

Colonialidade no ensino da leitura e da escrita de português como segunda língua para Surdos

RESUMO

Ritha Cordeiro de Sousa e Lima
ritha.lima@ifpb.edu.br
Instituto Federal da Paraíba (IFPB),
Campina Grande, Paraíba, Brasil.

A leitura e a escrita ocupam lugar central no processo de escolarização, constituindo-se como práticas sociais por meio das quais os sujeitos participam de diferentes esferas da vida social. No caso dos sujeitos Surdos, esse processo assume especificidades decorrentes de sua condição bilíngue e das formas historicamente instituídas de ensino da língua portuguesa. Diante disso, questionamos: há traços de colonialidade ouvintista no processo de leitura e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para Surdos? Objetivamos analisar a possível presença desses traços a partir das narrativas de profissionais que atuam em distintos contextos educacionais. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado, de abordagem qualitativa e natureza interpretativista. O aporte teórico dialoga com os estudos de Marcuschi (2008; 2010) acerca do letramento e das práticas sociais de linguagem, bem como com autores que discutem educação bilíngue de Surdos e colonialidade linguística. Os resultados indicam que, embora a leitura e a escrita ocupem posição central no currículo escolar, sua apropriação ocorre frequentemente de forma dissociada da produção de sentidos, reduzindo-se à reprodução gráfica da língua portuguesa e à validação escolar do conhecimento. As análises evidenciam a permanência de práticas que subordinam a Libras à escrita, reforçando processos de hierarquização linguística que dificultam a constituição de práticas discursivas significativas e materializam a colonialidade ouvintista no ensino de Língua Portuguesa como L2 para Surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e escrita. Português como segunda língua. Estudantes surdos. Letramento. Colonialidade linguística.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita constituem práticas fundamentais para a participação dos sujeitos em sociedades organizadas pela cultura escrita. Mais do que habilidades técnicas relacionadas ao domínio do código linguístico, elas representam formas de inserção em práticas sociais que possibilitam a produção, circulação e negociação de sentidos em diferentes esferas da vida social. Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever implica participar de eventos de letramento que ultrapassam a mera decodificação de palavras e envolvem relações discursivas, históricas e culturais.

Quando essa discussão é deslocada para o campo da educação de estudantes Surdos, surgem questões que desafiam concepções tradicionais de ensino da língua escrita. Diferentemente da maioria dos estudantes ouvintes, os Surdos acessam a língua portuguesa em uma condição de segunda língua (L2), uma vez que sua experiência linguística primária ocorre, idealmente, por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa especificidade produz implicações significativas para os processos de leitura e escrita, sobretudo quando a escolarização permanece ancorada em pressupostos que tomam a oralidade como referência para a aprendizagem da língua escrita.

Embora avanços legais e educacionais tenham ampliado o reconhecimento da Libras como língua da Comunidade Surda brasileira, ainda são recorrentes práticas pedagógicas que subordinam a língua de sinais à língua portuguesa. Nesse contexto, a escrita tende a ocupar o lugar de principal indicador de sucesso escolar, enquanto a Libras permanece frequentemente restrita à função de mediação ou tradução. Como consequência, a participação dos estudantes Surdos em práticas significativas de leitura e escrita torna-se atravessada por tensões decorrentes da hierarquização entre as línguas e dos modelos de ensino historicamente consolidados.

Partindo dessa problemática, este artigo tem como objetivo analisar a possível presença desses traços a partir das narrativas de profissionais que atuam em distintos contextos educacionais. Buscamos compreender de que modo as práticas relatadas por profissionais da educação evidenciam aproximações ou distanciamentos em relação a uma concepção discursiva de letramento bilíngue, bem como identificar possíveis marcas de colonialidade linguística presentes nesse processo.

Para tanto, o estudo fundamenta-se em uma perspectiva qualitativa de natureza interpretativista e toma como corpus narrativas produzidas em entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais que atuam em contextos de escolarização de estudantes Surdos. As análises dialogam com as contribuições de Marcuschi (2008; 2010), acerca do processo de leitura e escrita, articuladas às discussões sobre educação bilíngue de Surdos e colonialidade linguística.

