

DA LÓGICA VISUAL À LÓGICA ESCRITA: QUANDO A LIBRAS APARECE NO PORTUGUÊS ESCRITO

FROM VISUAL LOGIC TO WRITTEN LOGIC: WHEN LIBRAS APPEARS IN
WRITTEN PORTUGUESE

Linguística & Letras e Artes • 19/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792272874](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792272874)

Francisco Eduardo Mendes dos Santos

Paula Victória dos Santos da Silva

RESUMO

Este artigo analisa a manifestação de aspectos morfossintáticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na produção escrita do português como segunda língua por estudantes surdos. Fundamentado nos estudos de Quadros e Karnopp (2004) sobre a estrutura sintática da Libras, de Selinker (1972) acerca da interlíngua e de Fernandes (2007) sobre a escrita do português por surdos, o estudo adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, baseada em revisão bibliográfica e análise documental de construções registradas em pesquisas já publicadas. São examinadas marcas como a estrutura tópico-comentário, as diferenças nos mecanismos de flexão verbal, a omissão de verbos de ligação e a baixa explicitação lexical de conectivos. Os resultados indicam que construções frequentemente classificadas como “erro”, a exemplo de “Livro eu ler já”, apresentam regularidades relacionadas à organização visuoespacial da Libras e podem ser compreendidas como manifestações de uma interlíngua. Defende-se, portanto, uma abordagem bilíngue e contrastiva, na qual a comparação explícita entre Libras e português seja utilizada como estratégia para o ensino da escrita.

Palavras-chave: Libras; Português como L2; Transferência linguística; Sintaxe espacial; Educação bilíngue.

ABSTRACT

This article examines the manifestation of morphosyntactic features of Brazilian Sign Language (Libras) in written Portuguese produced as a second language by deaf students. Drawing on Quadros and Karnopp's (2004) studies of the syntactic structure of Libras, Selinker's (1972) concept of interlanguage, and Fernandes's (2007) research on Portuguese writing by deaf learners, the study adopts a qualitative, exploratory, and descriptive approach based on a literature review and documentary analysis of constructions

reported in previously published studies. The features examined include topic-comment structure, differences in verbal inflection mechanisms, the omission of copular verbs, and the limited overt use of lexical connectives. The findings indicate that constructions frequently classified as “errors,” such as the Portuguese sentence “Livro eu ler já” (“Book I read already”), display regularities related to the visuospatial organization of Libras and may be understood as manifestations of interlanguage. The article therefore advocates a bilingual and contrastive approach in which explicit comparison between Libras and Portuguese is used as a strategy for teaching writing.

Keywords: Libras; Portuguese as an L2; Linguistic transfer; Spatial syntax; Bilingual education.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Português para estudantes surdos tem sido historicamente marcado por uma perspectiva que toma a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como obstáculo à aprendizagem da escrita, e não como língua de referência a partir da qual essa aprendizagem se constrói. Construções como “Escola eu não ir” ou “Livro eu ler já”, frequentemente registradas em textos de estudantes surdos e corrigidas como desvio gramatical, revelam, sob outro olhar, a presença sistemática de uma gramática: a da Libras, transposta para a modalidade escrita do Português. Compreender essa transposição como transferência linguística, e não como erro, é o ponto de partida deste artigo.

Essa discussão não é nova na literatura sobre educação de surdos, mas permanece pouco incorporada à prática cotidiana da correção textual. Professores de Português, muitas vezes sem formação

específica em Libras, tendem a avaliar a escrita do estudante surdo pelos mesmos parâmetros aplicados a estudantes ouvintes, ignorando que se trata, estruturalmente, de uma produção em segunda língua, marcada por uma L1 de modalidade visuoespacial. O resultado é uma dupla invisibilização: invisibiliza-se a competência linguística do estudante em sua primeira língua, e invisibiliza-se o próprio processo de aquisição de segunda língua ao qual ele está submetido.

A Libras, enquanto língua de modalidade visuoespacial, organiza sua sintaxe de modo distinto do Português. Fenômenos como a estrutura tópico-comentário, a ausência de flexão verbal de tempo, modo e pessoa nos moldes da língua oral-auditiva, a omissão de verbos de ligação (SER, ESTAR, FICAR, inexistentes em Libras) e a baixa recorrência de conectivos explícitos não constituem falhas do sistema linguístico, mas características próprias de sua gramática. Quando um estudante surdo, alfabetizado em Libras como primeira língua (L1), escreve em Português como segunda língua (L2), é esperado que padrões estruturais da L1 apareçam na produção escrita da L2, fenômeno amplamente descrito nos estudos sobre aquisição de segunda língua, mas ainda pouco explorado, no campo da educação de surdos brasileira, como recurso pedagógico e não apenas como sintoma a ser corrigido.

