liderança e cooperação", o aluno surdo fica no meio de um "telefone sem fio" pedagógico, recebendo informações fragmentadas. A superação desse desafio passa pelo reconhecimento do ILS como um profissional da tradução e pela assunção do professor de LP do seu papel de especialista na L2, que deve guiar e apoiar o processo de tradução e mediação.

7. Estratégias Didáticas e Propostas de Intervenção

Após diagnosticar os desafios (vácuo metodológico, natureza da L2, formação docente, mediação de gêneros e o papel do intérprete), a questão central torna-se prática: quais estratégias didáticas e intervenções pedagógicas pode o professor de Língua Portuguesa, com seu "pensamento crítico" e "criatividade", implementar para promover um letramento bilíngue eficaz? O objetivo não é fornecer um receituário fechado, mas sim delinear princípios metodológicos que respeitem a L1 do aluno surdo e utilizem a modalidade visual como principal canal de aprendizagem, alinhando-se à formação multidisciplinar da autora.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

A primeira e mais fundamental estratégia é a **Pedagogia Visual e Multimodal**. O professor de LP deve abandonar a centralidade do texto verbal escrito isolado e da explicação oral. Cada conceito gramatical, cada gênero textual, cada novo vocabulário deve ser introduzido por meio de múltiplos canais visuais. Isso inclui o uso intensivo de imagens, diagramas, mapas mentais, vídeos (legendados em português e com janela de Libras) e o uso do próprio espaço da sala de aula. Por exemplo, ao ensinar a estrutura de uma narrativa, o professor pode usar *storyboards* visuais antes de apresentar o texto. Ao ensinar preposições de lugar (ex: "em", "sobre", "sob"), ele deve usar objetos concretos e o próprio intérprete para demonstrar visualmente essas relações espaciais, que na Libras são feitas de outra forma.

A segunda estratégia é a **Análise Contrastiva Explícita (Português-Libras)**. O professor de LP, em parceria com o intérprete, deve transformar a sala de aula num laboratório de "Estudos da Tradução". Em vez de apenas corrigir o "erro" do aluno (ex: "o menino bola chuta"), o professor deve usar esse exemplo como ponto de partida. Ele pode escrever a frase em português no quadro, pedir ao intérprete que a sinalize em Libras (onde a ordem SVO pode ser mais flexível ou o verbo vem no final) e, então, comparar visualmente as duas estruturas, explicando que, na L2 (Português), a ordem SVO é a mais comum e que o verbo precisa de flexão. Isso torna o aluno consciente das diferenças entre as línguas, em vez de apenas memorizar regras que não fazem sentido em sua L1.

A terceira estratégia envolve o **Uso de Tecnologia como Ferramenta de Letramento**, algo que dialoga com o curso de "Trados" e o interesse por tecnologia. O professor de LP pode criar, junto com os alunos, **Glossários Visuais Bilíngues**digitais para cada unidade de estudo, usando ferramentas simples (como o PowerPoint ou sites de glossário) para registrar a palavra em Português, sua tradução em Libras (seja por vídeo ou *SignWriting*), uma imagem representativa e um exemplo de uso em uma frase em português. Ferramentas de legendagem (como o *Captioning*) podem ser usadas para que os alunos criem legendas para vídeos curtos, praticando a síntese e a tradução. A "Jornada de Tradução" mencionada no currículo da autora ganha aqui uma aplicação pedagógica direta.

A quarta estratégia é o **Foco no Texto e não na Frase Solta**. Alinhado ao trabalho com gêneros (item 5), o professor deve priorizar a leitura e a produção de textos reais, mesmo que curtos. É mais eficaz trabalhar um texto real (uma receita, um post de blog, uma notícia) e explorar *naquele contexto* o vocabulário e a gramática, do que dar listas de frases descontextualizadas para preencher lacunas. O "apreço pela leitura e pela escrita" deve ser estimulado através de textos que façam sentido para o aluno surdo, que dialoguem com sua cultura e identidade, e não apenas com os clássicos literários de difícil acesso (pelo menos não inicialmente).

A quinta estratégia é a **Revisão Colaborativa de Texto**. A produção escrita do aluno surdo deve ser vista como um processo. Em vez de o professor apenas corrigir de caneta vermelha (o que é frustrante), ele pode adotar a revisão dialógica. O professor senta-se com o aluno e o intérprete e, juntos, leem o texto. O professor faz perguntas em vez de dar respostas: "O que você quis dizer *aqui* nesta frase em Libras? Ah, entendi. Em português, para dizer isso, nós usamos *essa*estrutura

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

(ex: uma conjunção)." Isso transforma a correção em uma aula de L2 e valida o esforço comunicativo do aluno, alinhando-se a uma "comunicação clara e empática".

Por fim, a estratégia mais importante é a **Parceria Pedagógica Efetiva (Professor de LP + Intérprete + Professor do AEE)**. A "liderança e cooperação" são vitais. O professor de LP deve liderar o planejamento do *conteúdo* de português. O professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) pode ajudar com estratégias de adaptação de material e conhecimento sobre a surdez. O ILS (Intérprete) deve ser consultado sobre a *forma* de traduzir e mediar os conceitos em Libras. Nenhum desses profissionais pode trabalhar isoladamente. A criação de um plano de ensino individualizado (PEI) para o aluno surdo, focado no português, deve ser um documento construído e executado por esse trio, garantindo que o aluno não seja "jogado" no contexto escolar, mas ativamente incluído nele.