Argumenta-se que as dificuldades frequentemente atribuídas aos estudantes Surdos em relação à leitura e à escrita não podem ser compreendidas apenas como questões individuais ou linguísticas. Elas se relacionam, também, às formas pelas quais a escola organiza o ensino da língua portuguesa, aos lugares atribuídos à Libras no currículo e às concepções de linguagem que orientam as práticas pedagógicas. Nesse sentido, discutir leitura e escrita no ensino de Português como

L2 para Surdos implica problematizar as bases epistemológicas que sustentam tais práticas e refletir sobre possibilidades de construção de processos de letramento mais coerentes com a experiência linguística e cultural da comunidade surda.

LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2

As discussões contemporâneas acerca da leitura e da escrita têm se distanciado progressivamente de perspectivas que as compreendem como habilidades estritamente técnicas ou como simples domínio do sistema gráfico da língua. Em seu lugar, consolidam-se abordagens que reconhecem a linguagem como prática social e entendem os processos de leitura e escrita como formas de participação dos sujeitos em diferentes esferas da atividade humana. Nessa perspectiva, ler e escrever não correspondem apenas à aquisição de competências linguísticas, mas envolvem a inserção em práticas discursivas historicamente situadas, atravessadas por valores culturais, relações de poder e modos específicos de produção de sentidos.

Marcuschi (2008) argumenta que a língua não se constitui como um sistema abstrato dissociado da vida social, mas como uma atividade interativa que se realiza por meio de textos produzidos em situações concretas de uso. Sob essa ótica, a leitura ultrapassa a mera decodificação de signos gráficos e passa a ser compreendida como um processo interpretativo complexo, no qual diferentes conhecimentos são mobilizados para a construção de sentidos. Da mesma forma, a escrita deixa de ser entendida como simples registro da fala para assumir o estatuto de prática discursiva vinculada a objetivos comunicativos, interlocutores e contextos específicos de circulação.

Essa compreensão encontra respaldo nos estudos do letramento, especialmente naqueles que problematizam a redução da escrita ao domínio formal do código linguístico. Conforme Marcuschi (2010), o letramento envolve formas de inserção social mediadas pela escrita, razão pela qual não pode ser reduzido à capacidade de codificar ou decodificar palavras. Trata-se de um processo que articula linguagem, cultura e participação social, permitindo que os sujeitos utilizem a escrita para agir em diferentes contextos de interação. Ler e escrever pressupõem o envolvimento em situações concretas de comunicação, nas quais os textos cumprem funções determinadas e circulam em esferas discursivas específicas. Por essa razão, o ensino da língua escrita demanda a criação de condições que possibilitem aos aprendizes estabelecer relações entre os textos, os contextos de uso e os sentidos produzidos socialmente.

Quando essa discussão é deslocada para o contexto da educação de Surdos¹, emergem especificidades que exigem um olhar atento às condições linguísticas envolvidas no processo de apropriação da escrita. Diferentemente da maioria dos estudantes ouvintes, os Surdos acessam a língua portuguesa a partir de uma experiência bilíngue, na qual a Libras ocupa o lugar de língua de constituição subjetiva e de mediação das experiências sociais. Tal condição produz implicações relevantes para os processos de leitura e escrita, uma vez que a língua portuguesa escrita não se desenvolve apoiada em experiências auditivas da língua oral.

Segundo Fernandes (2024), os estudantes Surdos constituem um grupo singular de aprendizes da escrita, pois frequentemente se aproximam da língua

portuguesa sem acesso aos sons que tradicionalmente servem de referência para os processos de alfabetização de crianças ouvintes. Nesse sentido, a apropriação da escrita ocorre por caminhos distintos daqueles assumidos pelos modelos hegemônicos de ensino, exigindo estratégias pedagógicas capazes de considerar a visualidade, a Libras e as formas particulares de construção de sentidos desenvolvidas por esses sujeitos. Soma-se a isso, a compreensão de que “para os surdos, aprender a escrita significa aprender língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura sinalizada em Libras” (Fernandes, 2024, p. 58).