Essa discussão ganha relevância adicional diante do arcabouço legal brasileiro. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira; o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta essa lei e recomenda que o ensino de Português escrito como segunda língua para surdos seja pautado em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental; e a Lei nº 14.191/2021 reconhece formalmente a Libras como primeira língua e o

Português escrito como segunda língua no âmbito da educação bilíngue de surdos. Se a legislação já estabelece esse estatuto linguístico, cabe às práticas pedagógicas e às pesquisas em Linguística Aplicada acompanhar essa mudança de perspectiva, oferecendo ferramentas conceituais que permitam a professores de Português como L2 reconhecer, na escrita do estudante surdo, os rastros de uma outra gramática, e não apenas a ausência de domínio da língua-alvo.

Cabe ainda destacar que a experiência do estudante surdo com a escrita não é apenas um problema técnico de transposição gramatical, mas também um problema identitário. Relatos de pessoas surdas sobre o processo de escrever descrevem a tarefa como uma tradução constante entre um pensamento organizado visualmente e um sistema de signos organizado pela oralidade, um processo que exige do sujeito surdo um esforço cognitivo adicional, silencioso e pouco reconhecido pela escola. Esse esforço raramente é nomeado nas correções que recebe; em vez disso, o que se nomeia é o “erro”.

O problema que orienta esta pesquisa é: de que modo a sintaxe espacial da Libras se manifesta na produção escrita do Português como segunda língua por estudantes surdos, e quais estratégias de ensino bilíngue podem transformar esse conhecimento em recurso pedagógico? O objetivo geral é analisar as marcas de transferência linguística da Libras para o Português escrito, com ênfase na estrutura tópico-comentário, na ausência de flexão verbal, na omissão de verbos de ligação e na baixa ocorrência de conectivos, discutindo-as à luz da noção de transferência linguística e de interlíngua, e propondo uma abordagem de ensino que utilize a

comparação explícita entre as duas línguas como estratégia didática.

A relevância do estudo está em deslocar o debate sobre a escrita de estudantes surdos do campo do erro para o campo da gramática contrastiva. Mais do que corrigir construções como “Livro eu ler já”, trata-se de compreender por que elas ocorrem e como esse conhecimento pode ser convertido em prática pedagógica que reconheça a Libras como língua legítima de partida, e não como interferência a ser eliminada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta os fundamentos teóricos que orientam a compreensão das marcas da Libras na escrita do português como segunda língua por estudantes surdos. Inicialmente, discute-se a experiência visual do sujeito surdo e a modalidade visuoespacial da Libras, com base em Quadros (2004). Em seguida, abordam-se sua organização sintática, a estrutura tópico-comentário e seus mecanismos morfológicos, a partir das contribuições de Quadros e Karnopp (2004) e Fernandes (2007). Também se examina o marco legal da educação bilíngue de surdos, especialmente a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021.

Posteriormente, são discutidos os conceitos de transferência linguística e interlíngua, fundamentados em Selinker (1972), Fernandes (2007), Lima (2014), Sousa (2018) e Martins e Soler (2022), os quais permitem interpretar determinadas construções do português escrito como manifestações sistemáticas do contato entre duas línguas de modalidades distintas. Por fim, diferencia-se a transferência linguística do fenômeno conhecido como “português

sinalizado” e considera-se a experiência subjetiva do estudante surdo no processo de apropriação da escrita.

2.1. A Experiência Visual e a Modalidade Visuoespacial da Libras

Quadros (2004) destaca que o surdo é sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais, uma afirmação que, embora simples, tem implicações profundas para a compreensão da linguagem surda. Diferentemente das línguas orais-auditivas, que se organizam no tempo por meio da sequência sonora, as línguas de sinais se organizam também no espaço: classificadores, concordância verbal espacial e o uso do corpo e da expressão facial como marcadores gramaticais fazem parte de um sistema linguístico plenamente estruturado, e não de uma pantomima ou de um código de apoio à oralidade.

Essa diferença de modalidade: visuoespacial versus oral-auditiva, é o ponto de partida para compreender por que a transposição da Libras para o Português escrito não pode ser tratada como um simples desafio de vocabulário ou ortografia. Trata-se de duas línguas plenas, com gramáticas próprias, que organizam a experiência e a informação de maneiras estruturalmente diferentes.

