

Ensino de português como segunda língua para estudantes surdos: um estudo de caso sobre aproximações ao ensino bilíngue em uma escola inclusiva /

Teaching Portuguese as L2 to deaf students: A case study on bilingual approximations in an inclusive school

*Jaíne Teixeira Félix**

Formada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Viçosa e estudante de Letras Português/Literaturas de língua portuguesa pela mesma universidade, interessa-se também por estudos relacionados à Língua Brasileira de Sinais. Atualmente integra a equipe do Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais (CELIB/UFV) e o Grupo de Estudos Linguísticos de Bilinguismo, Tradução e Translinguagem (GELBITRA).

 <https://orcid.org/0009-0000-6217-8793>

*Bianca Sena Gomes***

Professora de Libras na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Estudos Linguísticos de Bilinguismo, Tradução e Translinguagem (GELBITRA). Atua na área de Linguística de Língua de ISSN: 2317-2347 Sinais, com foco em Libras, Educação de Surdos, Bilinguismo e Aquisição da Linguagem.

 <https://orcid.org/0009-0004-3192-9768>

Recebido em: 31 mar. 2026 **Aceito** em: 06 ago. 2026

Como citar este artigo:

FÉLIX, Jaíne Teixeira; GOMES, Bianca Sena. Um estudo de caso sobre o ensino de português como L2 para surdos em uma escola inclusiva. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 15, n. 1, e7493, set. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.22758998.

RESUMO

Esta pesquisa analisa estratégias de ensino e aprendizagem de português como segunda língua (L2) para estudantes surdos matriculados em uma escola municipal do interior de Minas Gerais. O estudo teve como objetivo descrever o

*

 jaine.felix@ufv.br

**

 bianca.gomes@ufv.br

desenvolvimento da aprendizagem de português por meio da utilização de aproximações ao método de ensino bilíngue. Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida por meio de um estudo de caso com coleta de dados por observação participante, diário de campo e análise documental. Os resultados indicaram que a adoção de estratégias alinhadas à perspectiva bilíngue, como a atuação de professores fluentes em Libras e a presença de uma equipe especializada em Libras na escola, favorece o desenvolvimento da escrita de português por estudantes surdos, ao tornar as aulas mais acessíveis e possibilitar o mapeamento de suas dificuldades linguísticas. Evidenciou-se, ainda, a necessidade de um olhar holístico para o contexto desses estudantes e de um trabalho articulado entre comunidade escolar e poder público, a fim de viabilizar a implementação de projetos dessa natureza. Por fim, constatou-se que a escola inclusiva não se configura, estruturalmente, como uma escola bilíngue a qual dispõe de fundamentação teórica, organização metodológica e carga horária específica para o ensino de estudantes surdos. Entretanto, diante da ausência de escolas bilíngues em cidades do interior de Minas Gerais, ressalta-se a importância da adoção de práticas pedagógicas que se aproximem dessa perspectiva, de modo a garantir maior acessibilidade linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez; Acessibilidade; Português escrito; Aproximações bilíngues.

ABSTRACT

This research analyzes teaching and learning strategies for Portuguese as a second language (L2) for deaf students enrolled in a municipal school in the interior of Minas Gerais. The study aimed to describe the development of Portuguese language learning through the use of bilingual teaching methods approximations. It is a qualitative, descriptive field study conducted as a case study, with data collection involving participant observation, field journals, and document analysis. The results indicated that adopting strategies aligned with the bilingual perspective—such as having teachers fluent in Libras (Brazilian Sign Language) and a specialized Libras team at the school—fosters the development of Portuguese writing skills among deaf students by making classes more accessible and enabling the identification of their linguistic difficulties. The study also highlighted the need for a holistic view of these students' context and for coordinated efforts between the school community and public authorities to facilitate the implementation of such projects. Finally, it was found that the inclusive school does not structurally constitute a bilingual school—which would entail specific theoretical foundations, methodological organization, and dedicated instructional time for deaf students. However, given the lack of bilingual schools in towns in the interior of Minas Gerais, the study underscores the importance of adopting pedagogical practices that approximate this perspective to ensure greater linguistic accessibility.

KEYWORDS: Deafness; Accessibility; Writing Portuguese; Bilingual approximations.

1 Introdução

A presente pesquisa buscou investigar o contexto de ensino de português para surdos como segunda língua em uma cidade no interior de Minas Gerais, considerando que no Brasil, grande parte dos estudantes surdos são colocados em contato com os mesmos métodos utilizados para ensinar português para os ouvintes, o que não tem se mostrado eficaz (Quadros, 2008; Pereira *et al*, 2016). Isso acontece porque, para eles, trata-se da aprendizagem de uma segunda língua (L2) e não da primeira, como acontece com os ouvintes.

Assim, a aquisição da leitura e escrita em português no âmbito da surdez são aspectos que vêm preocupando educadores de surdos, uma vez que o domínio da primeira língua é essencial para que a segunda seja processada adequadamente. Por esse motivo, é necessário um trabalho que forneça a esses estudantes a oportunidade de adquirir o conhecimento explícito de sua primeira língua (L1). No caso do Brasil, eles desenvolvem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, tendo-a como sua base linguística, conseguem aprender português como L2, processo conhecido como bilinguismo (Baldo e Iacono, 2009; Pereira *et al.*, 2016; Quadros, 2008).

O pressuposto de investigação deste artigo parte da ideia de que o bilinguismo é o meio mais eficaz para ensinar português a estudantes surdos, embora ainda precise ser mais explorado no contexto do ambiente escolar inclusivo. Este trabalho apresenta algumas limitações devido ao fato de que a educação bilíngue não é realidade em todos os lugares, tendo como um dos motivos a escassez de profissionais (Barbosa, Barbosa e Neves, 2013). Isso acontece porque muitos professores não têm formação ou experiência nas duas línguas, conhecimento essencial neste processo (Fernandes, Pereira e Ribeiro, 2024).