Essa especificidade linguística, convoca o uso de metodologias distintas das utilizadas para o ensino da língua enquanto língua materna - para aprendizes ouvintes (Alves, 2020), que concebem a aprendizagem da língua portuguesa escrita como mera transferência de conteúdos gramaticais ou como domínio de estruturas formais. Mais do que ensinar palavras ou regras, torna-se necessário criar condições para que os estudantes Surdos participem de práticas reais de leitura e escrita, estabelecendo relações significativas entre os textos, os contextos discursivos e suas experiências socioculturais.

Conforme destaca Alves (2020), as diferenças entre a organização discursiva das línguas de sinais e das línguas orais exigem que os processos de ensino considerem as particularidades linguísticas envolvidas na passagem entre essas modalidades. Não se trata de traduzir conteúdos de uma língua para outra, mas de construir mediações que permitam ao estudante estabelecer relações de sentido entre sistemas linguísticos organizados de formas distintas. Nessa perspectiva, a Libras não pode ser compreendida como recurso auxiliar ou instrumento de acessibilidade, mas como língua fundamental para a constituição dos processos de leitura e escrita em L2.

Todavia, a trajetória histórica da educação de Surdos evidencia que essa compreensão nem sempre orientou as práticas escolares. Durante décadas, o ensino esteve pautado por concepções que subordinavam as línguas de sinais às línguas majoritárias, produzindo processos de silenciamento linguístico e cultural (Skliar, 2015). Ainda que avanços legais tenham ampliado o reconhecimento da Libras no cenário educacional brasileiro², persistem práticas pedagógicas que mantêm a língua portuguesa escrita como principal marcador de sucesso escolar e de legitimação do conhecimento.

Esse cenário pode ser compreendido à luz das discussões sobre colonialidade linguística. Conforme Walsh (2009), os processos coloniais não se encerram com o fim das administrações coloniais, mas permanecem operando por meio de estruturas que hierarquizam saberes, línguas e formas de produzir conhecimento. No campo educacional, tais processos se manifestam quando determinados modos de linguagem são reconhecidos como legítimos, enquanto outros permanecem em posições subalternizadas.

No contexto da educação de Surdos, a colonialidade linguística se expressa quando a língua portuguesa ocupa o lugar de norma epistêmica central e a Libras é reduzida à função de instrumento de acesso a essa língua. Ainda que a língua de sinais esteja presente nas práticas pedagógicas, sua utilização frequentemente ocorre de forma subordinada à escrita, preservando relações hierárquicas que dificultam o reconhecimento da experiência surda como fundamento legítimo para a construção do conhecimento.

Sob essa perspectiva, discutir leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes Surdos implica problematizar não apenas metodologias de ensino, mas também as concepções de linguagem que sustentam tais práticas. Mais do que garantir acesso formal à escrita, torna-se necessário refletir sobre as condições que possibilitam aos estudantes constituírem-se como sujeitos de linguagem, capazes de produzir sentidos, ocupar posições enunciativas e participar efetivamente das práticas sociais mediadas pela escrita.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), cujo objetivo mais amplo consistiu em investigar possíveis marcas de colonialidade no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes Surdos. Neste texto, o foco recai especificamente sobre os possíveis traços coloniais em torno da leitura e da escrita nas narrativas de profissionais que atuam em contextos de escolarização desses estudantes.

A investigação está ancorada na abordagem qualitativa de natureza interpretativista, compreendida uma abordagem que reconhece que o conhecimento é construído socialmente e valoriza os sentidos objetivos que os indivíduos atribuem às suas ações e contextos (Geertz, 1978). Tal posicionamento epistemológico parte do entendimento de que a realidade social não é um dado objetivo e estável, mas uma construção situada, produzida por sujeitos historicamente constituídos e atravessados por relações culturais, políticas e linguísticas.

O *corpus* analisado foi constituído por entrevistas semiestruturadas realizadas com três participantes vinculadas ao contexto educacional de estudantes Surdos, sendo duas professoras de língua portuguesa e uma tradutora e intérprete de Libras. Para preservar suas identidades, as colaboradoras foram identificadas como P1, P2 e P3. As participantes possuem trajetórias profissionais distintas, P1 e P2 atuavam em uma escola regular inclusiva e P3, em uma escola bilíngue de Surdos. Contudo, compartilham experiências relacionadas ao ensino e à mediação linguística de estudantes Surdos em instituições públicas de educação básica.