2.2. Estrutura Sintática da Libras: Ordem, Tópico-Comentário e Morfologia Verbal

Embora a ordem sujeito-verbo-objeto (SVO) seja frequente na Libras, Quadros e Karnopp (2004) demonstram que a ordem tópico-comentário, em que o elemento tematizado é posicionado no início da frase, seguido do comentário sobre ele, constitui um padrão altamente produtivo na língua, sobretudo entre sinalizantes com menor influência da estrutura do Português. Construções como

“AMANHÃ SHOPPING VOCÊ IR?” ilustram esse padrão: o advérbio temporal e o local são topicalizados antes da pergunta central. Outras ordens, como OSV, OVS e SOV, também são descritas pelas autoras como possíveis, a depender do contexto discursivo e do grau de complexidade da sentença.

Além da ordem dos constituintes, a Libras apresenta uma morfologia verbal própria: verbos simples (sem flexão) coexistem com verbos de concordância e verbos espaciais, sem que a ausência de flexão configure “empobrecimento” gramatical, trata-se de um sistema morfossintático distinto do Português, organizado espacialmente. Fernandes (2007) observa ainda que a flexão de tempo e pessoa dos verbos, a ordem das palavras na oração e a concordância nominal ou verbal na Libras não correspondem às regras do Português, e que, nos textos produzidos por alunos surdos, é comum a omissão dos verbos SER, ESTAR e FICAR, justamente por não existirem como categoria equivalente na Libras.

As diferenças estruturais entre a Libras e o português também repercutem na experiência do estudante surdo com a escrita. Produzir textos em português pode exigir a reorganização de enunciados concebidos em uma língua visuoespacial para uma língua de modalidade oral-auditiva representada graficamente. Esse movimento não constitui uma simples substituição de sinais por palavras, mas um processo de reconstrução linguística entre sistemas que organizam as informações de maneiras distintas. Desse modo, as particularidades encontradas na produção escrita devem ser compreendidas em relação à experiência linguística do sujeito surdo e ao processo de aprendizagem do português como segunda língua, perspectiva que conduz à discussão sobre transferência linguística e interlíngua.

2.3. Marco Legal da Educação Bilíngue de Surdos

A Lei nº 10.436/2002 reconhece oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, estabelecendo, em seu parágrafo único, que a Libras não substitui a modalidade escrita do Português, que permanece, para os surdos, uma segunda língua. O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa lei, determina que o ensino de Português escrito como segunda língua para surdos deve ser pautado em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, reconhecendo o caráter comunicativo e situado da aprendizagem da escrita, em oposição a abordagens estritamente normativas ou gramaticais descontextualizadas.

Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para instituir formalmente a modalidade de educação bilíngue de surdos, reconhecendo a Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua, e prevendo sua oferta em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue. Esse conjunto normativo oferece respaldo legal para que a escrita do estudante surdo seja compreendida e avaliada como produção de L2, e não como versão deficitária do Português como L1.

Esse reconhecimento legal encontra correspondência nas discussões sobre as práticas pedagógicas destinadas ao ensino do português escrito como segunda língua. Lima (2014) argumenta que uma proposta bilíngue efetiva deve inserir o ensino da escrita do português em sua completude curricular, por meio de métodos que partam das características visuoespaciais da Libras, em vez de se restringirem à correção do produto escrito. Martins e Soler (2022),

por sua vez, compreendem a Libras como língua matriz no processo de aprendizagem do português por sinalizantes surdos. Para as autoras, a apropriação da escrita envolve a experiência singular do corpo surdo em interação com duas línguas de modalidades distintas, não devendo ser avaliada pelos mesmos parâmetros aplicados aos ouvintes que possuem o português como primeira língua. Desse modo, tanto o marco legal quanto as contribuições teóricas mencionadas sustentam uma perspectiva educacional que reconhece a Libras como base legítima para a aprendizagem do português escrito.

2.4. Transferência Linguística e Interlíngua

O conceito de transferência linguística, central nos estudos de aquisição de segunda língua, também se aplica à aprendizagem do Português escrito por surdos. Fernandes (2007) sintetiza esse fenômeno ao afirmar que “a língua de sinais mobiliza as hipóteses na escritura do português pelos surdos e se reflete em seus textos”. Essa afirmação desloca o eixo interpretativo: os padrões recorrentes na escrita não são falhas aleatórias, mas hipóteses sistemáticas derivadas da L1.

Selinker (1972), ao propor o conceito de interlíngua, descreve um sistema linguístico intermediário, governado por regras próprias, pelo qual passa todo aprendiz de segunda língua, um sistema que não é nem a L1 nem a L2-alvo, mas uma gramática de transição, coerente e passível de descrição. Aplicado ao contexto da escrita de surdos, esse conceito permite reinterpretar construções como “Livro eu ler já” não como desvio aleatório, mas como estágio identificável de um processo de aquisição em curso.

