

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LIBRAS**

MARIA GERLIANE CHALUB MUSSATO

**AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DE
PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS**

RIO BRANCO

2025

MARIA GERLIANE CHALUB MUSSATO

**AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DE
PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para
obtenção do título de licenciada em Letras Libras,
do Curso de Licenciatura em Letras Libras da
Universidade Federal do Acre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ivanete de Freitas
Cerqueira

**RIO BRANCO
2025**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

M989e Mussato, Maria Gerliane Chalub, 2001 -

As estratégias metodológicas utilizadas no ensino de português escrito como segunda língua para surdos / Maria Gerliane Chalub Mussato; orientadora: Profa. Dra. Ivanete de Freitas Cerqueira. - 2025.

44 f.: il; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Curso de Licenciatura em Letras: Libras, Rio Branco, 2025.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação bilíngue. 2. Português L2. 3. Surdos. I. Cerqueira, Ivanete de Freitas (orientadora). II. Título.

CDD: 419

MARIA GERLIANE CHALUB MUSSATO

**AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DE
PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Licenciatura em Letras Libras, do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC) na cidade de Rio Branco/AC.

Rio Branco, 14 de abril de 2025.

Prof.^a. Dra. Ivanete de Freitas Cerqueira
Universidade Federal do Acre - UFAC
Orientadora

Prof.^a. Dra. Vivian Gonçalves Louro Vargas
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof.^a. Dra. Rosane Garcia Silva
Universidade Federal do Acre - UFAC

**RIO BRANCO
2025**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força, sabedoria e paciência durante todo o desenvolvimento deste trabalho. Sem sua orientação e inspiração, nada disso teria sido possível.

A minha mãe Maria Rosimeire Chalub Peixe, meu padrasto Alcimar Oliveira dos Santos e meus irmãos, Bismark Chalub Rodrigues e Beatriz Chalub Rodrigues por todo o amor, apoio e incentivo incondicional ao longo da minha trajetória acadêmica. Eles com toda certeza foram minha base e minha maior motivação para seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis

As minhas colegas de curso, principalmente a Luana Beatriz do Nascimento Cordeiro de Souza, pela companhia, pelas trocas de experiências e pelo apoio mútuo e por não me deixar desistir.

Aos professores especialmente a Prof.^a. Dra. Rosane Garcia Silva e Ianelle Vivianne Vital de Melo, pela dedicação e por toda a sabedoria transmitida ao longo dos anos, obrigado por não me deixarem desistir. Cada aula foi uma oportunidade de aprendizado que me ajudou a chegar até aqui.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de certa forma, me incentivaram para a realização deste trabalho. Seu apoio foi fundamental para que eu alcançasse este momento.

A persistência é o caminho do êxito
(Charles Chaplin,1997).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as estratégias usadas no ensino do português escrito como segunda língua (L2) para alunos surdos, com foco na importância da visualidade e da contextualização no processo de aprendizagem. A pesquisa buscou entender como essas práticas ajudam na inclusão educacional e no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. Para isso, foi utilizada uma metodologia qualitativa, baseada em revisão de literatura e análise de estudos de caso, com foco em fontes que discutiam práticas pedagógicas bilíngues, o uso de recursos visuais e a integração de tecnologias no ensino do português para surdos. Os resultados mostraram que o uso de recursos visuais, como imagens, vídeos, esquemas e gráficos, é essencial para facilitar a compreensão dos textos e tornar o aprendizado mais interessante e significativo para os alunos. A visualidade, que é um aspecto central na comunicação surda, provou ser uma ferramenta poderosa para conectar a Libras (L1) ao português escrito (L2), além de valorizar a cultura e a identidade surda. No entanto, a pesquisa também apontou desafios, como a falta de materiais didáticos adaptados e a necessidade de formação específica para os professores, que ainda dificultam a aplicação dessas práticas. As considerações finais do estudo reforçam a importância de estratégias que priorizem a visualidade e a contextualização no ensino do português para surdos, destacando a necessidade de investimentos em políticas públicas, criação de materiais acessíveis e capacitação de professores. A pesquisa contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, que respeitem as particularidades dos estudantes surdos e promovam uma educação bilíngue de qualidade e justa para todos.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Português L2. Surdos.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the strategies used in teaching written Portuguese as a second language (L2) to deaf students, focusing on the importance of visualization and contextualization in the learning process. The research sought to understand how these practices help in educational inclusion and in the development of linguistic and cognitive skills of deaf students. To this end, a qualitative methodology was used, based on a literature review and analysis of case studies, focusing on sources that discussed bilingual pedagogical practices, the use of visual resources, and the integration of technologies in teaching Portuguese to deaf students. The results showed that the use of visual resources, such as images, videos, diagrams, and graphs, is essential to facilitate the comprehension of texts and make learning more interesting and meaningful for students. Visualization, which is a central aspect of deaf communication, proved to be a powerful tool for connecting Libras (L1) to written Portuguese (L2), in addition to valuing deaf culture and identity. However, the research also highlighted challenges, such as the lack of adapted teaching materials and the need for specific training for teachers, which still hinder the implementation of these practices. The study's final considerations reinforce the importance of strategies that prioritize visualization and contextualization in teaching Portuguese to the deaf, highlighting the need for investment in public policies, the creation of accessible materials, and teacher training. The research contributes to the reflection on more inclusive pedagogical practices that respect the particularities of deaf students and promote a quality and fair bilingual education for all.

Keywords: Bilingual education. Português L2. Deaf.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	10
2.1	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	10
2.2	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	11
2.2.1	Língua de Sinais legalmente reconhecida.....	16
2.3	METODOLOGIAS INCLUSIVAS.....	20
2.4	O PAPEL DO PROFESSOR BILÍNGUE NA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO.....	22
3	METODOLOGIA.....	29
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
	REFERÊNCIAS.....	41

1 INTRODUÇÃO

O ensino de português como segunda língua para surdos é um tema de crescente relevância no campo da educação inclusiva dada necessidade de uma abordagem pedagógica que contemple as particularidades linguísticas desse público, que frequentemente enfrenta desafios relacionados à escrita e ao letramento. Nesse contexto, a busca por práticas pedagógicas eficazes tem ganhado destaque nas discussões educacionais.

Esse tema surge a partir de pesquisas que revelam as dificuldades enfrentadas no ensino de português escrito para surdos, desafios frequentemente associados à inadequação das metodologias empregadas ou à falta de formação especializada dos profissionais da educação. A educação bilíngue, que integra a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português escrito, foi formalmente reconhecida como um direito apontado pela lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), garantido pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005) e estabelecido pela lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021).

No entanto, apesar da garantia legal, persiste o desafio de transformar esse direito em uma prática pedagógica eficiente, capaz de assegurar que os surdos se apropriem de ambas as línguas de forma adequada. Nesse contexto, surge a seguinte questão: quais são as estratégias metodológicas mais eficazes no ensino de português como segunda língua para surdos, e como elas contribuem na aquisição da escrita e letramento em português? Trata-se de uma investigação essencial não apenas para a plena participação do indivíduo surdo na sociedade, mas também para o seu sucesso acadêmico, pois é fundamental que as práticas pedagógicas voltadas para esse público atendam de fato as suas especificidades linguísticas, a fim de promover uma inclusão real e eficaz no sistema educacional.

Por isso, a proposta deste trabalho é analisar as estratégias metodológicas utilizadas no ensino de português escrito como segunda língua para surdos. Logo, a fim de alcançar tal objetivo, foi feita uma revisão bibliográfica, onde se buscou, através dos descritores – “estratégias ensino de português para surdos” – trabalhos que versassem sobre essa temática, entre o período de 2021 a 2024. Com isso, foram analisados cinco trabalhos, a saber, Oliveira (2021), Garcia (2022), Queiroz (2023), Francisco (2024) e Castro e Kelman (2022).

O trabalho está organizado de forma estruturada e progressiva, buscando abordar de maneira clara e detalhada os principais aspectos relacionados ao ensino do português como segunda língua (L2) para estudantes surdos.

No primeiro capítulo, são apresentados os fundamentos que embasam a pesquisa. Inicialmente, discute-se a Libras como primeira língua (L1) dos surdos, destacando sua importância na construção da identidade e no processo de aquisição de uma segunda língua.

No segundo capítulo, é traçado uma linha do tempo sobre a evolução das políticas e práticas educacionais voltadas para a comunidade surda, contextualizando os avanços e desafios ao longo dos anos.

No terceiro capítulo, são detalhados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. A abordagem qualitativa é apresentada e justificada como a mais adequada para compreender as nuances e complexidades do ensino do português como segunda língua (L2) para surdos. São explicados os critérios de seleção das fontes analisadas, que incluem artigos científicos, estudos de caso e materiais que discutem práticas pedagógicas bilíngues e o uso de recursos visuais no processo de ensino, e apresento os dados coletados durante a pesquisa, organizados de forma a destacar as principais práticas pedagógicas observadas, os recursos visuais utilizados e os desafios enfrentados no ensino do português escrito como L2. A análise é feita de maneira contextualizada, buscando relacionar os dados com os pressupostos teóricos discutidos anteriormente.

No quinto capítulo são os resultados e discussão. Os resultados evidenciam a eficácia das estratégias que priorizam a visualidade e a contextualização, bem como a importância da formação docente e da produção de materiais adaptados. A discussão também aborda os desafios identificados, como a falta de recursos e a necessidade de políticas públicas mais robustas, reforçando a relevância de práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues.