As entrevistas foram realizadas individualmente e organizadas a partir de um roteiro flexível, elaborado com o objetivo de favorecer a emergência de narrativas acerca das experiências formativas, das práticas pedagógicas e das percepções das participantes sobre o ensino de L2 para estudantes Surdos. O caráter semiestruturado do instrumento possibilitou que novos temas fossem incorporados ao longo das interações, ampliando as possibilidades interpretativas da pesquisa.

Para a construção das análises apresentadas neste artigo, foram selecionados os excertos relacionados às práticas de leitura e escrita. A seleção ocorreu a partir de leituras sucessivas do material empírico, buscando identificar recorrências temáticas, tensões discursivas e sentidos produzidos acerca da apropriação da língua portuguesa escrita por estudantes Surdos. Esse movimento permitiu a organização do *corpus* em eixos interpretativos que evidenciam diferentes dimensões do fenômeno investigado.

As análises foram desenvolvidas à luz dos pressupostos da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2009), em diálogo com os Estudos Surdos e Estudos Decoloniais. Nessa perspectiva, as narrativas não foram compreendidas como simples descrições da realidade, mas como produções discursivas que revelam modos de compreender, significar e organizar práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita. O estudo observou os princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando o anonimato das participantes e a confidencialidade das informações produzidas durante o processo investigativo.

DA REPRODUÇÃO GRÁFICA À PRODUÇÃO DE SENTIDOS: LIMITES DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

As narrativas produzidas pelas participantes revelam que os desafios relacionados à leitura e à escrita de estudantes Surdos ultrapassam questões associadas ao domínio formal da língua portuguesa. Os sentidos construídos ao longo das entrevistas apontam para um cenário em que o acesso à escrita ocorre, muitas vezes, dissociado da construção de significados, produzindo processos de escolarização nos quais a participação dos estudantes se restringe à reprodução gráfica da língua.

Esse funcionamento torna-se evidente quando uma das participantes descreve uma estudante surda como uma "copista", afirmando que ela realiza atividades de escrita sem necessariamente compreender os sentidos envolvidos naquilo que registra. A caracterização mobilizada pela participante não se limita a uma observação individual acerca do desempenho da aluna. Ao contrário, permite problematizar um modelo de ensino em que a presença da escrita é tomada como evidência de aprendizagem, ainda que os processos de significação permaneçam fragilizados.

Excerto 1: Escrita sem compreensão: o aluno como copista

“Ela não distingue também eu fazer um sinal e ela associar as palavras. Ela não tem vocabulário suficiente em nenhuma das línguas.” (P2, 2025)

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nessa configuração, a escrita deixa de funcionar como prática discursiva para assumir a condição de atividade mecânica, centrada na reprodução de formas linguísticas previamente apresentadas pela escola. O ato de escrever passa a corresponder à cópia de estruturas gráficas cuja organização pode ser reconhecida visualmente pela estudante, mas cuja dimensão semântica e discursiva nem sempre é apropriada de modo efetivo. O acesso ao texto ocorre, portanto, no plano da forma, mas não necessariamente no plano dos sentidos.

Essa discussão aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Marcuschi (2008; 2010), para quem a leitura e a escrita não podem ser reduzidas ao domínio do código linguístico. O autor compreende o letramento como inserção em práticas sociais mediadas pela linguagem, nas quais os sujeitos mobilizam conhecimentos linguísticos, culturais e discursivos para produzir sentidos em situações concretas de interação. Sob essa perspectiva, participar de atividades de escrita não significa, necessariamente, estar inserido em práticas significativas de letramento.

No caso dos estudantes Surdos, essa questão assume contornos ainda mais complexos. Isso porque a língua portuguesa escrita é acessada em uma condição de segunda língua, exigindo processos de mediação que considerem a Libras como língua de constituição subjetiva e como fundamento para a construção dos significados. Quando tais mediações não são asseguradas, a aprendizagem tende a se concentrar na memorização de formas linguísticas, dificultando a apropriação da escrita como instrumento de participação social (Alves, 2020).