Nessa mesma direção, pesquisas sobre o ensino de Português como L2 para surdos têm sustentado que os chamados “erros” devem ser compreendidos como efeitos esperados do contato entre duas línguas de modalidades diferentes. Sousa (2018), ao investigar a escrita de surdos brasileiros em Português-L2 e Inglês-L3, reforça que a Libras funciona como língua-suporte mesmo na aprendizagem de línguas adicionais, evidenciando a robustez da L1 sinalizada como base cognitiva para novas aprendizagens linguísticas.

Com base nessas considerações, é necessário distinguir a transferência linguística analisada neste artigo do fenômeno conhecido como “português sinalizado”. Este último consiste em uma prática na qual os sinais são organizados palavra por palavra conforme a ordem sintática do português, sem respeitar plenamente a estrutura gramatical da Libras. Enquanto, na transferência linguística, aspectos da Libras aparecem na escrita do português como segunda língua, no português sinalizado ocorre o movimento inverso: a estrutura do português é projetada sobre a sinalização. A distinção entre esses fenômenos é fundamental para compreender a produção linguística do estudante surdo e evitar que processos de naturezas diferentes recebam a mesma interpretação pedagógica.

Lima (2014) argumenta que uma proposta bilíngue efetiva precisa inserir a escrita do Português como segunda língua em sua completude curricular, com métodos de ensino que partam da característica visual-espacial da Libras, e não da simples correção do produto escrito. Martins e Soler (2022) avançam essa discussão ao proporem que a aprendizagem do Português por sinalizantes surdos envolve uma hibridização: a experiência singular do corpo

surdo em interação com a Libras, tomada como língua matriz, configura um processo de apropriação da escrita que não pode ser medido pelos mesmos parâmetros aplicados a falantes ouvintes de Português como L1.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de produções escritas de estudantes surdos disponíveis em estudos já publicados. A abordagem qualitativa permite interpretar os fenômenos linguísticos em sua complexidade, considerando a relação entre estrutura gramatical, modalidade de língua e processo de aquisição. O caráter exploratório relaciona-se à busca de maior compreensão sobre a articulação entre sintaxe da Libras, transferência linguística e escrita do Português como L2; o caráter descritivo refere-se à organização das construções analisadas em categorias linguísticas específicas.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de publicações acadêmicas sobre sintaxe da Libras, aquisição de segunda língua por surdos e educação bilíngue, localizadas em bases como SciELO, Portal de Periódicos CAPES, DOAJ e repositórios institucionais de universidades e institutos federais. Foram utilizados, de forma combinada, os descritores “sintaxe da Libras”, “transferência linguística surdos”, “interlíngua Português L2 surdos”, “tópico-comentário Libras”, “análise morfossintática escrita surdos” e “educação bilíngue de surdos”. Também foram consultados os documentos normativos brasileiros relacionados à Libras e à

educação bilíngue de surdos (Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005 e Lei nº 14.191/2021).

Fundamenta-se teoricamente nos trabalhos de Quadros e Karnopp (2004) sobre a estrutura sintática da Libras, no conceito de interlíngua de Selinker (1972), e nas pesquisas de Fernandes (2007), Lima (2014), Sousa (2018) e Martins e Soler (2022) sobre a escrita de surdos em Português como L2. A seleção das fontes considerou a pertinência temática, a relação direta com os objetivos da pesquisa e a consistência metodológica das publicações, sem pretensão de revisão sistemática ou meta-análise.

Para a análise linguística, foram selecionadas construções recorrentes na literatura consultada e em relatos pedagógicos e testemunhos de professores de Português como L2 para surdos, organizadas em quatro categorias de análise: (a) ordem tópico-comentário; (b) ausência de flexão verbal nos moldes do Português oral-auditivo; (c) omissão de verbos de ligação; (d) baixa recorrência de conectivos explícitos. Cada construção foi comparada à sua possível estrutura de origem em Libras, buscando explicitar a lógica gramatical subjacente, em um procedimento de natureza contrastiva.

Como limitação metodológica, reconhece-se que a análise não parte de um corpus próprio coletado diretamente pela pesquisadora, mas de exemplos amplamente descritos na literatura e na prática pedagógica, o que recomenda cautela quanto à generalização dos achados e aponta a necessidade de pesquisas empíricas futuras com coleta direta de dados em contexto escolar.

4. ANÁLISE DAS MARCAS DE TRANSFERÊNCIA NA ESCRITA

Esta seção analisa construções selecionadas na literatura consultada que exemplificam possíveis marcas da Libras na escrita do português como segunda língua por estudantes surdos. A análise concentra-se na organização tópico-comentário, no emprego de formas verbais não flexionadas, na omissão de verbos de ligação e na baixa recorrência de conectivos explícitos. Esses exemplos não são tomados como representativos da escrita de todos os estudantes surdos, mas como construções ilustrativas que permitem examinar relações possíveis entre duas línguas de modalidades distintas.