Nesse contexto, surge a necessidade de criar estratégias que proporcionem a estes alunos a oportunidade de se desenvolverem melhor, por meio de um processo de aprendizagem que valorize sua própria cultura e língua (Campos e Santos, 2013). Uma proposta é a utilização de aproximações com o método bilíngue em escolas inclusivas, nas quais, de acordo com cada contexto, busca-se adotar a perspectiva do letramento (Soares, 2004) articulado ao bilinguismo, que considera a Libras como L1 e o português como L2 (Quadros, 2008).

Neste sentido, o presente artigo parte da seguinte problemática: Como se desenvolve o ensino de português para surdos em uma escola inclusiva na cidade no interior de MG? Tal questão foi investigada por meio da criação e execução de um curso de português como L2 para surdos de uma cidade do interior mineiro, buscando contemplar o método bilíngue, tendo a língua de sinais como a de instrução. Para esse processo de ensino e aprendizagem, recorreremos a autores que discutem sobre o ensino de português para surdos como L2 (Barbosa, Barbosa e Neves, 2016; Baldo e Iacono, 2009; Pereira *et al.*, 2016; Fernandes, Pereira e Ribeiro, 2024).

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é descrever o processo de aprendizagem de português como L2 de estudantes surdos, utilizando aproximações do método de ensino bilíngue. Quanto aos objetivos específicos, são eles: (I) relatar o desenvolvimento do processo de aprendizagem de português como L2 em um estudo de caso; (II) analisar as contribuições da utilização da Libras como L1 para ensino de português para surdos como L2 e (III) interpretar os dados obtidos a fim de compreender o processo de aprendizagem de português por surdos em uma escola inclusiva de uma cidade no interior de Minas Gerais.

Para a realização do estudo realizou-se uma pesquisa de campo, qualitativa e de caráter descritivo, desenvolvida por meio de um estudo de caso em uma escola municipal do interior de Minas Gerais, com coleta de dados por observação participante, diário de campo e análise documental. Tal análise possibilitou identificar adaptações bilíngues que podem ser inseridas em escolas inclusivas. Para melhor compreensão sobre o contexto da análise dos dados, a seguir serão abordados aspectos da realidade dos estudantes surdos em relação às escolas inclusivas.

2 Contextualizando a aprendizagem de português por estudantes surdos em escolas inclusivas

Nas últimas duas décadas, foram registrados importantes avanços legislativos na educação de surdos. Entre eles, destacam-se o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, reafirmando seu papel no desenvolvimento da aprendizagem das pessoas surdas (Lei nº 10.436, Brasil, 2002), e a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a reconhecer a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino (Lei nº 14.191, Brasil, 2021). Essas mudanças impulsionaram a adoção do modelo bilíngue por diversas instituições de ensino, especialmente no que se refere ao processo de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita.

Lacerda (1998) esclarece que, nessa proposta, as duas línguas, português e Libras são ensinadas. Desta forma, as crianças surdas poderiam aprender de maneira mais adequada às suas especificidades linguísticas. Campos e Santos (2013) lembram que na realidade, nem todas as

escolas atendem a essa perspectiva e que ainda se observa o aprendizado da língua majoritária de ouvintes, o português, como prioridade no currículo para o ensino dos surdos, sem o incentivo às experiências visuais e à Libras.

As mesmas autoras exprimem que o discurso da inclusão escolar ainda não contempla a perspectiva dos surdos como pessoas pertencentes a uma comunidade linguística e com cultura própria, mas os enxergam predominantemente como deficientes. Esse cenário denuncia que ainda há aspectos que precisam ser trabalhados no que diz respeito à compreensão do lugar do estudante surdo nas escolas do Brasil. Nas escolas inclusivas frequentemente o aluno surdo fica sob responsabilidade do intérprete, sem que haja uma imersão da escola no campo da surdez ou nas responsabilidades que envolvem as especificidades deste estudante, como consequência, muitas das necessidades desses alunos não são atendidas (Campello, 2014; Oliveira e Gomes, 2025).

A seguir, considerando o ambiente dessa pesquisa, será apresentado um panorama sobre a realidade das crianças surdas nas escolas inclusivas, bem como as características de um trabalho com aproximações com métodos bilíngues nesse contexto.

2.1 Realidade da criança surda no contexto escolar e no processo de aquisição da língua

Atualmente, a leitura e a escrita são dois dos aspectos que muito preocupam os educadores de surdos (Souza & Lacerda, 2023). Diferentemente dos estudantes ouvintes, grande parte dos que são surdos chegam à escola sem nenhum conhecimento do português. Apesar disso, essa língua, que será aprendida quase que totalmente no ambiente formal de aprendizagem, é ensinada a partir de metodologias de ensino de primeira língua, o que não corresponde às necessidades do aluno surdo (Baldo e Iacono, 2009). Isso ocorre porque com as pessoas ouvintes, que possuem o português como primeira língua, a aquisição acontece naturalmente, pois estão imersas em várias situações de uso, o que não é a realidade dos surdos, que têm como L1 a língua de sinais (Pereira *et al*, 2016, Quadros, 2008). Por esse motivo, no contexto da surdez, o português possui características de segunda língua.

Nesse sentido, o domínio da primeira língua é essencial para que a segunda seja processada adequadamente, sendo necessário um trabalho que forneça ao surdo a oportunidade de adquirir o

conhecimento explícito de sua L1, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, e a partir disso, desenvolver o aprendizado de português como L2 (Peixoto, 2006). Partindo desse pressuposto, de que a língua de sinais deve estar em primeiro plano no processo de aprendizagem e não pode ser utilizada somente como um apoio, destaca-se a necessidade de que o professor de segunda língua seja fluente tanto na língua de sinais quanto na língua oral, pois como afirmam Barbosa, Barbosa e Neves (2013, p. 133)

Não seria possível um professor com domínio intermediário da Libras levar os alunos surdos à compreensão adequada de um texto em português e, da mesma forma, este exercício não seria possível se o professor não dominar o conhecimento explícito da língua oral.

Os autores discutem que o domínio das duas línguas é necessário, devido aos aspectos essenciais envolvidos na aprendizagem, como a criação de uma relação dialógica natural no ambiente pedagógico e a possibilidade do desenvolvimento de um domínio metalinguístico de ambas as línguas pelos alunos surdos.