Os dados analisados sugerem que parte das dificuldades atribuídas aos estudantes Surdos não decorre de limitações individuais, denominando-os de “deficientes linguísticos” (Karnopp, 2017, p. 53) mas das próprias condições em que o ensino da língua portuguesa é organizado. Ao relatar que a estudante consegue reproduzir palavras, frases e estruturas escritas sem estabelecer relações consistentes com os sentidos produzidos, a participante evidencia um distanciamento entre o ensino da escrita e a constituição de práticas discursivas efetivas.

Excerto 2: Letramento sem a língua apropriada: limites da leitura e da escrita no ensino de Surdos

“A maior dificuldade dela é a compreensão. Ler, escrever, interpretar... cem por cento ainda não” (P1, 2025).

“A língua portuguesa, para os meninos, se torna muito difícil.” (P3, 2025)

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Essa tensão torna-se ainda mais visível quando as narrativas apontam para fragilidades nos processos de leitura. Embora os estudantes sejam frequentemente expostos a textos escritos, essa exposição nem sempre é acompanhada de situações de interlocução capazes de favorecer a construção de sentidos. Em diversos momentos, o texto aparece como objeto de exercício escolar, desvinculado das condições concretas de circulação que caracterizam os usos sociais da linguagem.

Conforme argumenta Marcuschi (2008), os textos não existem de forma isolada, mas inseridos em contextos sociocomunicativos específicos. Ler implica compreender propósitos comunicativos, interlocutores, gêneros discursivos e condições de produção. Quando essas dimensões são secundarizadas, a leitura tende a ser reduzida à identificação de palavras ou informações pontuais, esvaziando sua função social e discursiva.

No contexto investigado, as narrativas sugerem a existência de práticas que privilegiam a materialidade gráfica da língua em detrimento de sua dimensão enunciativa. Tal movimento produz aquilo que poderia ser denominado de letramento formal: há contato com a escrita, realização de atividades e participação em rotinas escolares, mas não necessariamente a constituição de sujeitos capazes de mobilizar a língua portuguesa para produzir sentidos de maneira autônoma (Street, 2014).

Essa discussão encontra ressonância nas reflexões de Fernandes (2024), ao afirmar que os estudantes Surdos se aproximam da escrita em condições distintas daquelas normalmente pressupostas pelos modelos tradicionais de alfabetização. Diferentemente dos aprendizes ouvintes, eles não dispõem dos referenciais sonoros que costumam sustentar grande parte das práticas pedagógicas voltadas

para o ensino da língua escrita. Por essa razão, os processos de leitura e escrita demandam estratégias que considerem a visualidade e as especificidades linguísticas da experiência surda.

Nessa direção, Alves (2020) ressalta que a organização discursiva das línguas de sinais apresenta características próprias, muitas vezes distintas daquelas observadas nas línguas orais. Tal diferença exige que o ensino da língua portuguesa seja concebido para além da tradução lexical entre palavras e sinais. A construção de sentidos depende da criação de pontes discursivas capazes de articular sistemas linguísticos organizados segundo princípios distintos.

Entretanto, os dados analisados indicam que essa articulação nem sempre ocorre de forma sistemática. Nesse contexto, a Libras parece ocupar uma posição secundária no processo pedagógico, funcionando como instrumento de apoio ao ensino da escrita, e não como língua de produção de conhecimento. Como consequência, os estudantes são frequentemente conduzidos a aprender a forma escrita da língua portuguesa sem que lhes sejam garantidas condições efetivas de apropriação discursiva.

Sob uma perspectiva decolonial, esse cenário pode ser interpretado como expressão de uma colonialidade linguística que atribui à escrita da língua majoritária o estatuto de conhecimento legítimo (Lima, 2026). Nessa lógica, a aprendizagem é frequentemente medida pela capacidade de reproduzir estruturas da língua portuguesa, enquanto a Libras permanece deslocada para um lugar de mediação ou acessibilidade. O resultado é a manutenção de relações hierárquicas que dificultam o reconhecimento da experiência linguística surda como fundamento epistemológico do processo educativo.

É justamente nesse ponto que se torna pertinente defender a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com aquilo que se poderia denominar de ensino desouvintizado da língua portuguesa. Trata-se de uma proposta que desloca a centralidade da oralidade e reconhece a Libras, a visualidade e a experiência cultural surda como elementos estruturantes da aprendizagem. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita deixam de ser concebidas como simples domínio de formas linguísticas para assumirem seu papel de práticas discursivas voltadas à produção de sentidos, à autoria e à participação social.