4.1. Organização Sintática e Expressão Verbal

Na construção “Livro eu ler já”, o elemento “livro” ocupa a posição inicial e funciona como tópico, isto é, como aquilo sobre o que se declara alguma informação. Na sequência, “eu ler já” constitui o comentário produzido sobre esse tópico. Essa organização aproxima-se do padrão tópico-comentário descrito por Quadros e Karnopp (2004) como produtivo na Libras. Em vez de constituir uma simples inversão aleatória da ordem predominante no português, a construção apresenta uma organização identificável: primeiro se introduz o referente e, posteriormente, acrescenta-se a informação relacionada a ele.

O elemento “já”, posicionado ao final do enunciado, contribui para uma leitura de anterioridade ou de ação concluída, enquanto o verbo permanece em uma forma não flexionada. Isso não significa que o advérbio substitua, de maneira direta, a flexão verbal, pois, no português escrito convencional, os dois recursos podem aparecer simultaneamente, como em “Eu já li o livro”. O aspecto relevante da construção analisada encontra-se na combinação entre a

topicalização do objeto, a forma verbal não flexionada e o emprego de um marcador lexical que auxilia na localização temporal ou aspectual do acontecimento. Essa combinação pode ser interpretada como uma hipótese formulada pelo aprendiz durante o processo de apropriação da segunda língua.

A construção “Escola eu não ir” também reúne diferentes fenômenos. O termo “escola” aparece em posição inicial, podendo ser interpretado como o tópico do enunciado, enquanto o verbo “ir” permanece sem as marcas de tempo e pessoa exigidas pelo português escrito convencional. Na Libras, a expressão da temporalidade não depende necessariamente dos mesmos mecanismos morfológicos utilizados pelo português, podendo envolver advérbios, relações estabelecidas no discurso e outros recursos linguísticos. Por essa razão, a ocorrência de uma forma verbal não flexionada na escrita pode estar relacionada à transferência de padrões da primeira língua. Entretanto, como o enunciado isolado não apresenta uma referência temporal explícita, não é possível determinar, sem o contexto, se a ação pretendida se situa no presente, no passado ou no futuro.

A posição do advérbio de negação “não”, imediatamente antes do verbo, aproxima-se, nesse ponto específico, da organização encontrada no português. A construção combina, portanto, características que podem ser associadas à Libras com um padrão já incorporado da língua-alvo. Esse funcionamento evidencia que a transferência linguística não ocorre como reprodução integral e mecânica da gramática da primeira língua. Diferentes estruturas do português podem ser adquiridas em ritmos distintos, formando um sistema provisório no qual elementos das duas línguas coexistem e são reorganizados pelo aprendiz.

4.2. Omissão de Elementos Gramaticais Explícitos

Outro fenômeno recorrente nas produções examinadas pela literatura é a ausência de um verbo de ligação explícito em construções como “Ela professora” e “Eu cansado”. Fernandes (2007) relaciona esse tipo de ocorrência às diferenças entre a organização gramatical da Libras e a do português. Em determinadas construções da Libras, a relação entre o sujeito e uma característica, condição ou identificação pode ser estabelecida sem a presença de um elemento equivalente aos verbos SER, ESTAR ou FICAR empregados em português. A predicação pode envolver a ordem dos sinais, o uso do espaço e componentes não manuais, como as expressões faciais e corporais.

Essa diferença também pode aparecer em construções locativas, como “Ela em casa”, em lugar de “Ela está em casa”. No português escrito convencional, a presença do verbo é necessária para a constituição dessa oração, enquanto a Libras dispõe de outros recursos para estabelecer a relação entre o referente e sua localização. Desse modo, a ausência do verbo não deve ser interpretada automaticamente como uma sequência desprovida de organização, mas como uma construção que pode refletir diferenças entre os mecanismos de predicação das duas línguas.

A baixa recorrência de conectivos explícitos constitui outro aspecto relevante. Em situações nas quais o português costuma lexicalizar relações de causa, finalidade, condição ou consequência por meio de conectivos como “porque”, “para que”, “se” e “por isso”, a Libras pode recorrer à ordenação dos sinais, à justaposição, ao uso do espaço e a marcadores não manuais, além de sinais específicos. Como não existe correspondência direta e obrigatória entre os

recursos empregados pelas duas línguas, o estudante pode produzir, em português, orações justapostas sem explicitar lexicalmente a relação estabelecida entre elas.

Em uma construção ilustrativa como “Estudante cansado, ele ir casa”, por exemplo, a relação entre os dois acontecimentos depende do contexto. O enunciado pode corresponder a “O estudante foi para casa porque estava cansado”, caso se pretenda estabelecer uma relação causal, ou a “O estudante estava cansado e foi para casa”, se a relação for predominantemente aditiva ou temporal. A ausência do conectivo não permite determinar, isoladamente, qual dessas interpretações foi pretendida. O exemplo demonstra, contudo, que a passagem de uma língua visuoespacial para a escrita do português exige a aprendizagem explícita dos recursos empregados pela língua-alvo para indicar determinadas relações lógico-semânticas.