Nesse viés, Barbosa, Barbosa e Neves (2013) destacam que o ensino do português e da Libras nas escolas brasileiras ainda sucede de forma inadequada, mesmo com a existência de leis e decretos criados para garantir o direito à aprendizagem dos estudantes (Brasil 2002; 2005; 2021). Para Favorito *et al.* (2024), isso ocorre devido à falta de programas de formação regular ou continuada voltados aos professores de surdos, visto que muitos profissionais da educação sentem essa defasagem em sua formação (Oliveira, 2006; Fernandes, Pereira e Ribeiro, 2024).

Tais colocações se opõem aos direitos do surdo garantidos pelo Decreto 5.626, que em seu artigo nº 22 (Brasil, 2005), estabelece que as instituições de ensino de educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos por meio de escolas e classes de educação bilíngue e atendimento educacional diferenciado.

Porém, ainda há muito que ser trabalhado, devido aos diversos entraves existentes na educação de surdos no Brasil, sobretudo a insuficiência de escolas bilíngues (Fernandes, Pereira e Ribeiro, 2024), visto que há grandes desafios para que esse modelo se concretize de forma adequada e com eficiência, sendo necessárias para alcançar tal objetivo, o uso de estratégias que se aproximem da perspectiva do bilinguismo para surdos.

2.2 Aproximações de métodos bilíngues em escolas inclusivas

O ensino por meio de aproximações de métodos bilíngues tem como finalidade minimizar os impactos negativos causados pela ausência de escolas bilíngues. Para que isso aconteça, é preciso criar estratégias que proporcionem aos alunos surdos a oportunidade de se desenvolverem de forma mais efetiva, por meio de um processo de aprendizagem que valorize sua própria cultura e língua (Campos e Santos, 2013). Tal ação pode ser realizada com criação de projetos e cursos que visem, por exemplo, colocar em prática a proposta baseada no tratamento da Libras como L1 e do português como L2; juntamente com a utilização da perspectiva do letramento (Soares, 2004).

A autora explica que o letramento busca “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2004, p. 97). A perspectiva do letramento, juntamente com o bilinguismo, compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto o aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e escrita (Pereira *et al*; 2016). Isso significa que, ao utilizar esse método, o português é apresentado para o estudante num contexto mais próximo possível de sua realidade, a fim de que a língua possa ser aprendida de uma forma mais eficaz.

Nesse sentido, é necessário pensar em estratégias que melhorem o processo de ensino e aprendizagem de português como L2 para estudantes surdos nas escolas brasileiras, pois as metodologias utilizadas não têm sido suficientes para prepará-los para ingressar na sociedade letrada, o que impacta essas pessoas em um *continuum* de tempo indeterminado (Baldo e Iacono, 2009).

Como visto anteriormente, uma das principais barreiras é a dificuldade de comunicação que existe entre professores, alunos surdos e alunos ouvintes. A fim de minimizar esse obstáculo, o governo possui políticas linguísticas como o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual é meta e estratégia apoiar a ampliação da equipe para atendimento aos estudantes surdos, como profissionais

de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, professores de Libras e professores bilíngues.

No entanto, a maioria dos professores que estão na educação básica não tiveram acesso à instrução sobre o bilinguismo no ensino de surdos (Fernandes, Pereira e Ribeiro, 2024), um dos motivos pelos quais ainda há muitos desafios no que diz respeito ao oferecimento da educação bilíngue e conseqüentemente cria-se a necessidade de elaborar estratégias para proporcionar à comunidade surda o acesso à leitura e à escrita em português.

Por fim, considerando os autores supracitados, percebe-se que é extremamente relevante que haja projetos com aproximação **entre** o método bilíngue para o ensino de surdos. Para isso, é necessário colocá-lo em prática e buscar maneiras para aprimorá-lo, de acordo com a realidade dos alunos e também da escola.

3 Aspectos metodológicos de aproximações do ensino bilíngue em uma escola inclusiva

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, fundamentada nos pressupostos do bilinguismo (Quadros, 2008; Pereira *et al*, 2016; Fernandes, Pereira e Ribeiro, 2024). Nesse contexto, Tomitch e Tumulo (2009) lembram que, na pesquisa qualitativa, a ênfase está na compreensão das intenções e do significado dos atos humanos, o que vai de encontro à investigação que buscou interpretar a realidade de ensino de português como L2, por meio da imersão numa realidade dinâmica, que é a sala de aula.

A fonte de informação foi obtida por meio de um estudo de caso, que, como pondera Gil (2009, p.54) “é o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno dentro do seu contexto real”, neste caso o uso do uso de aproximações do bilinguismo no contexto de educação de surdos em uma escola inclusiva do interior de Minas Gerais. Visando a cumprir tal tarefa, esse estudo assume características descritivas, ou seja, através de explicações sobre como se dá a aprendizagem neste cenário buscou-se entender melhor a realidade em que se encontra a alfabetização e o letramento de surdos no Brasil.

Trata-se também de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, pois necessitou-se da presença dos pesquisadores nos ambientes de análise para que se obtivesse informações mais precisas sobre os alunos surdos investigados, e a partir desse caso específico, perceber propriedades aplicáveis em outras realidades de escolas inclusivas (Gil, 2009). Para melhor compreensão, a seguir, serão explicadas as características dos participantes (3.1); a relação da pesquisa com a escola (3.2); e o processo de coleta e análise de dados (3.3).

3.1 Características dos participantes

O estudo apresentado desenvolveu-se em uma escola municipal de ensino inclusivo, que funciona em tempo integral, na qual se iniciou um projeto de pesquisa sobre o ensino de português como L2 para surdos. Este trabalho foi instituído por meio de uma parceria entre pesquisadores de uma Universidade Pública e a Secretaria Municipal de Educação em uma cidade do interior de Minas Gerais¹. Participaram da pesquisa dois surdos², José, com 10 anos, estudante do quarto ano; e Fátima, com 17 anos, estudante do oitavo ano³. Ambos tiveram o primeiro contato com a Libras na escola, devido à língua de sinais não ser utilizada no contexto familiar, pela falta conhecimento e fluência na língua por parte dos familiares.