Os dados analisados permitem concluir que a principal tensão observada não reside na ausência de contato dos estudantes com a escrita, mas na fragilidade das condições que possibilitam sua apropriação significativa. Mais do que ensinar palavras ou estruturas gramaticais, o desafio consiste em construir práticas pedagógicas capazes de transformar a escrita em espaço de interlocução, autoria e produção de conhecimento.

ESCRITA, LEGITIMAÇÃO ESCOLAR E COLONIALIDADE LINGUÍSTICA

As narrativas analisadas até aqui evidenciam que os desafios relacionados à leitura e à escrita de estudantes Surdos não podem ser compreendidos exclusivamente a partir da aprendizagem da língua portuguesa. Os dados permitem avançar a discussão para uma questão mais ampla: os critérios utilizados pela escola para definir quais formas de linguagem são reconhecidas como evidência legítima de conhecimento.

Ao analisar os relatos das participantes, observa-se que a escrita ocupa uma posição privilegiada nos processos de validação das aprendizagens. Ainda que a Libras esteja presente nas interações pedagógicas e constitua a principal língua de muitos estudantes Surdos, a comprovação do conhecimento continua fortemente associada à produção escrita em língua portuguesa. Nessa lógica, o êxito escolar não se mede prioritariamente pela capacidade de produzir sentidos, argumentar ou participar discursivamente, mas pela aproximação do estudante aos padrões de escrita considerados aceitáveis pela instituição escolar.

Esse funcionamento pode ser observado no excerto a seguir:

Excerto 3: Escrita como critério de validação do conhecimento

“Se eu receber o texto escrito dela, em consigo compreender.” (P1, 2025)

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Ao afirmar que consegue compreender os textos produzidos pela estudante, a participante revela um aspecto importante do processo de escolarização: a escrita funciona como mecanismo de legitimação do conhecimento. Não se trata apenas de escrever, mas de produzir registros que possam ser reconhecidos e validados pelo professor. O critério de sucesso desloca-se da interlocução para a avaliação, produzindo uma concepção de escrita fortemente vinculada à verificação do desempenho escolar.

Sob a perspectiva sociointeracionista da linguagem, essa lógica apresenta importantes limitações. Conforme Marcuschi (2008), a escrita constitui uma prática social situada, produzida em contextos específicos de interação e orientada por propósitos comunicativos concretos. Seu valor não reside exclusivamente na correção formal ou na adequação a modelos previamente estabelecidos, mas na possibilidade de produzir sentidos e participar de práticas discursivas socialmente relevantes.

Quando a escrita passa a funcionar prioritariamente como instrumento de validação escolar, ocorre um esvaziamento de sua dimensão interlocutiva. O texto deixa de circular entre sujeitos que produzem sentidos e passa a existir fundamentalmente para atender às expectativas institucionais de avaliação. Em consequência, a produção textual tende a ser reduzida a um exercício de adequação às normas legitimadas pela escola.

No contexto da educação de Surdos, essa questão assume relevância ainda maior. Isso porque a centralidade atribuída à escrita frequentemente opera em detrimento do reconhecimento da Libras como língua de produção de conhecimento. Ainda que a língua de sinais esteja presente no cotidiano escolar, a validação das aprendizagens continua condicionada, em grande medida, à capacidade de registrar conhecimentos por meio da escrita da língua portuguesa.

Tal dinâmica evidencia um processo de hierarquização linguística que atribui estatutos distintos às línguas presentes no espaço escolar. Enquanto a Libras ocupa, muitas vezes, o lugar de mediação pedagógica, a língua portuguesa escrita permanece associada à produção legítima do conhecimento acadêmico. Essa distribuição desigual de funções linguísticas contribui para a manutenção de relações de poder que historicamente marcaram a educação de Surdos.