4.3. Síntese dos Padrões à Luz da Interlíngua

Considerados em conjunto, os padrões analisados podem ser compreendidos à luz do conceito de interlíngua proposto por Selinker (1972). A interlíngua constitui um sistema linguístico transitório, organizado por regras próprias e produzido pelo aprendiz durante o processo de aquisição de uma segunda língua. Nessa perspectiva, as construções examinadas não correspondem simplesmente a um português “malfeito” nem a uma representação escrita da Libras. Elas podem revelar hipóteses por meio das quais o estudante relaciona conhecimentos de sua primeira língua às estruturas que está aprendendo na segunda. Fernandes (2007) contribui para essa compreensão ao demonstrar que a Libras participa da formulação das hipóteses mobilizadas pelos estudantes surdos na escrita do português.

O reconhecimento dessas regularidades não significa, entretanto, que toda construção não convencional produzida por um estudante surdo decorra necessariamente da transferência linguística. O acesso à Libras, o período de aquisição da primeira língua, o contato com práticas de leitura e escrita, o tempo de escolarização, o gênero textual solicitado e as condições de produção também podem interferir no texto. Da mesma forma, a transferência da Libras para a escrita do português não deve ser confundida com o chamado “português sinalizado”, que corresponde à projeção da estrutura do português sobre a sinalização. Os dois fenômenos envolvem direções distintas de influência entre as línguas e exigem análises igualmente distintas.

Como este estudo não utiliza um corpus próprio coletado diretamente com estudantes, as construções examinadas possuem caráter ilustrativo. A análise permite demonstrar a plausibilidade e a coerência linguística das categorias discutidas, mas não possibilita determinar sua frequência, estabelecer relações causais ou generalizar os padrões para todos os aprendizes surdos. Ainda assim, os exemplos evidenciam a necessidade de compreender a escrita do português como segunda língua a partir do repertório linguístico do estudante e das relações estabelecidas entre os dois sistemas. As implicações pedagógicas dessa perspectiva são discutidas na seção seguinte.

5. DISCUSSÃO

A análise desenvolvida na seção anterior demonstra que determinadas construções encontradas na escrita do português por estudantes surdos podem apresentar regularidades relacionadas à organização linguística da Libras e ao desenvolvimento de uma

interlíngua. Com base nessa compreensão, esta seção discute as implicações pedagógicas decorrentes do reconhecimento do português escrito como segunda língua, considerando dois eixos complementares: a adoção de uma abordagem contrastiva associada à formação docente e o trabalho com gêneros textuais integrado a uma sequência didática bilíngue. O propósito não é oferecer um método fechado, mas apresentar princípios e procedimentos que possam orientar práticas de ensino sensíveis às diferenças entre as duas línguas.

5.1. Ensino Contrastivo e Formação Docente

Quando uma construção como “Livro eu ler já” é substituída diretamente por “Eu já li o livro”, sem que sejam explicitadas as diferenças entre as duas formulações, a correção pode ocultar as hipóteses linguísticas mobilizadas pelo estudante. O enunciado produzido apresenta uma organização que pode ser relacionada à estrutura tópico-comentário, ao emprego de uma forma verbal não flexionada e à expressão lexical de anterioridade ou aspecto concluído. A intervenção pedagógica, portanto, precisa ultrapassar a simples indicação da forma esperada no português e possibilitar que o estudante compreenda os ajustes realizados.

Uma abordagem contrastiva torna visíveis as maneiras pelas quais Libras e português organizam uma mesma informação. Ao colocar lado a lado um enunciado produzido em Libras e sua formulação em português escrito, o professor pode discutir a ordem dos constituintes, a flexão verbal, o emprego de verbos de ligação, o uso de artigos e preposições e a explicitação de relações lógico-semânticas por meio de conectivos. A diferença deixa, assim, de ser

apresentada somente como inadequação e passa a constituir objeto de reflexão linguística.

Esse procedimento não implica aceitar todas as formas da interlíngua como suficientes para as diferentes situações de comunicação escrita. O ensino do português como segunda língua continua tendo como objetivo ampliar o repertório do estudante e possibilitar sua participação em práticas sociais que exigem o domínio das convenções da língua escrita. A mudança encontra-se na maneira de conduzir esse processo: em lugar de apagar a formulação inicial, procura-se utilizá-la como ponto de partida para a compreensão das estruturas da língua-alvo.