José começou a aprender Libras assim que entrou na escola, possuía intérpretes desde o início do processo de alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental e um instrutor de Libras surdo. Por essa razão, tinha um domínio maior da língua de sinais e do português. Apesar disso, ainda

¹ Por envolver a participação de seres humanos, esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do campus Viçosa da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e sua realização foi aprovada conforme o parecer consubstanciado de número 7.775.662, emitido pelo mencionado comitê.

² Esses dois estudantes foram selecionados por serem os surdos matriculados na escola, que **sendo localizada** numa cidade interiorana apresenta como característica uma presença menor de surdos em seu corpo discente

³ Nomes fictícios para preservar as identidades dos participantes

apresentava algumas dificuldades para se expressar em Libras e para colocar seus pensamentos no papel através do português escrito.

Fátima, por sua vez, passou a ter contato com a equipe de Libras apenas no sétimo ano do ensino fundamental, um ano antes do início desta pesquisa, devido ao fato de sua surdez ter sido reconhecida tardiamente. Encontrava-se no início do processo de aquisição das duas línguas, mas já apresentava boa comunicação.

A estudante também possuía diplegia espástica⁴, que causava algumas limitações em seus movimentos. Entretanto, é preciso destacar que indivíduos com essas condições normalmente não apresentam diferenças significativas em relação ao vocabulário, como lembram Lamônica *et al.* (2015), portanto, em um primeiro momento, a diplegia espástica não pode ser apontada como fator que afete o processo de aquisição de linguagem pela estudante.

3.2 Relação pesquisa-escola

Para iniciar a pesquisa houve um planejamento em que a gestão escolar, equipe de Libras e universidade estivessem de acordo em relação às atividades desenvolvidas.

Primeiramente, a escola e os responsáveis pelos alunos foram procurados e apresentados à pesquisa e à proposta do curso de português. Após os alinhamentos, iniciou-se um trabalho entre as coordenações do curso e a escola, as professoras-pesquisadoras, o instrutor de Libras e as intérpretes, a fim de organizar o planejamento das aulas. Esse planejamento era organizado semanalmente pela coordenação do curso juntamente com as professoras-pesquisadoras.

⁴ É definida como um distúrbio motor caracterizado pelo aumento do tônus muscular, dependente da velocidade, associado à exacerbação do reflexo miotático. As principais causas de espasticidade são Acidente Vascular Cerebral (AVC), Traumatismo Cranioencefálico (TCE) e Traumatismo Raquimedular (TRM), em adultos, e, Paralisia Cerebral (PC) em crianças. Está associada à redução da capacidade funcional e à limitação da amplitude do movimento articular (Brasil, 2009)

Antes do início do curso, tornou-se necessário o acesso ao Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) dos estudantes⁵ e, a partir disso, foram construídas as primeiras aulas e os materiais didáticos a serem utilizados. Em seguida, compartilhou-se a proposta com a equipe de Libras da escola, para que ajustes fossem feitos, caso necessário. Assim, iniciaram-se as aulas juntamente com a coleta de dados.

3.2 Processo de coleta e análise de dados

Para fins de registros dos dados utilizou-se o diário de campo, uma ferramenta eficaz para descrições detalhadas, tanto das observações quanto das reflexões advindas das experiências vividas, que são duas atividades essenciais da pesquisa qualitativa (Peixoto, 2006). Além das notas minuciosas sobre o desenvolvimento das aulas, o diário também contém fotografias⁶ e percepções das professoras-pesquisadoras sobre o ambiente escolar.

O tempo de desenvolvimento da pesquisa foi de cinco meses, em que as pesquisadoras realizaram um trabalho no qual, além de ministrar o curso para as crianças surdas, também estavam coletando dados para a utilização na análise. O método de ensino e análise constituiu-se de aulas de português para os estudantes surdos, sendo uma individual e uma em conjunto, totalizando duas aulas semanais para cada estudante. No total, aconteceram 24 aulas de 50 minutos. Para o desenvolvimento da pesquisa, necessitou-se a formação das aulas com planejamento, a partir da identificação do nível de aquisição do português e da Libras dos estudantes surdos. As aulas de português foram realizadas através do uso de gêneros discursivos (Costa, 2008; Bakhtin, 2016) e

⁵ Segundo a Resolução CEE 460, de 12 de dezembro de 2013, que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, determina que o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) é um instrumento obrigatório para acompanhamento, avaliação, regulação da aprendizagem e planejamento da intervenção pedagógica visando ao pleno desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. (Minas Gerais, 2013)

⁶ Os registros em fotos foram previamente autorizadas por meio de termos de consentimento livre e esclarecido e de termo de assentimento livre e esclarecido. Elas foram inseridas no diário de campo para exemplificar as descrições e mostrar os materiais didáticos utilizados

também da utilização de recursos visuais⁷, que são fundamentais para esses estudantes (Quadros, 2008; Fernandes, Pereira e Ribeiro, 2024).

Após a coleta dos dados, as pesquisadoras revisitaram os registros e utilizando a ferramenta *Google docs*, marcaram em cores diferentes as informações relacionadas a duas categorias principais que foram a relação entre comunidade escolar e estudantes (1) e o processo de aprendizagem de português como L2 (2). A partir das informações adquiridas foi realizada a análise interpretativa dos dados coletados.

4 Resultados e discussões

Como resultados e discussão apresenta-se a perspectiva da escola em relação aos estudantes (4.1); o processo de mapeamento linguístico e aprendizagem dos estudantes (4.2); as estratégias utilizadas (4.3); e o papel da escola no ensino de português como L2 para surdos (4.4).

4.1 Perspectiva da escola em relação aos estudantes

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa percebeu-se que no ambiente da escola inclusiva, muitas vezes, os estudantes surdos são comparados com os ouvintes e que exige-se deles desempenhos semelhantes, mesmo que não tenham tido as mesmas condições de acesso à aprendizagem de português. Nascimento e Costa (2014) afirmam que o simples agrupamento de pessoas com necessidades diferentes não acarreta em inclusão e que “a oferta de um mesmo ensino a todos não garante acesso, nem qualidade” (Nascimento e Costa, 2014 p.164). Essa realidade pode ser identificada ao longo do Plano de Desenvolvimento Individualizado dos alunos, no qual é descrito o processo em relação à aquisição de português. Um dos relatos sobre a limitação do estudante José diz respeito à diferença de nível em relação aos demais colegas, que são ouvintes:

⁷ O Ministério da Educação (Brasil, 2021) desenvolveu cadernos com direcionando esse processo, que não contemplou o contexto apresentado, por isso necessitou-se a criação de uma sequência didática específica

Área de conhecimento: Português

Dificuldades: não lê o português *como um aluno ouvinte*, não conhece o significado de muitas palavras.”