Por fim, as considerações finais destacam os principais desafios enfrentados no ensino bilíngue, como a falta de materiais didáticos adaptados, a necessidade de formação específica para professores e as barreiras sociais e culturais ainda presentes no ambiente escolar. Além disso, sugerem caminhos para aprimorar as práticas pedagógicas, como o investimento em políticas públicas, a produção de recursos acessíveis e a capacitação contínua dos educadores.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O segundo capítulo deste trabalho dedica-se aos pressupostos teóricos que fundamentam a compreensão e o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como o contexto histórico e educacional da comunidade surda no Brasil. A estrutura deste capítulo está organizada em quatro seções principais, que abordam aspectos essenciais para a discussão sobre Libras e sua inserção no cenário educacional e social.

A primeira seção apresenta uma discussão sobre a natureza linguística da Libras, reconhecendo-a como uma língua natural, com estrutura gramatical própria e complexa, distinta das línguas orais. Nesta seção, são explorados os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que caracterizam a Libras, destacando sua legitimidade como sistema linguístico completo e autônomo.

Em seguida, é traçado um panorama histórico sobre a educação de surdos no Brasil e no mundo. Desde os primeiros registros de métodos educacionais, como o oralismo e a comunicação total, até o surgimento do bilinguismo como proposta pedagógica, essa seção busca contextualizar as mudanças e os avanços nas práticas educacionais voltadas para a comunidade surda. Além disso, são discutidos os desafios enfrentados ao longo da história, como a marginalização da língua de sinais e a luta por reconhecimento e inclusão.

A terceira seção, aborda o processo de reconhecimento legal da Libras no país, destacando a importância da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005. Esses marcos legais não apenas legitimaram a Libras como meio de comunicação e expressão, mas também garantiram direitos linguísticos à comunidade surda, incentivando a inclusão da língua de sinais em diversos espaços sociais, especialmente na educação. Nesta seção, são discutidos os impactos dessas políticas públicas para a valorização da Libras e para a promoção da acessibilidade.

2.1 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Esta primeira seção busca apresentar uma visão ampla e fundamentada sobre a Libras, abordando tanto o percurso histórico da educação de surdos no Brasil quanto o processo de reconhecimento oficial da língua de sinais no país. Estruturado em duas subseções, o capítulo conduz o leitor por uma análise histórica e jurídica,

permitindo a compreensão do contexto e da importância da Libras na construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível.

A primeira seção, explora os marcos e desafios enfrentados pela comunidade surda ao longo do tempo. São destacados os principais acontecimentos que moldaram a trajetória da educação de surdos, desde a fundação de instituições pioneiras, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), até as consequências das políticas de exclusão linguística, como a imposição do oralismo após o Congresso de Milão de 1880 (Ribeiro *et al.*, 2018). Essa seção também ressalta a resiliência da comunidade surda, que resistiu à opressão e lutou para manter viva a língua de sinais, garantindo sua transmissão ao longo das gerações.

Na sequência, aborda o processo de reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais como Idioma legalmente reconhecido, diante disso é um marco importante para a inclusão e a valorização da cultura surda no país. Com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Libras foi formalmente reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, assegurando direitos linguísticos e educacionais às pessoas surdas. Essa sessão destaca, ainda, os avanços na implementação da Libras em instituições educacionais e na formação de profissionais capacitados para atender às demandas dessa comunidade.

Ao longo do capítulo, busca-se evidenciar como a Libras desempenha um papel central na construção da identidade e da autonomia dos surdos, além de ser um símbolo de resistência e luta por direitos. A organização em duas sessões facilita a compreensão dos aspectos históricos e legais que envolvem a Libras, mostrando como seu reconhecimento contribuiu para transformar a realidade educacional e social dos surdos no Brasil. Dessa forma, o capítulo não apenas informa, mas também reforça a importância da Libras como instrumento de inclusão e expressão cultural.

2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Antes de discutir a educação dos surdos, é essencial compreender os conceitos de povo surdo e comunidade surda, que são fundamentais para contextualizar as especificidades culturais e sociais desse grupo. De acordo com Strobel (2009, p. 6), o povo surdo é formado por sujeitos surdos que compartilham costumes, história e tradições comuns, além de características peculiares que os

identificam enquanto grupo. Esses indivíduos constroem sua concepção de mundo predominantemente por meio da visão, que assume um papel central em sua comunicação e vivência. Tal perspectiva destaca a riqueza cultural e identitária do povo surdo, indo além de aspectos relacionados apenas à surdo e deficiente auditivo.

Por outro lado, o conceito de comunidade surda se apresenta de maneira mais ampla e inclusiva. Como afirma Strobel (2009, p. 6), essa comunidade não é composta exclusivamente por pessoas surdas, “mas também por ouvintes que convivem e interagem diretamente com elas, como familiares, intérpretes, professores e amigos”. Esses participantes compartilham interesses em comum e integram espaços sociais específicos, como associações e federações de surdos, igrejas e outros ambientes voltados ao fortalecimento das interações e à valorização da cultura surda.

Nakagawa (2012, p. 3) complementa essa visão ao observar que o termo comunidade surdo tem se expandido cada vez mais, refletindo o aumento da conscientização sobre a importância de incluir sujeitos ouvintes nesse contexto e do reconhecimento das interações entre surdos e ouvintes como parte fundamental dessa dinâmica.

Nesse cenário desenhado sobre novos postulados Surdos, milhares de produções culturais (espalhadas entre o teatro, a literatura, as artes plásticas, o cinema, a dança, a música, entre outros vários segmentos) são partilhadas entre inúmeras comunidades surdas. A cada dia, novos aparelhos culturais surgem, novas organizações e movimentos se consolidam, novas obras são produzidas, novos símbolos e significados são difundidos.

Um marco fundamental dessa trajetória foi a chegada do professor Ernest Huet ao Brasil, em 1856. Huet, um surdo francês, trouxe consigo o alfabeto manual francês e elementos da Língua de Sinais Francesa (LSF), que influenciaram diretamente o desenvolvimento da (Libras).

De acordo com Monteiro (2006), em 26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atualmente conhecido como INES. Este evento representa um marco na história da educação de surdos no Brasil, sendo o INES a primeira instituição voltada exclusivamente para a educação. Além de ser uma escola, o INES também funcionava como internato, acolhendo surdos vindos de diferentes partes do Brasil. Esse modelo de ensino e convivência contribuiu para o fortalecimento das interações entre os surdos e para a disseminação da Libras em outras regiões do país.

A existência do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) desempenhou um papel fundamental não apenas no avanço da educação dos surdos no Brasil, mas também na consolidação do Rio de Janeiro como um epicentro de referência para a luta pelos direitos dessa comunidade (Monteiro, 2006).

A presença histórica dessa instituição, desde sua fundação, proporcionou um espaço de formação acadêmica, cultural e política, que se tornou um símbolo de resistência e empoderamento para os surdos. Segundo Monteiro (2006), o INES funcionou como um catalisador para a articulação política da comunidade surda na cidade, fortalecendo sua capacidade de organização e reivindicação por direitos e reconhecimento social.

Um dos marcos mais significativos nesse processo ocorreu em 1873, com a criação da primeira iconografia dos sinais no Brasil, elaborada pelo aluno surdo Flausino José de Gama, sob a orientação do então Instituto dos Surdos-Mudos. Esse registro pioneiro representou um avanço crucial para a sistematização e documentação da Libras, conferindo-lhe maior visibilidade e legitimidade como meio de comunicação e expressão cultural (Monteiro, 2006).

Como destacam Carraro e Mouro (2016), a iconografia elaborada por Flausino não apenas contribuiu para a preservação dos sinais utilizados na época, mas também reforçou a importância da língua de sinais como elemento central da identidade e da cultura surda. Esse feito histórico consolidou o INES como um espaço de inovação e resistência, onde a língua de sinais começou a ser reconhecida como um patrimônio linguístico e cultural da comunidade surda.

Dessa forma, a trajetória do INES e iniciativas como a criação da iconografia dos sinais evidenciam a importância da instituição não apenas como um centro educacional, mas como um espaço de transformação social e cultural (Carraro; Moura, 2016). A atuação do INES ao longo dos anos permitiu que a comunidade surda se organizasse, resistisse às tentativas de opressão e invisibilização, e construísse uma identidade coletiva pautada no reconhecimento e na valorização da língua de sinais.

Assim sendo, o autor Monteiro (2006, p. 296) expõe que:

No entanto, a trajetória da Libras sofreu um duro golpe em 1881, quando sua utilização foi proibida no Instituto e em todo o país. Essa proibição, alinhada às diretrizes do Congresso de Milão de 1880, impôs o método oralista como única abordagem educacional, desconsiderando as necessidades linguísticas e culturais dos surdos. Como consequência, ocorreu uma

significativa redução do número de professores surdos nas escolas, que caiu para 22% em 1895, enquanto o número de professores ouvintes aumentou. Esse cenário contribuiu para a marginalização da cultura surda e a desvalorização da língua de sinais, que passou a ser transmitida de forma clandestina e dentro das comunidades.