8. Conclusão: Repensando o Papel do Professor de Letras

Ao final desta jornada investigativa, que partiu do vácuo metodológico enfrentado pelo professor de Língua Portuguesa no ensino para surdos, torna-se evidente que o desafio transcende a simples aplicação de técnicas ou a adaptação de materiais. O que está em jogo é a necessidade de uma profunda revisão do papel e da identidade deste profissional. A formação clássica em Letras-Português, embora sólida em sua análise literária e gramatical da língua materna, mostra-se estruturalmente insuficiente para a realidade da sala de aula inclusiva bilíngue. O professor, formado para ser um especialista em L1, é demandado pelo "contexto escolar" a atuar como um especialista em L2, em um dos cenários mais complexos de aquisição linguística que existem: o ensino de uma língua oral-escrita para quem possui uma língua visual-gestual como L1.

A trajetória deste artigo demonstrou que a superação desse desafio não virá de soluções fáceis ou de pacotes pedagógicos prontos. Ela exige, antes de tudo, uma mudança de paradigma do próprio docente. O "pensamento crítico e reflexivo", habilidade tão valorizada na formação em Letras, deve ser redirecionado: da análise do texto literário para a análise da própria práxis pedagógica. O professor precisa se perguntar constantemente: "Para *quem* estou ensinando? *Qual* é a L1 do meu aluno? *Como* a estrutura dessa L1 (Libras) impacta a forma como ele aprende a L2 (Português)?". Essa postura investigativa, típica da iniciação científica, deve tornar-se um hábito profissional.

Verificamos que o paradigma bilíngue, embora seja uma conquista legal e social, não se implementa automaticamente com a presença de um intérprete. O bilinguismo real, na aula de Língua Portuguesa, só ocorre quando o professor assume a responsabilidade pelo ensino da L2, utilizando a L1 (Libras) não como uma muleta, mas como a ponte cognitiva essencial para a construção do conhecimento. Isso significa estudar sobre a Libras, respeitá-la como língua de instrução e trabalhar em "cooperação em equipe pedagógica" com o intérprete, reconhecendo-o como um parceiro de tradução, e não como um professor substituto. A experiência da autora em jornadas de tradução e o estudo de ferramentas como o "Trados" iluminam o caminho: o ensino de português para surdos é, em si, um ato contínuo de tradução intercultural.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

As estratégias didáticas discutidas, como a pedagogia visual, a análise contrastiva explícita e o uso de tecnologia, não são meras "dicas" de criatividade, mas sim consequências lógicas da compreensão da natureza do português como L2 para surdos. Elas exigem "organização e criatividade", mas, acima de tudo, exigem que o professor abandone a centralidade da oralidade e da fonologia e abrace a visualidade. O professor de LP precisa se tornar, em certo grau, um designer didático multimodal, capaz de "mostrar" o funcionamento da língua escrita de formas que façam sentido para um aprendiz que "pensa" visualmente em Libras.

O trabalho com gêneros textuais, pilar do ensino de LP contemporâneo, mostrou-se viável, desde que adaptado. O "apreço pela leitura e pela escrita" não pode ser imposto através de cânones inacessíveis, mas construído através de textos que dialoguem com a realidade e a cultura surda, e por meio de uma mediação pedagógica que torne as estruturas complexas do português (como os conectivos argumentativos) explícitas e compreensíveis, comparando-as com as estratégias discursivas da Libras. A meta não é que o surdo escreva *como* um ouvinte, mas que ele domine o português escrito como uma L2 de forma funcional e crítica.

A "comunicação clara e empática" e a "capacidade de adaptação", listadas como habilidades da autora, revelam-se, portanto, as competências mais cruciais. Empatia para entender a lógica do "erro" do aluno, vendo-o como um processo de interlíngua. Adaptação para desconstruir uma formação inteira e reconstruí-la em serviço, diante de um "diferente contexto escolar". O professor de LP na educação de surdos é, em essência, um professor em constante formação, um pesquisador de sua própria sala de aula.

Conclui-se, portanto, que o ensino eficaz de Português como L2 para surdos exige mais do que a graduação em Letras-Português tradicionalmente oferece. Exige a interdisciplinaridade (Português, Inglês, Libras), a base dos Estudos da Tradução e uma profunda "ética e compromisso profissional" com o letramento bilíngue. O professor de Letras que aceita esse desafio não está apenas ensinando gramática; ele está atuando como um agente fundamental para garantir que o aluno surdo tenha acesso pleno à língua escrita que rege a sociedade, exercendo seu direito à cidadania e à voz.

Este artigo não esgota o tema, mas busca, a partir da intersecção entre a formação em Letras (Português/Inglês) e os estudos em Libras e Tradução, iluminar os caminhos para uma prática pedagógica mais reflexiva, crítica e, acima de tudo, eficiente. A superação do vácuo metodológico começa com a consciência do professor sobre a natureza de seu desafio e sobre a necessidade de se reinventar. O "apreço pela leitura e pela escrita" que nos forma como professores de Letras deve ser o mesmo que nos move a buscar, incessantemente, as melhores formas de compartilhá-lo com *todos* os nossos alunos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

FERNANDES, Eulália. *Surdez e bilinguismo: uma pedagogia da diferença*. São Paulo: Cortez, 2005.

LACERDA, Cristina B. F. de. O intérprete de Libras no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 397-414, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.