(Trecho do PDI transcrito para Diário de campo em 26/06/2025, grifo nosso)

Em concordância com Pereira (2009), percebe-se que os estudantes surdos são colocados em contato com as mesmas concepções e práticas utilizadas com os ouvintes. Isso é um equívoco, porque estes alunos estão aprendendo sua segunda língua e não aprimorando a primeira, como é o caso dos demais (Pereira, 2009; Barbosa, Barbosa e Neves, 2013; Fernandes, Pereira e Ribeiro (2024). Apesar disso, eles são comparados e a diferença pela condição de falante de outra língua, em muitos momentos, não é considerada. Em alguns casos, a Libras é até mesmo relacionada a dificuldades apresentadas no processo de aquisição da segunda língua, como aparece registrado no Plano de desenvolvimento individualizado da estudante Fátima:

Área de conhecimento: Português

Dificuldades: Apresenta dificuldades de alfabetização. *Por ter as atividades sempre mediadas pela Libras, tem dificuldade de compreender os conceitos de leitura.* Demanda um aprendizado do português como língua adicional, mas ainda está em processo de aquisição da linguagem, o que dificulta esse ensino.

(Trecho do PDI transcrito para Diário de campo em 26/06/2025, grifo nosso)

A afirmação no trecho acima em relação às dificuldades de alfabetização relacionadas à mediação linguística por meio da Libras demonstra que há uma falta de compreensão dos profissionais, no que se refere ao desenvolvimento do letramento por estudantes surdos (Pereira, 2009; Baldo e Iacono, 2009; Barbosa, Barbosa e Neves, 2013; Pereira *et al.*, 2016; Fernandes, Pereira e Ribeiro, 2024), pois no ensino de português como L2 para surdos, a aquisição da Libras é essencial para que a aprendizagem de leitura e escrita em português aconteça (Fernandes, Pereira e Ribeiro, 2024).

Isso corrobora a afirmação de Martins e Agrella (2013, p. 63), que “Falar uma língua de sinais não tem o mesmo prestígio que ser bilíngue, falando uma língua que tem relevância e peso social, como o inglês por exemplo”. Essa concepção equivocada de conceder valores diferentes às línguas também dificulta o processo de ensino e de aprendizagem do estudante surdo e a interação em sala

de aula, pois sendo essa a língua de um grupo minoritário, pouquíssimos profissionais da escola tinham conhecimento sobre a língua de sinais, como relatado no PDI do estudante José:

Habilidades cognitivas/metacognitivas: não apresenta dificuldades cognitivas, mas devido ao uso da Libras na comunicação, alguns conseguem entendê-lo, outras vezes não é compreendido (...).

(Trecho do PDI transcrito para Diário de campo em 26/06/2025)

Grande parte do corpo escolar teve contato com a realidade surda e as necessidades dos estudantes apenas após a matrícula deles, o que provavelmente reverberou na dificuldade de comunicação entre estudantes e professores. Tal realidade é condizente com a explicação de Fernandes, Pereira e Ribeiro, (2024, p. 117) quando destacam que “há distintos Brasis no Brasil”, ou seja, **(em)** um país com realidades tão diversas, há também grandes desigualdades regionais e educacionais. A combinação desses fatores culmina no desconhecimento de muitos profissionais da educação sobre a realidade surda e a aprendizagem de português por esses estudantes.

Apesar das questões apresentadas, é importante ressaltar que a escola preocupa-se em desenvolver ações voltadas à inclusão desses alunos, buscando meios para se aprimorar e atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que garante a educação como direito de todos. A instituição apoia a atuação da equipe de Libras e o acolhe projetos que auxiliam na integração dos estudantes surdos, além de incentivar a conscientização da comunidade escolar. Essas atitudes possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa e colaboraram com a aprendizagem dos alunos, demonstrando que a gestão é aberta a novas perspectivas e está disposta a incluir os alunos surdos. Considerando o caráter de escola inclusiva, esse é um grande diferencial para efetivação do aprendizado de crianças surdas nesses ambientes.

A análise demonstra ainda que o uso da Libras tornou as aulas mais acessíveis, rompendo a barreira na comunicação e, conseqüentemente, facilitando o acesso dos estudantes surdos ao conhecimento que lhes era apresentado, o que pôde ser observado por meio do mapeamento linguístico e aprendizagem deles.

4.2 Mapeamento linguístico e aprendizagem dos estudantes surdos

As aulas bilíngues possibilitaram melhorias na comunicação e também a identificação de algumas dificuldades dos alunos, como pode ser observado a seguir, em uma das aulas com a estudante Fátima:

Iniciamos a aula perguntando se ela se lembrava do que tínhamos visto na aula anterior. Inicialmente ela não compreendeu a pergunta e começou a falar de outras coisas. Repetimos algumas vezes, sinalizando de formas diferentes, até que ela respondeu, dizendo que na última aula apresentamos nossas famílias. Ela sinalizou de maneira bem detalhada, explicando quem era nossa família (pai, mãe, irmãos), quantos eram, se eram homens ou mulheres, mais velhos ou mais novos. (Diário de campo, 21/10/2025, Fátima)

A utilização da língua de sinais pelos alunos e o conhecimento dessa língua por parte do professor de português facilita o próprio trabalho do professor. Tal atitude faz com que ele consiga perceber se os objetivos estão sendo alcançados, e se os estudantes estão compreendendo, como apresentado no trecho do diário de campo:

Depois de fazer a datilologia algumas **vozes**, ela escreveu o nome (dos membros da família) no quadro. O interessante é que enquanto escrevia ela fazia a datilologia, como se estivesse... o que podemos relacionar com “pensar em voz alta”. Isso nos mostrou que, de fato, ela não estava apenas fazendo cópias, mas também refletindo sobre o que fazia. (Diário de campo, 07/10/25, Fátima)

Peixoto (2006) explica que é comum que o estudante surdo use a datilologia antes de ler ou escrever uma palavra. Nesse sentido, Gesser (2009) destaca que utilizar o alfabeto manual é diferente da produção linguística da língua de sinais, pois está mais próximo do português. Desse modo, como os estudantes estavam aprendendo essa língua, era esperado, como forma de assimilação, o uso desse mecanismo, o que de fato aconteceu.