Com o passar do tempo, mudanças ocorreram, refletindo avanços no reconhecimento dos direitos dos surdos e no papel do INES. Atualmente, a instituição continua sendo um importante centro educacional para surdos, mas em um contexto bem diferente do passado. O antigo modelo de internato foi substituído por uma organização em três períodos – manhã, tarde e noite –, atendendo às necessidades de uma sociedade moderna e mais inclusiva. Além disso, o INES deu um passo significativo ao abrir um curso superior na área de pedagogia, que promove a integração de alunos ouvintes e surdos no mesmo espaço acadêmico (Carraro; Mouro, 2016).

Outra escola importante é o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1925 em São Paulo, ocupa um lugar significativo na história da educação de surdos no Brasil, especialmente por seu enfoque na formação de moças surdas. A instituição, dedicada à educação feminina, não apenas oferecia um espaço de aprendizado formal, mas também promovia a inserção de algumas de suas alunas na vida religiosa, permitindo que se tornassem freiras (Bonet, 2002). Esse contexto revela a forte ligação entre a educação de surdos e as práticas religiosas, uma característica marcante de muitas instituições educacionais da época.

Assim como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Instituto Santa Terezinha também sofreu a influência da Língua de Sinais Francesa (LSF), devido à presença de educadores religiosos franceses. Esses educadores trouxeram elementos da LSF, que contribuíram para o desenvolvimento da comunicação entre as alunas (Carraro; Mouro, 2016). No entanto, é importante ressaltar que, dentro das salas de aula, o uso da língua de sinais era restrito, sendo permitido apenas fora desses espaços. Essa prática reflete a adoção do método oralista, amplamente difundido na época, que priorizava a língua oral em detrimento da língua de sinais. O oralismo, sob a justificativa de integrar os surdos à sociedade ouvinte, muitas vezes desconsiderava as necessidades linguísticas e culturais dessa comunidade, dificultando sua expressão plena (Monteiro, 2006).

Apesar das restrições impostas pelo oralismo, o Instituto Santa Terezinha representou um espaço importante para o desenvolvimento das surdas, oferecendo-

lhes oportunidades educacionais e de socialização. A convivência entre as alunas, especialmente fora das salas de aula, permitiu a manutenção e a transmissão da língua de sinais, que resistiu às tentativas de silenciamento impostas pelas práticas educacionais da época. Dessa forma, o Instituto tornou-se, de maneira indireta, um espaço de fortalecimento da identidade surda e de preservação da cultura visual-linguística (Carraro; Mouro, 2016).

A história da Língua Brasileira de Sinais (Libras) remonta a tempos antigos e está profundamente conectada à trajetória cultural e social dos povos surdos. Para compreender esse percurso, é essencial considerar os marcos que definem as diferentes fases históricas, como apontado por Strobel (2009, p. 12), “a evolução dessa história pode ser analisada em três grandes fases: revelação cultural, isolamento cultural e despertar cultural, cada uma delas refletindo os desafios e conquistas vivenciados pela comunidade surda ao longo do tempo”.

A fase de revelação cultural representa um momento de autonomia e desenvolvimento para os povos surdos. Nessa época, os sujeitos surdos demonstravam pleno domínio da escrita e não enfrentavam barreiras significativas em relação à educação. Esse período reflete uma convivência em que a surdez não era vista como um impeditivo, mas sim como parte de uma identidade cultural respeitada. O uso da língua de sinais, embora não institucionalizado como é hoje, era reconhecido dentro das interações sociais e contribuía para a formação de uma identidade coletiva (Strobel, 2009).

Por outro lado, a fase de isolamento cultural foi marcada por uma drástica mudança no tratamento dado aos surdos, provocada pelo Congresso de Milão de 1880. Nesse evento, a língua de sinais foi proibida na educação de surdos, impondo-se a utilização exclusiva da língua oral. Essa decisão teve consequências devastadoras para a comunidade surda, que passou a enfrentar um processo de exclusão linguística e cultural. Apesar disso, os surdos resistiram, mantendo a língua de sinais viva em espaços privados e comunitários, demonstrando a resiliência de sua cultura frente às imposições ouvintistas (Strobel, 2009).

Por fim, Strobel (2009) argumenta que o despertar cultural, que tem início nos anos 1960, marca uma reviravolta na história dos surdos. Após décadas de opressão e tentativa de apagamento de sua identidade, essa fase traz o renascimento da aceitação da língua de sinais e da valorização da cultura surda. Esse período é caracterizado pelo reconhecimento das contribuições linguísticas, culturais e sociais

dos surdos, além do fortalecimento de suas comunidades. A luta por direitos, educação bilíngue e inclusão ganhou força, abrindo caminhos para que a língua de sinais fosse oficialmente reconhecida, como ocorreu com a Libras no Brasil em 2002.

2.2.1 Língua de Sinais legalmente reconhecida

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), embora seja uma língua de modalidade visuoespacial, apresenta todas as características linguísticas inerentes às línguas humanas, o que a consolida como um sistema de comunicação completo e complexo.

Assim como as línguas orais, a Libras possui uma estrutura gramatical própria, organizada em níveis fonético-fonológico, morfossintático, semântico e pragmático. Essa organização permite que os usuários da língua expressem ideias, conceitos abstratos e emoções de maneira tão rica e diversificada quanto em qualquer outra língua (Avelar; Freitas, 2016).

A existência desses elementos estruturais evidencia que a Libras não é um simples conjunto de gestos ou uma representação visual do português, mas sim uma língua autônoma, com regras e particularidades que refletem a cultura e a experiência da comunidade surda (Avelar; Freitas, 2016).

Além de seu caráter linguístico, a Libras desempenha um papel fundamental na construção da identidade e da cultura surda. Como destacam Silva e Guimarães (2016), a língua de sinais não é apenas um instrumento de comunicação, mas um elemento central que define a forma como os surdos se percebe e interage com o mundo.

No contexto educacional, o uso da Libras é essencial para a promoção de um ambiente inclusivo e equitativo. A adoção da língua de sinais nas escolas não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também garante que os alunos surdos possam participar ativamente do processo de aprendizagem, de forma plena e significativa.

É sábio notar que, a inclusão da Libras no ambiente escolar contribui para a quebra de barreiras comunicativas, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural. Além disso, o ensino bilíngue, que integra a Libras e o português, possibilita que os surdos desenvolvam habilidades cognitivas e sociais de maneira mais eficaz, preparando-os para uma participação ativa na sociedade.

Nesse sentido, conforme Pereira (2014), o ensino de português como segunda língua para surdos é um tema de grande relevância no campo da educação

inclusiva, especialmente em um país como o Brasil, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como a língua natural da comunidade surda. A aquisição do português, particularmente na modalidade escrita, representa um desafio significativo para as pessoas surdas, uma vez que esta língua não é adquirida de forma natural, mas sim por meio de processos de ensino formal, os quais precisam ser adequados às necessidades linguísticas e cognitivas do sujeito (Avelar; Freitas, 2016).

Assim, com o reconhecimento oficial da Libras como primeira língua da comunidade surda, consolidado pela Lei n.º 10.436/2002 (Brasil, 2002), e a valorização da identidade surda, o desafio que se apresenta é garantir que o português, especialmente em sua forma escrita, seja aprendido como uma segunda língua, sem que isso signifique a substituição ou inferiorização da Libras.

No contexto educacional brasileiro, a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos específicos para o ensino de português para surdos são aspectos fundamentais que ainda enfrentam diversas dificuldades. De acordo com Pereira (2014), as práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes, não levam em consideração as especificidades do processo de aprendizagem dos surdos, resultando em um ensino ineficaz e a consequente exclusão dessa população do pleno acesso ao conhecimento e à cultura escrita em língua portuguesa.

Além disso, a falta de consenso sobre as melhores metodologias a serem aplicadas agrava a situação, gerando uma diversidade de abordagens que nem sempre se mostram adequadas ou eficazes. Nesse cenário, conforme apontam Avelar e Freitas (2016), torna-se essencial uma análise crítica e aprofundada das práticas existentes, bem como a investigação de novas estratégias que possam contribuir para uma educação mais inclusiva e eficiente.

Para a educação de surdos sinalizantes de língua de sinais, Silva (2021) defende que o caminho ideal seria a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português como segunda língua. Isso garantiria que os surdos desenvolvessem habilidades linguísticas em uma língua visual-espacial antes de se depararem com os desafios de aprender uma língua oral-auditiva. No entanto, essa proposta ideal enfrenta barreiras significativas.

Porém, conforme Almeida e Lacerda (2019), uma das principais dificuldades está na falta de um consenso político sobre a educação de surdos no Brasil. Existem diferentes abordagens sobre qual deveria ser o modelo educacional predominante, como por exemplo a educação inclusiva, que insere alunos surdos em escolas

regulares, e a educação bilíngue, que promove o ensino em Libras nas escolas voltadas para surdos.

Estudo como Silva (2021), Almeida e Lacerda (2019) e Silva (2017), na área da educação de surdos têm apontado que, mesmo após anos de escolarização, muitas pessoas surdas continuam a enfrentar dificuldades significativas no aprendizado da leitura e da escrita em português. Essas dificuldades são preocupantes, pois o domínio da língua escrita é fundamental para a inclusão social e o sucesso acadêmico. Tais resultados têm levado a questionamentos importantes sobre a eficácia das metodologias educacionais empregadas, a formação dos profissionais envolvidos no ensino de surdos e, principalmente, sobre a língua de instrução adequada para esse público.