A participação do estudante na comparação entre as línguas também pode favorecer o desenvolvimento da consciência metalinguística. Em vez de receber exclusivamente uma forma corrigida, ele é convidado a observar quais informações estavam presentes em sua produção, quais recursos foram utilizados e quais elementos precisam ser acrescentados ou reorganizados no português. Essa participação pode contribuir para uma relação mais autônoma com a revisão textual e para uma percepção mais positiva de seu próprio repertório linguístico.

A realização desse trabalho exige formação específica dos professores responsáveis pelo ensino do português como segunda língua. O conhecimento sobre a estrutura tópico-comentário, os mecanismos de predicação, a expressão da temporalidade e os recursos não manuais da Libras permite reconhecer possíveis pontos de contraste com o português. Quadros e Karnopp (2004) oferecem fundamentos para a compreensão da organização linguística da Libras, enquanto Fernandes (2007) contribui para a

análise das hipóteses formuladas por estudantes surdos durante a aprendizagem da escrita.

A formação docente também precisa considerar que os estudantes surdos possuem trajetórias linguísticas heterogêneas. O período de acesso à Libras, as experiências de escolarização, o contato com textos escritos e a participação em comunidades sinalizantes podem produzir diferentes necessidades educacionais. Por isso, a identificação de uma construção não convencional não deve conduzir automaticamente ao diagnóstico de transferência linguística. O professor precisa analisar a produção em seu contexto, observar a recorrência dos padrões e considerar a história linguística do estudante.

O ensino do português escrito é responsabilidade do professor da área e deve ser desenvolvido de maneira articulada com professores de Libras, educadores surdos, intérpretes e demais profissionais envolvidos na educação bilíngue, conforme a organização de cada instituição. Essa articulação não elimina as atribuições específicas de cada profissional, mas pode ampliar as possibilidades de compreensão das produções dos estudantes e de elaboração de intervenções pedagógicas acessíveis.

A perspectiva dialógica, funcional e instrumental estabelecida pelo Decreto nº 5.626/2005 reforça a necessidade de práticas que relacionem o ensino da língua às situações reais de comunicação. A formação inicial e continuada dos professores deve, portanto, contemplar não apenas conhecimentos normativos sobre o português, mas também fundamentos da educação bilíngue, aspectos estruturais da Libras e estratégias de ensino visualmente orientadas.

5.2. Gêneros Textuais e Sequência Didática Contrastiva

O ensino por meio de gêneros textuais oferece um contexto comunicativo para o trabalho contrastivo. Caricari de Moraes e Cruz (2017), ao relatarem uma experiência com história em quadrinhos nas aulas de português como segunda língua para estudantes surdos, demonstram a importância de articular discussão em Libras, conhecimentos prévios, leitura e produção escrita. Essa organização permite que os aspectos gramaticais sejam abordados em situações concretas de uso da língua, e não apenas por meio de frases isoladas.

O gênero textual fornece uma finalidade para a leitura e para a escrita. Em uma atividade com história em quadrinhos, carta, comentário, relato ou entrevista, por exemplo, o estudante precisa considerar interlocutores, objetivos comunicativos, organização composicional e escolhas linguísticas. Os pontos de contraste entre Libras e português passam, dessa forma, a ser examinados no interior de uma prática de linguagem significativa.

A partir das categorias analisadas neste estudo, propõe-se uma sequência didática contrastiva organizada em três momentos. O primeiro corresponde à apresentação do gênero e à produção inicial em Libras. O professor pode discutir o tema na língua de sinais, apresentar exemplares do gênero, explorar sua finalidade comunicativa e solicitar que os estudantes produzam enunciados ou narrativas em Libras. Quando houver autorização, essas produções podem ser registradas em vídeo para posterior observação.

O segundo momento consiste na comparação orientada entre as línguas. Um trecho da produção em Libras pode ser representado

por meio de glosas para fins exclusivamente analíticos e colocado ao lado de uma formulação equivalente em português escrito. A glosa deve ser apresentada como um recurso limitado de registro, e não como reprodução completa da Libras ou tradução literal palavra por palavra. Elementos espaciais, expressões faciais, movimentos corporais e outros componentes não manuais não são plenamente representados por esse sistema.

Durante a comparação, o professor pode chamar a atenção para a ordem dos constituintes, as formas verbais, os verbos de ligação, os artigos, as preposições e os conectivos. Na análise de “Livro eu ler já”, por exemplo, podem ser destacadas a posição inicial do tópico, a forma verbal não flexionada e a presença do marcador “já”. Em seguida, a turma pode comparar essa organização com “Eu já li o livro”, identificando quais modificações foram necessárias para atender às convenções do português escrito.