Adotamos as recomendações de Fernandes, Pereira e Ribeiro (2024) segundo as quais, ao se trabalhar com bilinguismo também é recomendável e, em alguns casos, imprescindível, a criação de materiais didáticos, em razão da escassez ou até pela necessidade de adaptações para a realidade em que se encontram os estudantes. Esse trabalho de criação e adaptação foi realizado durante a organização do curso de português. A seguir, apresentam-se algumas estratégias utilizadas nesse contexto.

4.3 Estratégias utilizadas

As estratégias foram elaboradas de acordo com as necessidades identificadas a partir da análise dos dados dos estudantes e após a compreensão do nível linguístico deles. A seguir, serão demonstrados dois exemplos: Temas contextualizados (4.3.1) e Uso de gêneros (4.3.2).

4.3.1 Temas contextualizados

Os temas das aulas foram elaborados de acordo com as vivências e as necessidades dos estudantes, já que de acordo com os autores Baldo e Iacono, 2009; Barbosa, Barbosa e Neves, 2013; Pereira et al, 2016; Fernandes, Pereira e Ribeiro, 2024, é essencial que as aulas sejam contextualizadas.

Também observou-se que elas devem estar coerentes com as circunstâncias em que se encontram os estudantes em relação ao nível de aquisição da Libras e do português, porque como destacam Dias e Peixoto (2023, p. 526) há “muitas e graves problemáticas na educação do surdo, relacionadas à produção e interpretação de textos”, o que deve ser considerado, visto que estudantes surdos avançam as séries sem o conhecimento básico do português e, conseqüentemente, sem ferramentas para a produção e interpretação de textos.

A aluna Fátima, apesar de estar no oitavo ano do ensino fundamental, apresentava grandes dificuldades para escrever o próprio nome e os nomes de seus familiares, tema frequentemente abordado por ela. Por isso, decidiu-se explorar essa temática. Apresentou-se um conjunto de *stories* da rede social Instagram, denominado “família surda”, no qual a influenciadora digital Michele Machado apresenta sua própria família. O objetivo da aula era que a estudante conhecesse mais sobre o tema e também tivesse um exemplo real de outra pessoa surda, o que poderia contribuir para o reconhecimento de sua própria comunidade, tornando-se relevante para sua realidade.

Além disso, foram desenvolvidas várias aulas com o tema família, nas quais ela pôde aprimorar as habilidades de escrita e ampliar o vocabulário em português. Para isso, adotou-se como

mecanismo a exemplificação das atividades, a partir da experiência das próprias professoras-pesquisadoras:

Inicialmente perguntamos se ela se lembrava do nosso nome e do nosso sinal, depois reapresentamos rapidamente os membros da nossa família, fazendo a datilologia e escrevendo no quadro o nome de cada pessoa. Em seguida, pedimos que ela fizesse o mesmo com a própria família. Apresentou o nome de cada um. Primeiramente ela fez o sinal de “irmão” e em seguida a datilologia do nome. Pedimos que ela fosse ao quadro, sinalizamos “família” e pedimos que ela escrevesse. Depois solicitamos que escrevesse também o nome do irmão, o que ela fez com nossa ajuda e da intérprete (Diário de campo, 07/10/25, Fátima).

Como visto, a condução da aula com um exemplo concreto, para estudantes surdos, é significativa (Lacerda, 1998). A partir da referência apresentada, ela conseguiu cumprir a proposta, construindo uma lista com o nome dos próprios familiares e apropriando-se, portanto, desse conteúdo. Ao final dessa sequência de aulas, a estudante também já conseguia escrever seu nome completo sem auxílio, o que representou um importante avanço.

4.3.2 Uso de gêneros

Os gêneros discursivos são tipos de enunciados relativamente estáveis (Bakhtin, 2016) e são um caminho interessante no ensino de português, porque cada gênero apresenta uma estrutura relativamente fixa, como um padrão, o que para os estudantes surdos é de grande valia. Como afirma Pereira (2009), estes estudantes apresentam uma defasagem de conhecimento de mundo porque muitas vezes têm acesso tardiamente à sua L1, que é a Libras. Por este motivo, ensinar através dos gêneros e ministrar muitas aulas com o mesmo tema são ferramentas utilizadas para que compreendam e assimilem melhor as informações do mundo à sua volta.

Para o estudante José, que estava no quinto ano do ensino fundamental, o gênero escolhido tratou-se do conto de fadas e a partir dele foram trabalhados aspectos da Libras e da língua portuguesa, como reconto, interpretação de texto e características do gênero. A produção pode ser vista no relato do diário de campo:

Durante a aula, planejamos retomar o tema “Gato de botas”, primeiro pedindo que ele contasse a história, o que foi feito de forma satisfatória. Depois voltamos ao vídeo e mostramos somente as imagens dos personagens e fizemos datilologia. Na sequência pedimos que ele fosse ao quadro e escrevesse em português o nome dos personagens. Ele escreveu, mas precisou de ajuda, principalmente em expressões maiores como por exemplo “primeiro filho”, “segundo filho” e “terceiro filho”. Nesses exemplos ainda há a inversão, visto que na Libras sinalizamos “filho primeiro” e em português escrevemos “primeiro filho”. (Diário de campo, 01/09/25, José)

Como visto, foi apresentado o texto “O Gato de Botas” (Perrault, 1697)⁸. Primeiramente, ocorreu uma adaptação da história em Libras com um vídeo e a partir dele foram discutidas com o estudante algumas diferenças existentes entre o português e a língua de sinais:

Inicialmente ao escrever, ele colocou o título “Gato da bota”. Depois, quando mostramos o nome do personagem e pedimos para escrever novamente, ele escreveu “Gato de bota”. Aproveitamos para pedir que ele corrigisse o título e também para explicar a questão do plural: como o gato estava usando mais de uma bota, duas, então era preciso colocar “s” no final. (Diário de campo, 01/09/25, José)

Neste caso, explicou-se que existe diferença entre a sinalização e a escrita em português. Além disso, foram trabalhadas algumas regras do português, como o plural. Assim, conforme as aulas iam se desenvolvendo, eram observadas as dificuldades dos estudantes, para que pudessem ser melhoradas.