A língua de instrução é um ponto crucial nesse debate. Em muitos contextos educacionais, o português oral é priorizado, o que pode não ser a abordagem mais eficaz para alunos surdos, que utilizam Libras como sua língua natural. De acordo com Silva (2017), isso levanta a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, considerando a língua de sinais como uma ferramenta essencial para a mediação do ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita.

A falta de profissionais capacitados que dominem tanto Libras quanto o ensino do português escrito agrava ainda mais essa situação, tornando o processo de ensino-aprendizagem muitas vezes ineficaz e excludente (Avelar; Freitas, 2016).

Os anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representam uma fase crucial no desenvolvimento das múltiplas aprendizagens das crianças. É nesse período que se busca promover uma progressão contínua, conectando o que foi vivenciado na educação infantil com as novas demandas cognitivas e sociais do ensino fundamental (Silva, 2017).

A BNCC enfatiza que essa transição deve ocorrer de forma articulada, valorizando as experiências lúdicas e garantindo que as crianças possam sistematizar o conhecimento adquirido anteriormente enquanto desenvolvem novas formas de interpretar e interagir com o mundo ao seu redor.

Nesse sentido de acordo com Brasil (2018, p. 57-58), destaca-se que:

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

No caso das crianças surdas, essa articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental se torna ainda mais relevante e necessária. Para que essas crianças possam estabelecer uma relação com o mundo que seja equivalente à das crianças ouvintes, é fundamental que o processo educacional leve em consideração as especificidades linguísticas e culturais da surdez (Silva, 2017). Segundo Avelar e Freitas (2016), isso só será plenamente alcançado se, desde as etapas iniciais, houver um reconhecimento explícito das diferenças entre as crianças surdas e ouvintes, tanto em relação ao uso da língua de sinais quanto ao acesso à cultura surda.

A presença da Libras como língua de instrução é essencial para que as crianças surdas possam compreender e se apropriar do conhecimento de forma significativa, assim como a valorização da cultura surda contribui para o desenvolvimento de uma identidade positiva (Pereira, 2014). Quando a educação infantil e o ensino fundamental se articulam de maneira adequada para atender às necessidades das crianças surdas, elas têm mais oportunidades de vivenciar processos de aprendizagem que consideram sua identidade linguística e cultural, possibilitando que estabeleçam conexões significativas com o mundo e com o conhecimento (Silva; Guimarães, 2016).

Quadros (2006, p. 22) argumenta que:

Por volta dos quatro anos de idade, as crianças já apresentam condições de produzir configurações de mãos bem mais complexas, bem como o uso do espaço para expressar relações entre os argumentos, ou seja, as crianças exploram os movimentos incorporados aos sinais de forma estruturada. A partir desse período, elas começam a combinar unidades de significado menores para formar novas palavras de forma consistente.

Assim sendo, Bernieri-Souza e Vasconcelos (2021) corroboram que, o acesso à língua natural, no caso das crianças surdas, à Língua de Sinais Brasileira (Libras), é essencial para que elas possam desenvolver uma compreensão sólida de si mesmas como indivíduos surdos. Esse reconhecimento de suas diferenças linguísticas e culturais em relação às pessoas ouvintes é um passo fundamental para a construção de uma identidade positiva.

De acordo com Silva (2017), a exposição precoce à língua de sinais é um fator determinante para o desenvolvimento integral da criança surda. Quando a criança tem acesso à língua de sinais desde os primeiros anos de vida, ela não apenas desenvolve

habilidades comunicativas de forma mais rápida e eficaz, mas também passa a se reconhecer como parte de uma comunidade linguística e cultural específica. Esse pertencimento é fundamental para a construção de sua identidade e para o fortalecimento de sua autoestima e autopercepção.

A aquisição da língua de sinais na infância permite que a criança surda estabeleça uma base sólida para a comunicação, o que impacta positivamente seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A língua de sinais, enquanto primeira língua (L1), oferece à criança ferramentas para expressar seus pensamentos, sentimentos e necessidades, além de facilitar a interação com o mundo ao seu redor. Essa capacidade de comunicação é essencial para que a criança participe ativamente de diferentes contextos, como a família, a escola e a comunidade surda.

Além disso, o acesso à língua de sinais desde cedo contribui para a formação de uma identidade surda positiva. A criança passa a se perceber como parte de um grupo que compartilha uma língua, uma cultura e uma história comuns. Esse sentimento de pertencimento é crucial para o desenvolvimento de uma autoimagem fortalecida, pois a criança compreende que sua diferença linguística não é uma limitação, mas sim uma característica que a conecta a uma comunidade rica e diversa.

2.3 METODOLOGIAS INCLUSIVAS

As metodologias de ensino de português como segunda língua para surdos apresenta desafios específicos, exigindo abordagens pedagógicas adaptadas às particularidades linguísticas e culturais dessa comunidade. De acordo com Silva (2017), uma das primeiras questões a ser considerada é a língua de instrução: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua para muitos surdos no Brasil, enquanto o português é aprendido como uma segunda língua, o que requer uma abordagem diferenciada.

Entre as metodologias educacionais voltadas para a inclusão de pessoas surdas, o Bilinguismo se destaca como uma das abordagens mais discutidas e eficazes. O Bilinguismo propõe o ensino simultâneo de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e da língua portuguesa, reconhecendo e respeitando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda (Silva; Guimarães, 2016).

Nessa perspectiva, a Libras é considerada a primeira língua (L1) dos surdos, sendo a principal ferramenta de comunicação, interação e construção de

conhecimento. A língua portuguesa, por sua vez, é ensinada como segunda língua (L2), focando especialmente na sua forma escrita. Isso ocorre porque, para muitos surdos, a aquisição da língua portuguesa na modalidade oral pode ser mais desafiadora, devido às diferenças de acesso auditivo e ao processo de aquisição linguística que é natural à sua condição (Vieira; Molina, 2018).

O principal objetivo dessa abordagem é garantir que o surdo desenvolva plenamente suas capacidades linguísticas em ambas as línguas, sem que uma se sobreponha à outra. Assim, o ensino do português ocorre de forma natural e significativa, sem desconsiderar ou desvalorizar a Libras, que desempenha um papel central na formação da identidade cultural e social do indivíduo surdo (Vieira; Molina, 2018).

Outro método é o Ensino por Meio Visual, que explora recursos visuais, como imagens, vídeos e tecnologia assistiva, que facilitam a compreensão do conteúdo linguístico e gramatical do português. Ferramentas como softwares interativos e materiais didáticos visuais, como gráficos e tabelas, são fundamentais para promover um ensino acessível e eficiente. Essa metodologia reconhece que a visualidade é uma característica essencial na forma como os surdos percebem e compreendem o mundo, favorecendo, assim, um aprendizado mais engajado (Sousa; Sousa, 2022).

Além disso, o uso da Metodologia Multimodal também tem ganhado destaque. Esta abordagem combina diferentes formas de comunicação, como Libras, leitura labial, escrita e o uso de tecnologias assistivas para promover o aprendizado do português. A ideia é oferecer múltiplos canais de acesso ao conhecimento linguístico, de forma a respeitar a diversidade de modos de aprendizagem dentro da comunidade surda (Santos *et al.*, 2023).

No entanto, para que essa metodologia seja efetivamente implementada, é necessário que os educadores estejam capacitados para trabalhar com diferentes recursos e estratégias. A formação continuada de professores e a disponibilidade de materiais didáticos adaptados são fatores essenciais para o sucesso dessa abordagem. Além disso, é importante que as instituições de ensino invistam em infraestrutura, como tecnologias assistivas e ambientes acessíveis, para garantir que todos os alunos surdos possam se beneficiar plenamente da Metodologia Multimodal.

2.4 O PAPEL DO PROFESSOR BILÍNGUE NA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO

A educação de surdos é um campo que exige metodologias específicas para garantir a inclusão e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nesse contexto, o professor bilíngue desempenha um papel fundamental, pois atua como mediador entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa escrita, proporcionando ao aluno surdo um ambiente de aprendizado acessível e significativo.

Como descrito anteriormente, o ensino bilíngue para surdos baseia-se no reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Essa abordagem permite que o aluno surdo desenvolva suas habilidades linguísticas de forma adequada, sem que sua compreensão do mundo fique limitada pela barreira linguística. O professor bilíngue, nesse contexto, tem a missão de estruturar atividades didáticas que favoreçam a aquisição de conhecimentos em ambas as línguas, respeitando as particularidades da comunidade surda.

Conforme Mantovani, Lima e Marques (2024), o bilinguismo surge na década de 1980, permitindo que a pessoa surda aprenda a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e, posteriormente, a língua oficial do país como segunda língua (L2). No caso do Brasil, a Libras é considerada a L1, enquanto o português é a L2. Esse modelo reconhece a identidade cultural e linguística dos surdos, compreendendo-os como indivíduos com uma cultura própria, uma forma específica de pensar e agir, e não apenas pela ausência da audição.