A permanência dessa lógica torna-se ainda mais evidente quando as participantes relatam que apenas uma parcela reduzida dos estudantes consegue

produzir textos escritos com relativa autonomia. O excerto a seguir ilustra essa questão:

Excerto 4: Produção escrita como exceção e não como prática consolidada

“Só uma consegue fazer a produção escrita sozinha.” (P3, 2025)

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O relato evidencia que a produção escrita autônoma aparece como exceção e não como prática consolidada entre os estudantes acompanhados pela participante. Mais do que um dado isolado, essa percepção sugere a existência de fragilidades estruturais nos processos de ensino da língua portuguesa, sobretudo quando considerados os pressupostos do bilinguismo e as especificidades linguísticas da comunidade surda.

A recorrência da dependência de mediações para a produção escrita indica que o contato com a língua portuguesa não tem sido suficiente para garantir processos efetivos de apropriação discursiva. Tal constatação desloca o debate da ideia de deficiência individual ou deficiência linguística para a análise das condições pedagógicas que organizam o ensino da escrita. Em outras palavras, a questão central deixa de ser aquilo que os estudantes não conseguem fazer e passa a ser aquilo que a escola tem oferecido como possibilidade de participação linguística.

Essa mudança de foco permite compreender que a dificuldade não reside exclusivamente na aprendizagem da língua portuguesa, mas nas formas pelas quais o currículo continua estruturado a partir de uma racionalidade que toma a experiência ouvinte como referência universal. Trata-se de uma lógica que reconhece a presença da Libras, mas preserva a escrita da língua majoritária como principal marcador de competência linguística e sucesso escolar.

Nessa perspectiva, a colonialidade linguística não se manifesta necessariamente pela exclusão explícita da língua de sinais, mas por sua subordinação aos regimes de legitimidade historicamente associados à língua portuguesa (Bento, 2022). A Libras é autorizada a participar do processo educativo, porém continua raramente reconhecida como língua capaz de sustentar, por si mesma, processos de produção, circulação e validação do conhecimento escolar.

Os dados analisados permitem afirmar que as tensões observadas nas práticas de leitura e escrita ultrapassam questões metodológicas e revelam disputas mais profundas em torno do estatuto das línguas na escola. Ao manter a escrita como principal mecanismo de validação do conhecimento, o sistema educacional acaba por reproduzir hierarquias linguísticas que limitam a participação plena dos estudantes Surdos e dificultam a construção de práticas de letramento efetivamente bilíngues.

Assim, mais do que ampliar o acesso à escrita, torna-se necessário problematizar os critérios que definem quais formas de linguagem são reconhecidas como legítimas na produção do conhecimento escolar. Somente a partir desse deslocamento será possível construir processos educativos que reconheçam a Libras não como instrumento auxiliar, mas como língua de constituição epistemológica e de produção de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo analisamos os sentidos produzidos em torno da leitura e da escrita no ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes Surdos, tomamos como base narrativas de profissionais que atuam em contextos de escolarização desses sujeitos. Partimos do entendimento de que a leitura e a escrita constituem práticas sociais de linguagem e, portanto, não podem ser reduzidas ao domínio formal do código linguístico nem compreendidas exclusivamente a partir de critérios de desempenho escolar.

As análises evidenciaram que os desafios observados nos processos de leitura e escrita ultrapassam questões relacionadas à aprendizagem individual da língua portuguesa. Os dados revelaram a existência de práticas pedagógicas que garantem acesso formal à escrita, mas nem sempre asseguram condições efetivas para a produção de sentidos, a autoria e a participação discursiva dos estudantes Surdos. Em diversos momentos, a escrita aparece associada à reprodução gráfica da língua, enquanto a leitura se distancia de situações concretas de interlocução e de circulação social dos textos.

Os resultados também permitiram identificar que a escrita ocupa posição privilegiada nos processos de legitimação do conhecimento escolar. Ainda que a Libras esteja presente nos contextos educativos investigados, a validação das aprendizagens permanece fortemente vinculada à produção escrita em língua portuguesa. Tal dinâmica evidencia a permanência de relações hierárquicas entre as línguas que circulam na escola, atribuindo à língua majoritária o estatuto de principal marcador de competência linguística e sucesso acadêmico.

Sob essa perspectiva, argumenta-se que as tensões observadas não decorrem exclusivamente das especificidades linguísticas dos estudantes Surdos, mas das formas pelas quais o currículo e as práticas pedagógicas continuam organizados a partir de referenciais centrados na experiência ouvinte. A colonialidade linguística manifesta-se, nesse contexto, não apenas pela centralidade da língua portuguesa, mas também pela subordinação da Libras a funções de mediação e acessibilidade, limitando seu reconhecimento como língua de produção de conhecimento.