Além das questões explicitadas anteriormente, percebeu-se que José, por ser um estudante tímido, sinalizava pouco no início da pesquisa. Assim sendo, o foco foi direcionado para a criação de atividades que proporcionassem oportunidade para sinalização. Com o passar do tempo percebeu-se que além de sinalizar com mais frequência, ele também passou a realizar os movimentos com mais agilidade. Acredita-se que o aluno foi influenciado pelo *input* linguístico do interlocutor, ou seja, pelo profissional que estava atuando utilizando a Libras, e que isso proporcionou o seu *output* (Gomes, 2018; Gomes e Quadros, 2019)

⁸ CONTOS NAS MÃOS. *O Gato de Botas*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GALaliXZ6KI>. Acesso em: 21 ago. 2025.

Conforme as necessidades que se apresentavam, organizava-se um trabalho de adaptação e planejamento de aulas futuras, considerando a realidade da escola. Sob essa ótica, é fundamental destacar que o ambiente educacional desempenha um papel extremamente relevante no processo de ensino de português como L2 para surdos.

4.4 O papel da escola no ensino de português como L2 para surdos

Além das temáticas relacionadas ao ensino de línguas, outro aspecto que interfere diretamente no ensino e na aprendizagem dos alunos é o papel da escola nesse contexto. Pelas observações e análises, constatou-se, como já destacado em outros estudos, que o fato de uma escola atender surdos e ouvintes não significa, necessariamente, oferecer uma educação bilíngue (Nascimento e Costa, 2014). Percebeu-se que o esforço por parte da escola na qual se desenvolveu a pesquisa, ao acolher novas perspectivas de conhecimento, demonstrou-se essencial para a concretização do curso de português como L2.

A escola de José e Fátima é de ensino inclusivo, mas ainda não recebe todos os subsídios para proporcionar o ensino de português para os estudantes surdos, por isso não havia salas disponíveis para este fim. É perceptível que o ensino de português para surdos ainda não é parte da grade curricular e como explicam Fernandes, Pereira e Ribeiro (2024, p.146) esse trabalho “é visto apenas como ‘complementação’” para os alunos, por isso, não se encontra no ambiente escolar a estrutura adequada para a realização das atividades. Para as aulas, a escola disponibilizou um espaço em vários ambientes, como a biblioteca e a sala de recursos onde acontecia o Atendimento Educacional Especializado ⁹.

Os ambientes citados já tinham sua própria rotina, o que também influenciava na condução das aulas:

⁹ O atendimento educacional especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial. Ele é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados (Inep, 2025, p.1).

Precisamos trocar o local da nossa aula, porque ao chegar, descobrimos que a biblioteca estava sendo utilizada para a realização de um bazar. A bibliotecária sugeriu que fossemos conversar com a vice-diretora. Encontramos a coordenadora da escola, que nos disse para ficarmos na sala de recursos. (Diário de campo, 07/10/25)

Apesar de a escola estar aberta à realização da pesquisa, ainda existem entraves para que se conquiste, de fato, esse espaço. Trata-se de um fator limitante e recorrente, cuja superação só é possível por meio do diálogo e da receptividade de todos os envolvidos.

Considerações finais

O presente estudo buscou apresentar possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos em processo de aquisição da Libras e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, evidenciou adaptações bilíngues que podem ser implementadas em escolas inclusivas, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais acessíveis e eficazes nessa área.

Para a realização da pesquisa observou-se que a instituição não demonstrava, em um primeiro momento, clareza quanto à relevância da Libras como língua de instrução, nem quanto à especificidade do ensino do português como segunda língua (L2) para estudantes surdos. Entretanto foi fundamental a abertura e flexibilidade por parte dos profissionais da escola, pois se mostraram dispostos a compreender sobre a importância da Libras no processo de aprendizagem desses alunos. Confirmou-se tal postura pela colaboração da equipe gestora diante das dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento do projeto, sendo um elemento indispensável para a consolidação das propostas pedagógicas implementadas. Além disso, houve um planejamento articulado e a liberação institucional com todos os envolvidos no processo, intérpretes, instrutor de Libras, equipe gestora, professores (da universidade e da escola), família e poder público municipal, para que as atividades pudessem ser efetivamente concretizadas.

Posteriormente, realizou-se um mapeamento do conhecimento dos estudantes em Libras e em português. Os resultados indicaram que ambos apresentavam defasagens no processo de

aquisição das línguas, considerando as etapas de escolarização em que se encontram (José, no quarto ano do Ensino Fundamental, e Fátima, no oitavo ano). No que se refere à metodologia de ensino, o projeto evidenciou que abordagens bilíngues se mostraram eficazes para o desenvolvimento das crianças surdas envolvidas, considerando a Libras como língua materna (L1) e o português como segunda língua (L2). Destacou-se, ainda, a relevância do uso de recursos concretos e visuais como estratégias facilitadoras da aprendizagem. Contudo, houve a necessidade de selecionar temas familiares e contextualizados, de modo a favorecer o engajamento dos estudantes e a construção significativa do conhecimento. Portanto, este estudo de caso evidencia que a efetivação do ensino bilíngue em uma escola inclusiva não ocorre de maneira espontânea ou automática. Isso exige um olhar holístico sobre o contexto linguístico, social e educacional dos estudantes surdos, além de uma atuação colaborativa, planejada e comprometida entre todos os profissionais envolvidos. Verificou-se que a escola inclusiva, embora comprometida com a proposta de inclusão, não se configura como uma escola bilíngue nos moldes teóricos e metodológicos defendidos pela literatura especializada, que prevê uma estrutura sistematizada para a aprendizagem de estudantes surdos e uma carga horária ampliada destinada ao ensino do português como segunda língua (L2) (Nascimento e Costa, 2014; Quadros, 2008; Oliveira e Gomes, 2024). No entanto, apesar da dedicação dos profissionais da escola e das pesquisadoras envolvidas, foi constatado que, ainda que tenham sido observados avanços no processo de aprendizagem dos estudantes, a oferta de apenas duas horas semanais destinadas ao ensino do português mostrou-se insuficiente para promover um desenvolvimento linguístico mais amplo e consistente.