De acordo com Arantes e Pires (2012, p. 111) os autores abordam que: “na década de 1990, a filosofia bilíngue passa a ser implementada nas escolas, promovendo um novo paradigma educacional para os alunos surdos”. Diante disso Giroto *et al.* (2018) complementam que, o bilinguismo se divide em duas principais abordagens pedagógicas. A primeira propõe que a criança aprenda simultaneamente a Língua de Sinais e a língua oficial do país. Já a segunda abordagem defende que a criança surda deve primeiramente adquirir fluência na Língua de Sinais para, posteriormente, iniciar o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita. Ambas as formas buscam proporcionar um desenvolvimento linguístico adequado, garantindo que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento de maneira eficiente e significativa.

O atraso da linguagem da criança surda causa danos sociais, emocionais e cognitivos, é o que afirmam Arantes e Pires (2012). Essa afirmação esclarece que a dificuldade que a criança surda tem quando não aprende a língua de sinais a prejudica não somente na comunicação com outras pessoas, mas também no aprendizado e no exercício dos seus direitos como cidadã. Pinto e Santos (2022, p. 7) afirmam que: “A falta de acesso a um sistema linguístico adequado pode comprometer o desenvolvimento pleno da criança, levando-a a enfrentar barreiras significativas tanto na interação social quanto no desempenho acadêmico”. Dessa forma, garantir o acesso precoce à linguagem é essencial para minimizar impactos negativos e permitir uma inclusão efetiva.

A criança surda deve ser estimulada precocemente a aprender a Libras com um adulto surdo que saiba a língua de sinais (Giroto *et al.*, 2018). A aquisição da de sinais desde os primeiros anos de vida possibilita um desenvolvimento cognitivo mais eficiente, pois permite que a criança compreenda e expresse seus sentimentos, necessidades e ideias de maneira clara e eficaz. No entanto, muitas vezes, as crianças surdas chegam à escola sem contato com uma pessoa surda, especialmente no caso de filhos de ouvintes, que podem desconhecer a importância da aquisição precoce da LIBRAS.

Diante disso, segundo Rodriguero e Yaegashi (2020, p. 15), destaca-se que:

É reconhecido que mais de 90% dos surdos nascem em famílias de ouvintes. Esse dado ressalta a importância de que não apenas a criança surda aprenda a Língua Brasileira de Sinais, mas também sua família. O envolvimento da família no processo de aquisição da língua é essencial para garantir que a criança tenha um ambiente linguístico rico e favorável ao seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Quando a família se dedica a aprender a LIBRAS, cria-se uma ponte de comunicação efetiva que fortalece os vínculos afetivos, reduz barreiras linguísticas e possibilita que a criança se expresse plenamente dentro do convívio familiar.

Ademais, é sábio argumentar, para que a criança surda tenha sucesso na aquisição da Língua de Sinais, é imprescindível que a família também se envolva no processo de aprendizado. De acordo com Sousa e Sousa (2022), a participação ativa dos familiares no domínio da Língua de Sinais não apenas facilita a comunicação em casa, mas também fortalece os vínculos afetivos e promove um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da criança. Quando a família se dispõe a aprender e utilizar a Língua de Sinais, ela contribui para a construção de um espaço de diálogo e

inclusão, no qual a criança surda pode se expressar plenamente e se sentir pertencente.

Mantovani, Lima e Marques (2024, p. 4) descrevem que

na área da educação de surdos têm demonstrado que crianças surdas filhas de pais surdos tendem a apresentar um desempenho escolar superior ao daquelas com pais ouvintes. Esse fenômeno pode ser explicado por uma série de fatores relacionados ao ambiente familiar e ao acesso precoce à Língua de Sinais’.

Anastácio *et al.* (2024) complementam que, no caso de crianças surdas com pais surdos, a Língua de Sinais é adquirida de forma natural desde os primeiros momentos de interação, tornando-se a primeira língua (L1) e estabelecendo uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Além disso, a surdez é tratada com naturalidade nesses lares, o que contribui para a construção de uma identidade surda positiva e fortalecida.

Assim sendo Anastácio *et al.* (2024, p. 3) destacam que: “um curso de Pedagogia comprometido com a perspectiva inclusiva deve estruturar seu projeto político-pedagógico de forma a preparar os futuros profissionais para acolher e ensinar na diversidade”. Rodriguero e Yaegashi (2020) enfatizam ainda que, essa preparação não se limita à transmissão de conhecimentos teóricos, mas envolve a formação de um educador capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, promovendo práticas pedagógicas que respeitem e incluam todos os alunos, independentemente de suas singularidades. Segundo as autoras, essa abordagem só se torna viável quando a formação inicial de professores considera a realidade social em que estão inseridos, adotando um modelo emancipador que ultrapassa as barreiras tradicionais da educação.

Um modelo emancipador de formação docente, como proposto por Anastácio *et al.* (2024), pressupõe uma educação crítica e reflexiva, na qual os futuros pedagogos são incentivados a questionar estruturas excludentes e a desenvolver estratégias que promovam a equidade no ambiente escolar. Isso implica não apenas a aquisição de técnicas e metodologias de ensino, mas também a construção de uma postura ética e política comprometida com a transformação social.

Além do mais, conforme Rodriguero e Yaegashi (2020), o professor formado sob essa perspectiva deve ser capaz de identificar as necessidades específicas de

cada aluno, adaptando suas práticas para garantir que todos tenham acesso ao conhecimento e participem ativamente do processo educativo.

Na educação de surdos, o bilinguismo transcende a simples aprendizagem da Língua de Sinais como primeira língua (L1), assumindo um caráter político, social e cultural que reflete a luta por direitos linguísticos e pela valorização da identidade surda (Pinto; Santos, 2022). De acordo com Giroto *et al.* (2018), a escola inclusiva tem o papel fundamental de garantir que todo o conteúdo curricular seja acessível por meio da Língua de Sinais, assegurando que os alunos surdos tenham plenas condições de aprender e se desenvolver academicamente. Essa abordagem não apenas respeita a língua natural da comunidade surda, mas também reconhece a importância de uma educação que promova a equidade e a inclusão.

Segundo Vitorino (2017, p. 10) descreve-se que: “o bilinguismo na educação de surdos pressupõe que a Língua de Sinais seja o principal meio de instrução, utilizado para transmitir conhecimentos em todas as disciplinas”. Isso porque a Língua de Sinais é a língua de maior domínio para a maioria dos surdos, sendo essencial para a compreensão de conceitos complexos e para a participação ativa no processo de aprendizagem (Pinto; Santos, 2022).

No entanto, o ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, também é fundamental, pois permite o acesso a informações e recursos que estão amplamente disponíveis nessa língua na sociedade ouvinte. Para que isso ocorra de forma eficaz, é necessário que o ensino do português seja planejado em momentos específicos das aulas, com estratégias pedagógicas que considerem as particularidades linguísticas dos alunos surdos.

O professor bilíngue desempenha um papel central nesse processo, atuando como mediador entre a Língua de Sinais e o português. É essencial que ele deixe claro para os alunos que estão desenvolvendo a língua portuguesa como segunda língua (L2), enfatizando que esse aprendizado é complementar ao domínio da Língua de Sinais (Araujo, 2021).

Essa distinção é importante para que os alunos surdos compreendam que o português não substitui sua língua materna, mas sim amplia suas possibilidades de comunicação e interação em um mundo majoritariamente ouvinte (Vitorino, 2017). Além disso, o professor bilíngue deve utilizar métodos e recursos adaptados, como materiais visuais, atividades contextualizadas e práticas de leitura e escrita que respeitem o processo de aquisição da segunda língua.

A implementação do bilinguismo na escola inclusiva também envolve a superação de desafios, como a formação adequada de professores e a disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados. É imprescindível que os educadores tenham domínio tanto da Língua de Sinais quanto de estratégias para o ensino do português como L2, além de compreenderem as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda (Vitorino, 2017). A escola, por sua vez, deve investir em infraestrutura e materiais que favoreçam o aprendizado bilíngue, como intérpretes de Libras, dicionários visuais e tecnologias assistivas.

No que se refere ao trabalho do professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelece diretrizes importantes para a educação de pessoas que necessitam de atendimento especializado (Brasil, 1996). Conforme os artigos 58º e 59º, a educação escolar deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo assim desta, garantindo que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso a um ambiente inclusivo e adequado às suas singularidades.

Diante disso conforme Brasil (2010, p. 43), de acordo com o Ministério da Educação, afirma-se que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;...; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelece diretrizes fundamentais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (Brasil, 1996). Segundo Vedoato (2020), a legislação assegura que as metodologias de ensino sejam adaptadas para atender a todos os alunos, independentemente de suas particularidades, e que os profissionais da educação busquem qualificação para trabalhar com a diversidade.

Além disso Vieira e Molina (2018) argumentam que, a LDB reforça a importância de integrar os alunos à sociedade, garantindo que eles tenham os

mesmos direitos e oportunidades que os demais estudantes. Essa perspectiva inclusiva é essencial para a construção de uma educação equitativa e democrática.

De acordo com Ribeiro e Silva (2017), a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer em escolas comuns, onde o trabalho pedagógico seja planejado para atender a todos sem discriminação. Essa abordagem parte do princípio de que a diversidade é uma característica inerente à sociedade e, portanto, deve ser refletida no ambiente escolar. A escola inclusiva não apenas acolhe os alunos com deficiência, mas também promove práticas pedagógicas que valorizam as diferenças e garantem o acesso ao conhecimento para todos.