O terceiro momento corresponde à reescrita orientada no gênero trabalhado. Com o apoio das comparações realizadas, o estudante revisa sua produção em português, justificando, sempre que possível, as alterações efetuadas. O professor pode formular perguntas como: “Qual é o verbo desta oração?”, “Como o tempo está indicado?”, “É necessário utilizar um verbo de ligação?”, “Qual palavra pode estabelecer a relação entre essas ideias?” e “A ordem dos elementos precisa ser modificada em português?”. Essas perguntas direcionam a atenção para o funcionamento da língua sem reduzir a atividade à simples cópia de uma versão corrigida.

Os pontos de contraste identificados pela turma podem ser organizados em um registro coletivo, retomado durante a leitura, a produção e a revisão de outros gêneros. Esse material pode reunir

exemplos em Libras, representações por glosas, formulações em português e breves explicações sobre as diferenças observadas. Para o professor, o registro funciona como acompanhamento das necessidades linguísticas recorrentes; para o estudante, pode constituir um instrumento de consulta durante a revisão de novas produções.

A sequência proposta articula a experiência linguística em Libras, a análise contrastiva e a produção situada do português escrito. Sua aplicação pode favorecer a compreensão das diferenças entre os dois sistemas e ampliar a participação do estudante no processo de revisão. Entretanto, esses efeitos não podem ser afirmados antecipadamente, pois a proposta ainda necessita de aplicação e avaliação em contextos escolares reais.

O caráter bibliográfico e qualitativo deste estudo constitui, portanto, um limite para a validação da sequência didática. Sua implementação deve considerar a faixa etária, o nível de escolarização, o repertório de leitura e escrita, a trajetória de aquisição da Libras e as condições de acessibilidade oferecidas pela instituição. Pesquisas futuras poderão aplicar a proposta com estudantes e professores, acompanhar as reescritas produzidas e analisar em que medida a comparação entre Libras e português contribui para a aprendizagem da escrita como segunda língua.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou demonstrar que construções como "Livro eu ler já", "Escola eu não ir", a omissão de verbos de ligação e a omissão de artigos e preposições, comumente registradas como erro na escrita de estudantes surdos, seguem uma lógica gramatical identificável,

derivada da estrutura visuoespacial da Libras. A partir dos conceitos de transferência linguística e de interlíngua (Selinker, 1972), propõe-se que essas construções sejam compreendidas como evidência de um sistema linguístico em formação, e não como ausência de domínio do Português.

Defende-se, como encaminhamento pedagógico, uma abordagem de ensino bilíngue que utilize a comparação explícita entre Libras e Português como estratégia didática, associada, quando possível, ao trabalho com gêneros textuais significativos, reconhecendo a L1 do estudante surdo como base legítima e produtiva para a aprendizagem da escrita em L2. Essa abordagem encontra respaldo tanto na literatura linguística sobre a estrutura da Libras quanto no arcabouço legal brasileiro, que já reconhece formalmente o estatuto bilíngue da educação de surdos e recomenda uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental para o ensino da escrita, perspectiva que se estende também à forma como essa escrita deve ser avaliada.

Do ponto de vista da formação docente, os resultados reforçam que reconhecer a lógica da transferência linguística não é tarefa que possa ser deixada exclusivamente a cargo do intérprete educacional ou do professor de Libras; trata-se de uma competência que precisa integrar a formação de todo professor de Língua Portuguesa que atua, ou venha a atuar, em contextos de educação bilíngue de surdos. Sem essa competência, o potencial pedagógico da abordagem contrastiva aqui defendida permanece inacessível na prática cotidiana da sala de aula, por mais consistente que seja seu embasamento teórico.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico e qualitativo do estudo, que não permite generalização estatística nem estabelecimento de relações causais entre transferência linguística e desempenho escolar. Estudos futuros, com coleta de corpus próprio, participação de professores e estudantes surdos e aplicação empírica da sequência didática proposta, podem aprofundar e testar as categorias de análise aqui apresentadas, contribuindo para uma prática pedagógica que reconheça, na escrita do estudante surdo, não um desvio a corrigir, mas uma lógica a compreender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 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.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021.

CARICARI DE MORAIS, F. B.; CRUZ, O. M. de S. **A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como Segunda Língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos.** Domínios de Lingu@gem, v. 11, n. 1, p. 233-250, 2017.

FERNANDES, S. **Interlocução, leitura e escrita: um relato dialógico da experiência de letramento de surdos em contexto de escrita**

colaborativa. Revista Educação Especial, 2007.

LIMA, Marisa Dias. **Libras (L1) como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa (L2) para surdos.** Anais do SIELP, v. 3, n. 1, 2014.

MARTINS, V. R. O.; SOLER, P. S. **Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz.** Revista Educação Especial, v. 35, 2022.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SOUSA, Aline Nunes de. **O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 18, n. 4, 2018.