Por fim, foi observado que a adoção de aproximações ao método de ensino bilíngue torna o processo de ensino e aprendizagem mais acessível, uma vez que as aulas passam a ser ministradas em língua de sinais, respeitando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. No contexto brasileiro, a Libras constitui a primeira língua (L1) dos estudantes surdos, o que reforça sua centralidade no processo educacional. No curso de português, o uso da Libras mostrou-se essencial e indispensável, pois contribuiu para tornar as aulas mais dinâmicas, além de favorecer o acesso dos estudantes ao português e ampliar as possibilidades de interação em sala de aula.

Ressalta-se que esta pesquisa se configura como um estudo de caso, o que indica a necessidade de ampliação das investigações sobre a implementação do ensino bilíngue em contextos inclusivos. Ainda assim, acredita-se que este trabalho possa contribuir para a área, especialmente em realidades nas quais não há escolas bilíngues estruturadas, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a organização de práticas pedagógicas mais acessíveis e linguisticamente adequadas aos estudantes surdos.

CRediT	
Reconhecimentos:	Escola que recebeu o projeto e a prefeitura da cidade, entidade responsável pelo financiamento.
Financiamento:	Prefeitura da cidade
Conflitos de interesse:	Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa. Processo n. 87221825.4.0000.5153, Parecer n. 7.775.662.
Contribuições dos autores:	
FÉLIX, Jaine Teixeira.	
Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.	
GOMES, Bianca Sena	
Conceitualização, Metodologia, análise formal, Administração do projeto, Aquisição de financiamento, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - revisão e edição.	

Referências

BALDO, C. F. IACONO, J. P. *Letramento para alunos surdos através de textos sociais*. Artigo final elaborado como parte dos requisitos necessários à conclusão do PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação, 2009.

BARBOSA, A. F.; BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G. Política linguística e ensino de português como segunda língua. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. (orgs.). *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 119–137.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 164 p.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1–74, 11 jan. 2002.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ed. 147, p. 1, 4 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). MEC lança proposta de currículo para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos. Brasília, 07 jul. 2021. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2021/07/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>. Acesso em: nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Portaria nº 377, de 10 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/portarias/portaria-377-2009>. Acesso em: out. 2025.

CAMPOS, M. L. I. L.; SANTOS, L. F. Educação especial para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. (orgs.). *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 13–37.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/er/a/6KfHLbL5nN6MdTj3FLxpJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em nov. 2025.

CLARK, O. A. C.; CASTRO, A. A. A pesquisa. *Pesquisa Odontológica Brasileira*, v. 17, p. 67–69, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-74912003000500011>. Acesso em: ago. 2024.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. *Projeto de pesquisa: entenda e faça*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 144 p.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2008. E-book. p. 69. ISBN 9788582179017. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582179017/>. Acesso em: out. 2025.

FERNANDES, S.; PEREIRA, M. C. da C.; RIBEIRO, M. C M. A. (org.). *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*. São Paulo: Parábola, 2024.

GESSER, Audrei. *Libras?: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GOMES, Bianca Sena. *Aquisição da linguagem de uma criança coda: produções, tipos de sobreposições e influência dos interlocutores neste processo*. 2018. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: Repositório Institucional da UFSC. Acesso em: 6 ago. 2026.

GOMES, Bianca Sena; DE QUADROS, Ronice Muller. *Influência de interlocutores na produção linguística de uma criança cFo preoda durante a aquisição bilíngue e bimodal*. Caderno de Letras, n. 35, p. 123-143, 2019.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 176 p.

LACERDA, C. B. F. de. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cadernos CEDES, v. 19, p. 68–80, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/ccedes/a/wWScZsyPFR68rsh4FkNNKyr/>. Acesso em: ago. 2024.

LAMÔNICA, D. A. C.; PAIVA, C. S. T.; ABRAMIDES, D. V. M.; BIAZON, J. L. *Habilidades comunicativas em indivíduos com diplegia espástica*. CoDAS, v. 27, n. 2, p. 135–141, 2015.

MARTINS, V. R. O.; AGRELLA, R. P. Libras, Identidade e Surdez. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Org.) *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 55–70.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante: orientações para construção*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

NASCIMENTO, S. P. de F. do; COSTA, M. R. *Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional*. Educar em Revista, p. 159–178, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37021>. Acesso em: out. 2025.

OLIVEIRA, S. R. D.; GOMES, B. S. *Formação continuada de professores no contexto da Libras e sua influência na inclusão de surdos em territórios educacionais*. Revista Ponto de Vista, v. 14, n. 1, p. 01–17, 2025.

PEREIRA, M. C. da C. *O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos*. Educar em Revista, p. 143–157, 2014.

PEREIRA, M. C. C. et al. *Alfabetização x letramento de surdos no ensino regular: revisão de literatura*. Humanidades, v. 5, n. 2, p. 48–61, jul. 2016.

PEREIRA, M. C. C. (org.). *Leitura, escrita e surdez*. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009. 104 p.

PEIXOTO, R. C. *Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda*. Cadernos CEDES, v. 26, p. 205–229, 2006.

PNE EM MOVIMENTO. *Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014*. Disponível em: <https://2ec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: set. 2024.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128 p.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. *Revista Pátio*, Artmed Editora, Brasil, ed. de 29 fev. 2024, p. 96–100.

SOUZA, C. T. R. D.; LACERDA, C. B. F. D. *Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos*. *Educação em Revista*, v. 39, p. e24992, 2023.

TOMITCH, L. M. B. TUMOLO, C. H. S. *Pesquisa em Letras estrangeiras*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2009. 131 p.