Nesse sentido, a inclusão não se limita à matrícula no ensino regular, mas envolve a adaptação de currículos, métodos e recursos para atender às necessidades específicas de cada aluno (Pinto; Santos, 2022). Ademais, segundo Silva (2021), para que a inclusão seja efetiva, é necessário contar com uma equipe multidisciplinar e multiprofissional de apoio. Essa equipe deve atuar em diferentes frentes, desde o acompanhamento em sala de aula até a oferta de programas adicionais que complementem a aprendizagem. Profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes de Libras e terapeutas ocupacionais desempenham um papel crucial no suporte aos alunos com necessidades especiais, auxiliando no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais (Klimsa; Klimsa, 2020).

A formação e a qualificação dos professores são aspectos centrais para o sucesso da educação inclusiva. Muitos profissionais da educação ainda não estão preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que pode resultar em práticas excludentes ou inadequadas (Araujo, 2021). Por isso, a LDB enfatiza a necessidade de capacitação continuada, incentivando os educadores a buscarem conhecimentos e estratégias que permitam atender às demandas dos alunos com necessidades especiais. Essa formação deve incluir não apenas aspectos teóricos, mas também práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a participação ativa de todos os alunos.

Além disso, a escola inclusiva deve adotar uma postura colaborativa, envolvendo não apenas os profissionais da educação, mas também as famílias e a comunidade (Vitorino, 2017). A parceria entre escola e família é essencial para garantir que as estratégias pedagógicas sejam consistentes e eficazes, tanto no ambiente escolar quanto no doméstico. A participação da comunidade, por sua vez,

contribui para a construção de uma cultura de inclusão, na qual as diferenças são valorizadas e respeitadas.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem o intuito de investigar as estratégias metodológicas utilizadas no ensino de português como segunda língua (L2) para surdos. A natureza da pesquisa é aplicada, na perspectiva de Gil (2010), pois seu propósito é gerar conhecimento que possa ser difundido e utilizado por professores de língua portuguesa que têm surdos em suas classes.

Quando aos objetivos, segundo Gil (2010, 35), tem-se a seguinte definição:

Tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou o estabelecimento de relações entre variáveis – muitas vezes, busca ainda determinar a natureza desta relação. Geralmente, a pesquisa descritiva sucede a exploratória. Utiliza técnica padronizada de coleta de dados por meio de levantamentos ou observações sistemáticas do problema.

Desse modo, o objetivo deste estudo apresenta essa característica, uma vez que se pretende apresentar de forma detalhada as estratégias metodológicas mencionadas na literatura.

Já a abordagem adotada é qualitativa, pois a análise detalhada não implica critérios quantitativos. De acordo com Minayo (2014, 63),

O processo é o foco. Caracteriza-se pela dificuldade em ser traduzida em medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema pesquisado. É aplicada ao estudo da história, das representações, opiniões, percepções resultantes das interpretações que as pessoas fazem sobre o modo como vivem, como se constroem e como se sentem.

Dessa forma, o foco do trabalho está na interpretação de dados descritos que foram retirados de obras acadêmicas, através de busca no Google Acadêmico.

Assim, no que diz respeito aos procedimentos, esta pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica, onde se buscou, através dos descritores – “estratégias ensino de português para surdos” – trabalhos que versassem sobre essa temática, entre o período de 2021 a 2024. A ferramenta de busca listou cerca de 9.610 trabalhos, porém, devido ao tempo para conclusão desta pesquisa, decidiu-se que seriam utilizados na pesquisa apenas as obras listadas na primeira página. Desse modo, foram selecionadas cinco, a saber:

Quadro 1 - Obras selecionadas.

Nº	AUTORES	TÍTULO DA OBRA
01	Oliveira, 2021	Português como L2 para surdos: o Instagram como ferramenta metodológica de ensino
02	Garcia, 2022	Estratégias metodológicas no ensino do português como segunda língua durante a pandemia covid-19
03	Queiroz; Lima, 2023	Charge no ensino de português para surdos: o humor levado a sério
04	Francisco, 2024	Elementos visuais em materiais didáticos e estratégias pedagógicas no ensino do português escrito para alunos surdos
05	Castro; Kelman, 2022	Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos

Fonte: Dados da pesquisa.

Selecionados os trabalhos, buscou-se fazer uma leitura a fim de identificar as estratégias metodológicas implementadas apontadas pela literatura, verificando como essas técnicas eram avaliadas, se positiva ou negativamente. Por fim, nessas obras, investigamos sobre os desafios enfrentados pelos professores na implementação das estratégias utilizadas no ensino de português para surdos. Vale dizer que estamos tomando por “estratégias metodológicas” as técnicas e recursos utilizados para orientar o processo de ensino e aprendizagem.

A descrição dos estudos, inicia-se com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Português como L2 para surdos: o Instagram como ferramenta metodológica de ensino”, de autoria de Oliveira (2021, p. 18). Nessa pesquisa, a autora tem como objetivo principal desenvolver estratégias inovadoras para o ensino do português como segunda língua (L2) para surdos, utilizando o aplicativo Instagram como recurso metodológico.

Para alcançar esse propósito, Oliveira (2021) adotou uma abordagem participativa e inclusiva. Inicialmente, elaborou um formulário bilíngue, por meio da plataforma *Google Forms*, com o intuito de coletar informações junto aos alunos surdos do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de Mossoró/RN. O formulário buscou identificar os temas de maior interesse dos participantes, que serviriam de base para a criação dos conteúdos da página no Instagram, além de investigar como esses estudantes utilizavam as redes sociais e as tecnologias digitais em seu cotidiano.

Com base nas respostas obtidas, a pesquisadora criou a página @Português_L2 (https://www.instagram.com/portugues_l2/), que se tornou um espaço de aprendizagem interativo e acessível. Os conteúdos publicados foram organizados em torno de temas essenciais para o ensino do português como L2, tais

como: o uso de artigos no masculino e feminino, plural e singular, formas aumentativas e diminutivas, regras de ortografia, sinônimos e a produção de textos curtos. A escolha do Instagram como plataforma evidenciou-se como uma estratégia eficaz, uma vez que permitiu a criação de materiais visuais e dinâmicos, alinhados às necessidades e preferências dos alunos surdos, além de promover a interação e o engajamento por meio de uma ferramenta já familiar ao público-alvo.

Para explicar o conteúdo, foram gravadas miniaulas de um minuto com explicações sempre contextualizados por meio de pequenas histórias e uma frase que aparece na legenda e auxilia na explicação, assim como as demais imagens, no momento da sinalização. Esse material foi postado no *reels* para que, além dos alunos do CAS, outras pessoas tivessem acesso às postagens. A pesquisadora também postou nos *stories* questões de certo e errado, como forma de interagir com os “seguidores” e saber se realmente eles estavam compreendendo os conteúdos.

Já o Trabalho de Conclusão de Curso de Garcia (2022), “Estratégias metodológicas no ensino do português como segunda língua durante a pandemia covid-19”, investigou “as diferentes estratégias utilizadas pela professora de nono ano, de ensino de língua portuguesa para surdos, durante o período pandêmico, identificando suas potencialidades ou não no ensino remoto, bem como o uso das ferramentas tecnológicas” (p. 17).

Nesse trabalho, foi entrevistada uma professora, com formação Letras Português e mestranda, à época, em Português para Surdos, na Universidade de Pelotas/RS. Essa professora atendia toda a escola, desde a educação Infantil, mas o alvo da pesquisa era a turma do 9º ano. Nessa entrevista, a pesquisadora descobriu que a professora usava material do ensino de francês como língua estrangeira e os adaptava à cultura surda, já que não havia materiais de ensino de português como L2 para surdos disponíveis.

Como a pesquisa trata das dificuldades de ensino no período pandêmico, a professora revela que começou a usar o Word online, de forma que os alunos digitavam as respostas através do celular. De acordo com a professora, essa estratégia surtiu mais efeito do escrever no quadro. Também, com o uso da internet, a docente conta que foi possível mostrar vídeos e imagens que não seria possível mostrar nas aulas presenciais, por isso ela já pensava na possibilidade de, na pós-pandemia, continuar fazendo uso do celular, como ferramenta pedagógica, em atividades na sala de aula.

Já o artigo “Charge no ensino de português para surdos: o humor levado a sério” (Queiroz; Lima, 2023, p. 385), busca, “pelo uso do gênero textual/discursivo charge, (mostrar/demonstrar) estratégias para o ensino de LP como segunda língua na modalidade escrita, que possibilitem novos olhares para a educação dos surdos dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos)”.

Nesse trabalho, os autores selecionam duas charges, que, além de imagens continham mensagens escritas. A partir daí propuseram uma série de atividades que pudessem ser implementadas, pensando nas charges escolhidas ou em outros gêneros textuais, a saber: leitura – atividade de leitura e compreensão em que se utiliza a Libras como língua de instrução para questionar o que o aluno entende sobre a charge e, ao mesmo tempo, explorar os temas colocados em debate no texto verbo visual; repertório vocabular – momento de apresentar novas palavras e explorar os diferentes sentidos que uma mesma palavra; variação linguística – diz respeito a explicações sobre a variedade linguística e graus de formalidade, já que, muitas vezes, os alunos surdos só têm acesso ao léxico formal e escrito da língua e, por isso, não se dão conta de vocábulos que aparecem em outras situações de comunicação; produção textual (escrita e reescrita) – sugere-se uma produção textual livre e não a construção de uma charge dada a sua complexidade semântico-estrutural; e gramática – nesse momento, o texto elaborado pelo aluno, a partir da charge trabalhada, deve ser a base para o ensino de gramática, sempre partindo de problemas que se manifestaram na sua própria escrita.