Diante desse cenário, defende-se a necessidade de processos de ensino comprometidos com a desouvintização do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Tal movimento pressupõe reconhecer a Libras, a visualidade e a experiência surda como fundamentos epistemológicos do trabalho pedagógico, deslocando a escrita da condição de mero instrumento de avaliação para o estatuto de prática discursiva voltada à construção de sentidos e à participação social.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar os debates acerca do letramento de estudantes Surdos, especialmente no campo da formação docente e da educação bilíngue. Mais do que discutir métodos de ensino da escrita, trata-se de problematizar as relações de poder que atravessam as práticas linguísticas escolares e de construir caminhos que possibilitem o reconhecimento da diferença linguística surda como elemento constitutivo dos processos educativos.

Coloniality in the teaching of reading and writing in portuguese as a second language for deaf learners

ABSTRACT

Reading and writing occupy a central place in the schooling process, constituting social practices through which individuals participate in different spheres of social life. For Deaf individuals, this process assumes particular characteristics due to their bilingual condition and the historically established approaches to teaching Portuguese. In this context, we ask: are there traces of audist coloniality in the process of reading and writing Portuguese as a second language (L2) for Deaf people? This study aims to analyze the possible presence of such traces based on the narratives of professionals working in different educational contexts. This paper presents findings from a broader doctoral research project, adopting a qualitative and interpretivist approach. The theoretical framework draws on Marcuschi's (2008, 2010) studies on literacy and social language practices, as well as on scholars who discuss Deaf bilingual education and linguistic coloniality. The findings indicate that, although reading and writing occupy a central position in the school curriculum, their appropriation often occurs in ways that are detached from meaning-making, being reduced to the graphic reproduction of written Portuguese and the school validation of knowledge. The analyses reveal the persistence of practices that subordinate Brazilian Sign Language (Libras) to writing, reinforcing processes of linguistic hierarchization that hinder the development of meaningful discursive practices and materialize audist coloniality in the teaching of Portuguese as a second language (L2) for Deaf learners.

KEYWORDS: Reading and writing. Portuguese as a second language. Deaf students. Literacy. Linguistic coloniality.

NOTAS

1 - Optamos pelo termo Surdo com “S” maiúsculo, em consonância com autores como Lane (2008) e Castro Júnior (2011), como uma posição ideológica de afirmação identitária e movimento de resistência a contextos que historicamente invisibilizam a diferença surda.

2 - Destacamos: Lei da Libras, 10.436/02 (BRASIL, 2002); Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005); Lei do Bilinguismo 14.191/21 (BRASIL, 2021).

REFERÊNCIAS

ALVES, Edneia de Oliveira. Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideia, 2020.

BENTO, Nanci Araújo. DECOLONIALIDADE E SURDEZ. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (orgs.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas – SP: Pontes Editores, 2022. p. 103-109.

BRASIL, Decreto-Lei 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 06 jun. 2026.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Institui sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 04 de julho de 2025.

BRASIL, Lei nº 13.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm Acesso em: 09 de janeiro de 2026.

FERNANDES, Sueli. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (orgs). Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino. São Paulo: Parábola, 2024, p. 45-76.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

KARNOFF, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Baleiro; HARISSON, Kathrin Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (orgs). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 53-58

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Ritha Cordeiro de Sousa e. Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: entre o bilinguismo e a colonialidade. 2026. 353 f. Tese

(Doutorado em Linguagem e Ensino – Tese em andamento) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2026.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 8ª ed. Porto Alegre: mediação, 2015.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: entre saberes e práticas insurgentes. Educação & Sociedade, v. 30, n. 109, p. 57-82, 2009.

Recebido: 8 jun. 2026

Aprovado: 8 jun. 2026

DOI: 10.3895/rl.v28n52.22083

Como citar: Lima, R.C.S. Colonialidade no ensino da leitura e da escrita de português como segunda língua para Surdos. R. Letras, Curitiba, v. 28, n. 52, p. 47-61, jan./jun. 2026. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autorial: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