Francisco (2024), em seu artigo “Elementos visuais em materiais didáticos e estratégias pedagógicas no ensino do português escrito para alunos surdos”, faz uma pesquisa de revisão bibliográfica em que visa “investigar como a utilização de recursos visuais e textos multimodais a compreensão e o engajamento de alunos surdos nas atividades de ensino” (p. 45).

Nesse trabalho, a autora, pensando a escrita como processo dialógico, apresenta uma metodologia proposta por Streiechen e Krause-Lemke (2014), a qual consiste em os alunos surdos entrevistarem um ao outro e, depois, escreverem o relato dado pelo colega. Francisco (2024) também propõe a valorização de textos multimodais, em que é possível integrar elementos visuais – imagens, vídeos e infográficos –, de forma a permitir a relação entre o pensamento visual dos alunos surdos e a escrita em português.

Além disso, a pesquisadora sublinha que “textos em português que incluem suporte visual, vídeos em Libras, glossários bilíngues e atividades específicas para a promoção da compreensão leitora são exemplos de recursos que podem facilitar o aprendizado” (Francisco, p. 53). Isso sem falar em recursos imagéticos e interativos, que estimulam a participação dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico. A autora fornece alguns exemplos desse tipo de material didático, mas não abordamos aqui, por não ser o foco deste trabalho.

Diante disso a respeito da última obra selecionada, “Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos”, Castro e Kelman (2022) tiveram como objetivo geral descrever e analisar as práticas pedagógicas bilíngues utilizadas para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, em turmas bilíngues inclusivas do 6º ano do Ensino Fundamental II, em escolas-polo bilíngues localizadas no Rio de Janeiro e em Duque de Caxias. Como objetivos específicos, os autores buscaram demonstrar as práticas pedagógicas bilíngues de ensino de Língua Portuguesa para surdos realizadas nessas turmas inclusivas e identificar elementos que favoreceram ou dificultaram a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos.

Durante a pesquisa, foram observadas práticas pedagógicas que priorizaram o uso da Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2), com estratégias que incluíram a tradução e interpretação de textos, a produção de materiais visuais e a utilização de tecnologias assistivas. No entanto, também foram identificados desafios significativos, como a falta de formação específica de alguns professores para atuar em contextos bilíngues, a escassez de materiais didáticos adaptados e as barreiras comunicacionais entre alunos surdos e ouvintes em turmas inclusivas.

A análise dos dados revelou que, embora houvesse um esforço por parte das escolas e dos professores para promover a inclusão, ainda persistiam lacunas que dificultavam o pleno desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos. Elementos como a valorização da Libras, a presença de intérpretes qualificados e a adaptação de metodologias de ensino mostraram-se fundamentais para favorecer a aprendizagem. Por outro lado, a falta de recursos e a ausência de uma política educacional mais robusta para a educação bilíngue foram apontadas como entraves ao processo.

Todas as estratégias encontradas, nas obras pesquisadas, mostraram-se exitosas e modo que as publicações se tornaram um meio de participar a professores e pesquisadores da área técnicas e procedimentos que podem ser utilizados e ou adaptados a realidades e conteúdos outros. Quanto aos desafios encontrados para a implementação dessas propostas, não houve nenhuma menção nesse sentido.

Ao contrário, em meio a tantas dificuldades, as estratégias apresentadas demonstram os esforços que esses professores/pesquisadores têm empreendido para produzir seu próprio material. Dois deles, inclusive, Oliveira (2021) e Garcia (2022), são frutos do período de pandemia, o que mostra que, mesmo em meio às adversidades, é possível encontrar novos caminhos.

Por outro lado, observa-se também uma nova percepção sobre o ensino de português como segunda língua para surdos e também em relação ao papel do professor bilíngue na sua prática pedagógica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino de português escrito como segunda língua para surdos é um tema que demanda reflexões profundas sobre as estratégias metodológicas utilizadas, considerando as particularidades linguísticas e cognitivas desse grupo. A língua portuguesa, para muitos surdos, é uma segunda língua, uma vez que sua primeira língua, na maioria dos casos, é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diante disso, o processo de ensino-aprendizagem do português escrito requer abordagens que respeitem a condição bilíngue dos surdos e que promovam a aquisição da língua escrita de forma significativa e contextualizada. Neste texto, discutiremos os resultados e as estratégias metodológicas que têm se mostrado eficazes nesse contexto, bem como os desafios que ainda persistem.

Uma das principais estratégias metodológicas adotadas no ensino de português escrito para surdos é a abordagem visual e contextualizada, conforme apontado por Queiroz e Lima (2023). Por terem uma experiência linguística baseada na visão, os surdos tendem a se beneficiar de recursos que privilegiam a imagem e a representação concreta de conceitos. De acordo com Oliveira (2021), o uso de imagens, vídeos e materiais manipuláveis tem se mostrado eficaz para facilitar a compreensão do vocabulário e das estruturas gramaticais do português.

A charge no ensino de português para surdos, com o tema "O humor levado a sério", nos convida a refletir sobre a importância de abordagens sensíveis e criativas no processo de aprendizagem. Ao utilizar elementos lúdicos e visuais, como o humor, o professor não apenas facilita a compreensão do conteúdo, mas também cria um ambiente acolhedor e motivador para os alunos. A contextualização do ensino em situações do cotidiano, combinada com a leveza do humor e a riqueza da criatividade, permite que os estudantes surdos estabeleçam conexões mais profundas e afetivas entre a língua portuguesa escrita e sua própria realidade.

Por exemplo, atividades que envolvem a leitura e a escrita de textos relacionados ao dia a dia dos alunos, como lista de compras, bilhetes ou instruções, podem ser enriquecidas com o uso de charges e imagens humorísticas. Esses recursos visuais, ao mesmo tempo que despertam o interesse dos alunos, ajudam a consolidar o uso prático da língua de forma leve e acessível, demonstrando que o humor pode ser uma ferramenta poderosa no ensino de português para surdos.

Diante disso, conforme destacam Ribeiro e Silva (2017, p. 2), “o ensino do português como segunda língua (L2) para surdos deve ser um processo cuidadoso e gradual, que respeite, acima de tudo, o tempo e as necessidades individuais de cada aluno”. Essa abordagem reconhece que a aquisição de uma segunda língua, especialmente quando a primeira língua (L1) é a Língua de Sinais, envolve desafios únicos e profundos.

A avaliação dos alunos surdos deve ser cuidadosamente planejada e adaptada, considerando que muitos podem apresentar dificuldades com a língua escrita de forma imediata. Por isso, o processo avaliativo precisa ser contínuo, valorizando o progresso individual de cada estudante, sem comparações com os demais, mas observando o quanto ele avançou desde o início das atividades, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, tanto na compreensão quanto na produção de textos.

Os resultados apresentados por Francisco (2024) destacam a relevância fundamental dos elementos visuais no desenvolvimento de materiais didáticos voltados para o ensino do português escrito como segunda língua (L2) para alunos surdos. A pesquisa demonstrou que a incorporação de recursos visuais, tais como imagens, vídeos, gráficos e esquemas, vai além de uma mera adaptação para garantir acessibilidade sensorial.

Em vez disso, essa prática representa um compromisso com a construção de metodologias pedagógicas genuinamente inclusivas, que respeitam e valorizam as particularidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos.

A visualidade, enquanto componente central na comunicação surda, revela-se como um elemento indispensável para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Conforme apontado por Francisco (2024, p. 57), a utilização de recursos visuais não se limita a facilitar a compreensão textual; ela desempenha um papel crucial na promoção de um engajamento mais profundo e significativo por parte dos alunos.

Segundo a pesquisa apresentada, isso ocorre porque a língua de sinais, sendo de modalidade visuoespacial, estrutura o pensamento e a percepção dos surdos de maneira predominantemente visual. Dessa forma, a integração de elementos visuais nos materiais didáticos alinha-se às estratégias cognitivas naturalmente adotadas pelos surdos, potencializando sua capacidade de assimilação e retenção de conteúdo.

Além disso, a pesquisa de Francisco (2024) reforça que a visualidade não é apenas um recurso complementar, mas um eixo estruturante para a criação de práticas educacionais que respeitem a diversidade linguística e cultural dos surdos. Ao priorizar a visualidade, os educadores não apenas garantem a acessibilidade, mas também promovem a autonomia e a participação ativa dos alunos surdos no processo de aprendizagem.

Essa abordagem contribui para a construção de um ambiente educacional mais equitativo, onde os estudantes surdos podem desenvolver suas habilidades linguísticas e cognitivas de maneira plena e contextualizada.

Os dados coletados indicaram que os alunos surdos tiveram maior facilidade em assimilar conceitos e estruturas da língua portuguesa quando estes eram apresentados de forma visualmente contextualizada. Por exemplo, o uso de imagens associadas a palavras e frases, bem como a representação gráfica de estruturas gramaticais, permitiu que os estudantes estabelecessem conexões mais claras entre a Libras (sua primeira língua) e o português escrito.

Para que isso aconteça de forma justa e eficaz, segundo os resultados apresentados por Castro e Kelman (2022), é essencial que o professor utilize uma variedade de métodos de avaliação, como observações diárias, atividades em grupo, produções textuais escritas e orais, e outras estratégias que permitam captar o progresso real do aluno. Dessa forma, é possível valorizar o que o estudante já conquistou e identificar onde ele ainda precisa de apoio.

No entanto, apesar dos avanços recentes na educação de surdos, ainda há muitos obstáculos que precisam ser superados. Um dos principais desafios apontados por Castro e Kelman (2022), é a falta de professores preparados para atender às necessidades específicas desses alunos. Além disso, a escassez de materiais didáticos adaptados e as barreiras sociais e culturais que persistem no ambiente escolar continuam a dificultar o processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Esses fatores mostram que, embora tenhamos caminhado bastante, ainda há muito a ser feito para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

Esses desafios exigem mais do que técnicas pedagógicas; demandam sensibilidade, paciência e um olhar atento às histórias e vivências de cada aprendiz. Afinal, aprender uma nova língua não é apenas uma questão cognitiva, mas também

afetiva e cultural, especialmente para os surdos, que vivenciam o mundo de maneira visual e espacial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de investigar as estratégias metodológicas utilizadas no ensino de português como segunda língua (L2) para surdos, esta pesquisa produziu uma revisão bibliográfica, a partir de trabalhos que versam sobre as “estratégias ensino de português para surdos”. Foram eles: Oliveira (2021), Garcia (2022), Queiroz e Lima (2023), Francisco (2024), além de Castro e Kelman (2022).

Os resultados da análise mostraram que os estudos apontam e discutem práticas pedagógicas que priorizaram o uso da Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2), com estratégias que incluíram, a produção de materiais visuais e a utilização de tecnologias.

Diante de tudo o que foi apresentado neste trabalho, chegamos à conclusão de que as práticas pedagógicas usadas no ensino do português como segunda língua (L2) para surdos são essenciais para promover a inclusão educacional e ajudar no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas desses estudantes.

Os resultados deste estudo mostram o quanto é importante usar estratégias que valorizem a visualidade e a contextualização no ensino do português escrito para surdos. A inclusão de recursos visuais, como imagens, vídeos, esquemas e gráficos, não só facilita a compreensão dos textos, mas também torna o aprendizado mais interessante e motivador para os alunos. Isso reforça a ideia de que a visualidade, que é um aspecto central na comunicação surda, deve ser um ponto chave no processo de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, quando o ensino é pensado de forma visual e contextualizada, os alunos surdos conseguem se conectar melhor com o conteúdo, o que torna o aprendizado mais natural e eficaz. Essa abordagem não só ajuda no desenvolvimento da língua portuguesa, mas também valoriza a cultura e a identidade surda, criando um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Segundo as obras selecionadas, que incluíram a utilização de materiais didáticos adaptados, a contextualização visual de conceitos linguísticos e a valorização da Libras como primeira língua (L1), demonstraram ser eficazes na construção de uma ponte entre a língua de sinais e o português escrito. A abordagem bilíngue, que respeita e valoriza a cultura e a identidade surda, mostrou-se essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

As práticas pedagógicas que se mostraram mais eficazes são aquelas que partem do reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) dos surdos, utilizando-a como base para a aquisição do Português escrito. Estratégias visuais, como o uso de imagens, vídeos, materiais concretos e tecnologias digitais, têm se destacado por facilitar a compreensão e a produção textual em L2.

Portanto, diante da pedagogia, o professor bilíngue tem um papel importante na promoção da inclusão e da acessibilidade dentro e fora da escola. Ele pode atuar como um agente de transformação, conscientizando a comunidade escolar sobre a importância da Libras e da cultura surda, além de colaborar para a implementação de políticas públicas que garantam os direitos linguísticos e educacionais dos surdos.

Por fim, este trabalho apesar de ter discutido as estratégias metodológicas utilizadas no ensino de português como segunda língua (L2) para surdos, não traz conclusões profundas a respeito do tema. Observou-se que é preciso um trabalho ainda mais detalhado sobre as obras que tratam a respeito deste tema. No entanto, através dele, pôde-se perceber o quanto essa discussão é necessária e também o quanto é importante se continuar frisando: o ensino de português como segunda língua para surdos precisa acontecer em língua de sinais; a experiência visual do aluno surdo precisa ser levada em conta durante o processo de ensino e aprendizagem; não se pode trabalhar a língua fora do texto, sem considerar os vários gêneros textuais existentes; e, por fim, as tecnologias são ferramentas que muito podem ajudar no ensino de português para surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 2, n. 52, p. 899-917, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VCmbSGTkBNgGB5kx8y5bKXr/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

ANASTÁCIO, Simone Aparecida Fernandes *et al.* A formação docente para a inclusão nos projetos pedagógicos curriculares em licenciaturas na UFES/Alegre - ES. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, Porto Alegre, v. 16, n. 35, p. 1-16, 28 dez. 2024..

ARANTES, Ana Caroline Félix Fonseca de Souza; PIRES, Edna Misseno. A importância da formação do professor bilíngue na educação do surdo. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, Araguaia, v. 3, n. 10, p. 109-119, 2012. Disponível em: <https://sipe.uniaraguaia.edu.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ARAUJO, Carlos Ryan Silva de. **Educação dos surdos**: reflexões sobre o ensino bilíngue na escola. 2021. 27 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Patos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1226>. Acesso em: 10 fev. 2025.

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

BERNIERI-SOUZA, Rosemeri; VASCONCELOS, Cassio Eduardo Batista. Ensino e aprendizagem de português como segunda língua para surdos. **Revista Trem de Letras**, Alfenas, v. 8, n. 1, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/695>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, Diário Oficial da União, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Brasília, UNIÃO, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm?=&undefined. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 600 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2010. 104 p.

CARRARO, Eloyse Alves; MOURO, Karianny Aparecida Gerotto del. **O processo histórico da língua brasileira de sinais**. In: Encontro Científico e Tecnológico -

ENCITEC, 12., 2016, Cascavel. Anais [...]. Cascavel, PR: FAG TOLEDO, 2016. p. 10-13.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay. Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, n. 19, p. 155-168, 2022.

FRANCISCO, Gildete Amorim Mendes. Elementos visuais em materiais didáticos e estratégias pedagógicas no ensino do português escrito para alunos surdos. **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 44-60, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7498/5914>. Acesso em: 05 out. 2025.

GIROTO, Claudia Regina Mosca *et al.* Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 778-793, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766273006/637766273006.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

KLIMSA, Severina Batista de Farias; KLIMSA, Bernardo Luís Torres. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem da Libras na educação superior. **The Specialist**, Recife, v. 41, n. 1, p. 1-15, 11 maio 2020.

MANTOVANI, Rayssa Monteiro; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; MARQUES, Janice Gonçalves Temoteo. Famílias ouvintes e filhos surdos. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 1-12, 17 jun. 2024.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 292-302, 2006.

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. **Culturas surdas**: o que se vê, o que se ouve. Lisboa, 2012.

OLIVEIRA, Rafaele Ramona Rodrigues de. **Português como l2 para surdos**: o Instagram como ferramenta metodológica de ensino. 2021. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Libras, Universidade Federal Rural do Semiárido, Caraúbas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/831ebc90-7bf1-4340-836a-0c46d64d95e1/content>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 143-157, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PINTO, Milena Maria; SANTOS, Lara Ferreira dos. Concepções de professores de alunos surdos sobre inclusão e educação bilíngue. **Revista de Educação PUC-Campinas**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 1-12, 2022. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v27/2318-0870-edpuc-27-e225726.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos *et al.* Relato de experiência do ensino das libras em uma turma regular: facilitando a inclusão do aluno com deficiência auditiva. **Revista Cintedi**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 1-9, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA7_ID1581_03082018103231.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

RIBEIRO, Camila Brito; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Trajetórias Escolares de Surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Revista de Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 1-8, 16 out. 2017.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. **A família e o filho surdo**: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico-cultural. São Paulo: Crv, 2020. 122 p.

SANTOS, Rosemary Meneses dos *et al.* Prática pedagógica: ação do professor para alunos surdos. **Research, Society And Development**, Parnaíba, v. 12, n. 7, p. 1-12, 1 ago. 2023.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38022>. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. **American Organization Of Teachers Of Portuguese**, Boa Vista, v. 16, n. 10, p. 79-96, 2016. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Silva_Guimar%C3%A3es_2016_artigo.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Wesley Fernando da. **Ensino do Português como Segunda Língua para os Surdos**: barreiras de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. 2021. 22 f. TCC (Graduação), Florianópolis, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/2510/TCC_PEBI_Wesley_Silva_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2024.

SOUSA, Roberta Freitas Fagundes de; SOUSA, Marco Aurélio Batista de. Práticas Pedagógicas Utilizadas na Inclusão de Alunos Surdos em Salas de Aula do Ensino Regular. **Revista Ensino**, Belo Horizonte, v. 23, n. 5, p. 834-839, 2022.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. A formação em Libras de professores que atuam no contexto educacional bilíngue com alunos surdos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 245-265, 1 jul. 2020. Universidade do Estado de Santa Catarina.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-23, 3 dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jm5q3PJ3ttkjZrfwJJyzh7n>. Acesso em: 15 out. 2024.

VITORINO, Anderson Francisco. **Educação bilíngue**: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.